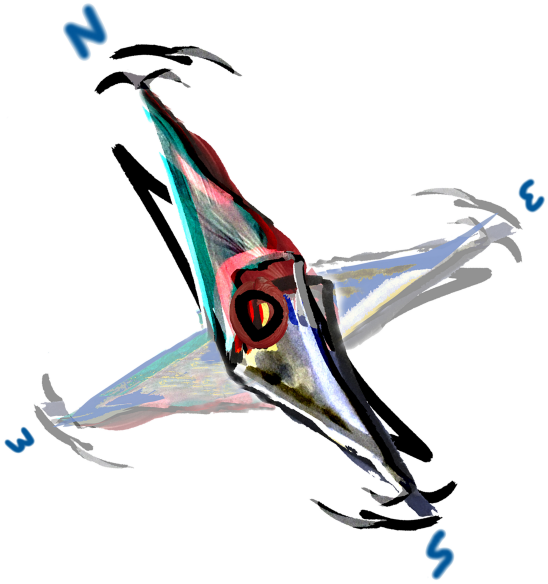
LIBRO DE ACTAS



CIOU

IV Congreso Internacional de Orientación Universitaria

2025

CIOU
IV Congreso Internacional de Orientación Universitaria
2025

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. COMUNICACIONES ORALES 1

Área 1. Orientación pre-universitaria 2

¿Están los chatbots preparados para orientar al estudiantado universitario?. Mayor-Alonso, Estela; Vidal, Javier; Rodríguez-Esteban, Agustín 2

Desarrollo de habilidades blandas en la transición laboral: una propuesta de intervención. Sureda, Laura; Vieites, Tania 7

Influencia de la Orientación y el Apoyo Académico en el Rendimiento en la Vía de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 años. Hernández Hernández, Felizdania; Vila Chaves, José Óscar 9

Intereses vocacionales en adolescentes en condición de vulnerabilidad social, una perspectiva hacia el diseño de vida. Artavia Aguilar, Cindy; Fuentes Arguedas, Geison Josue 13

La integración de la orientación académico-profesional en el currículo de Educación Secundaria: análisis de un caso concreto. Congosto Luna, Elvira; León Carrascosa, Víctor; Domínguez Pérez, David 18

La orientación como elemento clave para los jóvenes en acogimiento familiar y en acogimiento residencial del Proyecto POIMET. López Vivero, Mercedes; Riquelme Perea, Prudencio José; Nicolás Martínez, Catalina 23

Orientación e inclusión educativa: la realidad de la Educación Especial en la Comunidad de Madrid. Domínguez Pérez, David; García Pérez, Daniel; León Carrascosa, Víctor 28

Programa Explora y su contribución a la educación en disciplinas STEM en la enseñanza secundaria en Chile. Valdés-Jamett, Luis Felipe 32

Relevancia percibida de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la elección de carrera: Un diagnóstico en jóvenes mexicanos. Velázquez Rendón, David Ignacio 36

Área 2. Orientación en la universidad 40

Adaptación académica y necesidades de orientación: los retos del alumnado internacional en los estudios de máster. Valls Figuera, Robert G; Torrado Fonseca, Mercedes; Ramos Lobo, Raúl; Pérez Muñoz, Elisenda; Quispe Contreras, Katherine; Briceño Barraza, Mercedes 40

Alfabetización en escritura con IA en los talleres de TFG ofrecidos desde el Servicio de Orientación Universitaria. Mateo Girona, M.ª Teresa; Hortal de Lucas, Vannesa; Gómez Sáenz de Miera, Teresa 46

Alfabetización Mediática Informacional (AMI): Clave para el Empoderamiento y la Empleabilidad Juvenil. López Núñez, María Inmaculada; Rubio Valdehita, Susana; Díaz Ramiro, Eva María 50

Avanzando hacia la inclusión: análisis de las actuaciones de orientación para la atención a la diversidad. Viñuela, Yaiza; González-Rodríguez, Diego; Vidal, Javier 54

Brechas de género en ingeniería: una oportunidad para la orientación. Briceño-Barraza, Mercedes; Torrado Fonseca, Mercedes 58

¿Cómo abordar la (des)orientación del profesorado universitario en materia de Orientación Profesional? Un análisis de necesidades. Villar Hoz, Esperanza 65

Construcción de un proceso de evaluación de las tutorías académicas orientado a la permanencia y disminución del abandono del estudiantado, Universidad Nacional de Costa Rica. Salas Pérez, Kattia-Vanessa 70

Cuestionario de caracterización sobre la trayectoria académico-laboral de estudiantes no convencionales en universidades chilenas. Sepúlveda-Egaña, Bernardita; Reguant-Álvarez, Mercedes; Llanes-Ordóñez, Juan 74

Desvinculación estudiantil en Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, UDELAR: primeros resultados. Abreo, Cindy; Rey, Antonio; Vernazza, Elena 80

Diagnóstico de la formación en competencias para el desarrollo de la carrera en estudiantes universitarios. Daza Pérez, Lidia; Llanes Ordóñez, Juan; Prieto Moreno, Anna 85

Dificultad de las carreras universitarias. Percepciones de los aspirantes a maestros/as. Navarro Asencio, Enrique; Carpintero Molina, Elvira; González Barbera, Coral 89

Diseño de un curso de Escritura Cero para la nivelación de la competencia escritora en una facultad de Educación. Mateo Girona, M.ª Teresa; Hortal de Lucas, Vannesa; San Pedro Llorente, Beatriz 93

EducaUSALEmpleo: Educación para el Empleo. Pizarro Lucas, Emiliana; Dorado Díaz, Pedro Ignacio; Jenaro Río, Cristina 96

El DAFO como motor de reflexión de la práctica tutorial del profesorado de la Universidad Técnica de Manabí. Alcivar Cruzatty, Mirian; Blanchard Giménez, Mercedes; Lanza Escobedo, David 98

El desarrollo de competencias transversales en universitarios: elemento clave para su óptima inmersión al mundo laboral. Martínez-Parés, Óscar 102

Emociones y discapacidad en la universidad: un análisis de mensajes estudiantiles en foros informales. Ferreira, Camino; Martínez-Rodríguez, Ainhoa 108

Evaluación de la inteligencia emocional en la universidad: propuesta de indicadores para el Plan de Acción Tutorial. Martínez-Rodríguez, Ainhoa; Ferreira, Camino 112

Evaluación del impacto de los sistemas de acreditación universitaria: perspectiva del alumnado sobre la mejora de la orientación y el acceso a la información. García-Pérez, Daniel; León-Carrascosa, Víctor; Domínguez Pérez, David 118

Gamificación y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategias para potenciar la creatividad matemática en el proceso de orientación académica universitaria. Buelvas-Gutiérrez, Lina; Acosta-Oñate, Leticia; Boom-Cárcamo, Efrain; Boom-Cárcamo, Dailyng 123

Imaginario Profesional y Narrativas Personales de estudiantes de nuevo ingreso en el Grado en Educación Social. Merino Orozco, Abel; Berbegal Vázquez, Alfredo; Sáez Velasco, Sara 128

Impulsar la orientación académica en la universidad a través de las estrategias del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Núñez del Río, Mª Cristina; Martín Núñez, José Luis; Pablo-Lerchundi, Iciar; Sastre-Merino, Susana; Jiménez-Rivero, Ana 134

La experiencia de realizar una tesis doctoral en educación: entrevista autobiográfica. Llanes Ordóñez, Juan; Berbegal Vázquez, Alfredo; Figuera Gazo, Pilar; Quispe Contreras, Kathy; Manzano Soto, Nuria; Toscano Cruz, Mariola; Venceslao Pueyo, Marta 139

La inteligencia artificial generativa aplicada al aprendizaje-servicio (IApS) en el Derecho. García Mandaloniz, Marta 144

La práctica docente como mediadora de la integración universitaria: evidencias de un seminario de primer año. Silva Laya, Marisol; Montesinos-González, Carlos A.; Cabrera-Peñaloza, Jennifer V 148

Motivos de intención de abandono de estudiantes universitarios: indicadores para la orientación en la Universidad de Cuenca-Ecuador. Burguera Condon, Joaquín Lorenzo; Cedillo-Quizhpe, Cristina; Arias Blanco, José Miguel; Viñuela Blázquez, Yaiza 152

Necesidades percibidas por docentes con funciones de coordinación y tutoría de titulación de la Universidad de Oviedo. Pérez-Herrero, María del Henar; Viñuela Blázquez, Yaiza; Burguera Condon, Joaquín-Lorenzo; Arias Blanco, José Miguel; Cedillo-Quizhpe, Cristina 156

Nivel de estrés y trayectorias académicas en universitarios chilenos. Osorio Vargas, Mónica 160

Participación y compromiso estudiantil en la Universidad: Claves para el éxito académico y la formación integral. Alegre-Sánchez, María Ángeles; Valdés-Jamett, Luis Felipe; León, Bárbara; Acevedo, Yvonne 166

Percepción del profesorado sobre el impacto de los sistemas de acreditación universitaria en la mejora de la información institucional, los servicios de apoyo y la orientación al estudiantado. León-Carrascosa, Víctor; Congosto Luna, Elvira; García-Pérez, Daniel 171

Prevención y apoyo para el bienestar psicológico y emocional el estudiantado de doctorado: una propuesta de intervención desde la orientación universitaria. Gomis, Raquel; Garcia Blanc, Núria; Filella, Gemma; Ros-Morente, Agnès 176

Recursos docentes para apoyar al alumnado en su transición a la universidad. Pablo-Lerchundi, Iciar; Jiménez-Rivero, Ana; Míguez Souto, Alexandra; Vinagre-Díaz, Juan José 180

Satisfacción del alumnado con el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Allueva Torres, Pedro 187

Secuencia de Mentorías y Didáctica Activa en Análisis Numérico para Ingeniería: Un Estudio Comparativo de su Implementación y Resultados. Consuegra-González, Jose L; Rudas-Muñoz, Antonio; Alfaro-Bernales, Edwin F; Romero-Arias, Ober A 193

Sistematización de experiencias: Uso de una guía de análisis de la película Soul, en procesos de Orientación Vocacional para el proceso de cambio o reafirmación de carrera, en población universitaria. Amador Jara, Floribeth 198

Transformación de prácticas de laboratorio en ciencias básicas con V de Gowin y metodologías activas para el éxito profesional. Acosta-Oñate, Leticia; Buelvas-Gutiérrez, Lina; Boom-Cárcamo, Efrain; Alfaro-Bernales, Edwin 202

Una primera experiencia de Tutorías Académicas en Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Bello, Gabriela; Vernazza, Elena 210

Área 3. Orientación post-universitaria 215

Happy for Families: una experiencia de transferencia para mejorar las competencias emocionales en las familias. Garcia Blanc, Núria; Gomis, Raquel; Ros Morente, Agnès; Filella, Gemma 215

Temáticas de investigación en las tesis doctorales en educación. Torrado Fonseca, Mercedes; Capllonch Bujoza , Marta; Daza Pérez, Lidia; Palomero Fernández, Pablo; Reguant Álvarez, Mercedes; Valls Figuera, Robert Gerau; Briceño Barraza, Mercedes; Barranco Fernández, Sergi 219

Área 4. La formación de los profesionales de la orientación 224

Actividad Académica Permanente en Orientación: un acercamiento al espacio laboral, académico y de compromiso social - Práctica Profesional Supervisada. Vargas Hernández, Evelyn-Yirlane 224

Análisis de la formación académica de Orientadores en la Universidad Nacional de Costa Rica desde una perspectiva vivencial. Jiménez Vargas, Angely; Ramírez Zúñiga, Aida; Delgado Castillo, Luis 228

Desarrollo de competencias socioemocionales en los/las profesionales de la orientación: experiencias de investigación en el contexto internacional. García-Murias, Rebeca 239

Diseño y ejecución de una prueba piloto contextualizada: Estrategias innovadoras para fortalecer la intervención de Orientación Vocacional en Costa Rica. Salas Pérez Kattia-Vanessa; Vargas Hernández Evelyn-Yirlana 243
Herramientas digitales en orientación profesional: percepción docente e impacto en el alumnado. González Rodríguez, Diego; Ferreira, Camino; Viñuela, Yaiza 248
Orientarse para orientar. Interrogando el proyecto profesional en estudiantes de orientación educativa. Berbegal Vázquez, Alfredo; Merino Orozco, Abel; Arraiz Pérez, Ana; Sabirón Sierra, Fernando 251
Percepciones de los estudiantes universitarios sobre la atención a la diversidad en la educación superior paraguaya. Vera Fleitas, Luisa Mirian Celeste 258
Percepciones y actitudes hacia la diversidad sexo-genérica en Educación Superior. Jurado de los Santos, Pedro; Colmenero Ruíz, Ma. Jesús; Sánchez Saenz, Mercedes; Mendoza Carretero, M. Rosario; Valls Figuera, Robert-Guerau 261

2. PÓSTERES 266

Área 1. Orientación pre-universitaria 267
Análisis de foros mediante Chat-GPT: dudas del alumnado en su transición a la universidad. Mayor-Alonso, Estela; Viñuela, Yaiza; Ferreira, Camino; González-Rodríguez, Diego 267
Inteligencia Artificial y dislexia en Educación Primaria: herramientas para la orientación educativa. Vázquez Martínez, Sira Lucía; Ferreira, Camino; Martínez-Rodríguez, Ainhoa 272

Área 2. Orientación en la universidad 276
Diseño de un proceso de mentoría para nuevos profesores. Alonso García, Miguel Aurelio; González Ortiz de Zárate, Aitana; Iglesias Solián, Manuel; Berrocal Berrocal, Francisca 276
Diseño de un proceso de onboarding para profesores noveles. Berrocal Berrocal, Francisca; López-Sanz, David; Correas Marín, María de los Ángeles 280
Estudio exploratorio de las manifestaciones emocionales de los estudiantes universitarios en foros informales. Martínez-Rodríguez, Ainhoa; Ferreira, Camino; González-Rodríguez, Diego 286
Factores asociados al bienestar estudiantil en la universidad. Viñuela, Yaiza & González-Rodríguez, Diego 290
Micropíldoras audiovisuales de orientación universitaria. Luño Lázaro, Victoria 294
Orientación universitaria al finalizar los estudios: Programa de acompañamiento ¿Y ahora, qué?. Daza Pérez, Lidia; Bastida Guerrero, Martina 298

Transiciones y trayectorias académicas de estudiantes del primer año que acceden a la Universidad de El Salvador. Centeno de Hernández, Thelma Esmeralda 302

Área 4. La formación de los profesionales de la orientación 306

Competencia emocional y orientación educativa: un estudio sobre la formación de maestros de Primaria. Corral Faba, Lucía; Martínez-Rodríguez, Ainhoa; Ferreira, Camino 306

La inteligencia emocional en la formación inicial de profesionales de la orientación: un estudio de los Grados en Educación Infantil, Primaria y Social. Martínez-Rodríguez, Ainhoa; Ferreira, Camino 310

3. COMUNICACIONES EN SIMPOSIO 317

Desafíos y avances en la orientación vocacional: evaluación de intereses, valores y formación docente 318

Resultados de los programas de acompañamiento en universidades 325

4. PANEL DE EXPERTOS: *El uso de estándares internacionales para contribuir a la mejora de los procesos de orientación temprana* 330

Designing a new conceptual framework for career guidance and counselling services in Romania. Andrei, Ángela 331

Detonantes de la mejora en orientación académico-profesional según el modelo Xcelence. Pérez Campos, Carolina; Amblàs Pons, Silvia; Hernández Ramírez, Vanessa; Juárez Calvo, Juan José 335

Good Career Guidance, the Next Ten Years: Future Proofing the Gatsby Benchmarks (England). Gibson, Ryan 339

La orientación académica y profesional: marco supranacional y visiones comparadas. Valle, Javier M.; Sauras, Pedro; Matarranz, María; Paredes, Yoselin 343

5. PRESENTACIÓN DE ESTUDIO EMPÍRICO*: Valoración de necesidades de orientación: pre, durante y posuniversitarias* 347

6. MESA REDONDA*: Hacia una orientación académica y profesional accesible y basada en evidencias* 350

COMUNICACIONES ORALES

CIOU
IV Congreso Internacional
de Orientación Universitaria
2025

¿Están los *chatbots* preparados para orientar al estudiantado universitario?

Mayor-Alonso, Estela
emaya@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8226-3880
Universidad de León

Vidal, Javier
javier.vidal@unileon.es
https://orcid.org/0000-0003-1060-6957
Universidad de León

Rodríguez-Esteban, Agustín
arode@unileon.es
https://orcid.org/0000-0002-7409-5976
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la inteligencia artificial (IA) está influyendo considerablemente en la educación superior. Entre las aplicaciones vinculadas a los servicios de apoyo y orientación al estudiantado destacan los *chatbots*, herramientas que permiten ofrecer información y resolver dudas de manera automática y accesible en cualquier momento (Battineni et al., 2020; García-Peñalvo et a., 2024). No obstante, a pesar de sus avances, sigue siendo necesario cuestionar su calidad, especialmente cuando se utilizan con un fin informativo en el entorno universitario.

Esta comunicación tiene como objetivo explorar hasta qué punto los *chatbots* de IA generativa, especialmente ChatGPT y Copilot están preparados para cumplir funciones de apoyo, en comparación con los *chatbots* institucionales, previamente evaluados.

Para ello, se ha adaptado una herramienta de análisis desarrollada en el estudio previo de Mayor-Alonso et al. (2024), eliminando seis ítems del instrumento original para ajustarlo a esta nueva aplicación.

2. MÉTODO

2.1. Instrumento

El instrumento se desarrolló en el estudio previo de Mayor Alonso et al. (2024). Consta de dos listados de control: uno centrado en el procedimiento de uso de estos servicios y otro en el contenido de las preguntas, estructurado en cuatro bloques temáticos: acceso, gestión, dificultad de estudios y empleo.

Para esta comunicación se utilizó únicamente el segundo listado, eliminando seis ítems y conservando aquellos con los que valorar el grado de ajuste de respuestas proporcionadas por IA a preguntas frecuentes del estudiantado, extraídas del foro *Y Ahora Qué.* Esto se hizo no solo para su aplicación en ChatGPT y Copilot, sino también para el estudio previo, de tal forma que el grado de ajuste respecto a Mayor-Alonso et al. (2024) resultó modificado. El fin de esto es poder realizar una comparación válida entre los *chatbots* institucionales, ChatGPT y Copilot.

2.2. Procedimiento

Se aplicó el instrumento a ChatGPT y Copilot. En el caso de ChatGPT, se creó un modelo personalizado (GPT) para cada una de las 15 instituciones universitarias. Por su parte, en Copilot, se mantuvo una conversación distinta con cada institución, simulando 15 interacciones independientes.

Posteriormente, se aplicó el instrumento adaptado a ChatGPT y a Copilot durante 2024. Las respuestas generadas en ambos fueron transcritas a medida que se desarrollaban las interacciones, y se evaluó su grado de ajuste de acuerdo con el mismo criterio que el utilizado en Mayor-Alonso et al. (2024): 1 cuando la respuesta es suficiente y 0 cuando no lo es.

Con los resultados obtenidos se realizó una comparación del grado de ajuste suficiente entre los *chatbots* institucionales, ChatGPT y Copilot.

3. RESULTADOS

En la tabla 1, se presentan los porcentajes de respuestas con un grado de ajuste suficiente obtenidos para cada sistema de IA: chatbots institucionales, ChatGPT y Copilot.

Tabla 1

Comparación del grado de ajuste de los chatbots institucionales, chatgpt y copilot

	*Chatbots institucionales**	ChatGPT	Copilot
Acceso	63	100	100
Gestión	36	90	95
Dificultad de estudios	0	100	80
Empleo	32	100	99
Total	39	97	98

*Mayor-Alonso et al. (2024)

Los datos reflejan un grado de ajuste suficiente más alto en ChatGPT y Copilot, llegando a obtener valores cercanos al 100% en todos los bloques temáticos, especialmente en aquellos con un carácter más objetivo, como los relacionados con acceso y empleo.

El mayor contraste se da en el bloque temático de dificultad de estudios, donde los *chatbots* no obtuvieron un grado de ajuste suficiente en ninguna de las 15 instituciones universitarias, mientras que ChatGPT alcanzó un 100% y Copilot un 80%.

4. CONCLUSIONES

Los resultados sugieren que las herramientas de IA generativa como ChatGPT y Copilot, tienen un potencial muy alto para ser utilizadas como sistemas de apoyo y orientación universitaria. Su grado de ajuste supera al de los *chatbots* institucionales, actualmente en uso.

No obstante, se deben contemplar desafíos importantes. Proporcionar información acerca de las universidades conlleva una gran responsabilidad, por lo que habría que preguntarse hasta qué punto es beneficioso que un *chatbot* responda todas las dudas del estudiantado. Aspectos emocionales y personales deben tenerse en cuenta durante el proceso de orientación (Lin et al., 2021).

Por tanto, aunque estas tecnologías pueden complementar la orientación, no deben considerarse un avance sustitutivo de los servicios universitarios tradicionales. Su implementación debe acompañarse de una supervisión humana. Como destaca Peñaherrera Acurio et al. (2022), la calidad del servicio dependerá tanto de la tecnología como del contenido que se le proporcione y de cómo se formulen las preguntas.

Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España) dentro de la Convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2021, referencia PID2021-125405NB-I00.

La investigación se ha desarrollado bajo la cobertura de un contrato perteneciente al Programa de ayudas para la realización de estudios de doctorado en el contexto del Programa Propio de Investigación de la Universidad de León (ULE) 2023, cuya beneficiaria es la primera autora de este estudio.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Battineni, G., Chintalapudi, N., y Amenta, F. (2020). AI Chatbot Design during an Epidemic like the Novel Coronavirus. *Healthcare, 8*(2), 1–8. https://doi.org/10.3390/HEALTHCARE8020154

García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la Inteligencia Artificial generativa. *Revista Iberoamericana de Educacióna Distancia, 27*(1). https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Lin, A. P. C., Trappey, C. V., Luan, C. C., Trappey, A. J. C., y Tu, K. L. K. (2021). A test platform for managing school stress using a virtual reality group chatbot counseling system. *Applied Sciences (Switzerland), 11*(19). https://doi.org/10.3390/app11199071

Mayor-Alonso, E., Vidal, J., & Rodríguez-Esteban, A. (2024). Los chatbtos como herramienta de apoyo para la orientación universitaria. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* (87), 188-203. https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.2971

Peñaherrera Acurio, W. P., Cunuhay Cuchipe, W. C., Nata Castro, D. J., y Moreira Zamora, L. E. (2022). Implementación de la Inteligencia Artificial (IA) como Recurso Educativo. *Revista Científica Mundo de La Investigación y El Conocimiento, 6*(2), 402–413. https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.402-413

YAQ. (2023). *Y Ahora Qué*. https://yaq.es/

Desarrollo de habilidades blandas en la transición laboral: una propuesta de intervención

Sureda, Laura*
Vieites, Tania*

**Universidad Complutense de Madrid*

1. RESUMEN

Las habilidades blandas, esenciales en el mundo laboral actual característico por la automatización y cambio constante, se presentan como un factor esencial para la empleabilidad y desarrollo profesional. En este contexto, este trabajo analiza la necesidad de desarrollar dichas competencias en el alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en particular en el grupo de la asignatura de Formación y Orientación Personal y Profesional (FOPP) del Instituto de Educación Secundaria (IES) Las Musas, donde se detectó una falta generalizada de comunicación y trabajo en equipo. Para mejorar dichas habilidades, se diseñó una intervención sustentada en la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que se fundamenta en el aprendizaje activo y la resolución de conflictos reales. La intervención perseguía el desarrollo de cinco de las competencias más demandadas en el mercado laboral: el pensamiento crítico, la comunicación, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la gestión del tiempo. La propuesta fue implementada con 28 estudiantes y se evaluó mediante un cuestionario pretest y postest ad hoc. Los resultados reflejan una mejora generalizada en las habilidades blandas. Se concluye la necesidad de promover las habilidades blandas en el proceso educativo para impulsar una adecuada transición laboral; no sólo mediante intervenciones puntuales como la actual, sino también mediante programaciones transversales.

Palabras clave: habilidades blandas, Aprendizaje Basado en Problemas, comunicación, trabajo en equipo, educación.

ABSTRACT

Soft skills, essential in today's world of work characterized by automation and constant change, are presented as an essential factor for employability and professional development. In this context, this paper analyzes the need to develop these skills in students in the 4th year of Compulsory Secondary Education (ESO), particularly in the group of the subject of Personal and Vocational Training and Guidance (FOPP) of the Las Musas Secondary School (IES), where a generalized lack of communication and teamwork was detected. To improve these skills, an intervention was designed based on the Problem Based Learning (PBL) methodology, which is based on active learning and the resolution of real conflicts. The intervention was aimed at developing five of the most demanded competencies in the labor market: critical thinking, communication, decision making, teamwork and time management. The proposal was implemented with 28 students and was evaluated by means of an ad hoc pretest and post-test questionnaire. The results reflect a generalized improvement in soft skills. We conclude the need to promote soft skills in the educational process in order to promote an adequate labor transition; not only through specific interventions such as the current one, but also through transversal programming.

Keywords: soft skills, problem-based learning, communication, teamwork, education.

Influencia de la Orientación y el Apoyo Académico en el Rendimiento en la Vía de Acceso a la Universidad para Mayores de 25 años

Hernández Hernández, Felizdania
Fhernandez@psi.uned.es
https://orcid.org/0000-0001-8734-1382
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Vila Chaves, José Óscar
jovila@psi.uned.es
https://orcid.org/0000-0002-1453-2388
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

"No dejar a nadie atrás" es el mensaje que subraya la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible favoreciendo una educación permanente y a lo largo de toda la vida. La UNED ofrece un curso de orientación y formación para alumnos mayores de 25 años desde 1972. El presente trabajo analiza el rendimiento académico de los estudiantes matriculados en el Curso de Acceso para Mayores de 25 años (CAM25) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España, comparándolo con otras vías de acceso. El objetivo de este primer estudio fue analizar el rendimiento académico de los estudiantes matriculados en el Curso de Acceso para Mayores de 25 años en función de las características sociodemográficas, el género y las vías de acceso en los cursos del 2015-20 -previos al COVID- y compararlo con los estudiantes que se presentan a la misma prueba de forma libre, así como este mismo tipo de estudiantado en el resto de las universidades.

2. MÉTODO

Se trata de una investigación transversal y correlacional, con una muestra de 29.682 estudiantes matriculados por primera vez en el CAM25. Se realizaron comparaciones del rendimiento entre los estudiantes del curso CAM25, la prueba libre PL25 y el examen nacional PAU25, así como diferentes análisis ANOVA para analizar cómo las características de los estudiantes como el sexo, la edad y la trayectoria de estudios afectaron al rendimiento en el curso CAM25.

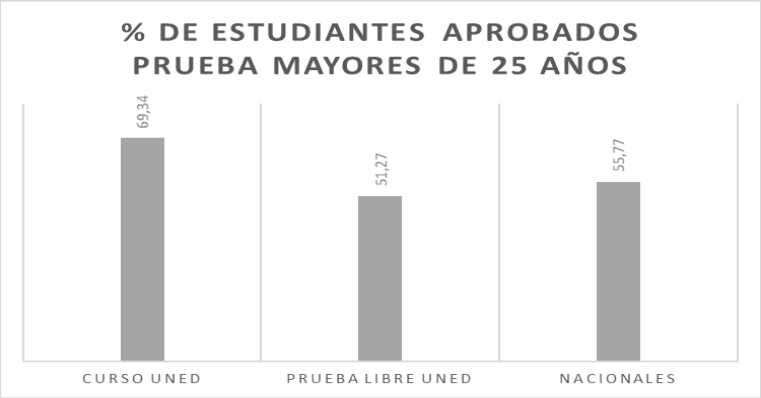
3. RESULTADOS

Como se observa en la figura 1, los estudiantes que realizaron el curso preparatorio de la UNED obtuvieron una tasa de aprobados cerca del 70%, considerablemente superior a la media nacional (55,77) y muy superior a la obtenida en la Prueba Libre (51,27). El grupo de edad de 31 a 45 años registró la mayor matriculación, y los estudiantes de la vía de acceso de Artes y Humanidades presentaron la media de edad más alta.

En rasgos generales los resultados muestran que, aunque hay un número de hombres mayor que el de mujeres, éstas se presentan más a los exámenes (51% mujeres frente al 49% hombres), encontrando además una tasa de abandono mayor en los hombres (60% de los hombres frente al 40% de las mujeres). La vía de estudio más elegida en términos globales es la de Ciencias Sociales y Jurídicas, pero por género, las mujeres prefieren la vía de Ciencias de la Salud y los Hombres la de Ingeniería y Arquitectura. El rango de edad comprendido entre los 25-35 años conforma el grupo de estudiantes más numeroso, siendo el grupo de mayores de 56 el que obtiene un peor rendimiento y mayor tasa de abandono. Estos estudiantes más mayores eligen preferentemente la vía de Artes y humanidades, mientras que los más jóvenes se decantan por la vía de Ciencias Sociales/Jurídicas, siendo además estas vías las que muestran mejores datos sobre rendimiento, frente a las Ciencias Técnicas donde se observa un peor rendimiento.

Figura 1

Porcentajes de aprobados de los estudiantes que han realizado la Prueba Libre, el curso de Acceso y la media nacional de la prueba de acceso para mayores de 25 años.



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Este estudio tenía como objetivo analizar el rendimiento de los estudiantes que realizan la prueba de acceso a la universidad para Mayores de 25 años en sus diferentes modalidades (CAM 25 o PL25) encuadrándose éstos dentro del grupo de los estudiantes no tradicionales, el cual corresponde a un perfil diverso, que las diferentes circunstancias vitales les han llevado a abandonar los estudios años atrás, observando las variables que más influyen en el rendimiento obtenido a fin de poder mejorar y garantizar un mayor éxito en su formación universitaria futura (Gairín Sallán et al., 2013; Schuetze & Slowey, 2002). El CAM 25 en la UNED, ha ido cambiando a lo largo de los años, incorporando nuevas herramientas y recursos disponibles para los estudiantes para mejorar su rendimiento en dichas pruebas. Entre estas herramientas pedagógicas se encuentran actividades complementarias, recursos audiovisuales y seguimiento y orientación durante el curso. Dichas herramientas les permiten obtener un mejor rendimiento en las Pruebas de Acceso a la Universidad a diferencia de lo que realizan la Prueba Libre, y obteniendo asimismo mejores resultados que la media nacional. Todo ello, nos permite afirmar que las medidas y recursos que se aportan en el curso de acceso mejora el rendimiento de estos estudiantes. Asimismo, nuestro estudio muestra como hay ciertas diferencias de género y generacionales tanto en la elección de las vías de acceso como en el propio rendimiento académico. Los estudiantes más jóvenes muestran un mejor

rendimiento en las pruebas y las mujeres muestran una menor tasa de abandono que los hombres.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gairín Sallán, J., Rodríguez Gómez, D., Armengol Asparó, C., & Arco Bravo, I. D. (2013). El acceso a la universidad para personas mayores en España. Los programas universitarios para personas mayores: revisando la realidad. *Revista de Orientación Educacional, 2013, vol. 27, núm. 51, p. 45-65*. http://hdl.handle.net/10459.1/60392.

Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher education, 44(3), 309-327*. http://dx.doi.org/10.1023/A:1019898114335

Intereses vocacionales en adolescentes en condición de vulnerabilidad social, una perspectiva hacia el diseño de vida

Artavia Aguilar, Cindy
Universidad Nacional
cindy.artavia.aguilar@una.ac.cr
https://orcid.org/0000-0002-2179-6808

Fuentes Arguedas, Geison Josue
Estudiante Universidad Nacional
geison.fuentes.arguedas@est.una.ac.cr
https://orcid.org/0009-0006-6724-8563

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación es producto de una actividad académica que pretende generar espacios de reflexión y cambios en la población adolescente, particularmente en la búsqueda y consecución del diseño de vida en aquellos adolescentes que se encuentran en condición de vulnerabilidad social. El proyecto denominado "Diseño de vida en personas en condición de vulnerabilidad social desde el enfoque de la carrera" del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) de la Universidad Nacional de Costa Rica.

El análisis de los datos se realiza a partir de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de intereses vocacionales de Kuder- forma C, aplicado a una población de adolescentes entre los 15 y 17 años pertenecientes a la Dirección Regional de Educación (DRE) de Puntarenas en Costa Rica; el objetivo es conocer y analizar los principales intereses vocacionales en adolescentes que se desarrollan en un contexto rural y costero del país, con dinámicas sociales y culturales muy propios de la zona geográfica.

1.1. Justificación

Según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) 2024, en Costa Rica el 7,7% de la población corresponde a personas entre los 17 y 19 años, de esta población el 53% reside en zona rural.

Ante esta realidad nacional y las demandas actuales a nivel educativo y vocacional se considera necesario poder determinar en la DRE-Puntarenas los intereses vocacionales que presentan los adolescentes estudiantes en condición de vulnerabilidad social, con la finalidad de ofrecer un servicio de Orientación acorde a sus demandas, pero con la visión prospectiva de los nuevos escenarios ocupacionales- laborales.

En el caso de la Región de Puntarenas se presentan condiciones socio- demográficas importantes de atender desde el ámbito de la Orientación, de acuerdo con la ENAHO (2024) el Pacífico Central presenta una condición de pobreza multidimensional del 20,8% de la población; de igual forma, Puntarenas se ubica en la posición 63 en el Índice de Desarrollo Social (IDS-2023) con el 84% de los distritos en el II quintil (bajo - muy bajo).

2. MÉTODO

Esta investigación es parte de la actividad académica "Diseño de Vida en adolescentes en condición de vulnerabilidad social desde el enfoque de la carrera", la misma se desarrolla en 3 fases: fase I: proceso diagnóstico de los intereses vocacionales; fase II: desarrollo de las etapas del Diseño de Vida desde el enfoque de la carrera; fase III: identificación de criterios, aspectos y condiciones intervinientes en el proceso del desarrollo de vida. Los resultados que se presentan en esta comunicación son parte de la fase I de la actividad académica supra citada y corresponden a un enfoque cuantitativo descriptivo de investigación.

2.1. población y muestra

La población corresponde a adolescentes entre los 15 y 17 años de colegios pertenecientes a la DRE- Puntarenas.

La muestra es no probabilística por conveniencia, con criterios de inclusión: edad entre los 15 y 17 años y estudiantes de secundaria que viven en la Región Pacífico Central. Se cuenta con una muestra de 138 personas.

2.2. instrumento

Se aplica el inventario de intereses vocacionales de G.F. Kuder (forma C) se utiliza la versión reducida elaborada por Montero Ruiz, P. (2005) y contextualizado a Costa Rica por esta autora (2024). Se incorpora al instrumento la variable de género y edad.

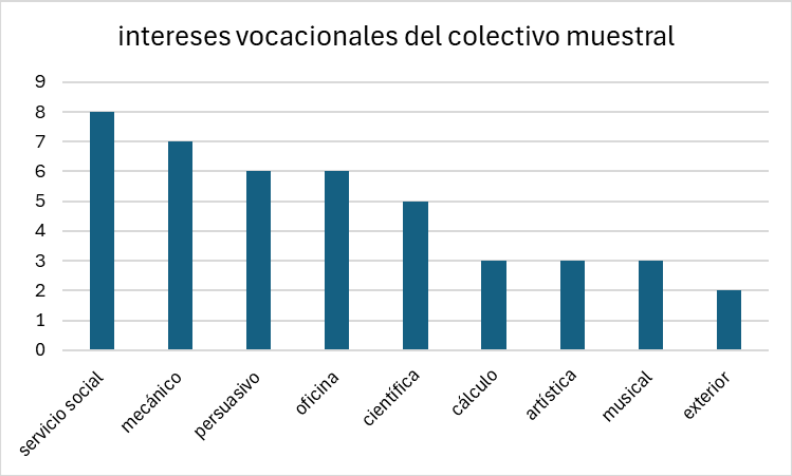
3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos corresponden a un 50% de hombres y un 50% de mujeres, en cuanto al rango de edades el 43.5% tiene 16 años, el 33.1% 15 años y el 22.5% 17 años.

Se realiza un análisis general de los intereses vocacionales de los estudiantes, se muestra en la figura 1 las principales áreas vocacionales.

Figura 1

Intereses vocacionales del colectivo adolescente



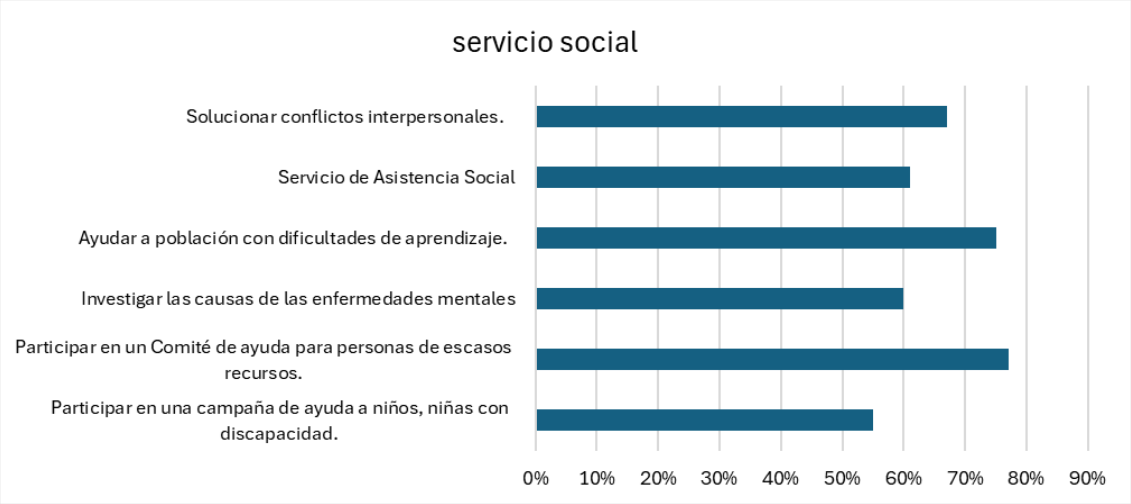
Destaca en esta población intereses vocacionales de servicios social, seguido del área mecánica que involucra actividades relacionadas con máquinas, herramientas, objetos u aparatos mecánicos y eléctricos; y el área de persuasión en la que se desarrollan intereses por actividades relacionadas con la imposición de puntos de vistas, debate de ideas, argumentación y convencimiento de posiciones.

Por el contrario, los intereses vocacionales relacionados a actividades externas de contacto con la naturaleza son menos seleccionadas por los adolescentes. Existen factores socio ambientales que pueden estar vinculadas a estos intereses, por medio de

un grupo focal los estudiantes indican que no son de mayor predilección las actividades al aire libre vinculadas con los trabajos que desarrollan sus progenitores; esta zona geográfica se caracteriza por ser pesquera y agrícola.

Figura 2

Intereses vocacionales del colectivo adolescente



En cuanto al área de servicio social, se observa una elevada tendencia hacia la asistencia social, el reconocimiento de procesos de ayuda, participación activa en grupos de apoyo comunal e intereses vinculados al estudio de situaciones de salud mental y promoción de la salud.

4. CONCLUSIONES

Existe una marcada tendencia de intereses vocacionales vinculados a la realidad inmediata del contexto socio- demográfico de los adolescentes, pero desde las necesidades sentidas del colectivo, por lo que el diseño de vida se presenta como una estrategia socioeducativa en la construcción de nuevas perspectivas vocacionales hacia un plan de acción prospectivo y motivador desde las narrativas propias del ser humano en su contexto inmediato.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INEC. (2024). *Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) 2024*. INEC. https://inec.cr/estadisticas-fuentes/encuestas/encuesta-nacional-hogares

MIDEPLAN. (2023). *Índice de desarrollo social 2023 / Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica.* MIDEPLAN. https://www.mideplan.go.cr/indice-desarrollo-social

Montero, P. (2005). Actualización de inventario de intereses vocacionales de G.F. Kuder, forma C, en estudiantes de II año de enseñanza media científico- humanista del Gran Santiago. Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/montero_p/sources/montero_p.pdf

La integración de la orientación académico-profesional en el currículo de Educación Secundaria: análisis de un caso concreto

Congosto Luna, Elvira
econgosto@edu.ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-4811-1573
Universidad Complutense de Madrid

León Carrascosa, Víctor
victorleoncarrascosa@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-2418-9229
Universidad Complutense de Madrid

Domínguez Pérez, David
daviddom@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-2665-3988
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad en constante cambio que exige una adaptación permanente en todos los ámbitos de la vida. La globalización, la digitalización y el impacto de la inteligencia artificial han generado un entorno profesional cada vez más complejo, que requiere impulsar una orientación profesional capaz de ofrecer oportunidades y garantizar la igualdad en su acceso (OECD, 2021), preparando a los jóvenes para responder a las demandas del mercado laboral actual (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2024). Por tanto, es necesario facilitar una formación distinta a la promovida hasta ahora. Un ejemplo de ello es el desarrollo de competencias vinculadas al espíritu emprendedor, la toma de decisiones y las habilidades de comunicación, trabajadas principalmente en la educación posobligatoria (Vélaz-de-Medrano et al., 2023). La orientación desempeña un papel esencial en este objetivo, promoviendo confianza ante la incertidumbre, configurando una autoestima sólida y favoreciendo la toma de conciencia sobre capacidades, competencias e intereses personales, acompañando además a los jóvenes en el diseño de un proyecto de vida satisfactorio que contribuya al progreso de la comunidad (Cortés y García, 2020).

2. MÉTODO

La presente investigación adopta una metodología evaluativa de diseño mixto, no experimental, orientada a analizar la percepción, eficacia e impacto del programa de orientación académico-profesional *Compass Programme*. Se ha combinado la recogida de datos cuantitativos, mediante cuestionarios estructurados con escala Likert (1-6), y cualitativos, mediante *focus groups*, para obtener una visión integral del programa. La muestra incluye a 422 estudiantes, 362 familias y 204 profesores del centro educativo. Además, se han realizado 18 *focus groups* y considerado dos indicadores universitarios: el acceso a la primera opción de estudios y la permanencia en la misma durante los dos primeros años. Los datos analizados corresponden a los tres últimos cursos académicos.

2.1. Programa de orientación académico-profesional: Compass Programme

Compass Programme es un programa transversal de orientación académico-profesional dirigido a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de un centro privado. Su objetivo es guiar la autoevaluación de capacidades e intereses, facilitar el conocimiento del mundo laboral, desarrollar competencias profesionales, valorar la adecuación entre capacidades, intereses y exigencias, y fomentar el pensamiento y la actividad emprendedora. Promovido por la dirección y el equipo de orientación, en él participan profesores, familias, antiguos alumnos y diversas fundaciones y organizaciones empresariales. Un elemento clave ha sido la creación de estructuras claras de comunicación e información.

En esta dinámica destaca la integración de la orientación académico-profesional en el currículo como estrategia fundamental, en línea con iniciativas como el proyecto *Xcelence* de la Fundación Bertelsmann, que impulsa la implicación de agentes clave en los centros y proporciona formación, recursos y herramientas de autoevaluación. El modelo contempla diez dimensiones de calidad, entre ellas la Clave 6: la vinculación de asignaturas con ámbitos profesionales (Fundación Bertelsmann, 2024), dimensión que constituye una seña de identidad del *Compass Programme*, al integrar acciones de orientación en las áreas curriculares, con énfasis en prevención, desarrollo y atención a la diversidad.

Para lograr una coordinación eficaz, se forma a los docentes en el modelo, asegurando la comprensión de su finalidad, el conocimiento de los objetivos, especialmente el fomento del emprendimiento mediante el proceso de creación y comercialización de una empresa (González-Tejerina y Vieira, 2021), y la planificación conjunta de acciones desde cada asignatura.

Las actividades son diversas: estancias en empresas en 4.º de ESO; participación en programas de formación en Economía y Empresa, como el Programa Inicia de la Fundación Rafael del Pino; y el cursado de *Business Studies* en los dos últimos años de la etapa obligatoria, lo que permite aplicar conocimientos y pensamiento crítico a contextos empresariales, desarrollando un espíritu emprendedor transferible a otros campos profesionales.

La participación activa de las familias en encuentros profesionales y el acompañamiento académico y profesional de antiguos alumnos constituyen elementos diferenciadores que refuerzan el clima de confianza y apoyo mutuo (Campos, 2020).

3. RESULTADOS

La puntuación promedio total del grado de satisfacción y eficacia del programa alcanza medias comprendidas entre 4,89 y 5,34, según la fuente consultada, mientras que el análisis de los ítems muestra medias iguales o superiores a 4,5. En cuanto a los resultados académicos, el 14 % de los estudiantes no accedió a su primera opción de estudios, y el 6 % no permaneció en la carrera iniciada durante los dos primeros años.

4. CONCLUSIONES

Compass Programme ha fomentado en el alumnado un incremento de la creatividad, la empatía y la autoconfianza. Les ha permitido conocerse con mayor detalle y analizar la consonancia entre su perfil y los requeridos en diferentes ámbitos profesionales. Los docentes resaltan de los alumnos una mejora del trabajo en equipo, mayor facilidad para resolver problemas y más iniciativa. Las familias destacan también el aumento de la

autoestima y un mayor conocimiento del mundo profesional. También contribuye a la elección acertada de estudios superiores en cuanto a sus intereses y expectativas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campos, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos. Factor de inclusión y calidad escolar(es) I. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(2), 213-237. https://dialnet.unirioja.es/servlt/articulo?codigo=7694123

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024). *Monitor de la educación y la formación de 2024: España*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/511

Cortés, A. & García, L. (2020). ¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 89–108. https://doi.org/10.6018/rie.324771

Fundación Bertelsmann (2024). *El estado de la orientación académico-profesional en Madrid según el modelo Xcelence*. Fundación Bertelsmann.

González-Tejerina, S., & Vieira, M. J. (2021). La formación en emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 32*(1), 99-111. https://doi.org/10.5209/rced.68073

OECD (2021). Getting a job: How schools can help students in the competition for employment after education. *OECD Education Policy Perspectives, 35*, 1-18. https://doi.org/10.1787/9ac1ab37-en

Vélaz-de-Medrano Ureta, C., González-Benito, A., & Otero-Mayer, A. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *REOP - Revista Española De Orientación Y*

Psicopedagogía, *34*(2), 29–46. https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065

La orientación como elemento clave para los jóvenes en acogimiento familiar y en acogimiento residencial del Proyecto POIMET

López Vivero, Mercedes
mariamercedes.lopezv@um.es
https://orcid.org/0009-0004-9350-7309
Universidad de Murcia
Riquelme Perea, Prudencio José
halconps@um.es
https://orcid.org/0000-0001-9358-6554
Universidad de Murcia
Nicolás Martínez, Catalina
catalina.nicolas@um.es
https://orcid.org/0000-0002-5641-8735
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto POIMET se enmarca legalmente dentro de un Convenio de colaboración entre la Universidad de Murcia, Facultad de Ciencias del Trabajo, y la Consejería de Política Social de la CARM, para el desarrollo de un proyecto de orientación e inserción sociolaboral de jóvenes tutelados y extutelados por la Dirección General de Familias, Infancia y Conciliación en acogimiento familiar, acogimiento residencial y/o adopción, todo ello, en el marco del Plan de recuperación, transformación y resiliencia del mecanismo de recuperación "Next Generation EU".

El citado Proyecto se articula desde una doble perspectiva: la orientación laboral y la investigación científica universitaria.

Desde 2023 hasta la actualidad se viene llevando a cabo diversos trabajos de campo de forma exhaustiva con los jóvenes beneficiarios del Proyecto, e implementando estrategias adecuadas de orientación laboral con el colectivo. A su vez, se pretende investigar el impacto, que dicha orientación laboral pueda tener, en aras a la mejora de su acceso al empleo.

Los jóvenes extutelados representan uno de los grupos sociales con mayor riesgo de exclusión social y precariedad económica en los países europeos, dado que sus vidas siguen trayectorias marcadas por la privación (Monserrat, Casas, Malo Cerrato, & Bertran, 2011)

Una orientación profesional eficaz ayuda a las personas a aprovechar al máximo su potencial, a que las economías sean más eficientes y a que las sociedades sean más justas (CEDEFOP, 2019) promover por ello, la orientación profesional entre el grupo de jóvenes que han sido puestos bajo tutela ayudaría a promover un mayor índice de justicia social y equidad.

Arnau Sabatés y Gilligan subrayan la importancia de los programas de mentoría y apoyo laboral para facilitar la transición de los jóvenes extutelados hacia el empleo. (Arnau Sabatés & Gilligan, 2015). Además, la atención especializada en este colectivo se considera primordial "es fundamental diseñar acciones que guíen y preparen a los jóvenes para alcanzar la autonomía, intensificando la atención prestada" (Goig Martínez & Martínez-Sánchez, 2021)

El Proyecto POIMET pretende sentar las bases para satisfacer las necesidades de atención de los jóvenes tutelados y extutelados, de conformidad con la normativa vigente en materia de protección de menores, puesto que se trata de un sector de la población vulnerable y en riesgo de exclusión social.

2. MÉTODO

Se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa anónima, utilizando la técnica de la encuesta mediante el instrumento del cuestionario estructurado con preguntas politómicas cerradas.

Dicho instrumento fue cumplimentado por un grupo de población tutelada y extutelada que voluntariamente participaron en el Proyecto POIMET durante 2023 y 2024. Tamaño de la muestra: 116 sujetos de 14-21 años (56 y 60 sujetos por anualidad respectivamente).

El cuestionario utilizado para la recolección de los datos de esta investigación cuenta con el informe favorable de la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Se plantearon dos hipótesis de trabajo:

Hipótesis 1: "La orientación centrada en el usuario influye positivamente en la inserción sociolaboral de los jóvenes beneficiarios del Proyecto POIMET"

Hipótesis 2: "Participar durante más de una anualidad en el Proyecto POIMET influye positivamente en los niveles formativos adquiridos por los jóvenes tutelados beneficiarios"

Una vez planteadas las hipótesis de trabajo y obtenidos los datos, se procedió al análisis de la información, dicho análisis de datos se ha llevado a cabo a través de un estudio cuantitativo, utilizando para ello un modelo de regresión lineal.

La presente investigación se ha realizado en cumplimiento con la legislación nacional y autonómica en materia de investigación científica y sé ha llevado a cabo con la autorización y colaboración de la Dirección General de Familias, Infancia y Conciliación de la CARM.

3. OBJETIVO E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

El estudio se centra en avanzar en el conocimiento sobre si la orientación se puede configurarse como elemento clave para los jóvenes tutelados beneficiarios del Proyecto POIMET.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Los modelos de regresión lineal analizados ponen de manifiesto que las variables explican tanto la mejora de la inserción sociolaboral entorno a casi el 70%, como en menor proporción los niveles formativos alcanzados. Pero no solo eso, además todas afectan de manera positiva a la variable dependiente. Por lo que, los resultados permiten afirmar que tanto la H1 y H2 pueden ser aceptadas.

5. CONCLUSIONES

Tras la investigación realizada se puede constatar que las estrategias de orientación educativa centradas en el usuario mediante la aplicación de itinerarios personalizados de inserción (IPIs) han mejorado sensiblemente sus niveles de inserción sociolaboral, dado que existe una correlación directa alta entre las variables.

Se constata que el participar más de una anualidad en el Proyecto POIMET, aunque existe una correlación directa medio-baja entre las variables analizadas, no puede explicar por sí sola los niveles formativos alcanzados. Pero si ha revertido el absentismo educativo y mejorado los niveles formativos, corroborando que las estrategias orientadoras implementadas son adecuadas.

En conclusión, la orientación educativa se configura como elemento clave para estos jóvenes, ayudando a reducir su vulnerabilidad y exclusión social a través de la empleabilidad.

Palabras clave: acogimiento familiar, acogimiento residencial, orientación profesional y adopción.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnau Sabatés, L., & Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *vol. 53 págs. 185–191*. (C. a. Review, Ed.) doi:https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027

Cedefop, ETF. (2019). *Investing in career guidance.* Grecia: European Commission. Inter-Agency Working Group on Career Guidance WGCG. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2227

Goig Martínez, R., & Martínez-Sánchez, I. (2021). Academic training. A key competence in the transition towards autonomy in supervised youth. *19(2), 273-296, núm. 54 ISSN:1696-2095*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. doi:https://www.google.com/search?client=firefox-b-

d&q=Competencies+and+expectations+in+the+young+people+in+charge+to+face+the+process+of+autonomy

Monserrat, C., Casas, F., Malo Cerrato, S., & Bertran, I. (2011, Enero). Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados. (P. S. Ministerio de Sanidad, Ed.) Madrid: Centro de Publicaciones. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/234167550

Orientación e inclusión educativa: la realidad de la Educación Especial en la Comunidad de Madrid

Domínguez Pérez, David
david.dominguez.p@udima.es
https://orcid.org/0000-0002-2665-3988
Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

García Pérez, Daniel
daniel.garcia.perez@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-5697-1792
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

León Carrascosa, Víctor
victorleoncarrascosa@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-2418-9229
Universidad Complutense de Madrid (UCM)

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el discurso sobre la inclusión educativa ha ganado una relevancia destacada en las políticas públicas y los marcos legislativos, tanto a nivel internacional como nacional. La Agenda 2030 (ONU, 2015), a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad promueven una educación inclusiva y de calidad. En España, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) impulsa un modelo que favorece la inclusión, aunque las comunidades autónomas desarrollan esta normativa con distintos enfoques y grados de implementación.

La Comunidad de Madrid mantiene una red de centros específicos de Educación Especial que, si bien atiende a alumnado con necesidades educativas especiales, también se sitúa en el centro del debate actual sobre inclusión y segregación educativa. En esta ponencia examinamos la realidad de estos centros desde la perspectiva de la orientación psicopedagógica y la inclusión, analizando el marco normativo, los recursos disponibles, los modelos de intervención y las barreras que persisten en el sistema.

2. MÉTODO

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo-descriptivo con apoyo documental. Se ha realizado un análisis de fuentes, incluyendo: documentación normativa (LOMLOE, Ley 1/2022 de la Comunidad de Madrid y normativa complementaria), informes oficiales y estudios de entidades del ámbito educativo y social (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos Giner de los Ríos, ONCE, entre otros), revisión de la literatura científica publica en distintas revistas indexadas en bases de datos.

Asimismo, se han analizado experiencias de buenas prácticas inclusivas en proyectos y centros de referencia en la Comunidad de Madrid, incorporando testimonios y datos relevantes sobre la innovación educativa, uso de la tecnología en contextos de diversidad funcional, y participación de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

3. RESULTADOS

Los resultados revelan una coexistencia de modelos educativos en la Comunidad de Madrid, donde conviven centros ordinarios, unidades de educación especial en centros ordinarios y centros específicos de educación especial. Este sistema ha sido respaldado por la Ley 1/2022, que defiende la libertad de elección de las familias, si bien diversos sectores académicos y sociales advierten sobre los riesgos de mantener estructuras paralelas que pueden perpetuar la segregación educativa.

El 92,2 % del alumnado con necesidades educativas especiales de la Comunidad de Madrid se encuentra escolarizado en centros ordinarios, mientras que el 7,8 % asiste a centros específicos de educación especial (EducaMadrid, 2025). Las familias valoran positivamente la atención individualizada en los centros específicos de educación especial y aproximadamente el 90 % de las familias se oponen al cierre de dichos centros.

En la actualidad persisten barreras como la insuficiencia de recursos especializados en centros ordinarios y la falta de formación docente específica para atender a este alumnado (Torres-González, 2022; . Por todo ello la orientación psicopedagógica desempeña un papel fundamental en la evaluación psicopedagógica y en la puesta en

práctica de medidas inclusivas para dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado.

4. CONCLUSIONES

El modelo educativo madrileño avanza hacia una mayor inclusión, pero aún se enfrenta a desafíos significativos. Es necesario reforzar los recursos humanos y materiales en los centros ordinarios para garantizar una atención educativa adecuado al alumnado con NEE. Asimismo, los centros específicos de educación especial deben consolidarse como espacios complementarios que ofrezcan apoyo especializado y sirvan como referencia para los centros ordinarios (Fernández Batanero, 2008; Peredo Videa, 2012). La orientación psicopedagógica para la atención a la diversidad debe seguir liderando este proceso a través de estrategias innovadoras y colaborativas que promuevan una verdadera inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comunidad de Madrid (2025). *Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid.* https://www.educa2.madrid.org/web/estadistica-ensenanza

Fernández Batanero, J.M. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro. Perfiles educativos, 119, 7-32. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2008.119.61060

Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Liberta de Elección educativa de la Comunidad de *Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 38*, de 15 de febrero de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-6768

Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre

de 2020, 122868 a 122953. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://sdgs.un.org/es/2030agenda

Peredo Videa, R. (2012). La situación de la educación especial a través de datos e indicadores educativos. *Revista de Investigación Psicológica, 8*, 131-146.

Torres-González, J.A. (2022). For educational and social inclusion. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 18(1)*, 1-11. https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.1

Programa Explora y su contribución a la educación en disciplinas STEM en la enseñanza secundaria en Chile

Valdés-Jamett, Luis Felipe
Luisfelipe.valdesjamett@gmail.com
orcid.org/0009-0004-3282-1687
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Los acelerados avances en ciencia y tecnología observados en los últimos años, como el auge en el campo de la inteligencia artificial y sus múltiples aplicaciones, han impulsado una profunda transformación de los sistemas productivos, sociales y educativos (Cobo, 2016).

En este marco, la educación en disciplinas STEM se ha consolidado como un eje estratégico para actualizar las habilidades y competencias demandadas por los distintos actores de las comunidades educativas. Frente a esto, se han promovido diversos cursos y programas orientados a fortalecer las vocaciones científicas, renovar el enfoque de la enseñanza de las ciencias y alinear los sistemas educativos con los desafíos del siglo XXI (CNEP 2024; Marín-Ríos et al., 2023; UNESCO, 2020).

Chile no ha estado ajeno a estas transformaciones. No obstante, los resultados nacionales siguen evidenciando una baja adquisición de competencias científicas, una persistente brecha de género y una escasa motivación del estudiantado hacia las disciplinas STEM (OECD, 2023), poniendo de manifiesto las limitaciones de la educación formal para responder plenamente a estas exigencias.

En este escenario, la educación extraescolar, entendida dentro de la educación permanente, surge como un espacio formativo complementario con capacidad para atender a las necesidades emergentes. Su flexibilidad metodológica y su conexión con los intereses de los involucrados le otorgan un enorme potencial para fomentar aprendizajes, fortalecer la orientación vocacional, y estimular tanto la creatividad como la curiosidad (Arias Méndez, 1992).

En consecuencia, los programas dirigidos a la educación extraescolar representan una estrategia educativa clave. Entre ellos, el programa Explora, se erige como una estrategia que apunta a orientar al desarrollo del pensamiento e investigación científica, la motivación en áreas STEM y proyectar trayectorias formativas hacia estudios superiores. Así, el programa articula el derecho a aprender a lo largo de la vida y aporta a la construcción de trayectorias más inclusivas y continuas.

En este sentido, evaluar los resultados de Explora desde la perspectiva de la educación extraescolar permitirá no solo identificar sus aportes, sino también reconocer oportunidades de mejora, con miras a fortalecer su impacto formativo y su sostenibilidad en el tiempo.

2. MÉTODO

La investigación adopta un enfoque evaluativo con un diseño de corte cualitativo, correspondiente a la fase exploratoria de una tesis doctoral de diseño mixto orientada a evaluar el programa Explora en educación secundaria. Se utilizó el modelo CIPP como marco analítico y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de la región de Los Ríos, seleccionados mediante muestreo intencionado. El análisis se realizó mediante codificación abierta inductiva-deductiva, identificando categorías emergentes vinculadas al impacto del programa en el desarrollo de habilidades científicas, motivación vocacional y experiencias pedagógicas. Esta fase busca generar insumos empíricos para el diseño posterior de un cuestionario, fortaleciendo la comprensión integral del programa desde una perspectiva mixta.

3. RESULTADOS

a. Perfil motivacional del profesorado

El profesorado participante valora positivamente su experiencia en el programa, destacando que potencia su motivación por innovar en el aula y su rol como orientadores del proceso educativo. La participación promueve una conexión con la investigación científica, impulsa prácticas pedagógicas más activas y favorece la colaboración

interdisciplinar. También se reporta un efecto positivo en la autoestima profesional y en el sentido de propósito docente.

b. Perfil del estudiantado

Se observa que el estudiantado involucrado muestra mayor interés, compromiso y autonomía frente al aprendizaje, destacando mejoras en habilidades como pensamiento crítico, comunicación científica, capacidad investigativa y colaboración. La experiencia les permite vincular los contenidos escolares con problemas reales, lo que refuerza su motivación y proyecta su interés hacia estudios superiores en áreas STEM.

c. Perfil del programa Explora

Explora es percibido como un programa valioso y pertinente, con una propuesta metodológica que favorece aprendizajes, competencia y habilidades tanto científicas como trasversales, como también un apoyo en la visualización y disminución de la brecha de género. No obstante, se identifican dificultades para su implementación sostenida, tales como la sobrecarga laboral docente o las desigualdades territoriales. Estas limitaciones afectan la equidad y la profundidad de la experiencia formativa.

d. Recomendaciones

Se recomienda fortalecer el acompañamiento pedagógico, ampliar su cobertura territorial y reducir las cargas administrativas. Estas sugerencias surgen como claves para mejorar la sostenibilidad e impacto del programa. A su vez, los hallazgos permiten delimitar dimensiones fundamentales para el diseño del instrumento de evaluación que se desarrollará en la fase siguiente de la investigación

4. CONCLUSIONES

Los resultados de esta fase cualitativa muestran que el programa responde de forma efectiva a las necesidades educativas de la sociedad actual, al fomentar competencias científicas y motivación hacia áreas STEM. Desde la perspectiva del profesorado, se valora su aporte tanto en la mejora de las prácticas pedagógicas como en el desarrollo profesional. En un contexto de transformaciones tecnológicas y demandas formativas

emergentes, Explora, como experiencia de educación extraescolar, complementa la educación formal y promueve trayectorias formativas más significativas.

Sin embargo, se evidencian desafíos en su implementación, como la sobrecarga docente o las desigualdades territoriales. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de una evaluación sistemática que oriente mejoras al programa. En esta línea, los resultados obtenidos permiten delimitar dimensiones clave para diseñar un instrumento de evaluación en la siguiente fase, aportando evidencia útil para fortalecer su impacto y proyección futura.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias Méndez, J. (1992). *Educación extraescolar: Principios y fundamentos (Código 431).* Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Fundación Ceibal / Debate.

Comisión Nacional de Evaluación y Productividad (CNEP). (2024). *Formación de competencias STEM en Chile*.

Marín-Ríos, A., Cano-Villa, J., & Mazo-Castañeda, A. (2023). Apropiación de la educación STEM/STEAM en Colombia: una revisión a la producción de trabajos de grado. *Revista Científica, 47*(2), 55–70. https://doi.org/10.14483/23448350.20473

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA. *OECD Publishing*, Paris, https://doi.org/10.1787/53f23881-en

UNESCO. (2020, 9 de diciembre). *Educación en STEM en tiempos de crisis, una apuesta al futuro*. https://www.unesco.org/es/articles/educacion-en-stem-en-tiempos-de-crisis-una-apuesta-al-futuro

Relevancia percibida de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la elección de carrera: Un diagnóstico en jóvenes mexicanos

Velázquez Rendón David Ignacio
davidvelren9@gmail.com
0000-0002-4132-4429
Universidad Nacional Autónoma de México

1. INTRODUCCIÓN

La elección de carrera se ha tornado un proceso cada vez más complejo para jóvenes, familias y orientadores educativos, debido a la acelerada transformación de factores tecnológicos, políticos, artísticos, económicos, culturales, educativos y sanitarios. Esta dinámica, aunada a la crisis derivada del COVID-19, ha intensificado la incertidumbre en los estudiantes de bachillerato, evidenciando la necesidad de fortalecer competencias como la adaptabilidad, la resiliencia y el pensamiento crítico (Jemini-Gashi y Kadriu, 2022).

Actualmente, la toma de decisiones vocacionales se inscribe en un contexto de crisis ambiental, desigualdades sociales e inestabilidad laboral, por lo que no puede limitarse a intereses individuales, sino que debe incorporar una conciencia social y ambiental (Kulcsár et al., 2020; Velázquez, 2023). En este marco, los ODS ofrecen un marco de referencia que conecta los intereses personales con los desafíos globales, invitando a los jóvenes a considerar trayectorias profesionales que favorezcan la equidad, la sostenibilidad y el bienestar colectivo. Integrar esta perspectiva en el proceso de orientación educativa permitiría fortalecer la capacidad de los estudiantes para proyectar un futuro profesional comprometido con la transformación positiva de su entorno (Nota et al., 2020).

La orientación educativa, ante estos desafíos, debe replantear sus estrategias de acompañamiento para promover procesos de reflexión crítica que articulen los intereses de los jóvenes con las necesidades emergentes de la sociedad (Athanasou y Perera, 2019). De este modo, la elección de una carrera, se convierte en un acto de

responsabilidad individual y colectiva, clave para participar activamente en la transformación positiva del mundo.

2. MÉTODO

El presente trabajo tuvo como objetivo determinar la relevancia percibida en los ámbitos personal, sociofamiliar y vocacional respecto a ODS en el estudiantado de dos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y dos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se trata de una investigación de corte cuantitativo, exploratorio y transversal en la que se diseñó y aplicó un cuestionario a 537 estudiantes de tercer año de bachillerato con edades de entre 16 y 22 años ($\tilde{x}$=16.96 años), en aulas de clase, durante los meses de noviembre de 2023 a mayo de 2024.

3. RESULTADOS

A nivel personal, el alumnado participante mencionó que las temáticas más relevantes eran las vinculadas con la Salud y el Bienestar (90.4%), la Educación de calidad (89.6%) e Igualdad de Género (86.1) (que están relacionados con los ODS 3, 4 y 5 respectivamente). Por otro lado, la Protección de ecosistemas marinos (67.5%), la Innovación industrial y tecnológica (69.9) y la Protección de ecosistemas terrestres (73.8%), asociados a los ODS 14, 9 y 15, fueron considerados en mayor medida como poco relevantes e irrelevantes.

En cuanto a la relevancia a nivel sociofamiliar, el estudiantado señaló que las temáticas más relevantes eran la Educación de calidad (82.5%); la Salud y Bienestar (81.4%) y el Fomento del empleo digno y el crecimiento económico (80.5%) (ODS 4, 3 y 8 respectivamente). Por otro lado, la Protección de ecosistemas marinos (42.4%), el Combate contra el hambre (47.5%) y la Protección de ecosistemas terrestres (49.3%), asociados con los ODS 14, 2 y 15, fueron considerados como poco relevantes e irrelevantes.

A nivel vocacional, el alumnado participante mencionó que muy posiblemente elegiría opciones profesionales afines al Fomento del empleo digno y el crecimiento económico

(70.2%), la Salud y Bienestar (64%) y la Educación de Calidad (61.2%) (ODS 8, 3 y 4 respectivamente). Por otro lado, el estudiantado recalcó que sería poco posible e imposible que consideraran carreras relacionadas al Combate contra el hambre (32.4%), la Erradicación de la pobreza (33.6%) y la Protección de ecosistemas marinos (37%), asociados con los ODS 1, 2 y 14, en su elección universitaria.

4. CONCLUSIONES

En la actualidad es urgente que las y los jóvenes vinculen su elección de carrera con la atención, prevención o erradicación de problemáticas sociales y ambientales de su entorno y del mundo. Para ello, es necesario un acompañamiento en el proceso de autoconocimiento, la búsqueda y análisis de información sobre el presente y el futuro de las profesiones, así como de las alternativas existentes que conlleven al logro de los ODS, para consolidar intereses vocacionales sostenibles. Cabe recordar que, dichos intereses están mediados por las problemáticas que el estudiantado percibe en su entorno sociofamiliar y escolar, y del impacto que tienen en su vida cotidiana. En este caso, factores como la zona de residencia (por ejemplo, la Ciudad de México), al igual que los contenidos escolares y la información que consumen las juventudes de los medios de comunicación digitales e impresos influyen en la valoración de ciertas temáticas que bien podrían permear su toma de decisiones. Por ello, se subraya la importancia de prácticas orientadoras que adopten un enfoque situado, objetivo y crítico, que utilice los ODS como referencia para orientar la elección de carrera y con ello, la formación de agentes de cambio.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argyropoulou, K. (2021). Sustainable Career Development: A new challenge in career counselling in the modern era. *Advances in Social Sciences Research Journal, 8*(12), 128–138. https://doi.org/10.14738/assrj.812.11393

Jemini-Gashi, L., y Kadriu, E. (2022). Exploring the Career Decision-Making Process During the COVID-19 Pandemic: Opportunities and Challenges for Young People. *Sage Open, 12(*1), 1-9. https://doi.org/10.1177/21582440221078856

Kulcsár, V., Dobre, A., y Gati, I. (2020). Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of Vocational Behavior*, 116. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346

Nota, L., Soresi, S., Maggio, I., Santilli, S. y Ginevra, M. (2020). *Sustainable Development, Career Counselling and Career Education*. Springer.

Velázquez, D. I. (2023). Jóvenes en la incertidumbre: desafíos y alternativas para la Orientación Educativa. *REVISTA SENDA DE ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN EDUCATIVA, 1*(7). https://www.orienta.unam.mx/senda/historial/7/art4/#collapseExample

Adaptación académica y necesidades de orientación: los retos del alumnado internacional en los estudios de máster[1]

Valls Figuera, Robert G.
rgvalls@ub.edu
https://orcid.org/0000-0003-0634-9556
Universitat de Barcelona

Torrado Fonseca, Mercedes.
mercedestorrado@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-9044-702X
Universitat de Barcelona

Ramos Lobo, Raul
rramos@ub.edu
https://orcid.org/0000-0003-0047-0793
Universitat de Barcelona

Pérez Muñoz, Elisenda
elisendaperez@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-5739-4480
Universitat de Barcelona

Quispe Contreras, Katherine
kquispe@ub.edu
https://orcid.org/0000-0001-6898-3574
Universitat de Barcelona

Briceño Barraza, Mercedes
mercedes.briceno@ub.edu
https://orcid.org/0000-0001-5143-8705
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La movilidad de estudiantes es un fenómeno en expansión y objetivo central de las políticas de internacionalización de las instituciones de educación superior, proporcionando beneficios académicos, culturales y sociales tanto a los estudiantes

[1] Proyecto REDICE24-3682 financiado en el marco de la convocatoria de ayudas del Programa de Recerca en Docència Universitària (REDICE) del Institut de Desenvolupament Professional (IDP) de la Universitat de Barcelona

como a las instituciones (Tishenina et al., 2024). Sin embargo, los estudiantes internacionales enfrentan múltiples desafíos que requieren una orientación especializada y efectiva para facilitar su adaptación académica y social (Valls -Figuera et al., 2023; Valls-Figuera y Torrado-Fonseca, 2025; Van Mol y Pérez-Encinas, 2022).

En España la presencia de estudiantes internacionales en los másteres ha incrementado significativamente (Valls-Figuera et al., 2025), destacando la necesidad urgente de implementar estrategias de orientación más efectivas. Diversos estudios subrayan que las instituciones todavía carecen de enfoques estratégicos y uniformes para integrar efectivamente a los estudiantes internacionales, dejando a menudo iniciativas aisladas y poco sistemáticas (Tishenina et al., 2024).

Este estudio se enmarca dentro del proyecto "Transiciones académicas y profesionales del alumnado internacional de los másteres en Ciencias Sociales y Jurídicas (CCSSJJ) de la Universitat de Barcelona (UB)" (REDICE24-3682), cuyo objetivo principal es analizar la experiencia del alumnado internacional, identificar factores clave en sus procesos de adaptación y satisfacción académica, y proponer mejoras en las políticas institucionales de acompañamiento. La comunicación pretende dar respuesta a ¿cuáles son los factores facilitadores de la adaptación académica? y ¿cuáles son sus necesidades de orientación?

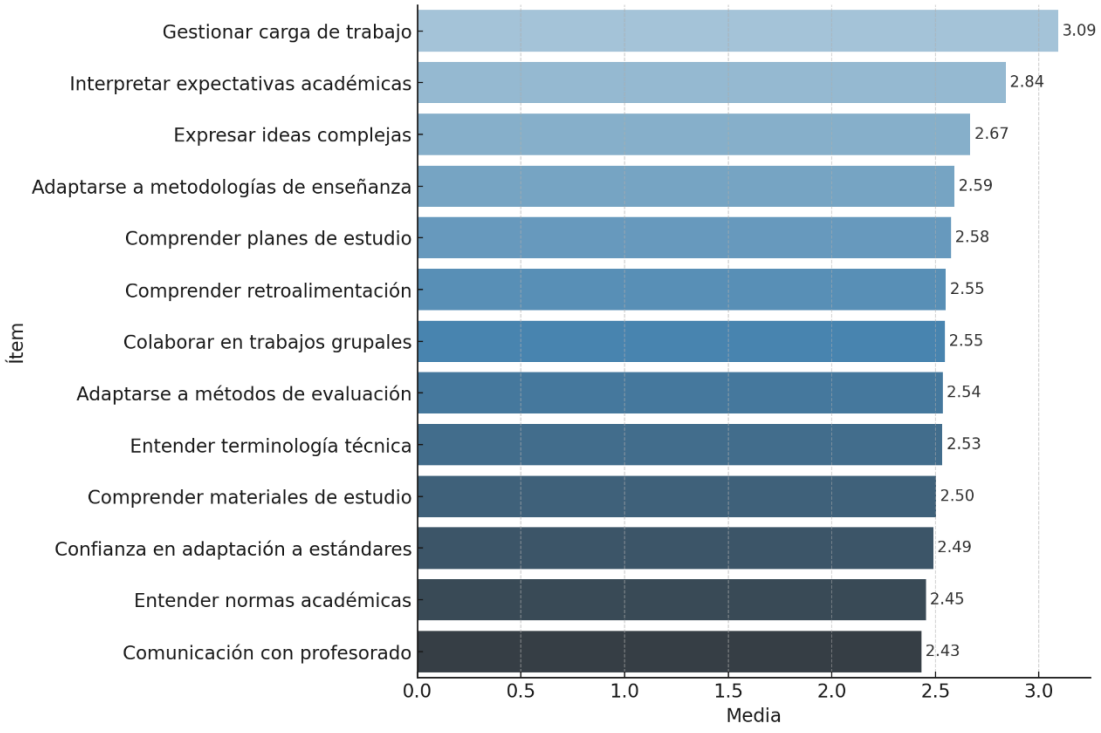
2. MÉTODO

Se utilizó un cuestionario online diseñado *ad hoc* (implementado entre febrero-marzo del 2025). Se obtuvo una muestra de 241 estudiantes internacionales de 30 másteres del área de CCSSJJ de la UB. Se seleccionaron tres apartados del cuestionario: la escala de Adaptación Académica -13 ítems tipo Likert (1. sin dificultad a 5. Dificultad extrema), elaborada específicamente para el estudio- con una fiabilidad (alfa de Cronbach) = 0,92; una pregunta abierta sobre los factores facilitadores de la adaptación al máster; y dos preguntas vinculadas con las necesidades de orientación (una dicotómica y una abierta para describir dichas necesidades).

3. RESULTADOS

Los resultados de la escala de adaptación académica (Figura 1) muestran que, en general, los estudiantes internacionales no expresan grandes dificultades en su adaptación académica, ya que las puntuaciones medias en los distintos ítems se sitúan en valores intermedios, lejos del nivel máximo de dificultad o valores que indicarían una alta exigencia percibida (por encima de 4). El ítem que presenta una mayor puntuación es la gestión de la carga de trabajo académico (3,09). Otros elementos que requieren atención son la interpretación de las expectativas académicas implícitas y la expresión de ideas complejas en tareas escritas y orales. En cambio, ítems como la comunicación con el profesorado o la comprensión de las normas académicas obtienen puntuaciones más bajas.

Figura 1. Puntuación media de los ítems de la escala de adaptación académica

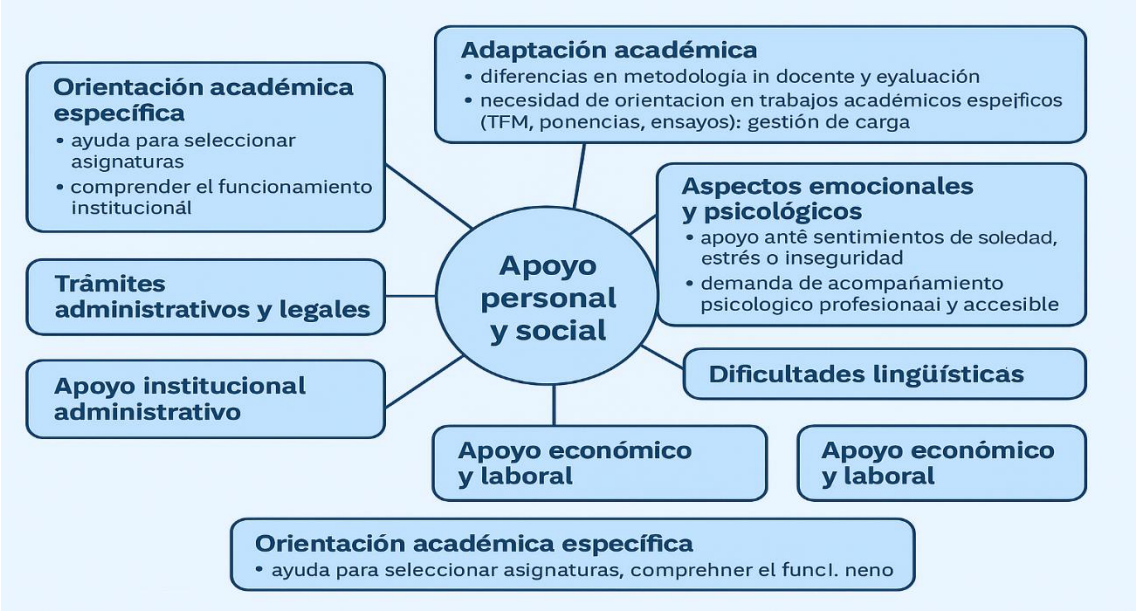


El análisis cualitativo de los factores facilitadores revela un conjunto de elementos clave que han contribuido a la adaptación al máster, destacando tanto recursos humanos como condiciones contextuales. En particular, los estudiantes valoraron de forma muy positiva el apoyo recibido por sus compañeros/as de clase y redes informales de apoyo académico (grupos de chat). Asimismo, un profesorado empático, colaborador y atento a la

diversidad cultural, la gestión positiva del aula y el rol activo del coordinador/a del máster emergen como elementos facilitadores.

Otras menciones significativas incluyen las tutorías personalizadas, la disposición del estudiantado para hacer preguntas, resolver dudas y el acceso a materiales didácticos claros y bien organizados como elementos que facilitan la adaptación. Finalmente, también emergen factores personales (como la autonomía o la experiencia previa en entornos académicos similares)

En cuanto a las necesidades de orientación, un 38,2% manifestó haber necesitado apoyo y acompañamiento para su adaptación al máster, una necesidad especialmente presente entre mujeres y estudiantes de mayor edad. En concreto, las necesidades expresadas se agrupan en 8 áreas clave:



4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran que la adaptación académica del alumnado internacional exige una respuesta institucional integral, centrada en el acompañamiento continuo y en la creación de condiciones que favorezcan su inclusión y bienestar. La gestión de la carga académica, junto con las dificultades administrativas, emocionales y lingüísticas, destacan como retos prioritarios que deben abordarse desde una perspectiva interseccional y de justicia educativa (Van Mol y Pérez-Encinas, 2022).

El hecho de que más de un tercio del alumnado manifieste explícitamente la necesidad de orientación pone de relieve las limitaciones de los dispositivos actuales de apoyo. Como señalan Valls-Figuera y Torrado-Fonseca (2025), la satisfacción académica está fuertemente condicionada por la adecuación de los recursos institucionales a las trayectorias diversas del estudiantado internacional. Además, estudios previos (Rienties et al., 2014) han demostrado que el acompañamiento académico y emocional es decisivo para el éxito en contextos de movilidad.

Por todo ello, se recomienda reforzar los programas de tutoría personalizada, garantizar el acceso a orientación psicológica asequible, profesionalizar la atención administrativa, e impulsar estrategias de acogida que contemplen tanto la diversidad cultural como las desigualdades estructurales (Tishenina et al., 2024). La inclusión de la voz del estudiantado internacional en el diseño de estas políticas resulta clave para avanzar hacia una universidad más equitativa y preparada para responder a los desafíos de la internacionalización.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Rienties, B., Luchoomun, D., & Tempelaar, D. (2014). Academic and social integration of Master students: a cross-institutional comparison between Dutch and international students. *Innovations in education and teaching international, 51*(2), 130-141. https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771973

Tishenina, M., Dangeni, D., Spiahioglu, M., Fit, C.R., Koç, B., Borràs, J., Apsite-Berina, E., Ozkan Erciyas, F. & Eryilmaz, N. (2024). Mapping Effective Approaches to Support International Students' Social and Cultural Integration in Host Countries (ENIS Policy Brief 03/2024). https://10.13140/RG.2.2.27328.34566.

Valls-Figuera, R.G., Leiva Carrillo, G., Alegre, M.A. y León, B (2025). Estudiantes internacionales de máster en la Universitat de Barcelona. Un estudio sobre su realidad y evolución. Observatori de l'Estudiant UB y Vicerrectorat d'Estudiants i Vida Universitària UB.

Valls-Figuera, R.G. y Torrado-Fonseca, M. (2025). Análisis de las variables predictoras de la satisfacción académica en los estudiantes internacionales de máster. *Revista de Investigación Educativa*, 43. https://doi.org/10.6018/rie.566611

Valls-Figuera, R. G., Torrado-Fonseca, M., & Borràs, J. (2023). The Impact of International Student Mobility on Multicultural Competence and Career Development: The Case of Students from Latin America and the Caribbean in Barcelona. *Education Sciences*, *13*(9), 869. https://doi.org/10.3390/educsci13090869

Van Mol, C., & Perez-Encinas, A. (2022). Inclusive internationalisation: do different (social) groups of students need different internationalisation activities? Studies in Higher Education, 47(12), 2523–2538. https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2083102

Alfabetización en escritura con IA en los talleres de TFG ofrecidos desde el Servicio de Orientación Universitaria

Mateo Girona, M.ª Teresa
mtmateo@ucm.es
https://orcid.org/0000-0003-4149-1275
Universidad Complutense de Madrid

Hortal de Lucas, Vannesa
vhortal@ucm.es
https://orcid.org/0000-0001-8864-8036
Universidad Complutense de Madrid

Gómez Sáenz de Miera, Teresa
teresgom@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-2133-0258
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de herramientas de IA generativa, como ChatGPT, en los últimos tres cursos académicos, ha favorecido su uso creciente de manera acrítica en la redacción de los Trabajos Fin de Grado (TFG), lo que ha derivado en documentos que presentan carencias de originalidad en las ideas y fiabilidad en el manejo de las fuentes, entre otros problemas. Esta situación no solo compromete la calidad de los trabajos académicos, sino que también evidencia una nueva forma de brecha digital: no basta con acceder a la tecnología, sino que es imprescindible saber utilizarla de forma ética y crítica. Por ello, este proyecto se orienta a cerrar dicha brecha en la educación superior mediante una transición inclusiva, con una formación específica que favorezca un uso ético y razonado de la IA, alineada con una educación de calidad (ODS 4, MAEC, 2018).

La presente investigación analiza la iniciativa de una práctica de alfabetización en escritura académica con Inteligencia Artificial (IA) desarrollada en el marco de los talleres de TFG, ofrecidos por el Centro de Escritura piloto de la facultad de Educación, de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con el Servicio de Orientación Universitaria (SOU). Esta propuesta surge como respuesta a la necesidad, ampliamente diagnosticada (Castelló, 2015), de mejorar las competencias escriturales de los

estudiantes universitarios, y da continuidad a la experiencia previa del Servicio de Escritura Académica impulsado en 2012-2013 por el grupo de investigación Didactext. A diferencia de intervenciones puntuales orientadas a resolver entregas concretas, el enfoque adoptado apuesta por una formación transversal que capacite a los estudiantes para desarrollar su autonomía escritora en el ámbito académico y profesional. Tras cuatro años de implementación de talleres de escritura para la redacción del TFG, la innovación principal de esta investigación radica en la incorporación de la enseñanza explícita del uso ético y razonado de la IA generativa como herramienta de apoyo en la fase de revisión de los diferentes apartados del TFG.

2. MÉTODO

El estudio examina el impacto de esta alfabetización crítica en el uso de la IA sobre la calidad de los textos producidos, la percepción de los estudiantes y las posibilidades de transferencia del modelo a otros contextos universitarios. Para promover un uso crítico y formativo de la IA en la escritura académica, el proyecto diseñó un sistema de enseñanza explícita basado en la utilización de *prompts* específicos de revisión y estructuración textual, que guiaron a los estudiantes en la mejora de sus entregas parciales del TFG. Cada estudiante publicó su borrador de la entrega en un foro y trabajó con dos *prompts* principales: uno orientado a la corrección ortográfica, gramatical y de puntuación, y otro centrado en la evaluación de las movidas retóricas propias del género académico solicitado.

3. RESULTADOS

Esta metodología fomentó una mejora visible en los textos, pero, fundamentalmente, buscó formar a los estudiantes en habilidades de autocrítica, revisión consciente y comprensión profunda de los requisitos formales y discursivos de la escritura del TFG,

integrando el uso de IA como apoyo formativo y no como sustituto del razonamiento propio.

4. CONCLUSIONES

La investigación se inscribe en un contexto de urgente necesidad social, académica y profesional, y busca aportar evidencias sobre estrategias educativas innovadoras que favorezcan la mejora de las competencias de escritura en la era digital. Ante la innegable convivencia con la IA en un futuro muy próximo, surge la necesidad de aprender a convivir y trabajar autónoma y críticamente con la IA como una forma de cointeligencia (Mollick, 2024).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castelló, M. (Coord.) (2015). Research on academic writing in the teaching-learning processes in the Spanish university context / La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Culture and Education, 27*(3). https://www.tandfonline.com/toc/rcye20/27/3?nav=tocList

Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura, 15*, 077-104. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A.

Grupo Didactext (2016). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura, 27*, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871.

Lillo-Fuentes, F., Venegas, R., y Lobos, I. (2023). Evaluación automatizada y semiautomatizada de la calidad de textos escritos: una revisión sistemática. *Perspectiva Educacional, 62*(2). https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1420.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030: Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. https://www.cooperacionespanola.es/plan-de-accion-

para-la-implementacion-de-la-agenda-2030-hacia-una-estrategia-espanola-de-desarrollo-sostenible/

Mollick, E. (2024). *Cointeligencia. Vivir y trabajar con la IA*. Peguin Random House.

Alfabetización Mediática Informacional (AMI): Clave para el Empoderamiento y la Empleabilidad Juvenil

López Núñez, María Inmaculada
mariai04@ucm.es
https://orcid.org/0000-0001-9179-7219
Universidad Complutense de Madrid

Rubio Valdehita, Susana
srubiova@ucm.es
https://orcid.org/0000-0003-2422-4458
Universidad Complutense de Madrid

Díaz Ramiro Eva María
ediazram@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-7551-7915
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El 23% de los españoles utiliza las redes sociales para acceder a contenidos de actualidad, siendo los jóvenes el colectivo que en mayor medida recurre a ellas para informarse (Amoedo et al., 2023). El Eurobarómetro de la Comisión Europea (2022) señala que el 70% de los europeos asegura encontrar desinformación de manera frecuente en Internet, y sólo el 62% se siente preparado para detectarla. Una población desinformada es más vulnerable a la manipulación, además esta desinformación genera un déficit en competencias básicas relacionadas con la alfabetización mediática (Gómez Calderón et al., 2023).

La proliferación de desinformación ha llevado a un interés por la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), que consiste en un proceso continuo de aprendizaje de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para acceder, analizar, evaluar, crear y compartir información de manera crítica y responsable en una variedad de plataformas y formatos mediáticos. Los programas en AMI resultan fundamentales para lograr la competencia digital de la ciudadanía(Chauke, 2024).

El desarrollo de la AMI pretende alcanzar como objetivo que los estudiantes adquieran una actitud analítica y crítica de los mensajes mediáticos, dotándoles de capacidad para

producir contenidos propios de forma responsable. Los métodos para prevenir la desinformación deben formar parte de la educación de nuestros universitarios. La integración de la AMI en el desarrollo académico universitario cobra especial importancia como vía para el empoderamiento, la empleabilidad de los jóvenes y el acceso equitativo a la información (Bello et al., 2024; Mukherjee et al., 2024).

Nuestro estudio pretende conocer cómo los estudiantes universitarios buscan información en el entorno digital, analizar qué usos hacen y qué mecanismos o herramientas utilizan para comprobar o contrastar esas informaciones.

2. MÉTODO

Se llevó a cabo una evaluación cuantitativa a través de un cuestionario diseñado al efecto para conocer los hábitos digitales del estudiantado universitario en el consumo y difusión de información.

2.1. Muestra

Participaron un total de 209 estudiantes universitarios, de los cuales el 71,3% eran mujeres y el 28,7% hombres. El 92,8% cursaban estudios de Grado y el 7,2% restante eran estudiantes de Master o Doctorado.

2.2. Procedimiento

Se diseñó un cuestionario que recogía las siguientes variables: sociodemográficas, hábitos digitales en el consumo y difusión de noticias; auto-percepción para identificar las noticias falsas; el grado de credibilidad (o confianza) que les despierta los medios digitales; y las posibles medidas de prevención para saber discernir los contenidos veraces de los que no lo son.

El cuestionario se aplicó vía online utilizando la herramienta de Google Forms. El equipo investigador explicó al estudiantado los objetivos del proyecto garantizando la voluntariedad y anonimato. El proyecto recibió el informe favorable del Comité de Ética de la Universidad con la REF: CE_20241014_07_SOC.

3. RESULTADOS

Prácticamente todos los participantes utilizaban redes sociales a diario y la mayoría lo hacían entre 1 y 3 horas/día (53,11%), con un 30,62% que usan las redes sociales entre 3 y 5 horas/día. La red social más utilizada fue WhatsApp, seguida de Instagram, TikTok, YouTube y Twitter. El uso más frecuente de las redes sociales era para ver contenido divertido, seguido de relacionarse con compañeros y subir fotos. WhatsApp es la red indiscutible para comunicarse con personas conocidas, mientras que Instagram es el líder a la hora de darse a conocer. Para mantenerse informado se emplean con mayor frecuencia X (Twitter), TikTok e Instagram. Curiosamente, los participantes consideran su pensamiento crítico a la hora de compartir una información mucho mayor de la que piensan que tiene el resto de la población.

El 99% ha oido hablar de las fake news y más del 96% dicen haber recibido alguna vez alguna noticia falsa. Los participantes se mostraron bastante interesados por los temas de actualidad y dicen no compartir una noticia sin haberla leído en profundidad.

De las diversas definiciones de noticia falsa, la que obtuvo una mayor puntuación fue la referida a una información falsa disfrazada de noticia verdadera y que es compartida deliberadamente para confundir, tiene por tanto una clara intencionalidad. Gran parte, de las noticias falsas las han encontrado en las redes sociales, buscadores y medios de comunicación digitales. La mayoría considera que se producen más noticias falsas en épocas electorales y de crisis, y que el ánimo principal de las mismas es distraer y/o alarmar a la población, desprestigiar a alguien o ganar dinero.

4. CONCLUSIONES

En general, parece que los jóvenes utilizan diferentes redes sociales para distintos fines, y de alguna forma se sienten más “a salvo” de ser engañados por noticias falsas que el resto de la población. Sin embargo, un tercio de la muestra comparte noticias con cierta frecuencia en redes sociales y casi un 20% compartió alguna vez una noticia que resultó ser falsa. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de intervenir en programas AMI mediante la realización de talleres formativos diseñados para el desarrollo de competencias claves para la empleabilidad y el empoderamiento juvenil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amoedo, A., Moreno, E., Negredo, S., Kaufmann, J., & Vara-Miguel, A. (2023). Digital News Report España 2023: El periodismo afronta el reto de la confianza ante los nuevos referentes. *Digital News Report España 2023: El Periodismo Afronta El Reto De La Confianza Ante Los Nuevos Referentes,*

Bello, O., Bashir, I. B., & Aliyu, M. B. (2024). Digital Literacy and Skills Development in Nigeria for Youth Empowerment and Job Creation. *International Journal of Applied and Advanced Multidisciplinary Research, 2*(12), 937–958.

Chauke, T. A. (2024). Skills Learnt in Youth Work Practice Necessary for the Digital Age: A Qualitative Study of NEET Youth. *Research in Social Sciences and Technology, 9*(1), 351–368.

Comisión Europea (2022). Eurobarómetro Standard 96. Opinión pública en la Unión Europea. https://cutt.ly/3GAkK5L.

Gómez-Calderón, B., Córdoba-Cabús, A., & López-Martín, Á. (2023). Las fake news y su percepción por parte de los jóvenes españoles: el influjo de los factores sociodemográficos.

Mukherjee, T., Ilavarasan, P. V., & Kar, A. K. (2024). Empowering through digital skills training: An empirical study of poor unemployed working-age women in India. *Information Technology for Development, 30*(3), 562–583.

Avanzando hacia la inclusión: análisis de las actuaciones de orientación para la atención a la diversidad

Viñuela, Yaiza
yaiza.vinuela.blazquez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0002-7570-7479
Universidad de León

González-Rodríguez, Diego
diego.gonzalez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-7584-9103
Universidad de León

Vidal, Javier
javier.vidal@unileon.es
https://orcid.org/0000-0003-1060-6957
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Desarrollar actuaciones de orientación universitaria destinadas a la atención a la diversidad del estudiante es esencial, especialmente ante el aumento de estudiantes con necesidades específicas, ya sean permanentes (discapacidad, trastornos del neurodesarrollo) o transitorias (dificultades personales, situaciones socioeconómicas) (Alulima & Chiluisa, 2022; Davis et al., 2021). Ante este perfil de estudiante, las actuaciones de orientación centradas en el asesoramiento al estudiantado de forma individualizada se han convertido en estrategias clave para la equidad y el éxito académico (Álvarez-Pérez et al., 2023; Sanagavarapu & Abraham, 2020). Esta idea se ve respalda por la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, que señala que las unidades de diversidad deben coordinar políticas inclusivas, siendo obligatorio ofrecer servicios específicos de orientación psicopedagógica y cuidado de la salud mental y emocional. Por ello, el objetivo del estudio es conocer las actuaciones destinadas a la atención a la diversidad desde los servicios de orientación de las universidades públicas españolas.

2. MÉTODO

El estudio es de corte cualitativo, mediante la realización de análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas. Se entrevistó a 41 expertos y expertas de servicios de orientación y atención a la diversidad de 26 universidades públicas españolas, con un total de 31 entrevistas. El guion de entrevista versó sobre las actuaciones de orientación destinadas a estudiantes con diagnóstico y sin diagnóstico clínico. Las entrevistas fueron analizadas con el software MAXQDA 2024, analizando la frecuencia de las categorías por número de entrevistas que mencionaban cada una de ellas.

3. RESULTADOS

En el caso del estudiantado con diagnóstico (n=28) las actuaciones que se llevan a cabo están estructuradas. Cuando el estudiante aporta un informe clínico o certificado de discapacidad se realiza una entrevista personalizada (n=19) para poder evaluar sus necesidades y planificar apoyos. A partir del análisis de necesidades de cada estudiante, se proponen adaptaciones no significativas (n=24), que pueden referirse a docencia, prácticas o evaluación, por lo que desde los servicios "Proporcionan orientación a los docentes" (ID07). Estas adaptaciones se revisan de forma periódica, normalmente cada curso. Asimismo, se establece un seguimiento continuado(n=14) para valorar la eficacia de las medidas adoptadas y realizar ajustes si es necesario. En los casos relacionados con salud mental, se informa también al profesorado de las necesidades específicas del estudiante. Además, se ofertan talleres y recursos de orientación complementaria.

Por otro lado, el estudiantado sin diagnóstico clínico (n=26) encuentra más dificultades para acceder a medidas de apoyo. Al no contar los profesionales de los servicios de orientación con competencias clínicas, estos estudiantes deben aportar un informe externo que justifique la necesidad de adaptaciones. En estos casos, desde los servicios de orientación ofrecen asesoramiento sobre los recursos disponibles (n=15) o, en determinadas circunstancias, recomendar ajustes metodológicos flexibles (n=6), como adaptación de exámenes o cambios de grupo.

4. CONCLUSIONES

Las universidades han avanzado en la atención a estudiantes enmarcados en la atención a la diversidad. En el ámbito donde se observa mayores avances, es el caso del estudiantado que cuenta con un diagnóstico, mediante protocolos definidos y adaptaciones individualizadas. Sin embargo, persisten desafíos en la respuesta a quienes no cuentan con diagnóstico clínico, lo que evidencia la necesidad de ampliar los criterios de intervención y avanzar hacia una orientación verdaderamente inclusiva, capaz de atender la diversidad en todas sus formas.

Agradecimientos

Investigación subvencionada por la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), concedida por el Ministerio de Universidades (Orden de 15 de noviembre de 2021).

Agradecimientos al equipo de trabajo SIOU, a las universidades públicas españolas y al personal de los servicios de orientación y atención a la diversidad (y equivalentes) que participó en las entrevistas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Pérez, P. R., González-Benítez, N., & López-Aguilar, D. (2023). Perspectivas y retos de una universidad inclusiva desde un enfoque psicopedagógico. Revista Costarricense de Orientación, 2(2). https://doi.org/10.54413/rco.v2i2.34

Alulima, M. S. L. D., & Chiluisa, L. M. M. (2022). Intellectual disability students' learning in higher education. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing, 6*(1), 1788-1797

Davis, M. T., Watts, G. W., & López, E. J. (2021). A systematic review of firsthand experiences and supports for students with autism spectrum disorder in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *84*(101769), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101769

Hyun, J., Quinn, B., Madon, T., & Lustig, S. (2007). Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. Journal of American College Health, 56(2), 109–118.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado, 70,* de 23 de marzo de 2023. https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf

Sanagavarapu, P., & Abraham, J. (2020). Validating the relationship between beginning students' transitional challenges, well-being, help-seeking, and their adjustments in an Australian university. Journal of Further and Higher Education, 45(5), 616–628. https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1804537

Brechas de género en ingeniería: una oportunidad para la orientación

Briceño-Barraza, Mercedes
Mercedes.briceno@ub.edu
0000-0001-5143-8705
Universidad de Barcelona

Torrado Fonseca, Mercedes
mercedestorrado@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-9044-702X
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación se enmarca en una tesis doctoral en desarrollo, del programa de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona[1]. Su objetivo es conocer y comprender las trayectorias académicas de las mujeres que acceden a carreras STEM (sigla en inglés para Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática) en universidades chilenas, motivada por la baja participación femenina en grados STEM con solo un 30% de la matrícula (UNESCO, 2019; SIES, 2023) y las brechas existentes por tipo de ingeniería (Briceño-Barraza, 2023).

Estudios indican la importancia del acompañamiento del alumnado durante el primer año (Figuera-Gazo y Torrado-Fonseca, 2015), en especial con la diversidad de perfiles de ingreso (Rodríguez, 2015; Flanagan, 2017) y la complejidad que conlleva estudiar un grado como ingeniería, donde existe la necesidad de aumentar los esfuerzos para evitar el abandono prematuro del alumnado, ya que, es más bien un problema de la institución (Torrado, 2012) que responsabilidad del propio alumnado (Tinto, 2017).

[1] Proyecto de investigación financiado por el programa predoctoral FI-SDUR 2023 (REU/1896/2023) de la Secretaría de Universidades e Investigación del Departamento de Investigación y Universidades de la Generalidad de Cataluña y del Fondo Europeo Social Plus.

2. MÉTODO

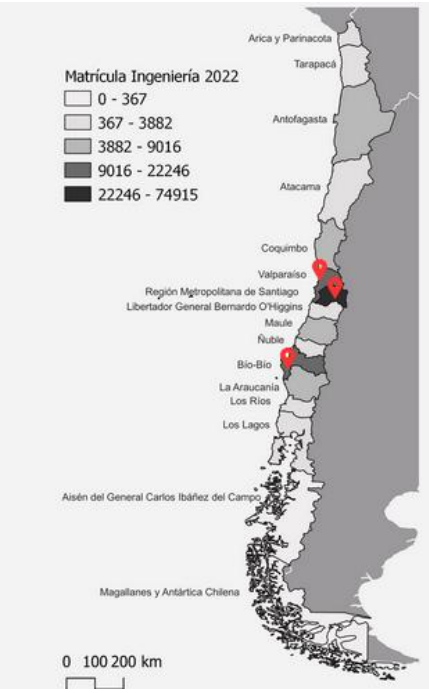
Se plantea una metodología de enfoque cuantitativo, de tipo descriptiva y de corte transversal, para analizar las trayectorias del estudiantado de ingeniería a partir de técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas de manera integrada. Para la presente comunicación se presenta una parte del trabajo de campo realizado entre los meses de noviembre de 2024 y enero de 2025.

2.1. Población y muestra

La población corresponde a estudiantes matriculados en primer año de tres grados de ingeniería en tres universidades chilenas (Tabla 1). Se ha llevado a cabo un muestreo no aleatorio por conveniencia, en cuanto a la facilidad de acceso y presencia regional de la institución como criterio de inclusión (Figura 1), entre otros. Se alcanzó una muestra de 534 participantes, donde el 69% corresponde a estudiantes de género masculino.

Figura 1

Ubicación geográfica universidades participantes



Fuente: Elaboración propia, a partir de la base de datos del Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (SIES, 2022).

2.2.1. Descripción de los participantes

La Tabla 1 indica información de interés relativa a la muestra, donde la columna "brecha género" se ha calculado a partir del porcentaje de participación femenina, sobre el porcentaje de participación masculina[2].

Tabla 1

Descripción de los participantes y brecha de género por grado

Instituciones	Presencial Regional	Grado	Brecha de Género
Institución pública	Región del Biobío y Región del Ñuble	Ingeniería Industrial	0,84
		Ingeniería Informática	0,26
Institución Privada con fondos públicos	Región Metropolitana y Región de Valparaíso	Ingeniería Industrial	0,48
		Ingeniería Informática	0,51
		Ingeniería Ambiental	7
Institución privada	Región del Biobío, Región Metropolitana y Región de Valparaíso	Ingeniería Industrial	0,35
		Ingeniería Informática	0,33

Fuente: Elaboración propia

2.2 Diseño, validación y aplicación del instrumento

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* de 60 preguntas, a partir de adaptaciones de investigaciones previas del equipo TRALS de la Universidad de Barcelona (Torrado, 2012; Figuera, 2015; Figuera y Torrado, 2015; Figuera, 2019) y adaptaciones de escalas relativas a género (Verdugo-Castro, 2022; Verdugo-Castro et al., 2022), como también elaboración propia. El cuestionario cuenta con un total de seis dimensiones y trece subdimensiones, donde se incluyen dimensiones cómo "perspectiva de género", "orientación y apoyo", "intenciones de abandono", entre otras. Se validó el contenido por juicio de expertos del

[2] Se considera que existe paridad de género para un índice (GPI) entre 0,97 y 1,03 (UNESCO, 2022).

área de metodología y orientación, y por parte de las tres universidades participantes. Luego de obtener la autorización de las instituciones, el cuestionario se aplicó tanto en línea (vía correo electrónico y publicación en campus virtual) como presencial (compartido por docentes en asignaturas de primer año e intervenciones por parte de la investigadora principal), salvaguardando la confidencialidad y anonimato del estudiantado.

3. RESULTADOS

Resultados preliminares indican que no existen diferencias significativas entre estudiantes de género femenino y masculino en cuanto a la importancia de una participación equilibrada en el grado de ingeniería, pero si se observa que las respuestas del estudiantado femenino hacen referencia a los intereses hacia el grado, mientras que el estudiantado masculino hace referencia hacia a que el género no es una variable de importancia para cursar una ingeniería.

Actualmente se trabaja en la profundización del análisis de datos, los cuales serán presentados en el CIOU 2025.

4. CONCLUSIONES

A partir de un análisis en profundidad, se espera dar respuesta a interrogantes como: ¿existen diferencias entre las trayectorias académicas de carreras STEM por género?, ¿qué dificultades enfrentan las mujeres que cursan carreras STEM durante su formación y qué podrían llevarlas a abandonar de manera prematura? De este modo, los resultados obtenidos serán una oportunidad para la orientación y el acompañamiento del estudiantado de ingeniería para que alcancen trayectorias de éxito, desde una perspectiva de género.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Briceño-Barraza, M. (06-08 de septiembre de 2023). *¿Falta De Mujeres en Stem o Falta de Orientación? Leakey Pipeline en el Acceso a Ingeniería* [Comunicación Oral]. III Congreso Internacional de Orientación Universitaria, Madrid, España.

Briceño-Barraza, M., Torrado Fonseca M. y Fertilio González, C. (05-07 de julio de 2023). *Trayectorias Educativas de Estudiantes de Ingeniería de Universidades Latinoamericanas: Equidad de Género en carreras STEM* [Comunicación Oral]. III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Santander, España.

Figuera, P. (Ed.). (2015). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (1ª ed.). LAERTES.

Figuera, P. (Ed). (2019). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. LAERTES.

Figuera, P. y Torrado, M. (2015). El proceso de adaptación y los resultados de en el primer año de universidad en P. Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (1ª ed.). LAERTES.

Figuera Gazo, P. y Torrado Fonseca, M. (2015). The Transition to University of At-Risk Groups in Spain: The Case of Students from Vocational Education and Training. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 49, 23-40. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5508339

Flanagan Borquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior, 46* (183), 87–104. http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003

Guadalupe, C. (2022). *Producción de Datos y Conocimiento*. Ponencia encargada para la Conferencia Mundial de Educación Superior 18-20 de mayo de 2022. https://www.whec2022.org/EN/homepage/whec2022-resources

SIES. (2022). *Base de Datos de Matriculados en Educación Superior*. Base Matrícula Histórica 2007-2022. https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados/

SIES. (2023). *Brechas de Género*. Brechas de Género en Educación Superior 2022. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/02/MARZO-2023-brechas-degenero.pdf

Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success, 8*(2), 1–8. https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376

Torrado Fonseca, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de ciencias experimentales* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. TRALS.

UNESCO. (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM).* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649

UNESCO. (20 de abril de 2025). *Gender parity index (GPI), TVETipedia Glossary*. UNESCO, International Centre for Technical and Vocational Education and Training. https://unevoc.unesco.org/home/tvetipedia+glossary/lang=en/show=term/term=Gender+parity+index

Verdugo-Castro, S. (2022). *La brecha de género en los estudios universitarios del sector STEM en el espacio español de educación*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca].

https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS%20DOCTORAL%20SONIA%20VERDUGO%20CASTRO_repositorio.pdf

Verdugo-Castro, S., Sánchez-Gómez, M.C. y García-Holgadoc, A. (2022). Opiniones y percepciones sobre los estudios superiores STEM: un estudio de caso exploratorio en España. *Education in the Knowledge Society, 23*, 1-15. https://doi.org/10.14201/eks.27529

¿Cómo abordar la (des)orientación del profesorado universitario en materia de Orientación Profesional? Un análisis de necesidades

Villar Hoz, Esperanza
esperanza.villar@udg.edu
ORCID 0000-0001-6415-2167
Universitat de Girona

1. INTRODUCCIÓN

Las Instituciones universitarias tienen el encargo social de fomentar el desarrollo personal y profesional, la empleabilidad, el acceso al empleo y el bienestar del estudiantado. También deben velar por el desarrollo profesional y el bienestar de sus trabajadores, entre ellos el profesorado.

De acuerdo con el *European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners* (NICE, 2016), el profesorado universitario debería adscribirse al rol de 'career advisor', es decir, personas que ofrecen apoyo profesional básico en su profesión principal como docentes. Por otro lado, el propio profesorado es, a la vez, destinatario de la orientación profesional (OP) en tanto que trabajador de una organización educativa. Sin embargo, una parte del profesorado universitario desconoce, o no asume, el rol orientador vinculado a la función docente, y tampoco tiene plena conciencia de las obligaciones institucionales con respecto al apoyo que debería recibir por parte de los gestores universitarios en relación con su bienestar y desarrollo profesional. Los abundantes estudios disponibles sobre la salud ocupacional del profesorado universitario revelan una alta tasa de prevalencia del malestar docente (Laundon y Grant-Smith, 2023; Urbina-García, 2020).

Con la previsible transformación de las instituciones de educación superior tal como las conocemos y de los cambios en el rol docente derivados de la disrupción tecnológica, es conveniente plantear las necesidades de orientación del profesorado en su doble faceta de figura de apoyo al alumnado y como profesionales de la educación.

El objetivo de esta comunicación es realizar un análisis de las necesidades de OP que presenta el profesorado universitario en su doble papel de agente y receptor de la OP. Para ello se propone una metodología de análisis y se presentan los resultados de un estudio de necesidades realizado en una titulación de grado universitaria como paso previo al diseño de un modelo de OP para los estudios de grado.

2. MÉTODO

Para la realización del estudio se ha utilizado como dispositivo analítico una adaptación de la Ventana de Johari propuesta por Joseph Luft y Harry Ingham en 1955 (Luft, 1969), en la que se contraponen la visión y los conocimientos del profesorado y los distintos actores que intervienen en el sistema de orientación profesional universitario. Esta estrategia permite identificar (1) lo que el profesorado y otros actores conocen acerca de la OP en la educación superior; (2) lo que el profesorado conoce y el resto de los actores desconoce; (3) lo que el profesorado desconoce y el resto de los actores conocen; y (4) lo que todos los actores desconocen.

El análisis de necesidades se ha basado en la información recogida mediante entrevistas semiestructuradas a profesores universitarios; análisis de documentación y de prácticas institucionales en materia de OP; análisis de la literatura sobre sobre OP y sobre el desarrollo profesional y la salud ocupacional del profesorado universitario.

3. RESULTADOS

Los resultados se han estructurado en función del cuadrado de Johari. A modo de ejemplo, se enumera a continuación únicamente una de las necesidades identificadas para cada cuadrante:

1. *lo que el profesorado y otros actores conocen*: a partir del plan Bolonia, todos los actores han asumido, aunque con distinto grado de entusiasmo, la necesidad de formar al alumnado en competencias profesionales para mejorar su empleabilidad.

2. *lo que el profesorado conoce y el resto de actores desconoce*: las dinámicas relacionales profesorado-alumnado en el espacio docente. Los resultados de las entrevistas y la literatura revisada muestran las dificultades de algunos docentes para gestionar satisfactoriamente su relación con el estudiantado, con implicaciones sobre la docencia, el aprendizaje, el bienestar y la satisfacción de alumnos y profesores. Estas dificultades son conocidas (y sufridas en silencio) por el profesorado, pero desconocidas para el resto de los actores.
3. *lo que el profesorado desconoce y otros actores conocen*: la incertidumbre y la ansiedad del alumnado ante su futuro profesional son conocidos por la comunidad universitaria, pero el profesorado desconoce cómo gestionarlas. Los especialistas en OP conocen modelos teóricos que resultarían muy útiles al profesorado para fundamentar intervenciones dirigidas a reducir la ansiedad y aumentar la confianza y la proactividad del alumnado, como las teorías basadas en el azar (Mitchell et al., 1999; Krumboltz, 2009; Pryor y Bright, 2011, 2014).
4. *Lo que el profesorado y otros actores desconocen*: el impacto de los avances tecnológicos sobre la función docente y orientadora del profesorado y el rol de los distintos actores universitarios ante los escenarios de futuro.

4. CONCLUSIONES

Más allá de la presentación de los resultados derivados del análisis de necesidades efectuado que, por razones de espacio, debe ser limitada, el objetivo de esta comunicación es poner de relieve la situación del profesorado como figura clave en cualquier modelo de OP universitaria y apelar a las instituciones de educación superior (Bamford et al., 2025; La et al., 2025), y a los especialistas en OP para dar respuesta a las necesidades identificadas en la línea de ir implementando “sistemas de orientación integrados en la propia estructura orgánica de las instituciones” (Pantoja Vallejo et al., 2025, p. 68).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bamforth, J., Turner, K., Levin, E., Wu, B., Waters, J., & Gallagher, S. (2025). How university management decision making affects academic educators' wellbeing, decision making and ability to change. *The Australian Educational Researcher*, *52*(2), 1221-1243. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00760-x

Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. Journal of Career Assessment, *17*, 135–154. https://doi:10.1177/1069072708328861

La, T. T. C., Arokiasamy, L., & Salleh, R. B. (2025, January). A Systemic Human Resources Approach to Academics' Sustainable Performance in the Higher Education Context: Conceptual Framework. In *International Conference on Environmental, Social, and Governance (ICESG 2024)* (pp. 108-120). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-358-0_10

Laundon, M., & Grant-Smith, D. (2023). Defining and advancing a systems approach to achieving educator wellbeing: An integrative review of wellbeing in higher education. *Student Success*, *14*(3), 104-119. https://doi.org/10.5204/ssj.3191

Luft, J. (1969). *Of human interaction*. National Press.

Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development, 77*(2), 115–124. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02431.x

Pantoja Vallejo, A. (Coord.), López Medialdea, A. M., Nuñez del Río, C., Pérez Herrero, M. D. H., Lorenzo Burguera, J., Torrado Fonseca, M., & Martíns Florez, J. R. (2025). La orientación educativa en la universidad situación y prospectiva. En Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP). *Libro blanco de la orientación a lo largo de la vida* (pp. 61-68). https://hdl.handle.net/20.500.14468/26403

Pryor, R., & Bright, J. (2011). *The chaos theory of careers: A new perspective on working in the twenty-first century*. Routledge.

Pryor, R. G., & Bright, J. E. (2014). The chaos theory of careers (CTC): ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, *23*(1), 4–12. https://doi.org/10.1177/1038416213518506

Schiersmann, C., Einarsdottir, S., Katsarov, J., Lerkkanen, J., Mulvey, R., Pukelis, K., & Weber, P. (2016). *European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners: NICE Handbook Volume 2*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8vf

Urbina-Garcia, A. (2020). What do we know about university academics' mental health? A systematic literature review. *Stress Health, 36*, 563-585. https://doi.org/10.1002/smi.2956

Construcción de un proceso de evaluación de las tutorías académicas orientado a la permanencia y disminución del abandono del estudiantado, Universidad Nacional de Costa Rica.

Salas Pérez, Kattia-Vanessa
kattia.salas.perez@una.ac.cr
https://orcid.org/0000-0002-3161-4289
Universidad Nacional de Costa Rica

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) ha asumido un compromiso firme con la calidad y la transformación educativa, desde una concepción integral del éxito académico. Esta visión reconoce la necesidad de una articulación institucional que responda al vínculo ético y social que la Universidad mantiene con la sociedad costarricense. En este marco, a partir del año 2008, con un nuevo proceso de admisión universitaria, se amplían las oportunidades de acceso para estudiantes de sectores históricamente excluidos, particularmente de zonas geográficas alejadas. Como respuesta a esta realidad, se crea la Unidad de Éxito Académico (UEA), adscrita a la Vicerrectoría de Docencia, con el propósito de acompañar y fortalecer la trayectoria académica del estudiantado. Esta Unidad impulsa normativas, estrategias y recursos de apoyo orientados a la permanencia estudiantil y la reducción del abandono, mediante un trabajo articulado con diversas instancias universitarias.

Las tutorías académicas se han consolidado como una estrategia fundamental en el contexto universitario por más de una década en diversas áreas del conocimiento, concebidas como espacios de acompañamiento entre pares, constituirse en espacios de acompañamiento que fortalecen las trayectorias de aprendizaje, especialmente para estudiantes en condiciones de mayor vulnerabilidad académica. En este sentido, la construcción de un proceso de evaluación emerge como una herramienta clave que permite valorar de manera sistemática la eficacia de la estrategia, identificar oportunidades de mejora e implementar acciones concretas que favorezcan la permanencia y el logro académico.

2. MÉTODO

Se adopta un enfoque cualitativo de carácter participativo, orientado a la comprensión profunda de los elementos que conforman la estrategia de tutorías académicas en la UNA, en función de su contribución a la permanencia estudiantil y la reducción del abandono. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cualitativo permite interpretar fenómenos educativos a partir de los significados construidos por los actores involucrados, lo cual resulta pertinente para explorar las percepciones, prácticas y necesidades de quienes participan en las tutorías académicas.

Metodológicamente, se optó por la construcción de un proceso de evaluación durante el 2023 y 2024, orientado a la toma de decisiones y estructurado en cuatro fases: planeación, ejecución, análisis con incorporación de mejoras e informe final. Esta estructura responde al modelo CIPP (contexto, insumos, proceso y producto), considerando que: "La intención principal del modelo CIPP no es probar, sino mejorar programas, proyectos, personal, productos, instituciones y sistemas" (Stufflebeam, 2003, p. 31). Lo anterior, articulado con "El ciclo PHVA permite establecer un proceso continuo de mejora, mediante la planificación, ejecución, verificación y ajuste de las actividades, facilitando la toma de decisiones basada en datos y promoviendo la eficiencia en los procesos organizacionales" (ISO, 2015, p. 14), lo cual permite no solo valorar el impacto de la estrategia, sino también generar insumos pertinentes para la toma de decisiones institucionales y la mejora progresiva del acompañamiento académico.

2.1. Objetivo

Construir un proceso de evaluación de las tutorías académicas que permita orientar acciones dirigidas a la permanencia y disminución del abandono del estudiantado en la Universidad Nacional de Costa Rica.

3. RESULTADOS

La construcción del proceso de evaluación de las tutorías académicas en la UNA arrojó una serie de resultados relevantes que fortalecen su orientación hacia la permanencia estudiantil y la reducción del abandono, entre ellos se señalan:

A partir de la planeación se definieron los elementos fundamentales del proceso evaluativo, respondiendo a los interrogantes: ¿qué se evalúa?, ¿quiénes participan?, y ¿para qué se evalúa? Se identificaron objetivos de la estrategia de tutorías académicas, los actores claves (personas tutoras, estudiantes usuarias, asesores académicos), y se estableció la finalidad del proceso que se enrumbo a generar insumos válidos para la toma de decisiones y la mejora continua de la estrategia.

Mediante la ejecución, se diseñaron y aplicaron diferentes instrumentos de recolección de información, entre ellos, un instrumento de evaluación que permitió la revisión detallada del desarrollo de las tutorías académicas., considerando el cómo, cuándo y con quién se llevan a cabo. Este momento implicó la participación de los distintos actores, lo cual favoreció una recolección de datos contextualizada y representativa de las distintas realidades académicas.

El análisis de los datos recolectados permitió la identificación de fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora de la estrategia. Se resaltó la importancia de la mediación pedagógica de la persona tutora, la pertinencia de las modalidades (virtual, presencial, híbrida), así como las necesidades específicas de acompañamiento según las características de la población estudiantil.

Los hallazgos se sistematizaron en un informe final que orienta acciones de mejora concretas en el diseño y ejecución de las tutorías académicas. Este informe constituye una herramienta clave para la toma de decisiones institucionales, y su implementación inicial ha permitido ajustar estrategias con mayor pertinencia, contribuyendo así a fortalecer los factores que inciden en la permanencia y disminuir el abandono del estudiantado universitario.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de la construcción del proceso de evaluación de las tutorías académicas en la UNA, se desarrolló desde un enfoque sistemático y participativo y se convierte en un elemento esencial para un futuro plan de mejora de los recursos de apoyo académico, que refuercen el compromiso institucional con la permanencia estudiantil y la disminución del abandono.

La etapa de planeación fue clave para clarificar los propósitos y alcances de la evaluación, así como para identificar a los actores fundamentales y alinear sus roles con los objetivos de la estrategia, garantizando así una base sólida para el proceso evaluativo.

La ejecución del proceso, mediante la construcción y aplicación de instrumentos contextualizados, permitió recolectar información pertinente, representativa y valiosa, gracias a la participación de la población estudiantil usuaria, las personas tutoras y asesoras académicas.

El análisis de los datos evidenció aspectos esenciales como la relevancia de la mediación pedagógica, la diversidad de modalidades requeridas y la necesidad de un acompañamiento diferenciado según las características del estudiantado, lo cual permite orientar con mayor precisión las acciones de mejora.

Finalmente, el informe sistematizado derivado de este proceso constituye una herramienta estratégica para la toma de decisiones institucionales, permitiendo ajustar e innovar en la implementación de las tutorías académicas con criterios de calidad, pertinencia y equidad, en favor de una trayectoria estudiantil más exitosa y sostenida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrera-Herrera, Ana, & Vinet, Eugenia V. (2017). Adultez emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. Terapia psicológica, 35 (1), 47-56. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082017000100005

Cruz Flores, Gabriela de la. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (25), 34-59. Recuperado en 8 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200034&lng=es&tlng=es.

Guffante Naranjo, Fernando Rafael, Guffante Naranjo, Tania María, Barragán Erazo, Virginia, & Meneses Freire, Manuel Antonio. (2022). Impacto de las tutorías en la formación integral de estudiantes universitarios. Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 17(2), 622-640. Epub 14 de agosto de 2022. Recuperado en 30 de mayo de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522022000200622&lng=es&tlng=es.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Klug, María Antonella y Peralta, Nadia Soledad. Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. Educare [online]. 2019, vol.23, n.1, pp.319-341. ISSN 1409-4258. http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.16.

Stufflebeam, D. L. (2003). *El modelo CIPP para la evaluación* [The CIPP model for evaluation]. En T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), Manual internacional de evaluación educativa (pp. 31–62). Springer

Valenzuela, Jorge, Miranda-Ossandón, Jorge, González-Sanzana, Álvaro, & Muñoz, Carla. (2021). Apoyos académicos demandados por estudiantes universitarios. Evidencia para las políticas de apoyos académicos en la educación superior. Formación universitaria, 14(3), 127-138. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300127

.

Cuestionario de caracterización sobre la trayectoria académico-laboral de estudiantes no convencionales en universidades chilenas

Sepúlveda-Egaña, Bernardita
bernarditasepulvedae@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-9881-5659
Doctorat en Educació i Societat, Universitat de Barcelona

Reguant-Álvarez, Mercedes
mreguant@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-0830-7854
Doctorat en Educació i Societat, Universitat de Barcelona

Llanes-Ordóñez, Juan
juanllanes@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-0059-9741
Doctorat en Educació i Societat, Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación se enmarca en una investigación de tesis doctoral[1] sobre trayectorias académico-laborales del estudiantado no convencional que transita en la educación superior, desde la formación profesional al grado académico. El estudio presenta un diseño de investigación no experimental, transversal y de profundidad exploratorio (Angulo y Redon, 2017; Hernández et al., 2014; Jorrín et al.,2021) aplica un estudio de caso colectivo (Simons y Filella, 2011; Stake, 2010; Redon y Angulo, 2017; Yazan, 2015), donde participan tres universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) ubicadas en diversas regionales del país. Presenta una metodología mixta; desde el método cuantitativo se describe el perfil del estudiantado en un contexto determinado y desde la mirada mixta, se profundiza en el análisis de los factores y elementos que influyen y motivan las trayectorias académico-laborales, como también, se indaga sobre los criterios comunes presentes en los itinerarios flexibles de aprendizaje, los cuales propician el aprendizaje a lo largo de la vida.

[1] Proyecto de investigación financiado por Beca de Doctorado para estudiantes en el extranjero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID – Chile).

2. MÉTODO

En particular, se informa del primer objetivo específico del estudio referido a la descripción del perfil del estudiantado no convencional que cursa programas especiales o regulares de continuidad; denominación de la formación de grado otorgado en Chile; obtenido mediante el diseño y validación de un instrumento de recogida de información.

2.1. Diseño del cuestionario

Las dimensiones del instrumento se establecieron a partir de la revisión bibliográfica de instrumentos de ámbito y finalidad similar (Alegre et al., 2023; Ariño y Llopis, 2011; Figuera et al, 2018; Jurado et al., 2019; Llanes et al., 2022; Llanes et al., 2021; Montané et al., 2019; Pérez-Jorge et al., 2015 y Raitz et al., 2019) y se complementó con información del contexto de aplicación (Ministerio de Educación, 2024a; 2024b) y Ministerio del Trabajo, 2024).

2.2.1. Validación del cuestionario

El instrumento se validó mediante juicio de experto (Hernández et al., 2014; Jorrín et al.,2014), siendo administrado a tres académicos del área de trayectorias como de orientación en educación superior para su valoración en cuanto al contenido de este.

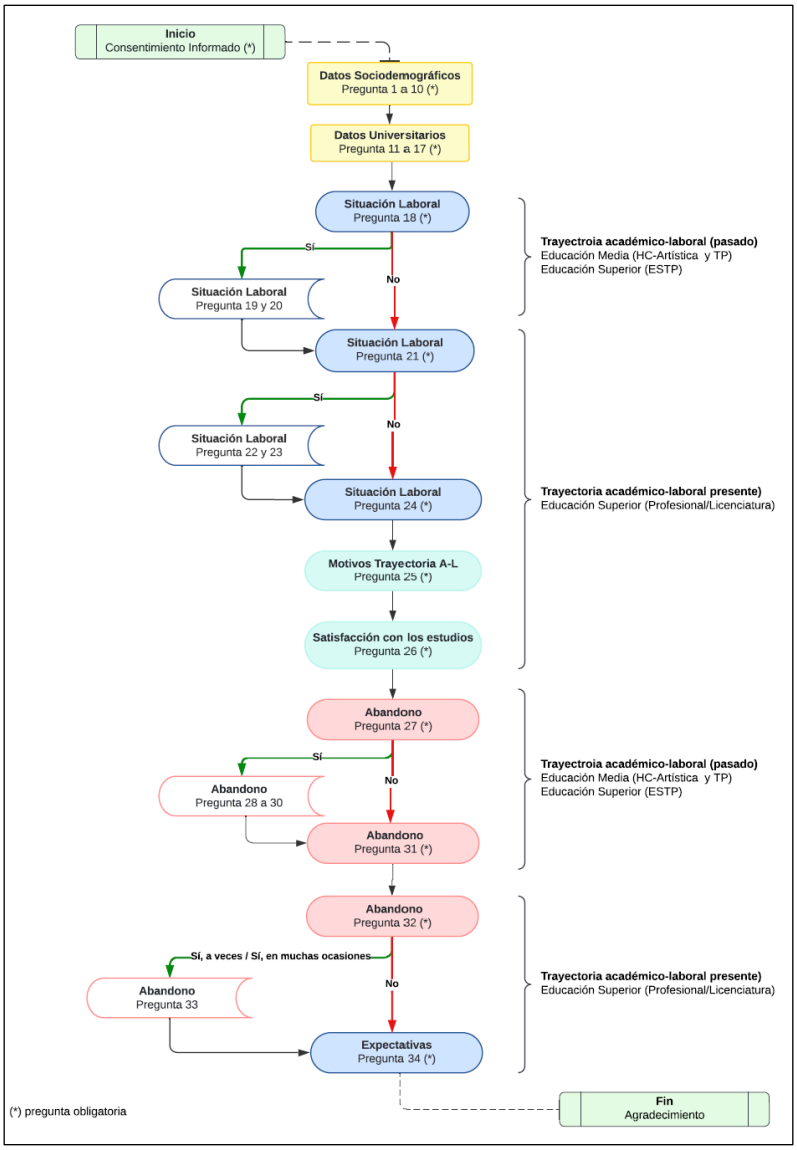
3. RESULTADOS

El cuestionario comprende 34 ítems agrupados en cinco dimensiones: (i)datos sociodemográficos, (ii)datos universitarios, (iii)situación laboral, (iv)gestión de la carrera y (v)abandono de los estudios. De estas, presenta 26 preguntas obligatorias y 8 optativas, en razón a la trayectoria académica-laboral presente y pasada del estudiante.

De esta manera, en la figura 1 se observa un flujograma para visualizar las preguntas que corresponden a cada dimensión del instrumento como la relación con los períodos de la trayectoria académica-laboral consultada a los participantes.

Figura 1

Flujograma del cuestionario sobre la trayectoria académico-laboral de estudiantes no convencionales



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Actualmente, como se observa en la tabla 1, el cuestionario está siendo aplicado en tres universidades en diversos programas de prosecución de estudios del ámbito de la educación. Se espera contar con una muestra estimada de 500 respuestas para el mes de mayo del año en curso. Por lo tanto, se proyecta comunicar una primera caracterización del estudiantado en el IV Congreso Internacional de Orientación Universitaria.

Tabla 1

Sustento bibliográfico para el diseño del cuestionario de caracterización

Unidad de caso	Programa	Muestra (posible)
Caso 1	Prosecución de estudios Educación Parvularia	45
	Prosecución de estudios Pedagogía en Educación Física	50
Caso 2	Educación Parvularia Intercultural (Sede A)	300
	Educación Parvularia Intercultural (Sede B)	100
Caso 3	Educación de Párvulos modalidad prosecución de estudios	60

Fuente: Elaboración propia.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre, À., Baños, O., Calduch, I., Campos, C., Gili, A., Llanes, J., Planells, Ò. y Vallés, A. (2023). *Condicions de Vida i Estudio de l'Estudiantat de la Universitat de Barcelona (CViE-UB)*. Observatori de l'Estudiant, Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/194684

Angulo, J., y Redon, S. (2017). Realismo ontológico e investigación. En S. Redon y J. F. Angulo, *Investigación cualitativa en educación* (1era ed., pp. 41-56). Editorial Miño y Dávila.

Ariño, A. y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases?: Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación, Secretaria General de Universidades.

Figuera, P., Buxarrais, M., Llanes, J. y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: El caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, *34*, 219-237. https://doi.org/10.15581/004.34.219-237

Jorrín, I. M., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación: manual y guía práctica*. Síntesis.

Jurado, P., Figuera, P. y Llanes, J. (2019). Análisis de las motivaciones y de las expectativas de los estudiantes de máster en Educación. *EDUCAR*, *55*(2), Article 2. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1016

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta.). McGraw-Hill.

Llanes, J. (Coord.), Daza, L., Figuera, P., Mallow, D., Marzo, Á., Planells, Ó., Sánchez, I., Soldevila, A., Tey, A. y Torrado, M. (2022). *Trajectòries dels i les joves en els estudis de secundària obligatòria. Factors d'èxit als centres de formació d'adults de Catalunya* (7; p. 64). Observatori Català de la Joventut. http://dretssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/analisi7

Llanes, J., Méndez-Ulrich, J. L. y Montané, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de Educación: Una visión internacional. *Educación XX1*, *24*(1), Article 1. https://doi.org/10.5944/educxx1.26491

Ministerio de Educación (junio de 2024). *Educación de personas jóvenes y adultas.* https://epja.mineduc.cl/

Ministerio de Educación (junio de 2024). *Beneficios estudiantiles estudiantes educación superior.* https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas/creditos-de-educacion-superior

Ministerio del Trabajo (junio de 2024). *Subsecretaría del trabajo, trabajo decente, estudios laborales.* https://www.subtrab.gob.cl/

Montané, A., Llanes, J., Calduch, I., Hervas, G., Ulrich, J. L. y Muñoz Saavedra, J. (2019). *Dimensión social y universidad. Diseño y aplicación de un instrumento para conocer a los estudiantes universitarios* (pp. 141-170).

Pérez-Jorge, D., Álvarez, P. y López, D. (2015). La identificación de necesidades de orientación e información del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, *13*(2), 271-287.

Raitz, T. R., Corti, F., Ferreira, D. J., Vanzuita, A., y Zeni, M. (2019). La transición de los estudios de máster: Motivaciones y expectativas de estudiantes de dos universidades brasileñas. *EDUCAR*, *55*(2), Article 2. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1017

Redon, S. y Angulo, J. F. (2017). El estudio de caso. En S. Redon y J. F. Angulo, *Investigación cualitativa en educación* (pp. 67-82). Miño y Ávila.

Simons, H. y Filella, R. (2011). *El Estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *Qualitative Report*, 20(2), 134–152. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102

Desvinculación estudiantil en Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, UDELAR: primeros resultados

Abreo, Cindy
cindy.abreo@fcea.edu.uy
https://orcid.org/0009-0002-7118-4030
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República, Uruguay
Rey, Antonio
antonio.rey@fcea.edu.uy
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República, Uruguay
Vernazza, Elena
elena.vernazza@fcea.edu.uy
https://orcid.org/0000-0003-3123-2165
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República, Uruguay

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte del proyecto titulado: "Ampliación y diversificación de estrategias para la retención estudiantil y completitud de carreras en Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA)", proyecto presentado a la convocatoria 2024 a *Proyectos Institucionales de la Comisión Sectorial de Enseñanza y de Educación Permanente (CSEEP) para la retención estudiantil en los dos primeros semestres, completitud de carreras y otros proyectos imprescindibles para el desarrollo institucional.* Tal como consta en dicho proyecto (UAE & UPEM,2024), su objetivo general es: *"*Fortalecer los dispositivos de apoyo para la reducción de la desvinculación en FCEA con énfasis en el primer semestre de formación y desplegar estrategias de enseñanza para contribuir al egreso.*"*

La Universidad de la República (Udelar) se propuso, a través de una de una de las líneas programáticas de su Plan Estratégico de Desarrollo 2020-2024, la democratización de la educación terciaria y superior de calidad, lo que requiere, entre otros múltiples aspectos: *"…* brindar posibilidades claras a un estudiantado creciente y cada vez más variado; diversificar mecanismos de ingreso, promover el desarrollo universitario en el territorio nacional y la permanencia y el egreso de la formación de grado. Supone incrementar el ingreso efectivo a través de la promoción del ingreso y el acompañamiento en la interfase con la enseñanza media y fortalecer los apoyos a los aprendizajes de los estudiantes*"* (Udelar, 2020).

Esto implica, indefectiblemente, la generación e implementación de estrategias que tiendan a garantizar la permanencia y culminación de los estudios por parte de los y las estudiantes.

La FCEA cuenta con casi 5000 ingresantes por año, ingresando casi el 80% de ellos en el primer semestre; con una tasa de egreso anual menor al 25% sobre los ingresantes de ese año.

En este sentido, y atendiendo al objetivo específico “Identificar estudiantes en riesgo de desvinculación temprana y desarrollar estrategias para su acompañamiento”, del ya mencionado proyecto (UAE & UPEM, 2024), se derivan algunos resultados presentados en este trabajo.

1.1 Objetivos

El objetivo general de este trabajo es presentar una primera aproximación de la construcción de un indicador de vulnerabilidad (en términos de desvinculación) educativa para la generación de ingreso a FCEA en el primer semestre 2023.

A partir de este, surgen los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar variables relevantes para determinar la desvinculación estudiantil.
2. Elaborar un indicador de vulnerabilidad educativa, que permita predecir la desvinculación temprana.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Material

2.1.1. Instrumentos

Los resultados presentados en este trabajo se obtienen a partir de datos que corresponden a estudiantes de ingreso a FCEA en el primer semestre 2023.

Dichos datos se obtienen de distintas bases y fuentes de datos.

- Ingresos: Listado de estudiantes ingresantes a FCEA en el año y semestre considerado. Listado definitivo, proporcionado por Bedelía.
- Datos Personales (DP): Formulario que contiene preguntas relacionadas con antecedentes académicos, situación laboral y entorno familiar. Formulario disponible de manera virtual durante el primer mes de clases.
- Prueba Diagnóstica Inicial (PDI): Prueba que realizan los estudiantes que ingresan a FCEA, con el fin de conocer mejor los niveles de matemática y comprensión lectora. El objetivo de estas pruebas es poder adecuar la oferta de cursos a los conocimientos reales de las y los estudiantes y diseñar mecanismos complementarios de apoyo. La prueba es realizada en formato presencial (Matemática) y virtual (Lectura) durante la primera semana de clases.

2.1.2. Población

En el primer semestre de 2023 en la FCEA se inscribieron 2981 estudiantes, completaron el formulario de datos personales 2377 y 2047 realizaron la prueba diagnóstica. Tomando como referencia la base de ingresantes y considerando aquellos estudiantes que completaron el formulario de DP y la PDI, finalmente quedan para este análisis, 1745 estudiantes que se encuentran en las tres bases de datos.

2.2. Método

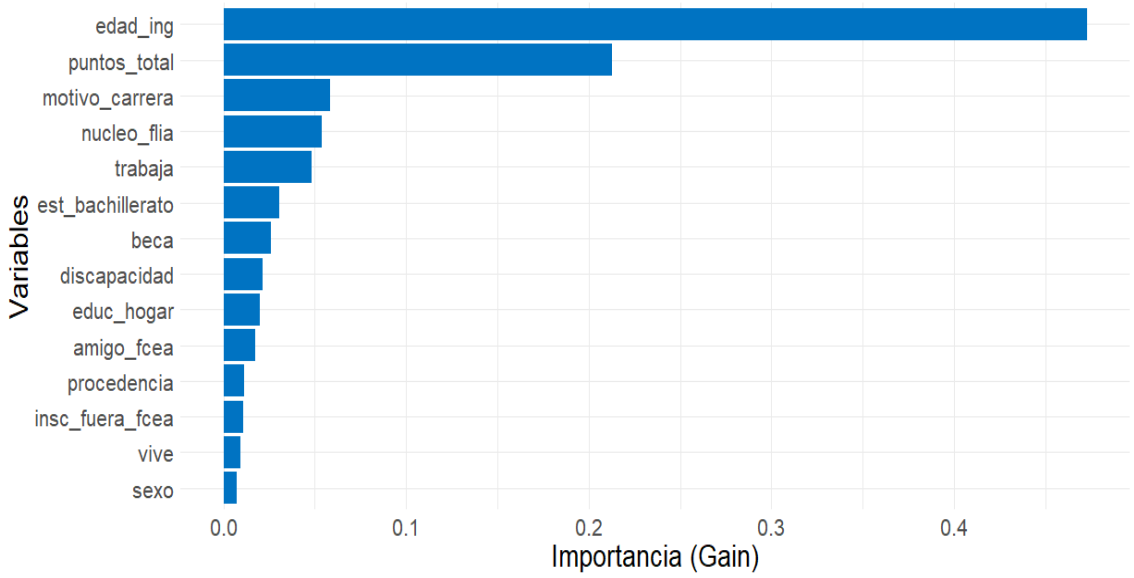
A partir de la información disponible se intenta elaborar un índice de vulnerabilidad educativa que permita determinar la probabilidad de que un estudiante se desvincule. La estrategia metodológica utilizada en este trabajo para realizar la predicción es la de árboles de regresión para clasificación binaria supervisada, mediante la implementación del algoritmo *Extreme Gradient Boosting,* en particular con la librería *XGBoost* del software R (R Core Team, 2023).

3. RESULTADOS

El modelo de predicción de la desvinculación estudiantil en la FCEA utiliza como variable dependiente la *desvinculación* (D), donde los valores posibles son: desvinculado (D = 1) y no desvinculado (D = 0). Esta es la variable objetivo que el modelo busca predecir. Dicha predicción se realizó a través de *Extreme Gradient Boosting.*

Las variables que aportan mayor información (ver Figura 1) al modelo son, en primer lugar, la *edad con la que el estudiante ingresa a la facultad* y, en segundo lugar, el *puntaje total obtenido en la prueba diagnóstica*. Estas dos variables concentran casi el 70% de la importancia total recogida del modelo. El 30% restante se reparte principalmente entre tres variables: *el motivo por el cual eligió la carrera, la composición de su núcleo familiar y si trabaja o no*, las cuales en conjunto representan aproximadamente un 10% de la información. Las nueve variables restantes explican el 20% final.

Figura 1 - Importancia de las variables predictoras



Fuente: Elaboración propia.

Por último, considerando un punto de corte de 0.6 (equivalente al 3er cuartil de las probabilidades predichas), se tiene un 70% de predicciones correctas. Además, la sensibilidad es del 88% y la especificidad de casi un 45%.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se presentan los resultados preliminares de una primera experiencia de predicción de desvinculación temprana en FCEA, UDELAR. Se detecta que las variables más importantes para realizar esta predicción son la edad del estudiante al ingresar a la institución y el resultado que obtiene en la prueba diagnóstica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chen, T., He, T., Benesty, M., Khotilovich, V., Tang, Y., Cho, H., ... & Li, Y. (2023). *xgboost: Extreme Gradient Boosting* (R package version 1.7.8.1). https://CRAN.R-project.org/package=xgboost

R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

UDELAR. (2020). *Propuesta al país 2020-2024: Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República. Resumen ejecutivo*. https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/09/resumen-ejecutivo-v4.pdf

Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) y Unidad de Planificación, Evaluación y Monitoreo (UPEM) (2024). Ampliación y diversificación de estrategias para la retención estudiantil y completitud de carreras en FCEA [Proyecto de investigación, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración]. Archivo digital.

Diagnóstico de la formación en competencias para el desarrollo de la carrera en estudiantes universitarios

Daza Pérez, Lidia
ldaza@ub.edu
https://orcid.org/0000-0003-4307-7625
Universitat de Barcelona

Llanes Ordóñez, Juan
Juanllanes@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-0059-9741
Universitat de Barcelona

Prieto Moreno, Anna
aprietmo19@alumnes.ub.edu
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

González y Martínez-Clares (2016) o Figuera et al. (2020) han destacado que, a pesar de las iniciativas de orientación académica y profesional existentes al finalizar los estudios en el contexto universitario, éstas suelen ser en la mayoría de los casos informativas, fragmentadas, desiguales y centradas en el empleo inmediato.

Esto se produce en un marco de cambio de paradigma, que describe cómo se ha pasado de interpretar el mundo según el modelo VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo), a percibirlo según el modelo BANI, (frágil, ansioso, no lineal, e incomprensible (Serradell, 2024). Lo que sin duda añade una mayor complejidad en la toma de decisiones de los estudiantes en los últimos años de sus estudios en los que tratan de configurar y desarrollar un proyecto profesional y personal.

Este escenario hace necesario apostar por un sistema de acción tutorial que responda a estos nuevos desafíos que afrontan los estudiantes universitarios. El reciente marco legislativo así lo avala. La *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU)* aborda la orientación académica y profesional como un componente esencial para el éxito educativo y la inserción laboral. Y, además, no solo declara la orientación como un derecho del estudiante (*Estatuto del Estudiante*, 2010), sino que ahora interpela

a la universidad a ocuparse de la orientación universitaria, poniendo especial atención por primera vez a la formación docente para estas tareas.

Para poder dar respuesta a todo ello, se consideró como primer paso llevar a cabo un proyecto de investigación (código REDICE-24 3621) para realizar un diagnóstico sobre las necesidades de orientación académica y profesional de los estudiantes en los dos últimos años del grado, en el contexto de la Universitat de Barcelona. Al mismo tiempo que algunos centros como la Facultad de Educación ya ha iniciado esta revisión interna de la acción tutorial, mediante el proyecto *La orientación y la tutoría en la Facultad de Educación. Posibilidades de integración en el nuevo currículum de los grados de la facultad* (INDOFAC192414). Con todos estos elementos, el propósito es contribuir a la construcción de un modelo de orientación universitaria integral que responda a las necesidades de los estudiantes durante su transición al final de los estudios.

2. MÉTODO

Se optó por una metodología mixta para desarrollar esta investigación. Este tipo de metodología combina el uso de métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una visión holística y completa del fenómeno de estudio, aumentando el rigor, la calidad y validez necesarios en estudios del ámbito educativo (Bagur-Pons et al., 2021). En esta comunicación presentamos los primeros resultados obtenidos al aplicar el instrumento de la encuesta por cuestionario que se elaboró ad hoc para realizar el diagnóstico de necesidades.

2.1. Procedimiento

Se diseñó una encuesta por cuestionario a partir de la validación expertos en orientación y acción tutorial. Se traspasó a la aplicación de *Microsoft Forms* del entorno *Microsoft 365 UB*, que garantiza la seguridad de los datos por parte de la universidad, y se cumplimentó vía online. El procedimiento de administración siguió diferentes estrategias en función de cada centro (envíos masivos mediante el correo institucional, mediante el campus virtual, o bien acudiendo a las aulas para pedir la colaboración de los estudiantes).

2.2.1. Participantes

La población participante de la investigación ha sido el estudiantado de 3º y 4º de los estudios realizados en las siguientes facultades: Economía y Empresa, Educación, Derecho, Enfermería, Química, Física, Filosofía, Psicología, Información y Medios Audiovisuales, y parte de la Facultad de Farmacia que acoge los estudios de Nutrición Humana i Dietética y Ciencias y Tecnología de los Alimentos. Se siguió el criterio de representatividad de cada una de las áreas de conocimiento. El total de la muestra fue de 1.334 estudiantes. Tras la depuración de la base de datos obtuvimos un total de 1.276 respuestas válidas.

3. RESULTADOS

El 65% de las personas que respondieron fueron mujeres, la media de edad de la muestra es de 23 años, en el 57% de los casos como mínimo uno de los dos progenitores tiene estudios superiores, 3 de cada 4 viven con ellos, y casi el 62% compaginan los estudios con algún tipo de actividad no relacionada (51,4%).

Los resultados preliminares indican que el 49% de los estudiantes tiene un nivel de autoestima medio. Respecto a las competencias necesarias para la gestión de la carrera, las que encuentran más deficitarias son: la adquisición de estrategias y recursos para poder transitar el final de los estudios, y la toma de decisión.

Tabla X

Percepción sobre la formación que reciben en la universidad en competencias para la gestión de la carrera

Indicador	Media
Universidad ayuda a trabajar competencias de autoconocimiento	2,5098
Universidad ayuda a trabajar competencias para explorar el entorno	2,4263
Universidad ayuda a trabajar competencias vinculadas a estrategias y acciones necesarias en el momento de finalizar los estudios	2,2970
Universidad ayuda a trabajar competencias para la toma de decisiones	2,4013

4. CONCLUSIONES

Es aventurado unas primeras conclusiones al encontrarnos en la fase inicial de análisis. Pero tenemos una muestra elevada de estudiantes que permitirá un diagnóstico detallado sobre las necesidades de orientación académica y profesional. Una de las limitaciones es no haber conseguido un porcentaje representativo para cada facultad. No obstante, consideramos que poner a disposición de los equipos decanales esta base de datos va a suponer una información relevante a la hora de valorar de forma contextualizada las acciones que se llevan a cabo en cada centro y poder contribuir a una mejora y revisión de los PATs de facultad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista electrónica de investigación y Evaluación Educativa*, *27*(1), 1–21.

Figuera Gazo, P., Llanes Ordóñez, J., & Romero-Rodríguez, S. (2020). Desafíos y claves para la construcción de la carrera en la transición al mercado de trabajo. En Marília Cid, Núria Rajadell-Puiggròs, Graça dos Santos Costa (coord.), en *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspetivas internacionais*. CIEP-UE.

González, C., & Martínez-Clares, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, *34*(1), 167-183.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, BOE, núm. 70, 23 marzo 2023. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado* (BOE), núm. 318, de 31 de diciembre de 2010. https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791

Serradell López, E. (26 de noviembre de 2024). *De VUCA a BANI: Entenent la complexitat del món actual i els seus paradigmes*. Blog dels Estudis d'Economia i Empresa. UOC.

Dificultad de las carreras universitarias. Percepciones de los aspirantes a maestros/as*

Navarro Asencio, Enrique
enriquen@ucm.es
ORCID https://orcid.org/0000-0002-3052-146X
Universidad Complutense de Madrid
Carpintero Molina, Elvira
mariaelv@ucm.es
ORCID https://orcid.org/0000-0003-1223-6857
Universidad Complutense de Madrid
González Barbera, Coral
corala@ucm.es
ORCID https://orcid.org/0000-0002-1947-6303
Universidad Complutense de Madrid

*Investigación financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España a través del proyecto RTI2018-099365-B-I00: Perfil aptitudinal, actitudinal y de rendimiento académico previo de los aspirantes a estudios de magisterio: consecuencias para la selección en el ingreso a la universidad (PROTEACHER). Y por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España a través del proyecto PID2022-138580NB-I00: Actitudes ante el conocimiento y creencias epistemológicas de los futuros docentes: un estudio diferencial entre maestros y profesores de secundaria. Consecuencias para la selección en el ingreso a la universidad (PROTEACHER 2)

Palabras clave: dificultad, titulaciones universitarias, magisterio.

1. INTRODUCCIÓN

Muchos son los factores que pueden influir en la elección final de una carrera u otra, algunos de carácter intrínseco o vocacional y otros extrínsecos o dependientes del contexto. Desde el Grupo de Investigación de Medida y Evaluación de Sistemas Educativos se está trabajando en la línea de conocer en profundidad cual es el perfil de los estudiantes universitarios que aspiran a ejercer la profesión de maestro/a.

En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos tras un estudio empírico en el que se profundiza en las percepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la dificultad de su carrera en comparación con otros grados, considerando la percepción de la dificultad como una de las motivaciones para elegir estudiar un Grado de Magisterio y

considerando que quizá podría tener relación con la nota de acceso que se exige para acceder a la universidad en cada carrera.

2. MÉTODO

El diseño de investigación fue transversal y no experimental con propósito descriptivo y comparativo. Se trabajó con una muestra incidental de 531 participantes, todos ellos estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid en 1º curso de los grados y dobles grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria. De ellos el 84,6 % eran mujeres y el resto hombres. Tan solo el 23% de los estudiantes proceden de un itinerario STEM del Bachillerato.

Se aplicó un cuestionario informatizado en una sesión presencial en el que se debía responder a una pregunta que solicitaba marcar, en una lista de 36 grados universitarios, aquellos que eran considerados MÁS FÁCILES que los estudios de magisterio.

Se realizaron análisis descriptivos de las respuestas y análisis de comparación de proporciones, utilizando como variables de agrupación el género, el grado o doble grado que estudiaban y el itinerario cursado en Bachillerato (STEM o no STEM).

3. RESULTADOS

Las respuestas de los participantes arrojan resultados interesantes, tanto a nivel descriptivo como de comparaciones.

El 45% de los encuestados percibe el Grado de Turismo como más fácil, los Grados de Trabajo Social (42,6%), Educación Social (37,3%) y Bellas Artes (28,4%) son los siguientes más elegidos cómo más fáciles que la titulación de magisterio. Cabe destacar también que, el 23,7 % de los futuros maestros perciben que su titulación es la más difícil. En el otro extremo, practicamente ningún estudiante indica que los Grados de Física, Matemáticas, Medicina y Química sean más fáciles que las titulaciones de maestro.

Si se analizan las diferencias entre hombres y mujeres cabe destacar que los hombres eligen (significativamente en comparación con las mujeres) como más fáciles que los estudios de magisterio los Grados de Bellas Artes, Podología y Trabajo Social, sin embargo

son las mujeres las que piensan que no hay ningún Grado que supere a los estudios de magisterio en facilidad.

Atendiendo a los dos itinerarios de Bachillerato, los estudiantes que vienen de la rama STEM perciben el Grado de Geología como más fácil que los estudios de Magisterio en comparación con los que vienen de no-STEM. Sin embargo son los estudiantes no-STEM los que perciben más fácil el Grado de Educación Social que Magisterio.

No se registraron diferencias en función del Grado de Magisterio (Primaria o Infantil) que estaban estudiando.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio revelan percepciones diferenciadas sobre la dificultad de las titulaciones universitarias entre los estudiantes de Magisterio. Se observa que titulaciones como Turismo, Trabajo Social, Educación Social y Bellas Artes son percibidas como más fáciles en comparación con Magisterio, mientras que carreras como Física, Matemáticas, Medicina y Química son consideradas más difíciles. Llegados a este punto una de las cuestiones que surgen es ¿tendrá relación la percepción de dificultad o facilidad de las carreras de los aspirantes a ser maestros con las notas de corte que se exigen para entrar ? Sin poder dar respuesta a esta pregunta con evidencias podría existir cierta relación puesto que, ningunas de las carreras consideradas más fáciles tienen puntuaciones superiores a las de Magisterio para acceder. Otra conclusión importante es que más del 23% considera que los estudios de Magisterio son más fáciles que cualquiera de los Grados considerados.

Además, existen diferencias significativas entre géneros, donde los hombres tienden a percibir ciertas titulaciones como más fáciles que las mujeres. Asimismo, los estudiantes provenientes de bachilleratos STEM y no-STEM muestran percepciones distintas, destacando la percepción de Geología como más fácil entre los estudiantes STEM y Educación Social entre los no-STEM.

Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar las percepciones de dificultad de las carreras y las causas de las mismas como un importante elemento a tener en cuenta

en programas de orientación académica, profesional y vocacional de estudiantes de ESO y Bachillerato que aspiran a desemeñar la profesión de maestros.

Diseño de un curso de Escritura Cero para la nivelación de la competencia escritora en una facultad de Educación

Mateo Girona, M.ª Teresa
mtmateo@ucm.es
https://orcid.org/0000-0003-4149-1275
Universidad Complutense de Madrid

Hortal de Lucas, Vannesa
vhortal@ucm.eshttps://
orcid.org/0000-0001-8864-8036
Universidad Complutense de Madrid

San Pedro Llorente, Beatriz
beasanpe@ucm.es
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La transición entre la enseñanza secundaria y la universidad suele estar marcada por desigualdades en las competencias comunicativas lingüísticas de los estudiantes. Ante esta problemática, cada sistema educativo ha ofrecido respuestas diversas. Estados Unidos fue el primer país en abordar de manera reglada e institucional este desafío, tras la expansión de acceso universitario en 1862, con la ley Morrill. Ofreció pruebas y cursos de escritura para nivelar las carencias de los estudiantes al inicio de los estudios superiores (Russell, 1994; Haswell, 2008). Con este horizonte, se analizan tres modelos de intervención: los cursos de preparación para la Prueba de Aptitud Pedagógica (PAP), en Cataluña y Baleares, las iniciativas de nivelación de inglés en diferentes universidades españolas y los Cursos de escritura del primer año (First-Year Composition, FYC) en Estados Unidos (Coxwell-Teague y Lundsford, 2014), y se propone un curso de Escritura Cero para el contexto una universidad pública madrileña.

2. MÉTODO

La metodología para el diseño de un curso cero en la universidad pública madrileña se basa en un enfoque de investigación aplicada con perspectiva mixta. En primer lugar, se

realizará una revisión documental para analizar comparativamente modelos nacionales e internacionales (PAP, nivelación de inglés y FYC), junto con normativas educativas recientes. Posteriormente, se llevará a cabo un estudio diagnóstico mediante encuestas a estudiantes de primer año y profesorado, a fin de identificar las principales carencias comunicativas. Con los resultados obtenidos, se elaborará un análisis de necesidades que permitirá definir las competencias básicas prioritarias en escritura académica y comunicación oral. A partir de este análisis, se diseñará un curso cero centrado en principios de alfabetización académica inicial. Finalmente, la propuesta será validada mediante consulta a expertos y un pilotaje en un grupo reducido de estudiantes para su ajuste y mejora.

3. RESULTADOS

De la comparativa de los tres modelos analizados se evidencia una falta de respuestas institucionales sistemáticas en el contexto español, frente al modelo estructural norteamericano. Mientras que en España predominan iniciativas aisladas, como talleres o cursos remediales externos al currículum obligatorio u otro tipo de mentorías para los primeros cursos (Fernández-Salinero Miguel et al.,2017), en Estados Unidos los cursos FYC reflejan una apuesta institucionalizada y transversal para formar a todo el estudiantado universitario en competencias comunicativas lingüísticas. A partir de esta reflexión, el diseño de un curso cero para la universidad pública madrileña busca ofrecer una respuesta estructurada que combine el fortalecimiento de las competencias comunicativas escritas y orales con el desarrollo socioemocional, considerando la importancia de la adaptación universitaria como un proceso integral.

4. CONCLUSIONES

Mientras que en Cataluña los cursos de preparación para la PAP funcionan como un filtro de acceso, y en algunas universidades españolas la nivelación de inglés responde a carencias detectadas en la enseñanza de idiomas en la formación secundaria, en Estados Unidos los cursos FYC representan una apuesta estructural por consolidar competencias académicas desde el inicio de la vida universitaria.

El modelo estadounidense muestra la importancia de comprender los cursos de primer año no solo como "reparación", sino como fundamento de igualdad y excelencia académica, enraizado en una tradición de educación pública, extensión universitaria y compromiso social.

El diseño de un curso cero adaptado al contexto madrileño pretende recoger estas lecciones internacionales para ofrecer una respuesta pertinente, equitativa y formativa desde el inicio de los estudios superiores.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coxwell-Teague, D. & Lundsford, R. F. (Edits.) (2014). *First-Year Composition. From Theory to Practice*. Parlor Press.

Fernández-Salinero Miguel, C., Belando Montoro, M. R., & González Martín, M. R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios Sobre Educación, 33*, 49-75. https://doi.org/10.15581/004.33.49-75

Russell, D. R. (1994). American origins of the writing-across-the-curriculum movement. In Charles Bazerman & David Russell (Eds.), *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (pp. 3-22). Hermagoras Press.

Haswell, R. H. (2008). Teaching of Writing in Higher Education, In Charles Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Indivitual, Text* (pp. 331-346). Routledge.

EducaUSALEmpleo: Educación para el Empleo

Pizarro Lucas, Emiliana

Universidad de Salamanca

Dorado Díaz, Pedro Ignacio

Universidad de Salamanca

Jenaro Río, Cristina

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El Servicio de Empleo y Emprendimiento (SIPPE) de la Universidad de Salamanca en colaboración con el Servicio de Asuntos Sociales (SAS) ha puesto en funcionamiento durante el curso 2024 /2025 un nuevo programa, EducaUSALEmpleo.

El objetivo principal del programa es concienciar a los estudiantes de la Universidad de Salamanca sobre la importancia de prepararse para desarrollar su empleabilidad, a la vez que cursan sus estudios de grado. Para ello, se ha formado a un grupo de estudiantes de grado (un máximo de dos estudiantes por centro académico y de cualquier titulación) creando un equipo estable que ha asumido un papel activo en la sensibilización de sus compañeros sobre la importancia de conocer las herramientas, los procesos de selección y las competencias transversales necesarias para su incorporación en el mercado laboral tras finalizar sus estudios.

El programa se lanzó durante este curso académico, en un formato piloto con una duración de cinco meses y una dedicación de cuatro horas semanales, pudiendo obtener los estudiantes participantes tres créditos ECTS si completan el programa.

Para fomentar la educación para el empleo, los voluntarios han utilizado canales como el establecimiento mensual y presencial de un punto de orientación y educación en su centro académico, el uso de RRSS o el “boca a boca”. Ello ha permitido difundir las actividades de empleo y emprendimiento para fomentar “la educación para el empleo”. Por otro lado, han identificado y recabado las necesidades y demandas de los estudiantes en lo referente a las actividades de empleo y emprendimiento que ayuden a fomentar su empleabilidad.

En cuanto al proceso, comenzó con la publicación de una convocatoria pública para poder participar en el programa con las condiciones, los objetivos y las tareas a desarrollar. Después se seleccionó los participantes teniendo en cuenta la restricción de un máximo de dos estudiantes por centro académico, su currículum y la exposición de motivos por

los que querían participar en dicho programa. Una vez seleccionados, se organizó una jornada de bienvenida donde se les explicó la estructura del programa y las tareas que realizarían. Además, recibieron una formación de cuatro horas para conocer los servicios y programas ofrecidos desde el Servicio de Empleo y Emprendimiento de la Universidad de Salamanca. A los estudiantes se les asignó un técnico del SIPPE como tutor, además de poder contactar en cualquier momento con los diferentes técnicos del SIPPE para resolver cuestiones específicas en función de la temática. Se han realizado reuniones de seguimiento mensual, presencial y colectiva a lo largo de todo el programa, tanto para resolver dudas y compartir las diferentes experiencias entre los voluntarios y las personas del SIPPE implicadas, cómo para explorar las necesidades trasladas a los estudiantes voluntarios por los estudiantes de sus facultades en materia de empleo y el ajuste de los cambios para el desarrollo del programa. Mensualmente los voluntarios entregaron el registro de actividades realizas con las evidencias necesarias previamente establecidas. Por último, al finalizar el programa los estudiantes entregan una memoria de las acciones desarrolladas, las áreas de mejora y su valoración.

2. RESULTADOS

Iniciaron el programa de pilotaje 20 estudiantes de 14 centros académicos, de los cuales han finalizado 19 de 13 facultades, es decir, el 95 %. Cabe resaltar la alta valoración del programa y la respuesta significativa e implicación en el desarrollo del mismo por parte de todos los voluntarios que han participado.

3. CONCLUSIONES

El desarrollo y puesta en marcha de programas EducaUSALEmpleo ha permitido a los estudiantes voluntarios auto educarse y sensibilizar a sus compañeros acerca de la necesidad de conocer durante el periodo académico las herramientas, las competencias, etc., para insertarse en las mejores condiciones en el mercado laboral. Además, al SIPPE le ha permitido interactuar directamente con la población objeto de los servicios ofrecidos, recogiendo opiniones y evidencias que faciliten y ajusten los programas de empleo y emprendimiento que se desarrollan en el servicio. Dado los resultados positivos del programa, se establecerá de forma estable con una edición por curso académico y una duración ampliada a nueve meses.

El DAFO como motor de reflexión de la práctica tutorial del profesorado de la Universidad Técnica de Manabí

Alcivar Cruzatty, Mirian
mirian.alcivar@utm.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-0270-8152
Universidad Técnica de Manabí
Blanchard Giménez, Mercedes
mercedes.blanchard@uam.es
http://orcid.org/0000-0003-2535-1950
Universidad Autónoma de Madrid
Lanza Escobedo, David
david.lanza@pdi.atlanticomedio.es
http://orcid.org/0000-0002-5149-1837
Universidad del Atlántico Medio

1. INTRODUCCIÓN

La acción tutorial en la Universidad ha pasado de ser una función opcional del docente a ser un elemento esencial en el acompañamiento y orientación del alumnado, enfocada a su formación integral (Aguilera, 2019; Esquivel-Grados y Basilio, 2024).

Se entiende como un espacio académico de responsabilidad del profesorado, que forma parte de su función docente –para el acompañamiento formativo de los estudiantes–, y que busca apoyar los procesos de aprendizaje del alumnado en la Universidad (Blanchard et al., 2018). De igual modo, pretende dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en sus dimensiones académica, personal, social y profesional (Aguilera, 2019). Dicha función se ha ido incorporando para contribuir a los procesos formativos y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su autonomía, la adquisición de información y en la construcción de su propio conocimiento (Torrego, 2016). No obstante, su implementación no está exenta de dificultades. En este sentido, Gezuraga y Malik (2015) y Saavedra (2015) destacan que su puesta en marcha suele estar limitada por estructuras organizativas rígidas, escasa formación docente y carencia de planificación institucional.

La Universidad Técnica de Manabí, teniendo en cuenta su importancia, había recogido en su proyecto educativo la figura del profesor tutor como parte integrante de la función docente. Sin embargo, su implementación encontró diversas resistencias en la práctica.

Esta resistencia, por parte de algunos profesores, motivó una Investigación-acción con el objetivo de que el propio profesorado identificara qué estaba impidiendo desarrollar adecuadamente su función tutorial.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron 37 docentes de la Universidad Técnica de Manabí, pertenecientes a los departamentos de Estadística, Química y Física del Instituto de Ciencias Básicas.

2.2. Instrumento

El DAFO es una herramienta utilizada, frecuentemente, en estudios cualitativos, que se emplea para obtener información sobre el diagnóstico de la experiencia docente para tomar decisiones estratégicas. En este caso, en cuanto a la acción tutorial que se lleva a cabo en la Universidad Técnica de Manabí.

El DAFO se utilizó como instrumento para el autodiagnóstico y para la reflexión del profesorado sobre qué estaba fallando (debilidades), qué estaba funcionando bien (fortalezas), qué factores externos podían ayudar (oportunidades) y qué riesgos era necesario atender (amenazas) para entender las propias actitudes del profesorado y los problemas que debía afrontar la propia institución universitaria si quería que cada profesor contribuyera activamente al cambio en su tarea como profesor tutor.

2.3. Procedimiento

El proceso se desarrolló bajo una metodología de Investigación-acción (Blanchard y Muzás, 2018), permitiendo a los docentes reflexionar críticamente sobre su rol como tutores en un primer bucle. El análisis cualitativo de los datos se realizó mediante la técnica del análisis de contenido.

3. RESULTADOS

Los datos revelan importantes tensiones en el ejercicio de la acción tutorial. En cuanto a las debilidades, las tres más mencionadas fueron: insuficiente formación pedagógica en tutoría (55,6%), desmotivación docente y entre estudiantes (22,2%); y escasez de tiempo para la tutoría por sobrecarga de trabajo (13,9%). En cuanto a las amenazas, aparecieron: la sobrecarga laboral (30,3%); insuficiente infraestructura tecnológica (18,2%) y baja asistencia estudiantil a las tutorías (9%).

Sin embargo, se evidenciaron varias fortalezas como la formación y titulación del profesor (40,9%); el manejo de tecnologías (35,7%); el compromiso docente (31,3%); y la buena formación profesional (21,7%). En cuanto a las oportunidades se habló de los

programas institucionales de formación (28,9%); el uso emergente de las TIC (22,2%) y la apertura a consolidar una cultura tutorial (27%).

4. CONCLUSIONES

Los resultados confirmaron que la acción tutorial en la UTM presenta importantes desafíos, pero también oportunidades de mejora. Las debilidades identificadas (formación limitada, desmotivación y falta de tiempo) concuerdan con Aguilera (2019) quien denuncia una implementación superficial de la tutoría universitaria en América Latina (Aguilera, 2019).

Por otro lado, se identificó la necesidad de una formación continua del profesorado en competencias tutoriales, así como una reorganización institucional que permitiera integrar la tutoría en las prácticas docentes. Como señala Palma (2019), este proceso requiere no solo voluntad individual, sino marcos institucionales sólidos que promuevan una transformación sostenible.

Asimismo, se notó que los docentes conciben la tutoría como una función académica, olvidando las dimensiones personal, profesional y social del estudiante. Una visión reduccionista que contradice lo establecido en el Modelo Educativo de la UTM y su Reglamento General de Tutorías (UTM, 2018).

En suma, el profesorado, desde la Investigación-acción pudo clarificar y debatir sobre los obstáculos personales e institucionales, siendo capaz de comprender qué se quería con esta función y las tareas que debía asumir como tutor. Del mismo modo, la institución educativa fue partícipe de esta investigación, escuchando las peticiones del profesorado. Y es que, los procesos participativos permiten al profesorado asumir un rol activo desde una perspectiva ética, pedagógica y social, llevándoles a compromisos desde su práctica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, J. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial. *Pro-Posições*, *30*, 1–27. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038

Blanchard, M., Muzás, M. D., Alcívar, M. E., Gorozabel, T. A., y Palma, M. M. (2018). Innovación en la universidad a través de procesos de investigación-acción. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, *6*(2), 1–13. https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v6.1730

Blanchard, M. y Muzás, M.Do. (2018). *Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente.* Narcea.

Esquivel-Grados, J. y Basilio, S. E. (2024). Tutoría universitaria: Impacto de su aplicación en la formación profesional y personal. *Edutech Review. Revista Internacional de Tecnologías Educativas, 9*(2), 9-16. https://doi.org/10.62701/revedutech.v9.5426

Gezuraga, M., y Malik, M. (2015). *Modalidades de tutoría universitaria: Perspectivas prácticas para un acompañamiento integral*. Ediciones UPV.

Palma, D. (2019). *Tuning y educación superior en América Latina*. Universidad de Deusto.

Saavedra, W. (2015). Propuesta de un sistema de tutoría universitario. *Scientia, 7*(2), 114-120.

Torrego, J. (2016). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos.* Graó.

Universidad Técnica de Manabí. (2018). *Reglamento General de Tutorías*. Consejo Universitario de la UTM.

El desarrollo de competencias transversales en universitarios: elemento clave para su óptima inmersión al mundo laboral.

Martínez-Parés, Óscar
omartinez@unizar.es
https://orcid.org/0009-0003-6767-7171
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se define por ser convulsa y estar marcada por el rápido cambio tecnológico y social. Este contexto ha llevado a que la formación universitaria centrada exclusivamente en el desarrollo de competencias técnicas o específicas resulte insuficiente, ya que como indica la OECD (2018) en 2030 la mayoría del estudiantado hará frente a retos, ocuparán puestos de trabajo y emplearán tecnología que actualmente no existe todavía.

Esta revolución pone de relieve la necesidad de formar al estudiantado universitario en competencias transversales para que puedan aprender, desaprender y enfrentarse a esta sociedad volátil, ambigua, incierta y compleja (Mollo y Medina, 2020). Si bien, ¿qué entendemos por una competencia transversal? Esta puede definirse como la combinación dinámica de habilidades interpersonales, intelectuales, prácticas, cognitivas y metacognitivas que ayudan a adaptarse y comportarse de forma positiva con la finalidad de lidiar con los distintos retos en la vida profesional y cotidiana (Haselberg *et al.,*2012)

En relación con la formación universitaria para inmersión al mundo laboral, estas competencias han adquirido gran relevancia con la transformación del mundo laboral fruto de la cuarta revolución industrial (Vera, 2021). Anteriormente el foco estaba en las competencias técnicas o *hard skills*, sin embargo, su relevancia se encuentra en declive por la automatización de las tareas en el mercado laboral, por lo que el desarrollo de las competencias transversales o *soft skills* se han convertido en el elemento fundamental para alcanzar el éxito profesional y personal (Latorre et al, 2021; Vera, 2016; Vera, 2021;

Tornel et al., 2020). En concreto, estas competencias son clave para favorecer la entrada al mercado laboral y la empleabilidad de los egresados ya que actualmente los empleadores buscan trabajadores que posean tanto competencias técnicas como transversales (Polákova et al., 2023; Musicco, 2018; Vera, 2021). En este sentido, es fundamental una orientación que favorezca el desarrollo de competencias transversales para mejorar los niveles de empleabilidad de los universitarios (Rodríguez *et al*., 2019)

Por ello, dado que, de acuerdo con el Ministerio de Universidades (2021), la Educación Superior busca ofrecer herramientas para una mejor inmersión laboral y conferir capacidades de empleabilidad a sus egresados, formar en competencias transversales se ha convertido en un elemento fundamental en la etapa universitaria. En el caso de la Universidad de Zaragoza, Vicerrectorado de Política Académica ha planteado el Proyecto Sello 1+5, por el que se establece que deben desarrollarse y evaluarse las competencias transversales recogidas en la Figura 1 con el fin de preparar mejor al estudiantado para su inmersión a la sociedad y al mundo laboral, definiendo así el perfil competencial del egresado de la institución. Respecto a la evaluación, este proyecto propone acreditar el desarrollo de las competencias transversales para facilitar la inmersión de los egresados de la Universidad de Zaragoza al mundo laboral.

Figura 1

Competencias del Sello 1+5 de la Universidad de Zaragoza



Fuente: Elaboración propia.

2. MÉTODO

En este contexto de formación universitaria, se presenta un proyecto de innovación docente que tiene como objetivo elaborar actividades de enseñanza- aprendizaje y evaluación de las competencias transversales, basadas en la evidencia científica y a través de la investigación- acción. Este corpus de actividades y materiales está disponible para ser empleado por el cuerpo docente de la Universidad con el fin de desarrollar, evaluar y acreditar estas competencias clave para la inmersión laboral y el desarrollo profesional.

El método empleado es la investigación-acción, que se define como el estudio de un contexto social con el fin de mejorar las acciones que en él suceden, desarrollando estrategias de acciones planificadas, para implementarlas y luego someterlas de forma sistemática a la observación, reflexión y cambio (Kemmis, 1982). En el diseño de actividades se ha empleado de forma iterativa y cíclica el modelo propuesto por Elliot (1993): planificación- implementación-observación- evaluación. Participaron en el proyecto un total de 107 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Los principales instrumentos utilizados en las diferentes fases que guiaron la Investigación Acción fueron; (a) la observación sistemática que se realizó tanto de manera participante como no participante y (b) los diarios reflexivos y los análisis documentales.

3. RESULTADOS

Los resultados indican un buen diseño, ajuste y ejecución de las actividades y competencias trabajadas. El estudiantado ha desarrollado una comprensión profunda de las competencias propuestas por el modelo 1+5, como muestran sus producciones. Además, se crearon unas actividades con sentido y aplicables a la totalidad de titulaciones por la naturaleza transversal de las mismas. Por otro lado, a través de la implementación en dos ciclos de estas actividades, el estudiantado universitario desarrolló estas competencias fundamentales para su inmersión en el mundo laboral, éxito personal y profesional como recogen en las reflexiones recogidas en la Figura 2.

Figura 2

Reflexión de Grupos de Trabajo acerca del desarrollo competencial a través de las actividades diseñadas

Reflexión 1. Grupo de trabajo G1_8 La actividad nos ha encantado, nos ha parecido un recurso dinámico y visual para reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, nos ha ayudado a escucharnos más las unas a las otras y llegar a acuerdos argumentados

Reflexión 2. Grupo de trabajo G1_4 La actividad nos ha parecido muy creativa e innovadora y ayudaba a desarrollar algunas cuestiones clave para el trabajo en equipo como es trabajar juntos, comunicarse y llegar a acuerdos que no siempre es sencillo en un grupo, … y al final en un futuro trabajaremos con gente y debemos desarrollarlas

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Con el fin de orientar hacia una inmersión óptima al mundo laboral y alcanzar el éxito profesional resulta fundamental una formación en competencias transversales del estudiantado universitario (Ibourk y El Aynaoui, 2023). En este proceso, las instituciones universitarias han de asumir la responsabilidad de formar estudiantes competentes para la vida, el empleo y que contribuyan al desarrollo de su entorno. Desde la Universidad con el fin de orientarles en este proceso se les debe ofrecer espacios para trabajar, evaluar y acreditarles su desarrollo competencial que les permita acceder a un puesto de trabajo y mantenerlo. En concreto, una orientación profesional por competencias mejora el nivel de empleabilidad de los universitarios (Rodríguez et al., 2019; Rodríguez et al., 2021), ofreciendo este proyecto un corpus de actividades y materiales estructurados, rigurosos, científicamente fundamentados, inclusivos, útiles y adaptados a cualquier perfil profesional para mejorar la orientación universitaria y la educación superior de calidad con una formación que mejore los niveles de empleabilidad de los estudiantes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción.* Ediciones Morata.

Haselberger, D., Oberhuemer, P., Pérez, E., Cinque, M y Capasso,F. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institution*s. ModEe project: Lifelong Learning Programme.

Ibouk, A. y El Aynaoui, K. (2023). Career trajectories of Higher Education Graduates: Impact of Soft Skills. *Economies,,* 11, 1-22. https://doi.org/10.3390/economies11070198

Kemmis, S. (1982) Educational Action research in Australia: the state of the art (an overview). En S. Kemmis et al (ed.) *The Action Research Reader* (pp. 83-97). Deakin University Press.

Latorre,C., Lozano, R. y Sierra,V. (2021). *El docente del siglo XXI: Enfoques y metodologías para la transformación educativa*. Prensas de la Universidad de Zaragoza

Ministerio de Universidades.(2021,29 de septiembre).*Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.*Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

Mollo, M. y Medina, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad:Revista Electrónica para Maestros y profesores,* 17(4) ,635-651.

Musicco, G. (2018). Soft skills y coaching: motor de la universidad en Europa, *Revista Universitaria Europea,* 29, 115-132.

OECD. (2018). *The future of Education and Skills: Education 2030.* OECD https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Polákova, M., Horváthová, J., Madzík, P., Copus, L., Molnárová, I. y Polednová, J. (2023). Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Heliyon,* 9, e18670. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670

Rodríguez, A., Cortés, A. y Val, S. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *REOP*, 30(3), 102-119.https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26275

Rodríguez, A., Sierra, V., Falcón, C. y Latorre,C. (2021). "Key Soft Skills in the Orientation Process and Level of Employability" *Sustainability*, 13 (6), 3554. https://doi.org/10.3390/su13063554

Tornel, M., Candeloro, A., López, C.M. y Jiménez, D. (2020). Soft skills, unas habilidades en auge en Europa. En B. Peña, y O. Von Feigenblatt (Eds.). *Perspectivas españolas en la educación: mejores prácticas para el siglo XXI* (pp. 147-174).Catholic University of New Spain.

Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademèia, 7*(1), 53-73. https://doi.org/10.61144/0718-9397.2016.137

Vera, F. (2021). Competencias blandas para la fuerza laboral del siglo XXI. *Revista electrónica Transformar.*

Emociones y discapacidad en la universidad: un análisis de mensajes estudiantiles en foros informales

Ferreira, Camino
camino.ferreira@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8131-0825
Universidad de León
Martínez-Rodríguez, Ainhoa
ainhoa.martinez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8864-3163
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en el ámbito universitario no puede entenderse sin atender a los aspectos emocionales que intervienen en la interacción con la diversidad, especialmente cuando se trata de estudiantes con discapacidad. La forma en que el estudiantado percibe la discapacidad está influida por creencias previas, experiencias personales y emociones básicas como el miedo, la tristeza, la alegría o la sorpresa, las cuales configuran actitudes que pueden favorecer o dificultar la inclusión (Baçalan Iz, 2024). Además, se ha comprobado que los estudiantes con discapacidad reportan altos niveles de ansiedad y depresión, lo cual subraya la importancia de generar entornos donde la comprensión emocional sea prioritaria (Laia et al., 2024).

El papel de la orientación universitaria se vuelve clave en este contexto, ya que permite no solo atender necesidades académicas, sino también emocionales, promoviendo relaciones de apoyo y estrategias de afrontamiento. En este sentido, el análisis de mensajes informales puede revelar creencias implícitas y emociones que no afloran en contextos más formales, ofreciendo así una vía de exploración valiosa para mejorar la formación docente y la atención a la diversidad (Moriña, 2019). El objetivo de este estudio es analizar los sentimientos y emociones básicas expresados en mensajes sobre discapacidad publicados por estudiantes universitarios en foros informales, con el fin de identificar qué emociones aparecen con más frecuencia y cómo se relacionan con la forma en que perciben la discapacidad.

2. MÉTODO

La muestra de este estudio está formada por mensajes de los foros Mediavida y YaQ entre 2016 y 2023. El análisis de estos partió de un proceso inicial de identificación automatizada mediante inteligencia artificial, utilizando ChatGPT con un prompt específico diseñado para detectar contenidos relacionados con discapacidad. Posteriormente, dos expertos revisaron manualmente los mensajes seleccionados, permitiendo refinar los criterios y elaborar un lexicón propio con términos clave.

A partir de este lexicón, se aplicó un análisis sistemático de mensajes utilizando el software MAXQDA. El diccionario empleado incluía términos vinculados a discapacidad: discapaci*, vulnerab*, trastorno*, diversidad funcional, necesidades especiales educativas, necesidades educativas, necesidades específicas de apoyo educativo.

3. RESULTADOS

En el análisis realizado se han identificado un total de 96 segmentos procedentes de 63 mensajes que abordan la temática de la discapacidad en contextos académicos. De este corpus, se han identificado 38 segmentos que expresan emociones básicas, siendo el miedo la emoción más frecuente (25 segmentos), seguida por la tristeza (9), el asco (2), la sorpresa (1) y la ira (1). No se ha registrado ningún caso explícito de felicidad.

El miedo aparece como una emoción persistente e incapacitante, que condiciona profundamente la experiencia de aprendizaje. Una estudiante relata cómo ha desarrollado “fobia a la carrera” y cómo, al intentar estudiar, se bloquea, le dan taquicardias, vértigos o incluso llora, hasta el punto de afirmar que “me dan miedo todo tipo de asignaturas, otras pánico”. En otros mensajes donde se manifiesta cierta motivación, el miedo permanece latente: “estoy un poco preocupado debido a los créditos necesarios para la permanencia en la carrera”.

En cuanto a la tristeza, los nueve segmentos que la representan están profundamente ligados a situaciones de vulnerabilidad emocional y biográfica. Una participante explica que su mente ha asimilado la idea de que no podrá sacar la carrera, añadiendo: “me lo

dijeron tanto en el pasado, encima en una época muy mala en la que sufrí maltrato y abusos sexuales, problemas de salud… que me hizo aún más vulnerable de lo que soy". Otro comentario indica: "el año pasado me vi en la obligación de dejarlo, también por mi estado anímico y un intento de suicidio".

La emoción de asco se manifiesta en mensajes donde se percibe un fuerte rechazo al entorno académico, considerado como hostil y agobiante. Una estudiante expresa que "la fobia y el estrés que me supone es horrible", y otra señala que no es capaz de estudiar ni dos páginas, que se hunde "de una manera horrible", y que con la ansiedad "me bloqueo horrores".

Aunque menos frecuentes, también emergen emociones como la ira y la sorpresa. En el único segmento identificado con ira, una estudiante expresa sentirse devastada: "me siento incapaz, con mucho estrés por ello... No puedo evitar los pensamientos autolíticos, me siento tan devastada que realmente no puedo más". Por otro lado, la sorpresa aparece en un único mensaje que contrasta con el tono general: "comencé la carrera de Arquitectura con verdadero entusiasmo", dejando entrever una motivación inicial positiva que, sin embargo, no parece sostenerse en el tiempo.

4. CONCLUSIONES

El análisis revela una clara prevalencia de emociones negativas en la experiencia académica de estudiantes en situación de discapacidad o con malestar psicoemocional, destacando especialmente el miedo y la tristeza como emociones persistentes y profundamente arraigadas. Estas emociones están ligadas no solo a las exigencias del estudio, sino también a vivencias de trauma, inseguridad y falta de apoyo institucional.

La escasa presencia de emociones positivas y la aparición de sentimientos como el asco o la ira refuerzan la percepción del entorno académico como hostil para algunos perfiles de alumnado. En consecuencia, se hace necesaria una revisión de las políticas universitarias que incorpore la perspectiva del bienestar emocional, promoviendo espacios de aprendizaje más humanos, accesibles y sensibles a la diversidad.

Agradecimientos:

Esta investigación ha sido financiada por la comunidad de Castilla y León, con las Ayudas para financiar la contratación predoctoral de personal investigador (PREDOC), cofinanciadas por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) (2023).

Este estudio es parte del proyecto PID2021-125405NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea "NextGenerationEU"/PRTR.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Laia, M., Vizzi, F., Carlino, M. D, Turi, M., Marinelli, C. V., & Angelelli, P. (2024). Specific learning disabilities and associated emotional-motivational profiles: a study in Italian university students. *Frontiers in Psychology, 15*, 1365980. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1365980

Baçalan Iz, F. (2024). Students' attitudes towards disabled people: mediator's role of emotion and behavior. *Current Psychology, 43*, 6149-6157. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04810-y

Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: Motivation, emotion and faculty-student relationships. *PLOS ONE, 14*(5), e0215249. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249

Evaluación de la inteligencia emocional en la universidad: propuesta de indicadores para el Plan de Acción Tutorial

Martínez-Rodríguez, Ainhoa
ainhoa.martinez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8864-3163
Universidad de León
Ferreira, Camino
camino.ferreira@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8131-0825
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios recientes destacan la importancia de la inteligencia emocional (IE) en la Educación Superior, especialmente en el contexto de los programas de tutoría y la formación del profesorado. Se han desarrollado modelos de acción tutorial centrados en el desarrollo emocional del alumnado (Gutiérrez Tapias, 2003), así como propuestas orientadas a fortalecer las competencias docentes mediante estrategias basadas en la IE (Mendoza, 2020). Además, se han identificado características emocionales como indicadores de buena docencia en contextos inclusivos (Llorent et al., 2016) y se ha evidenciado el impacto positivo de la IE en el bienestar psicológico, la autoconciencia y el rendimiento académico (Delgado Cedeño et al., 2018). En este contexto, se plantea la necesidad de desarrollar propuestas que integren la IE en el diseño del Plan de Acción Tutorial, promoviendo una tutoría más atenta a las dimensiones emocionales del estudiantado y alineada con una Educación Superior más integral e inclusiva.

2. MÉTODO

Este estudio tiene como objetivo diseñar una propuesta de indicadores para evaluar la IE del alumnado universitario, con aplicación en el Plan de Acción Tutorial. Parte de la investigación de Martínez-Rodríguez y Ferreira (en prensa), centrada en los factores que influyen en el bienestar y la adaptación universitaria. A partir de esos resultados, se han

definido 70 indicadores agrupados en factores académicos y no académicos. Esta fase corresponde al diseño inicial; en la siguiente se prevé validar los indicadores mediante un estudio Delphi con expertos en orientación y Educación Superior.

3. RESULTADOS

A partir de una revisión sistemática de la literatura (Martínez-Rodríguez y Ferreira, en prensa), se ha diseñado una propuesta de 70 indicadores destinada a evaluar la IE del alumnado universitario. Estos indicadores se organizan en dos bloques: factores académicos y no académicos, con el objetivo de facilitar su incorporación al Plan de Acción Tutorial y su aplicación en programas de orientación universitaria.

Los factores no académicos se estructuran en nueve categorías que abarcan aspectos como salud y hábitos saludables, estado de ánimo, regulación emocional, perfil cognitivo-conductual, rasgos de personalidad, capacidades, habilidades, así como variables del entorno familiar y sociocultural (ver Tabla 1).

Tabla 1

Indicadores IE: Factores IE No académicos

Categorías	Indicadores
Indicadores de salud y hábitos saludables	Salud general percibida
	Consumo de alcohol y tabaco
	Hábitos de sueño
	Actividad física
Indicadores de estado de ánimo y autopercepción	Apoyo social percibido
	Búsqueda de ayuda
	Autoconciencia
	Satisfacción con la vida
Indicadores de regulación emocional	Adaptabilidad emocional
	Autocontrol emocional
	Regulación adecuada de emociones
	Motivación académica y personal
	Iniciativa personal
Indicadores del perfil cognitivo-conductual	Compromiso académico

	Compromiso social
	Pensamiento crítico
	Habilidades cognitivas
Indicadores de rasgos de personalidad	Estabilidad emocional
	Apertura a la experiencia
	Responsabilidad
	Neuroticismo
	Extraversión
	Amabilidad
	Personalidad general
Indicadores de capacidades	Nivel de empatía
	Gestión del estrés
	Estrategias de afrontamiento centradas en la emoción
	Resiliencia
	Capital psicológico
	Orientación a la felicidad
	Autodisciplina
	Positividad
	Emocionalidad
Indicadores de habilidades	Habilidades de estudio
	Habilidades afectivas
	Habilidades prácticas
	Capacidad de liderazgo
	Habilidades sociales
	Conducta prosocial
Indicadores de factores familiares	Composición familiar
	Apoyo familiar percibido
	Convivencia con la familia
	Calidad de la relación con los padres
	Nivel educativo de los padres
	Ocupación materna
	Estilo de crianza
Indicadores de factores socioculturales	Influencia sociocultural en las emociones

	Antecedentes culturales del estudiante
	Ajuste intercultural
	Participación en actividades recreativas
	Red de amigos
	Participación en voluntariados

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los factores académicos se agrupan en dos dimensiones: formación académica y tiempo en la universidad, y proceso de aprendizaje. En su conjunto, estos indicadores proporcionan una visión amplia, fundamentada e integradora de la realidad emocional del estudiantado universitario (ver Tabla 2).

Tabla 2

Indicadores IE: Factores IE académicos

Categoría	Indicadores
Indicadores de formación académica y tiempo en la universidad	Tipo de institución universitaria
	Frecuencia de visitas a la biblioteca
	Ansiedad en la biblioteca
	Participación en actividades extracurriculares
	Acceso a la universidad
	Nivel de engagement universitario
	Niveles de burnout académico
	Interacción con docentes
Indicadores de aprendizaje	Aprendizaje entre pares
	Aprendizaje autodirigido
	Autoeficacia académica
	Gestión del tiempo de estudio
	Éxito académico
	Evitación de conductas perjudiciales para el rendimiento
	Asertividad en la búsqueda de oportunidades
	Satisfacción con el trabajo en equipo
	Satisfacción con las instalaciones universitarias
	Satisfacción con la experiencia universitaria

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten proponer un conjunto de 70 indicadores, organizados en factores académicos y no académicos, que ofrecen una herramienta útil para incorporar la IE al Plan de Acción Tutorial. Su aplicación permitiría identificar necesidades emocionales, planificar intervenciones, promover el bienestar, la adaptación y la permanencia del alumnado. Aunque los indicadores han sido seleccionados a partir de una revisión sistemática rigurosa, aún no se ha realizado su validación empírica, lo que constituye la principal prospectiva del estudio.

Agradecimientos:

Esta investigación ha sido financiada por la comunidad de Castilla y León, con las Ayudas para financiar la contratación predoctoral de personal investigador (PREDOC), cofinanciadas por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) (2023).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delgado Cedeño, L. A., Mendoza Vélez, M. E., & Reinoso Mendoza, B. X. (2018). Incidencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Cognosis*, *3*(3), 35–54. https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i3.1362

Gutiérrez-Tapias, M. G. (2003). La acción tutorial como alternativa para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos. *Acción Pedagógica*, *12*(2), 4-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972054

Llorent, V. J., Ruiz-Calzado, I., & Varo-Millán, J. C. (2016). Indicadores del buen docente en base a la inteligencia emocional. La formación universitaria en educación inclusiva. *Revista Sonda. Investigación en Artes Letras, 5*, 72–91. https://doi.org/10.4995/sonda.2016.18400

Martínez-Rodríguez A., y Ferreira C. (en prensa). Factors Influencing the Development of Emotional Intelligence in University Students. *European Journal of Psychology of Education.*

Mendoza, D. (2020). La inteligencia emocional para el mejoramiento de las competencias docentes en los facilitadores de la Universidad Iberoamericana del Ecuador (The Emotional Intelligence for the Improvement of the Teaching Competences in the Facilitators of the Universidad Iberoamericana Del Ecuador). *Revista de Ciencias Humanas y Sociales,* (18), 2018-2048. https://doi.org/10.2139/ssrn.3639463

Evaluación del impacto de los sistemas de acreditación universitaria: perspectiva del alumnado sobre la mejora de la orientación y el acceso a la información

García-Pérez, Daniel
daniel.garcia.perez@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-5697-1792
Universidad Complutense de Madrid

León-Carrascosa, Víctor
victorleoncarrascosa@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-2418-9229
Universidad Complutense de Madrid

Domínguez Pérez, David
daviddom@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-2665-3988
Universidad Complutense de Madrid
Universidad a Distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la calidad se ha convertido un elemento importante dentro de la actividad universitaria. Una de las formas de entender la gestión de la calidad implica la puesta en marcha de procesos de rendición de cuentas y el establecimiento de objetivos institucionales (Welzant et al., 2011). Desde esta perspectiva, la calidad implica centrarse en las personas que reciben los servicios universitarios, fomentando la colaboración entre los diferentes profesionales y promoviendo objetivos de mejora permanente (Rodríguez-Mantilla et al., 2024).

En coherencia con la búsqueda de la calidad, en la primera década del siglo XXI se establecieron en distintos países, entre ellos España, procesos de control, revisión y mejora de las titulaciones (Martínez-Zarzuelo et al., 2024). Algunos estudios (Andreani et al., 2020) han indicado la importancia de incorporar indicadores variados de éxito (por ejemplo, la persistencia del alumnado), que permitan atender a la diversidad de perfiles y características de las distintas titulaciones. En este sentido, es importante hacer un análisis amplio de los efectos de las políticas de calidad, integrando la percepción de

todos los colectivos implicados en los procesos de mejora (profesorado, estudiantes y personal de administración) (Fullana et al., 2011).

El estudio que presentamos forma parte de un Proyecto de Investigación I+D+i (PID2022-137488NB-I00), "Evaluación del impacto de los procesos de seguimiento y acreditación en la mejora de titulaciones de posgrado en un contexto internacional y factores asociados a su eficacia". Específicamente, el objetivo de esta comunicación es analizar cómo el alumnado universitario percibe el impacto que tienen los sistemas de acreditación en los procesos de organización y gestión vinculados a la orientación, desde los momentos iniciales de matriculación, la información disponible en la web, hasta el uso de los servicios de apoyo y orientación.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Este es un estudio cuantitativo descriptivo, de tipo ex post facto.

2.2. Participantes

En el estudio participaron 1562 estudiantes (27.3% hombres, 69.1% mujeres, 0.3% otro sexo y un 3.3% no reportado) de 11 universidades públicas y privadas de 3 Comunidades Autónomas de España.

2.2. Instrumentos

Se utilizó un cuestionario validado sobre la percepción del impacto de los sistemas de verificación y acreditación en distintos colectivos universitarios (García-Domingo et al., 2023). En su versión para estudiantes, el cuestionario se compone de ítems sociodemográficos y 73 ítems (escala de percepción de mejora de 1 a 5). Para esta comunicación se analizan los ítems sobre los procesos de matriculación y convalidación de asignaturas (4), los de servicio de apoyo y orientación a estudiantes (4), los relacionados con información de la página web (8) y con la comunicación interna sobre formación complementaria y ofertas de empleo (2). Los índices de fiabilidad de la muestra para estos ítems son adecuados (α de Cronbach y ω de McDonald de .95).

2.3. Procedimiento

El equipo de investigación contactó por correo electrónico con los responsables de calidad de distintas facultades. Una vez aceptada la participación en el estudio, se coordinó la presencia de un integrante del equipo investigador para llevar a cabo la recogida presencial de datos en el aula con los estudiantes.

3. RESULTADOS

En general, los resultados del cuestionario reflejan puntuaciones bajas en la percepción de mejora reportada por los participantes en todos los componentes analizados. En la Tabla 1 se presentan la media y la desviación típica de los distintos ítems.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos ítems analizados

Ítem	Media	DT
Información sobre procesos de matriculación y convalidación		
I16	1.57	1.17
I17	1.67	1.27
I18	1.33	1.22
I19	1.29	1.21
Información sobre servicios de apoyo y orientación a estudiantes		
I20	1.48	1.17
I21	1.42	1.18
I22	1.33	1.18
I23	1.24	1.15
Página web		
I30	1.6	1.16
I31	1.46	1.19
I32	1.57	1.23
I33	1.66	1.28
I34	1.68	1.28
I35	1.59	1.27
I36	1.33	1.2
I37	1.5	1.29

	Formación complementaria y empleo	
I43	1.45	1.24
I44	1.1	1.23

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Aunque el estudio general sí mostró algunas mejoras moderadas o moderadas-bajas en aspectos generales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje (Martínez-Zarzuelo et al., 2024), los resultados de los ítems sobre orientación reflejan que el alumnado participante no percibió mejoras sobre distintos aspectos de orientación universitaria durante su tiempo estudiando en la universidad. En consecuencia, se recomienda favorecer mecanismos para incorporar al alumnado en los procesos de cambio y mejorar la información necesaria en aspectos relativos al apoyo y orientación al alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreani, M., Russo, D., Salini, S., & Turri, M. (2020). Shadows over accreditation in higher education: some quantitative evidence. *Higher Education*, *79*(4), 691–709. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00432-1

Fullana, J., Pallisera, M., Planas, A., & Tesouro, M. (2011). Retos, Dilemas y Logros de la Evaluación Interna de las Titulaciones Universitarias. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *9*(3), 110–125. https://doi.org/10.15366/REICE2011.9.3.006

García-Domingo, B., Rodríguez-Mantilla, J. M., & Martínez-Zarzuelo, A. (2023). An instrument to evaluate the impact of the higher education accreditation system: Validation through exploratory factor analysis. *Revista Española de Pedagogía*, *81*(286), 12. https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-06

Martínez-Zarzuelo, A., Rodríguez-Mantilla, J. M., & García-Domingo, B. (2024). Evaluación del Impacto de los Sistemas de Acreditación de Educación Superior en el Proceso de

Enseñanza-Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *22*(1), 45–64. https://doi.org/10.15366/REICE2024.22.1.003

Rodríguez-Mantilla, J. M., Martínez-Zarzuelo, A., & León-Carrascosa, V. (2024). Identification of profiles in educational organizations as a result of the implementation of a quality management system. *International Journal of Educational Management*, *39*(8), 18–40. https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2024-0064

Welzant, H., Schindler, L., Puls-Elvidge, S., & Crawford, L. (2011). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, *5*(3), 3–13. https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244

Gamificación y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategias para potenciar la creatividad matemática en el proceso de orientación académica universitaria

Buelvas-Gutiérrez, Lina
linabuelvas@unicesar.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-5007-2887
Universidad Popular del Cesar

Acosta-Oñate, Leticia
leticiaacosta@unicesar.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-8713-7891
Universidad Popular del Cesar

Boom-Cárcamo, Efrain
ingenieroboom@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4562-9753
Universidad Popular del Cesar

Boom-Cárcamo, Dailyng
dboom@unicesar.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-1531-3985
Universidad Popular del Cesar

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto universitario, existe la necesidad creciente de comprender los principales motivos que llevan a los estudiantes a abandonar sus estudios en los primeros años (Galve-González et al., 2024), es ahí donde la orientación académica constituye un pilar fundamental para prevenir la deserción temprana (Geisler et al., 2023). Con el propósito de responder a las dificultades en el rendimiento académico de estudiantes de primeros semestres y a la necesidad de implementar metodologías activas que conecten con sus intereses y estilos de aprendizaje, el objetivo de esta investigación se centró en identificar la influencia del uso de la gamificación y el ABP, como recursos creativos para la orientación y el rendimiento académico de los estudiantes de matemáticas (Huang et al., 2023).

2. MÉTODO

Se realizó un estudio cuasiexperimental con 79 estudiantes universitarios de un curso de matemática básica en la ciudad de Valledupar, Colombia, sujeto a técnicas de gamificación y ABP. El estudio consistía en combinar el uso de elementos de gamificación (desafíos, niveles, insignias y recompensas) con el ABP, mediante el diseño de situaciones problemáticas reales de ingeniería. Se emplearon cuestionarios en Google Forms para recopilar información sobre gamificación (Tabla 1) y ABP (Tabla 2). Se utilizó una escala de Likert (Adelson y McCoach, 2010).

Tabla 1

Preguntas sobre Gamificación

Cuestionario
P1: Los juegos hicieron que el entorno de aprendizaje fuera divertido y atractivo.
P2: Los juegos realizados en las actividades me motivaron a asistir a clases.
P3: Fue adecuada la duración general de los juegos.
P4: Creo que los juegos han mejorado mi comprensión de los temas vistos en clase.
P5: Las discusiones sobre las respuestas correctas e incorrectas después de cada pregunta fueron satisfactorias.
P6: Tener un buen desempeño en los juegos aumentó mi autoconfianza.
P7: Creo que los juegos han mejorado mis habilidades para resolver problemas.
P8: Me gustaría que la gamificación se utilizara en otras materias.
P9: Creo que los juegos son un uso valioso del tiempo de instrucción.
P10: No me intimida el uso de la gamificación.

Tabla 2

Preguntas sobre ABP

Cuestionario
P1: Las actividades realizadas me orientaron en la comprensión del tema.
P2: Debido a limitaciones de tiempo, no tuve ningún problema al completar la actividad.
P3: Considero que yo soy capaz de trabajar en grupo.
P4: No necesité ninguna ayuda del profesor durante el desarrollo de la actividad.

Cuestionario
P5: Valoré la contribución de los compañeros en la actividad.
P6: Compartí información con el resto de los compañeros.
P7: Mostré respeto por las opiniones de los compañeros durante el proyecto.
P8: Generé ideas creativas durante el proyecto.
P9: Ayudé a otros compañeros a encontrar sus errores.
P10: Completé el proyecto fácilmente.
P11: El proyecto me animó a colaborar con otros compañeros.
P12: ABP me ayudo a usar mi imaginación.
P13: Contribuir al proyecto aumentó mi motivación en el curso.
P14: ABP me ayudó a comprender los temas relacionados con el curso.
P15: El aprendizaje basado en problemas fue eficaz para lograr los objetivos del curso.

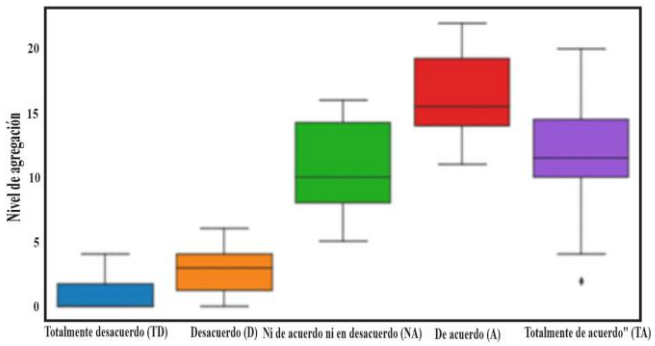
3. RESULTADOS

Percepciones de la gamificación como estímulo de la creatividad

Los estudiantes consideran que los juegos hacen que el entorno de aprendizaje sea divertido y atractivo (P1), se sintieron motivados a asistir a clase (P2). En el último bloque de preguntas (P8, P9, P10), los estudiantes están de acuerdo o muy de acuerdo en que la gamificación se utiliza en otras asignaturas, que el juego es un uso valioso del tiempo de instrucción y que la gamificación no es intimidante (Figura 1).

Figura 1

Distribución de respuestas gamificación

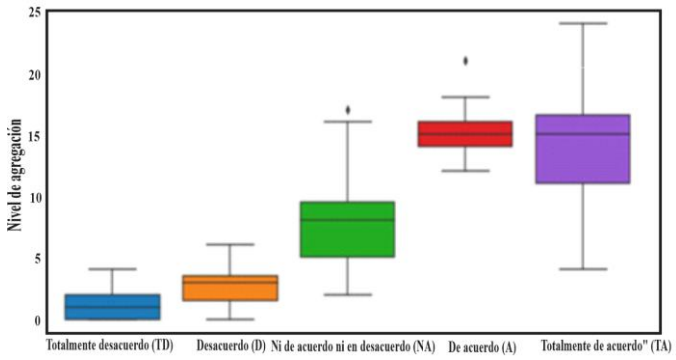


Percepciones sobre la implementación del ABP como estímulo a la creatividad

Para la implementación del ABP en la asignatura Matemática Básica se desarrollaron tres casos diferentes. La mayoría de los estudiantes creen que el ABP los guía hacia la investigación (P1). El 80.95 % de los estudiantes se consideran capaces de trabajar en grupo (P3). El 69.04 % valora la contribución de otros miembros del equipo (P5), el 66.66 % compartió información con otros participantes (P6), el 69.04 % respetó las opiniones de otros miembros del grupo (P7), el 73.80 % cree que generó ideas creativas (P8). Las preguntas 12, 14 y 15 sobresalen con resultados superiores al 85%, resaltando aspectos como el ABP les hizo utilizar su imaginación, comprender temas relacionados con el curso y alcanzar objetivos. El 73,80% de los estudiantes afirma que el proyecto incrementó su motivación en el curso (Figura 2).

Figura 2

Distribución de respuestas ABP



Influencia de la combinación de gamificación y ABP sobre el rendimiento académico

La Tabla 3 muestra el número de estudiantes, la calificación promedio de todos los estudiantes y el número de estudiantes reprobados por semestre académico.

Tabla 3.

Resultados cursos 2023-1 y 2023-2

2023-1			2023-2		
#Estudiantes	Promedio	#Falla	#Estudiantes	Promedio	#Falla
37	3.2/5.0	9	42	3.8/5.0	3

Estos datos confirman que la gamificación y el ABP mejoran el rendimiento académico de los estudiantes, ya que se logró una reducción del 17,18% en el porcentaje de estudiantes que reprobaron.

4. CONCLUSIONES

Desde la perspectiva de la orientación universitaria, este estudio evidencia que, a través de estrategias como el juego y la exploración de problemáticas reales, es posible potenciar el aprendizaje teniendo en cuenta que este último es una construcción colectiva. Se presenta la importancia de que los programas educativos y el profesorado continúen aplicando metodologías activas junto con el uso de recursos tecnológicos, con el propósito de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Galve-González, C., Bernardo, A. B., & Núñez, J. C. (2024). Academic pathways: The role of engagement as a mediator in the decision to drop out or stay at university. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, *29*(2), 130–138. https://doi.org/10.1016/J.PSICOE.2024.05.001

Geisler, S., Rach, S., & Rolka, K. (2023). The relation between attitudes towards mathematics and dropout from university mathematics—the mediating role of satisfaction and achievement. *Educational Studies in Mathematics*, *112*(2), 359–381. https://doi.org/10.1007/s10649-022-10198-6

Huang, W., Li, X., & Shang, J. (2023). Gamified Project-Based Learning: A Systematic Review of the Research Landscape. *Sustainability*, *15*(2). https://doi.org/10.3390/su15020940

Imaginario Profesional y Narrativas Personales de estudiantes de nuevo ingreso en el Grado en Educación Social

Merino Orozco, Abel
amorozco@ubu.es
https://orcid.org/0000-0003-1025-4277
Universidad de Burgos

Berbegal Vázquez, Alfredo
abrbgal@unizar.es
https://orcid.org/0000-0003-0972-7831
Universidad de Zaragoza

Sáez Velasco, Sara
ssvelasco@ubu.es
https://orcid.org/0000-0002-6673-3384
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

El grado de Educación Social se proyecta hacia la intervención socioeducativa, promoviendo la inclusión social y combinando teoría y práctica en diversos contextos para mejorar la calidad de vida (Úcar, 2023). En cierto sentido, el compromiso con la formación académica demanda un énfasis en el desarrollo de competencias sistémicas, intervención en contextos diversos, educación no formal, preparación para la empleabilidad, compromiso social y desarrollo continuo de habilidades y técnicas (Ricci et al, 2022). Por tanto, el perfil del estudiantado de nuevo ingreso se define desde una génesis diferenciada de otras titulaciones afines. Ricoy y Pino (2005) definieron un perfil de estudiantado de Educación Social de jóvenes, comprometidas con el voluntariado, motivadas, con hábitos lectores limitados y actividades de ocio reducidas.

Actualmente, el acceso a la titulación del Grado en Educación Social en la Universidad de Burgos presenta ciertas singularidades. En primere lugar, el estudiante que continúa sus estudios desde Formación Profesional continúa en una tendencia al alza, aumentando paulatinamente del 33.3% en el curso 2018-19 al 54.3% en el 2023-24. Esta situación contrasta con las otras titulaciones de la Facultad de Educación (18%, Pedagogía; 29.5%,

Maestro en Educación Infantil; 10.6%, Educación Primaria). Asimismo, la dispersión geográfica del estudiantado de nuevo ingreso es mayor, ya que el 72.46% es de fuera de la provincia, frente al 48.1% de Pedagogía, el 16.43% en Educación Primaria y el 46.75% en Educación Infantil.

El estudiantado de nuevo ingreso enfrenta en su primer semestre estrés académico, utilizando apoyo social y resolución de problemas como estrategias (Fernández & Polo, 2011), lo que suele demandar un acompañamiento cuidado en la transición a una nueva cultura universitaria del estudiante de nuevo ingreso, en fomento de su emancipación sistémica (Merino et al, 2021). Asimismo, se destaca como virtud la capacidad para estimular una significación competencial de las metas iniciales del estudiantado (Peinado & Anta, 2010), emprendidas desde su imaginario vocacional, que, en Educación Social, cuenta mayoritariamente con la formación previa en el Grado Superior en Integración Social.

El perfil de la persona que ejerce la educación social se orienta a intervención socioeducativa para empoderar a personas, grupos y comunidades mediante el aprendizaje y la transformación social, orientado por la pedagogía social y basado en criterios de justicia social y derechos humanos (Úcar, 2021), lo que implica una reorientación de la identidad profesional del estudiantado que deriva del Grado Superior.

En este trabajo se estudia la flexibilidad del imaginario vocacional del estudiantado de Educación Social desde la articulación y socialización de sus narrativas personales, poniendo el foco en los colectivos de interés y la adecuación a la intervención socioeducativa.

2. MÉTODO

El estudio se contextualiza en el proyecto de Innovación Docente ‘Competencias transversales y autodeterminación en Educación: (Trans)Formando la identidad profesional’, liderado desde la Universidad de Zaragoza.

El proyecto aborda la atención a la construcción de la identidad profesional de los educadores desde un potencial formativo y se analiza desde un modelo reflexivo, desarrollando competencias transversales para adaptarse a cambios políticos y sociales.

La metodología incluye técnicas narrativas y seminarios de escritura y análisis (Arraiz, Sabirón & Ballesteros, 2019). Concretamente, las dinámicas docentes incluyen las siguientes fases:

a) Fase descriptiva: Se crearán espacios para que el estudiante construya un relato sobre su trayectoria educativa, experiencias personales-profesionales vinculadas al grado den Educación Social, identificando sus sistemas de creencias y teorías sobre la profesión.
b) Fase interpretativa: Socialización en grupos de las narrativas personales y análisis individual y colectivo.
c) Fase evaluativa: Análisis de las narrativas desde los referentes profesionalizadores aportados por la formación inicial y continua.
d) Fase crítica: Proyección de la identidad profesional sobre la autoevaluación del proceso formativo en el final del primer semestre del primer curso.

En la experiencia formativa participan 67 estudiantes de nuevo ingreso en el Grado en Educación Social (6 hombres y 62 mujeres) que presentan tres documentos: (1) una narrativa individual al mes del inicio de semestre sobre su imaginario profesional, desde sus referentes y expectativas, (2) un análisis de sus narrativas, con la incorporación de referentes desde su formación inicial, y (3) una autoevaluación de competencias sobre su identificación profesional al final del semestre.

3. RESULTADOS

Los resultados se extraen del análisis de las narrativas personales del estudiantado y se presenta en dos bloques desde los núcleos de interés que aborda. En primer lugar, la tabla 1 muestra los intereses temáticos proyectados sobre sus narrativas. Las temáticas se clasifican desde la lógica en la presentación del estudiantado, a pesar de que, en muchos casos, se describen casos multidimensionales y complejos.

Etapa	Tema	Frecuencia
Menores	Maltrato familiar	5
	Acoso escolar	4
	Desamparo	13
	Absentismo escolar	2
	Consumos	6
	Ideación suicida	2
	Desventaja sociocultural- Inclusión socioeducativa	5
	Discapacidad intelectual	4
	Trastorno Espectro Autista	4
	Atención a la diversidad	3
Adultos	Discapacidad Intelectual	4
	Transición de género	1
	Adicciones	6
	Trastorno mental	1
	Reinserción Social Postpenitenciaria	2
	Violencia de género	2
Senectud	Demencia	1
	Mujer y ámbito rural	1
	Envejecimiento activo	1

Las narrativas desprenden la emergencia de cuatro dimensiones de análisis genuinamente vinculadas a la proyección profesional de la educación social: (1) ***enfoque integral***, que incorpora la inexorabilidad de una perspectiva transdisciplinar y colaborativa, (2) ***educación*** como clave de intervención y acompañamiento, (3) ***prevención***, ***formación*** y ***desarrollo comunitario*** y (4) ***deontología*** en el respeto de los derechos de las personas.

4. CONCLUSIONES

Los resultados destacan la importancia de la intervención socioeducativa para promover la inclusión social y mejorar la calidad de vida de las personas, que amplía el sentido asistencialista o de adaptabilidad social. El estudiantado analiza críticamente la pertinencia de colaborar multidisciplinarmente en un acompañamiento cuya piedra angular sea educativa. En ese sentido, se promueve un enfoque integral y ético. La flexibilidad del imaginario vocacional del estudiantado y su capacidad para adaptarse a cambios formativos, políticos y sociales son aspectos fundamentales para su desarrollo profesional y se significan especialmente en un estudiantado que (re)emprende sus estudios superiores en un contexto de nueva socialización y lógica institucional que demanda un acompañamiento tutorial cercano y con potencial en la socialización de experiencias entre pares.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arraiz, A., Sabirón, F., & Ballesteros, B. (2019). Investigación a través de las historias de vida. En B. Ballesteros (coord.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 161-224). UNED.

Ricci, B., Alonso, L., & Mendo, S. (2022). Competencias sistémicas que predicen la empleabilidad en Educación Social. *Educación XX1*, *25*(2), 201-221. https://doi.org/10.5944/educxx1.31538

Jiménez, C. F., & Sánchez, M. T. P. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación social de nuevo ingreso. *EduPsykhé: Revista de psicología y educación*, *10*(2), 177-192.

Merino, A., Berbegal., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2021). Tutoría académica para el desarrollo de la competencia evaluativa en estudiantes de nuevo ingreso a magisterio. En L. Carro, M. Carabias y V. Morcillo (Eds.). *Congreso Internacional de Orientación Universitaria: Buena orientación, buena elección* (pp. 387-395). Universidad de Valladolid.

Peinado, M. y Anta, J. L (2010). Reflexiones en torno a la innovación formativa en la acción tutorial universitaria. *Iniciación a la Investigación, 5*(1), e019.

Ricoy-Lorenzo, M. C., & Pino-Juste, M. (2005). Estudio sobre el perfil del alumnado de Educación Social. *Estudios sobre Educación, 9*, 127-143.

Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. International Journal of Social Pedagogy, 10(1), 1-17. DOI: https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001

Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 35*(1), 81-100. https://doi.org/10.14201/teri.27805

Impulsar la orientación académica en la universidad a través de las estrategias del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Núñez del Río, Mª Cristina
mc.nunez@upm.es
ORCID 0000-0002-3349-8015
ICE. Universidad Politécnica de Madrid

Martín Núñez, José Luis
jl.martinn@upm.es
ORCID 0000-0002-4102-6069
ICE. Universidad Politécnica de Madrid

Pablo-Lerchundi, Iciar
iciar.depablo@upm.es
ORCID 0000-0003-2980-673X
ICE. Universidad Politécnica de Madrid

Sastre-Merino, Susana
susana.sastre@upm.es
ORCID 0000-0001-9511-3793
ICE. Universidad Politécnica de Madrid

Jiménez-Rivero, Ana
ana.jiménez@upm.es
ORCID 0000-0003-4013-2334
ICE. Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La orientación académica en la universidad constituye una tarea esencial en la función tutorial que ha de asumir el profesorado universitario (López Gómez, 2017). Para conocer y aplicar herramientas que facilitan la tarea de acompañamiento en el proceso de aprendizaje del alumnado, impulsando el desarrollo competencial docente, es fundamental la formación inicial para la docencia universitaria (Grey y Osborne, 2019; Galián et al, 2024).

El profesorado debe estar preparado para que la docencia del siglo XXI cuide el diseño de actividades que faciliten y promuevan un aprendizaje personalizado, sólido y significativo, en un contexto en el que hay que tener en cuenta necesariamente la autonomía y responsabilidad de cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Luelmo, 2019), el desafío en torno a la atención a la diversidad que convive en las aulas (Condori, et al.

2024) y los retos de las tecnologías disruptivas presentes en nuestros días (Gómez-Ferri, 2024).

La comunicación que se presenta ilustra cómo el DUA facilita atender la diversidad presente en el aula universitaria, convirtiéndose en una gran herramienta para la orientación académica del alumnado.

2. MÉTODO

El programa de Formación Inicial para la Docencia Universitaria (FI) impartido en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) comprende un módulo dedicado a la Acción Tutorial, en el que los participantes reflexionan y profundizan acerca del valor de la tutoría en la universidad. A lo largo de 3 semanas, con sesiones presenciales de 4 horas, se discuten y valoran herramientas útiles para llevar a cabo la tutoría.

Desde de una perspectiva cualitativa se examina el resultado de evaluar mediante una rúbrica una actividad de incorporación de estrategias DUA[1] en la propuesta formativa real, partiendo del análisis de la guía de aprendizaje de una asignatura en la que el profesor en formación imparte docencia. Participaron 25 docentes matriculados en el programa de FI en el curso académico 2024-2025.

2.1. Tarea propuesta

La Acción Tutorial sólo tiene sentido contextualizada en cada caso concreto. Poniendo el foco en la orientación académica del alumnado al que impartes docencia y partiendo de los principios vinculados al DUA (Alba-Pastor, et al, 2015, pág. 92-93), concreta en tu propuesta docente cómo aplicar, con coherencia y sentido, una selección de estrategias

[1] El Diseño Universal de Aprendizaje – DUA- nace aplicando criterios de accesibilidad traídos de la Arquitectura al ámbito educativo. El resultado ofrece el postulado de tres principios que facilitan la planificación didáctica con una amplitud de mirada mayor que otros enfoques. Estos principios derivan en propuestas de actividades de aprendizaje que consideran múltiples formas de implicación del alumnado, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas y soportes de actividades, que incluyen la evaluación.

de forma justificada, apoyándote en las pautas elaboradas por el CAST (2011, versión es español, 2013). En concreto:

1. Selecciona una asignatura conocida (bien porque la impartes, bien porque te interesa). Revisa la guía de aprendizaje y pon el acento en las actividades que se pueden desarrollar en relación a las competencias y tareas que se indican. Analiza alguno de los materiales desde la perspectiva del DUA.
2. Incorpora alguna estrategia de cada uno de los principios (al menos una de cada tipo: acceso al contenido, presentación del contenido y motivación del estudiante).

3. RESULTADOS

Los resultados de la aplicación de la rúbrica de corrección de la tarea realizada (Tabla 1) ponen de manifiesto la sensibilidad y coherencia en las propuestas elaboradas, presentando ajustes muy acertados y viables para atender las necesidades identificadas en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Tabla 1

Resultados obtenidos en la tarea de aplicación del DUA

Calificación	Descripción cualitativa	Participantes
Excelente	Se revisa la guía de aprendizaje, con foco en las competencias a desarrollar, aplicando estrategias DUA en el diseño de las actividades a realizar, incluida la evaluación. Se presentan ejemplos específicos.	6
Muy Bien	Se revisa la guía de aprendizaje, con foco en las competencias a desarrollar, aplicando estrategias DUA en el diseño de las actividades a realizar, sin revisar la evaluación. Se presentan ejemplos específicos.	12
Bien	Se revisa la guía de aprendizaje, con foco en las competencias a desarrollar, aplicando estrategias DUA en el diseño de las actividades a realizar, sin revisar la evaluación. Se presentan ejemplos poco definidos, poco aplicados.	6
Suficiente	Se revisa la guía de aprendizaje, de forma general y se proponen estrategias DUA en el diseño de	1

	las actividades a realizar, sin concretar ni revisar la evaluación. No se detalla de forma específica	
Repite el trabajo	La propuesta no se ajusta a lo solicitado.	0

Fuente: Elaboración propia

Ningún participante conocía previamente las estrategias DUA. La mayoría de las opciones presentadas (72%) están muy detalladas, son comprometidas y rigurosas, ofreciendo en muchos casos múltiples herramientas para facilitar el acceso al aprendizaje. Incluso proponen indicadores, que permitirán realizar el seguimiento del impacto de las medidas sugeridas.

4. CONCLUSIONES

El DUA facilita la concreción de la orientación académica en la universidad, aportando flexibilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje al establecer sus tres principios de atención (CAST, 2011). Gracias a la formación inicial sobre este enfoque, el profesorado universitario novel transforma los espacios de aprendizaje, adaptando actividades, formatos de presentación y, lo que es más importante, propuestas de evaluación que permitan eliminar o reducir las barreas que los aprendices afrontan.

La revisión del quehacer docente, adaptado a las exigencias de una sociedad plural cambiante a una velocidad vertiginosa, será la clave para mantener la calidad educativa en la formación universitaria.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Pastor, C., Zubillaga del Río, A. y Sánchez Serrano, J.M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamérica de Tecnología Educativa- RELATEC, 14* (1), pp. 89-100

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, *6,* (9), pp. 55-68

CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning Guidelines.* Version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba, C.; Sánchez, P.; Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). https://udlguidelines.cast.org/static/udlg-graphicorganizer-v2-0-spanish.pdf

Condori, B., Borja, J., Suñay, G., y Robles, A. (2024). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) en la educación superior: evaluación de adaptaciones y su efecto en el desempeño estudiantil. R*eincisol*, *3*(6), pp. 2599-2620. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2599-2620

Galián, B., Pablo-Lerchundi. I., Sastre-Merino, S., Núñez-del-Río, M.C.,Martín-Núñez, J.L., Jiménez-Rivero, A., Míguez-Souto, A. y Caravantes, A. (2024). Competencias en acción tutorial en la universidad. Logros y retos de docentes en formación. En B. Malik y M.A. González-Galán (Eds). *La orientación en educación superior. calibrando brújulas ante la incertidumbre (pp. 277- 290).* UNED.

Grey, D. J., y Osborne, C. L. (2018). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further Higher Education, 44*, 285-299. https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1536258

González Alcaide, G. (2024). 1 *d. C. (después de ChatGPT) : Inteligencia artificial generativa en la educación superior.* Publicacions de La Universitat de València.

López-Gómez, E, (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagoga – REOP, 28*(2), 67-78.

Luelmo, M.J. (2020). Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 35*(2). https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2207

La experiencia de realizar una tesis doctoral en educación: entrevista autobiográfica

Llanes Ordóñez, Juan
juanllanes@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-0059-9741
Universitat de Barcelona

Berbegal Vázquez, Alfredo
abrbgal@unizar.es
https://orcid.org/0000-0003-0972-7831
Universidad de Zaragoza

Figuera Gazo, Pilar
pfiguera@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-5194-5085
Universidad de Barcelona

Quispe Contreras, Kathy
kquispe@ub.edu
Universidad de Barcelona

Manzano Soto, Nuria
nmanzano@edu.uned.es
https://orcid.org/0000-0001-7849-4168
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Toscano Cruz, Mariola
maria.toscano@dedu.uhu.es
https://orcid.org/0000-0003-2194-7087
Universidad de Huelva

Venceslao Pueyo, Marta
mvenceslao@ub.edu
https://orcid.org/0000-0003-3756-6641
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La importancia otorgada a los estudios de doctorado ha aumentado de forma significativa a nivel internacional en respuesta a la competencia por disponer de personas altamente cualificadas, que respondan a las necesidades de la sociedad del conocimiento y que permitan tejer un sistema científico de calidad (Fraguas-Sánchez et al., 2023). Estudiar un doctorado confiere muchos beneficios tanto para las personas, como para la sociedad

(Litalien y Guay, 2015). De ahí, los enormes esfuerzos de tiempo y financiación de las universidades destinados a la formación de las futuras personas investigadoras, que serán la base de una sociedad innovadora, que progresa y contribuye al bienestar social.

El estudio de las transiciones y trayectorias en la universidad constituye una línea importante de investigación, impulsada por diferentes factores como los cambios en la filosofía y fines de la formación universitaria, el énfasis en la formación a lo largo de la vida y la necesidad de dar respuesta a principios como la calidad, empleabilidad y dimensión social. Es cierto que el desarrollo de la investigación se ha centrado más específicamente en las experiencias de los estudiantes de grado y en los últimos años en máster (Figuera et al., 2019). En esta investigación se pone el foco en los estudios de tercer ciclo se aportará luz en relación a las trayectorias de acceso de los estudiantes, las expectativas previas y el valor atribuido al doctorado influyen en la integración y/o abandono de los estudios en la primera etapa (primer año), así como a la influencia del contexto de apoyo del estudiante, las características de la supervisión y la interacción con las comunidades académicas (equipos de investigación y pares) influyen en la construcción de la identidad investigadora e incrementan la probabilidad de persistencia y graduación.

2. MÉTODO

En esta investigación titulada “Transiciones y trayectorias de los y las estudiantes de doctorado. Análisis de las etapas del ciclo formativo y su relación con los factores intervinientes (TREDOC)” (PID2023-147669OB-100 financiado por MICIU/AEI/1013039/501100011033 y por FEDER/UE) se opta por un estudio mixto a partir de cuatro fases y en concreto en esta comunicación se presentan los elementos nucleares de la fase 2 (entrevista autobiográfica). Su objetivo es conocer y comprender cómo viven y experimentan los estudiantes su paso por el doctorado desde la etapa y momento de la decisión inicial, durante el primer año de doctorado y desde que concretan el proyecto de investigación hasta que culminan el doctorado e, indagar sobre qué elementos facilitan la construcción de la identidad académica, científica y profesional.

2.1. Procedimiento

2.2.1. Participantes

Se realizarán un total de 23 entrevistas. Principalmente a estudiantes que estén en la última fase de la tesis doctoral o que recientemente hayan finalizado para analizar sus vivencias desde: pasos previos al acceso al doctorado, indagar los primeros momentos y especialmente el primer año (creación del proyecto de investigación), analizar los años guadiana de la tesis (los años donde se lleva a la práctica el proyecto) y centrar la mirada en el proceso final de la tesis (últimos momentos, depósito y defensa de la misma). Dada la naturaleza y relevancia de los primemos momentos desde la matriculación del doctorado se ha optado por hacer 2 o 3 entrevistas de personas que recién estén transitando por ese momento del ciclo de la tesis doctoral.

Participarán del estudio personas de cinco universidades del territorio español en el área de la educación: Universidad de Huelva, UNED, Universidad de Barcelona, Universidad de Zaragoza y Universidad de Burgos.

Así mismo uno de los elementos del grupo de trabajo ha sido identificar los criterios de selección de los posibles participantes intentando representar a la totalidad d perfiles del colectivo para poder aportar una mayor representatividad a los resultados que posteriormente se obtendrán. Universidad, programa, año de inicio de la tesis, género, edad, discapacidad, nacionalidad, cargas familiares, beca o no beca, profesional, trayectoria, ámbito, vinculación con la institución, dedicación al programa, modalidad de la tesis, estancias.

3. RESULTADOS

El instrumento creado para este tipo de trabajos aborda las siguientes dimensiones:

ETAPA PREVIA: trayectoria previa a la elección y entrada en el doctorado, narración de las motivaciones en el acceso a los estudios y las expectativas en el doctorado, proceso de elección del doctorado/universidad.

ETAPA INICIAL (transición en el primer año): apoyo académico del programa, de los iguales y entorno familiar, así como el apoyo económico, proceso de concreción de la

temática de la tesis, punto de partida, ajuste de la motivación y expectativas previas con el choque de la realidad, planificación del trabajo de tesis doctoral y autogestión del trabajo como estudiante de doctorado, relación con el director y el tutor y adaptación, satisfacción, analizar puntos críticos y expectativas de logro al inicio.

DURANTE EL DOCTORADO: momentos clave de la trayectoria académica vinculados al contexto, relación con el director– tutor, acontecimientos personales y contextuales, académicos y de la adaptación, satisfacción y expectativas de logro a lo largo de la realización de la tesis y como varían con el tiempo, porqué y cómo, ansiedad, estrés, falta de motivación, bloqueo en la investigación, autogestión del trabajo y reajuste del proceso y las actividades formativas y estancias y participación de la comunidad científica.

ETAPA FINAL: exigencias del depósito de tesis, focos de ansiedad, estrés, relación con el director y el tutor, autogestión del trabajo y reajuste del proceso y relatos sobre sus expectativas de futuro.

4. CONCLUSIONES

El aporte del instrumento de trabajo se considera vital como herramienta de trabajo en los procesos de orientación del colectivo de estudiantes en la universidad. Además, servirá para diseñar el cuestionario la tercera fase donde nos aproximaremos al análisis de las trayectorias académicas y laborales del estudiante de doctorado con la finalidad de detectar perfiles que ayuden, después, a las acciones interventoras.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Figuera, P., Torrado, M. y Valls, R.G. (2019). El estudio longitudinal de las trayectorias universitarias como foco de análisis. En P. Figuera (Ed.) *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 93-121). Laertes.

Fraguas-Sánchez, A.I., Serrano, D.R., Medina Sánchez, M.Á. y González-Burgos, E. (2023). Higher Education vs. Professional Opportunities: The Value of Ph. D. Studies. *Education Sciences*, *13*(9), 909.

Litalien, D. y Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 218-231. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004

La inteligencia artificial generativa aplicada al aprendizaje-servicio (IApS) en el Derecho

García Mandaloniz, Marta
marta.mandaloniz@uc3m.es
ORCID: 0000-0003-0334-037X
Departamento de Derecho Privado. Universidad Carlos III de Madrid.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio, Clínicas Jurídicas, Inteligencia Artificial Generativa.

1. INTRODUCCIÓN

Como tecnología rompedora, la inteligencia artificial generativa o IAG está siendo capaz de provocar un impacto positivo en términos de agilización y simplificación de las tareas rutinarias y los procesos creativos. Ofrece ágiles respuestas a las necesidades informativas de los distintos colectivos sociales. Por la velocidad en la respuesta y la reducción de los costos, quienes requieren de una asesoría legal pueden utilizar las herramientas de IAG para obtener una información jurídica asequible, con la eliminación de las tarifas aplicadas por los asesores jurídicos, cuya intermediación puede disminuir o desaparecer para la tarea previa informativa. A la asequibilidad se suma la accesibilidad. La tecnología proporciona un fácil y rápido acceso a la información sin la limitación del horario de atención al público de las asesorías legales y con la comodidad del no desplazamiento. ¿A la asequibilidad y la accesibilidad, la IAG añade la adecuación a las necesidades de la clientela, ofreciendo unos servicios jurídicos adaptados a su perfil?

Cuando se trata de colectivos sociales vulnerables la atención para la información jurídica sin coste puede venir de las actividades de aprendizaje-servicio (o ApS) que desde las Facultades universitarias de Derecho ofrece el estudiantado, tutorizado por su profesorado, a través de las Clínicas Jurídicas. Será esta interacción entre la IAG y el ApS desarrollado por medio de las Clínicas Jurídicas el contexto en el que se desarrollará este trabajo, analizando su impacto en los colectivos más desfavorecidos.

2. MÉTODO

El presente análisis se centra en las Clínicas Jurídicas universitarias que emplean el método del ApS en el Derecho. En una Clínica Jurídica hay un aprendizaje activo y directo de los estudiantes de Derecho, colaborando con las asociaciones o las fundaciones que apoyan a las personas en riesgo de exclusión económico-social. En esta interrelación, los estudiantes de Grado o Postgrado de Derecho (guiados por su profesorado y, en ocasiones, por abogados pro-bono) les ofrecen información legal gratuita de carácter no profesional.

El enfoque de este análisis se abre al uso de la IAG como una herramienta de apoyo no solo para los colectivos sociales desfavorecidos, sino también para los estudiantes de las Clínicas Jurídicas que atienden a tales colectivos. El enfoque metodológico comprende la observación, cada vez más habitual, de la implementación de la IAG en las actividades de las Clínicas Jurídicas. La observación, revisión y evaluación crítica del impacto de la IAG en la formación del alumnado de las Clínicas Jurídicas y en la calidad de la información legal ofrecida a los colectivos que solicitan su ayuda, son las claves metodológicas de este estudio.

3. RESULTADOS

El estudio revela que las personas integrantes de los colectivos vulnerables (directamente o a través de las asociaciones o fundaciones que los apoyan y representan) pueden hacer uso de los sistemas de IA para obtener información legal gratuita sin necesidad de la intermediación de los asesores profesionales ni de las Clínicas Jurídicas universitarias. Pueden encontrar consejo jurídico a través de los sistemas de IAG que les facilitan rápidamente información básica, formularios o documentos legales. La cuestión a plantear es si ese “consejo legal” es un buen o mal consejo, en tanto puede contener errores más o menos graves. La respuesta es que, sin una persona asesora legal o, en su caso, sin la intermediación de una Clínica Jurídica, las personas desfavorecidas (o las ONG que las representan) pueden tomar aquel consejo proporcionado por un sistema de IAG como correcto, aun siendo incorrecto. El papel de las Clínicas Jurídicas universitarias sigue siendo esencial para detectar y subsanar los posibles errores cometidos por la IAG.

El estudiantado identifica y resuelve los problemas jurídicos que padecen los colectivos desfavorecidos, informando (siempre sin coste) o redactando documentos legales. En las tareas de identificación de los problemas jurídicos o de redacción de los escritos legales, el alumnado de Derecho suele emplear las técnicas vinculadas con la IAG. Estos sistemas inteligentes artificialmente pueden acelerar y mejorar la redacción de la documentación legal a presentar por el alumnado (a través de su profesorado) a los clientes-beneficiarios. La IAG puede servir como una herramienta de apoyo al alumnado, por ejemplo, para acceder a los datos o para redactar un esquema que luego personalizar para el colectivo vulnerable que haya solicitado el auxilio de la Clínica Jurídica.

También puede facilitar y simplificar las tareas de revisión y corrección del profesorado clínico. No obstante, la IA no puede reemplazar el proceso final de evaluación que los profesores-tutores hacen de los estudiantes, en tanto su evaluación ha de valorar criterios que difícilmente pueden ser cuantificables. Entre ellos, el trabajo bien hecho en equipo; las buenas técnicas de resolución de los problemas; la capacidad de interpretación jurídica; o la efectividad de la argumentación, la presentación y la comunicación de los resultados alcanzados a los colectivos solicitantes de la ayuda.

4. CONCLUSIONES

Como conclusión hay que destacar que, aunque la IA pueda facilitar unas u otras tareas de profesores y estudiantes, no puede suprimir el papel clave que cumplen las Clínicas Jurídicas ni en la perspectiva del aprendizaje ni en la perspectiva del servicio ofrecido a los beneficiarios desfavorecidos.

En las Clínicas Jurídicas el alumnado universitario adquiere competencias y destrezas que las técnicas de inteligencia artificial no pueden proporcionar. Entre ellas, las habilidades de investigación e identificación de los problemas reales; la de colaboración en grupo; o la de comunicación con las asociaciones o fundaciones que representan a los colectivos vulnerables o, en su caso, con las personas beneficiarias finales necesitadas de ayuda en forma de información legal.

El resultado final es que las habilidades susceptibles de ser aprendidas en las Clínicas Jurídicas no pueden ser sustituidas por las modernas tecnologías. Se mantienen las habilidades de colaboración en equipos; de valoración y pensamiento crítico; de empatía y comunicación con los colectivos desfavorecidos; así como de ética, compromiso y responsabilidad social.

La IA no deshumaniza el ejercicio de la práctica jurídica a través de la metodología de aprendizaje-servicio que es empleada en las Clínicas Jurídicas. Tan solo lo agiliza y facilita, mejorándolo en eficiencia.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrio Andrés, M. (2023), "ChatGPT y su impacto en las profesiones jurídicas", *Carta Tributaria. Revista de Opinión, número 99*.

Blázquez Martín, D. (2005-2006), "Apuntes acerca de la educación jurídica clínica", *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política, número 3*, pp. 43-60.

Gordon, A. D. (2024), "La abogacía en la era de la IA: ¿Cómo servir mejor a nuestros clientes, estudiantes y a la sociedad?", en *XII Encuentro de la Red Española de Clínicas Jurídicas*, Logroño: Universidad de La Rioja.

Mac Lean Martins, A. C. (2012), "El rol de las clínicas jurídicas en la enseñanza del Derecho", *Ius et Veritas, número 45*, pp. 378-386.

Sabzalieva, E.; Valentini, A. (2023), *ChatGPT e inteligencia artificial en la Educación Superior. Guía de inicio rápido*, UNESCO: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 14 pp. (Código: ED/HE/IESALC/IP/2023/12).

La práctica docente como mediadora de la integración universitaria: evidencias de un seminario de primer año

Silva Laya, Marisol
marisol.silva@ibero.mx
ORCID https://orcid.org/0000-0001-8282-9186)
Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE)
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Montesinos-González, Carlos A.
carlos.montesinos2015@outlook.com
https://orcid.org/0009-0005-4517-9002
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Cabrera-Peñaloza, Jennifer V.
vanessa.cabrera241099@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-8347-1685
Universidad Iberoamericana Ciudad de México

1. INTRODUCCIÓN

El primer año universitario es decisivo para la permanencia, el bienestar y el éxito estudiantil. En esta etapa se registran altas tasas de abandono debido a diversos desajustes en el estudiantado (Acevedo, 2020, Pierella et al., 2020). Las estrategias de integración académica y social (Tinto, 1975, 2017) resultan fundamentales. En respuesta a estos desafíos, numerosas instituciones han implementado Seminarios de Primer Año Universitario (SPAU) para facilitar la transición (Permzadian & Credé, 2016). Desafortunadamente, en América Latina no son habituales.

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México implementó en 2021 el Taller de Integración Universitaria (TIU), un SPUU con enfoque orientador, que busca favorecer la construcción de la identidad universitaria. Sobre esta iniciativa, se llevó a cabo una investigación, entre 2022 y 2024, para analizar como favorece la integración académica y social del estudiantado. Tuvo cuatro fases (1. Revisión sistemática de literatura, 2. Psicométrica: desarrollo de un cuestionario, 3. Explicativa correlaciones y regresión múltiple, 4. Cualitativa-Comprensiva: aula y práctica docente). Aquí se reportan resultados y hallazgos de la fase 4 centrada en papel de la práctica docente para favorecer los procesos de integración.

2. MÉTODO

La investigación completa tuvo un diseño mixto secuencial CUAN-cual. La parte cuantitativa contó con una muestra de 748 estudiantes de primer semestre próximos a finalizar el TIU. Se aplicó un instrumento de autorreporte con 50 ítems divididos en cuatro dimensiones: integración académica, integración social, red de apoyo institucional (conformada por 8 servicios de apoyo estudiantil) y práctica docente. El análisis abarcó análisis factoriales, correlaciones y regresión múltiple con bootstrapping.

La fase cualitativa, aquí reportada, abarcó 16 observaciones en 13 grupos del TIU. Se realizó observación participante para conocer la puesta en práctica de su diseño curricular, identificar las dinámicas de aprovechamiento de la red institucional de apoyo y comprender el papel de los docentes en los procesos de integración universitaria. Se realizaron tres grupos de enfoque con 15 docentes y se sostuvieron entrevistas con responsables del TIU y de serivicios de apoyo estudiantil.

3. RESULTADOS

Los análisis estadísticos revelaron que el estudiantado valora positivamente las dimensiones del TIU, con puntuaciones medias entre 8.4 y 8.9 sobre 10. Las correlaciones arrojan coeficientes altos y significativos que revelan la importancia de la atención integral institucional a la transición del estudiantado. La práctica docente emergió como un factor clave, por ello se abordó profundamente en la fase 4.

Tabla 1

Descriptivos y correlaciones de las cuatro dimensiones propuestas

Dimensión		n	M	DS	Asimetría	curtosis	Dimensión			
							1	2	3	4
1	Red de apoyo institucional	748	8.5	1.7	-1.714	3.309	1			
2	Práctica docente	748	8.9	1.4	-1.845	4.228	.736**	1		
3	Integración académica	748	8.6	1.6	-1.678	3.136	.752**	.756**	1	
4	Integración social	748	8.4	1.6	-1.463	2.202	.647**	.668**	.799**	1

Nota. La escala de medición fue de 1 a 10 en donde 1 es totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

La observación en aula permitió identificar dinámicas que promueven habilidades necesarias para la integración académica, p.e. planteamiento de problemas prácticos basados en juegos de roles. Estos estimulan el pensamiento crítico y promueven la comunicación asertiva entre los participantes.

Se observó un clima positivo relacionado con prácticas docentes que incluyen creatividad pedagógica, manejo emocional, acompañamiento activo y fomento del pensamiento crítico. Sin embargo, en algunas sesiones se percibió desinterés estudiantil, influido por métodos didácticos tradicionales (presentaciones en PowerPoint, lecturas en PDF). Frente a ello, destacan docentes altamente calificados que revierten estas actitudes negativas, transformando positivamente las dinámicas.

La integración social se impulsa mediante actividades que vinculan al estudiantado con la comunidad universitaria y fomentan su participación activa. Se propicia la apropiación de los servicios institucionales y construcción de redes informales, fortaleciendo el sentido de pertenencia. Además, el uso de dinámicas, recursos variados y redes sociodigitales promueve la participación, el compromiso y la autoexigencia estudiantil.

El profesorado percibe su rol como guía y facilitador. Destacan la importancia de generar espacios seguros, promover el diálogo y orientar al estudiantado en la apropiación de la vida universitaria: *"Permite establecer una relación más horizontal y colaborativa con los estudiantes" (doc12).* Además, enfatizan la utilidad presente y futura del TIU "*para mí el TIU es un regalo que van a ir ocupando de a poco" (doc5).*

4. CONCLUSIONES

Se subraya la importancia de una visión integral para abordar la transición universitaria (Esteban, et al., 2015). El TIU muestra resultados positivos en la percepción de integración del estudiantado. Su efectividad está mediada por la calidad de la práctica docente, especialmente por la creación de ambientes seguros, el apoyo en la comprensión de políticas y el impulso al uso de recursos institucionales.

Esta investigación aporta a la literatura especializada ratificando que el profesorado de primer año puede influir en la motivación del estudiantado y en su sentido de pertenencia

que son factores fundamentales para una trayectoria exitosa. Asimismo, revela los beneficios de un SPAU en el contexto mexicano que podría diseminarse en países similares.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables. *Revista Española de Pedagogía, 78*(276), 253–269. https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02

Esteban, M., Bernardo, A. B., & Rodríguez, L. (2015). Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1–6. http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001

Permzadian, V., & Credé, M. (2015). Do first-year seminars improve college grades and retention? *Review of Educational Research*, 85(4), 948–978.

Pierella, M. P., Peralta, N. S., & Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad: Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11*(31), 68–84. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376

Motivos de intención de abandono de estudiantes universitarios: indicadores para la orientación en la Universidad de Cuenca-Ecuador

Burguera Condon, Joaquín Lorenzo
burguera@uniovi.es
https://orcid.org/0000-0001-5944-2012
Universidad de Oviedo (España)
Cedillo-Quizhpe, Cristina
UO272755@uniovi.es
https://orcid.org/0000-0001-6948-6203
Universidad de Cuenca (Ecuador)
Arias Blanco, José Miguel
arias@uniovi.es
https://orcid.org/0000-0002-2361-3200
Universidad de Oviedo (España)
Viñuela Blázquez, Yaiza
yvinb@unileon.es
https://orcid.org/0000-0002-7570-7479
Universidad de León (España)

1. INTRODUCCIÓN

El abandono estudiantil es un problema recurrente en el ámbito universitario que compromete la calidad educativa y a la eficiencia de los sistemas universitarios (Ferreira et al., 2019). En Ecuador, la tasa de abandono en primer año de universidad en el 2023 fue de 20.46% (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT], 2023).

Aunque numerosos estudios han abordado la temática, aún no se ha alcanzado un consenso sobre su definición (Xavier y Meneses, 2020). Cervero (2020) distingue entre el abandono como proceso de toma de decisiones y el abandono como hecho resultante de esas decisiones. Con lo cual identificar los perfiles de riesgo que abandonarían la carrera es crucial para que las IES planteen medidas preventivas. Bañeres et al. (2023) aclaran que no se puede intervenir sobre todas las variables asociadas al abandono y enfatizan la necesidad de centrarse en los factores relacionados a las asignaturas o cursos. La elección equivocada de carrera son motivos frecuentes por los cuales abandonarían sus estudios (Duque et al., 2013) y son susceptibles de intervención

educativa. La presente comunicación tiene el objetivo de caracterizar los motivos de intención de abandono y variables sociodemográficas en una muestra de universitarios en una universidad pública de Ecuador.

2. MÉTODO

El estudio fue cuantitativo y alcance descriptivo-comparativo. La muestra aleatoria correspondiente a una universidad pública ecuatoriana está compuesta por 601 estudiantes ($\bar{x}$=21.07, s=2.55), 31.4% son hombres, 67.6% mujeres y el 1% prefiere no contestar. Los datos se recolectaron con la Escala de Motivos de intención de Abandono (EMIA) (Ferreira et al., 2019) con 30 ítems distribuidos en 4 dimensiones (gestión de vida, profesional, relacional y organizacional) medidos en una escala Likert (1=muy débil a 4=muy fuerte), y una fiabilidad α=0.91. Para determinar las diferencias entre los grupos se emplearon las pruebas no paramétricas U de Mann Whitney y H de Kruskal – Wallis.

3. RESULTADOS

Los promedios del EMIA advierten que la intención de abandono universitario se concentra principalmente en dos dimensiones: gestión de vida y profesional, cada una con valores por arriba de 3 puntos. Las razones por las cuales menos abandonarían la universidad corresponden a la dimensión relacional (media 2.49). Los motivos específicos por los cuales el alumnado abandonaría la universidad son: no tener tiempo para realizar las prácticas (29.6%); el incremento de los gastos en el hogar (32.6%); dudas en relación con la elección profesional (29.6%) y tener un bajo reconocimiento profesional a largo plazo (29.5%). El área de conocimiento determina diferencias al momento de valorar las razones para abandonar los estudios. Quienes tendrían mayores motivos para dejar la universidad es el alumnado de las Ingenieras y Ciencias Sociales. Las dimensiones en las cuales sitúan mayores razones para abandonar sus estudios son la profesional (p=.007) y la organizacional (p=.051). La opción de carrera alude a que el alumnado ha alcanzado o no matrícula en la carrera que fue su primera opción (p=.039), es decir, quienes están matriculados en una carrera que no fue su primera opción encuentran más motivos para abandonar por cuestiones organizacionales.

4. CONCLUSIONES

Los principales motivos de abandono se concentran en las dimensiones de gestión y profesional. El alumnado podría abandonar sus estudios por dudas sobre la elección de carrera y el reconocimiento profesional a futuro coincidiendo con los hallazgos de Bernardo et al. (2015) y Peña-Vázquez et al. (2023). Quienes estudian la carrera elegida como primera opción consideran menos motivos para el abandono, en línea con Bernardo et al. (2018). Blanco et al. (2022) mencionan que existe asociación entre el área de conocimiento y la intención de abandono tal como se puede evidenciar en los resultados del presente estudio.

El análisis de los motivos de intención de abandono permite a las IES identificar perfiles de riesgo y anticipar una posible deserción, ya sea temporal o definitiva. Conocer las razones que subyacen a la intención de abandono, sobre todo aquellas vinculadas con la elección de carrera y tiempo destinado para actividades académicas permitiría reorientar los planes y estrategias de orientación dentro de la universidad. La implementación de tutorías, apoyo para la mejora del rendimiento académico e innovación en las estrategias educativas en las distintas áreas de conocimiento, podrían evitar la consolidación del abandono de estudiantes universitarios.

PALABRAS CLAVE: Intención de abandono, Educación superior, Orientación, Indicadores

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bañeres, D., Rodríguez-González, M., Guerrero-Roldan, A., & Cortadas, P. (2023). An Early Warning System to Identify and Intervene Online Dropout Learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*, 1.

Bernardo, A., Cerezo, R., Rodríguez, L., Núñez, J., Tuero, E. y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: Variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*. https://doi.org/10.12795/revistafuentes

Bernardo A., Cervero, A., Esteban, A., Fernández, A., Solano, P. y Agulló, E. (2018). Variables relacionadas con la intención de abandono universitario en el periodo

de transición. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 122-130. https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11

Blanco, E., Galve, C., Herrero, F. & Bernardo, B. (2022). Intención de abandono y resiliencia en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, *34*, 17-23.

Cervero, A. (2020). *Factores relacionados con el abandono en Educación Superior*. https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/57252

Duque, L. C., Duque, J. C., & Suriñach, J. (2013). Learning outcomes and dropout intentions: An analytical model for Spanish universities. *Educational Studies*, *39*(3), 261-284. https://doi.org/10.1080/03055698.2012.724353

Ferreira, M., Duarte, J., Abrantes, J., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Cardoso, A.(2019). *Adaptation and validation to Portuguese of the Reasons for Higher Education Dropout Scale. | Revista de Enfermagem Referência | EBSCOhost*. https://doi.org/10.12707/RIV18090

Peña-Vázquez, R., González Morales, O., Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2023). *Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios*. https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-03

Senescyt (2023). *Indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación 2021—2025*. https://siau.senescyt.gob.ec/wp-content/uploads/2023/01/Estudio-Indicadores-PND_0123.pdf

Xavier, M., & Meneses, J. (2020). *A literature review on the definitions of dropout in Online Higher Education*. https://doi.org/10.38069/edenconf-2020-ac0004

Necesidades percibidas por docentes con funciones de coordinación y tutoría de titulación de la Universidad de Oviedo

Pérez-Herrero, María del Henar
henar@uniovi.es
https://orcid.org/0000-0003-1861-373X
Universidad de Oviedo (España)

Viñuela Blázquez, Yaiza
yaiza.vinuela.blazquez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0002-7570-7479
Universidad de León (España)

Burguera Condon, Joaquín-Lorenzo
burguera@uniovi.es
https://orcid.org/0000-0001-5944-2012
Universidad de Oviedo (España)

Arias Blanco, José Miguel
arias@uniovi.es
https://orcid.org/0000-0002-2361-3200
Universidad de Oviedo (España)

Cedillo-Quizhpe, Cristina
UO272755@uniovi.es
https://orcid.org/0000-0001-6948-6203
Universidad de Cuenca (Ecuador)

1. INTRODUCCIÓN

El sistema universitario español, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, se enfrenta al desafío de atender a un estudiantado heterogéneo. Esta diversidad tiene que ver tanto con sus trayectorias formativas previas como con sus características personales, socioeconómicas y emocionales (Alós et al., 2021; Figuera et al., 2015). En este contexto, el Plan de Acción Tutorial (PAT) se configura como un elemento estratégico clave para garantizar el acompañamiento académico, personal y profesional del estudiantado a lo largo de su trayectoria universitaria (Suárez et al., 2024). La implementación efectiva del PAT requiere el compromiso de coordinadores y tutores

de titulación que juegan un papel esencial en la personalización del seguimiento académico (Amor et al., 2021). En este marco, el trabajo que presentamos tiene por objetivo identificar las necesidades del profesorado que desempeña funciones de coordinación o tutoría de titulación de la Universidad de Oviedo, con la finalidad de plantear propuestas para mejorar el desarrollo de sus funciones.

2. MÉTODO

Se ha realizado un estudio de enfoque cualitativo basado en el análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas (Cohen et al., 2018), diseñadas a partir de una exhaustiva revisión documental y validadas por las personas entrevistadas. Se ha contado con una muestra de 16 coordinadores/as y tutores/as de grado de la Universidad de Oviedo, obtenida mediante muestreo intencional de una población de 66 coordinadores/as y un número no determinado de tutores/as, garantizando la representación de las cinco ramas de conocimiento. Incluye tanto coordinadores como tutores considerando su desempeño conjunto y coordinado en el desarrollo del PAT y las funciones que les reconoce la normativa universitaria (Real Decreto 1791/2010).

3. RESULTADOS

Los resultados del análisis del contenido de las entrevistas han permitido identificar las necesidades percibidas y manifestadas por coordinadores y tutores de titulación que se han organizado en torno a tres categorías: formación, recursos y reconocimiento.

De las 16 personas entrevistadas, 13 expresaron la necesidad de recibir formación específica. Esta formación específica se refiere al conocimiento de los procesos internos de la universidad, al desarrollo de habilidades para la gestión de personas, así como a estrategias de acompañamiento y tutoría adaptadas al perfil del estudiantado actual. El resto de las personas entrevistadas no concretaron la formación que precisaban.

También nueve de los dieciséis se han referido a las necesidades relacionadas con los recursos: herramientas tecnológicas y de comunicación; apoyo administrativo y psicológico, incluyendo unidades de orientación y gestión de reclamaciones;

actualización de los recursos humanos y espacios físicos adecuados para la atención personalizada al estudiantado. Asimismo, demandan acceso a la información académica del grado y una coordinación fluida con los equipos decanales.

En la categoría de reconocimiento institucional, que agrupa segmentos discursivos de 9 de las 16 personas entrevistadas, destacan los comentarios sobre la necesidad de reducir la carga docente, especialmente de los coordinadores de titulación, para permitir una dedicación efectiva a las funciones asociadas al cargo. Esta demanda se vincula a la necesidad de disponer de tiempo para poder compatibilizar el desempeño de las funciones de coordinación y tutoría con las responsabilidades en docencia e investigación.

4. CONCLUSIONES

El análisis de las entrevistas realizadas a coordinadores/as y tutores/as de Grado de la Universidad de Oviedo ha permitido identificar necesidades sobre el ejercicio de sus funciones tutoriales, que se agrupan en tres categorías: formación, recursos y reconocimiento institucional.

La principal demanda es la necesidad de formación específica para desempeñar las funciones y responsabilidades vinculadas a la tutoría. Esta formación se concreta en conocer el funcionamiento de la universidad, desarrollar habilidades para gestionar personas y para acompañar y guiar al estudiantado en función de su perfil y de las demandas de la titulación.

Otra necesidad explicitada alude a mejorar los recursos tecnológicos y de comunicación, disponer de espacios adecuados para proteger la confidencialidad del estudiantado y especialistas que apoyen y orienten la labor de tutores y tutoras.

Finalmente, se solicita un mayor reconocimiento institucional para poder dedicar más tiempo al desempeño de la función tutorial sin desatender el resto de las responsabilidades como docentes e investigadores.

Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de diseñar propuestas formativas específicas y adaptadas al desempeño de la función tutorial en cada título. Asimismo, se

plantea la necesidad de reflexionar acerca de la importancia de dotar a las personas que desempeñan funciones de coordinación y tutoría de los recursos y del reconocimiento institucional para ejercer de manera eficaz su labor de acompañamiento al estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Tutoría universitaria, Necesidades percibidas, Educación Superior, Plan de Acción Tutorial

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amor M. I., Saldarriaga Villamil K. V., & Dios, I. (2021). Assessing university guidance and tutoring in higher education: Validating a questionnaire on Ecuadorian

Alós, F. J., Acebo, V. I., Maldonado, M. Á. y Moreno, E. M. (2021). Bienestar psicológico y discapacidad: una comparativa entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *19*(53), 93-116. https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3560

Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 107-123. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 70, de 23 de marzo de 2023. https://bit.ly/3vswR9z

Real Decreto 1791/2010, que aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, 318, de 1 de enero de 2011. https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-20147-consolidado.pdf

Suárez, C. I., Barrera, A., y Díaz, A. (2024). Orientación y acción tutorial en estudios postobligatorios: diseño de un programa formativo online. En L. Villalustre, L. y M. Cueli (Eds.) *Una mirada hacia la Universidad del futuro* (pp. 367-372). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Nivel de estrés y trayectorias académicas en universitarios chilenos

Osorio Vargas, Mónica
monicaosorio@uchile.cl
https://orcid.org/0000-0002-3708-6376
Universidad de Chile

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación superior, tanto a nivel global como en Chile, ha vivido cambios profundos. El crecimiento sostenido de la matrícula y la creciente diversidad del estudiantado han abierto nuevas oportunidades, pero también han traído consigo desafíos importantes. Entre ellos destacan el aumento de las tasas de deserción (Figuera Gazo, Torrado Fonseca & Valss Figuera, 2020; Torrado Fonseca, 2012; Torrado Fonseca & Figuera Gazo, 2019)., la extensión de los tiempos de titulación, los cambios en las trayectorias académicas (Figuera Gazo & Torrado Fonseca, 2015; Figuera Gazo & Romero-Rodríguez, 2019; Figuera-Gazo, Rodríguez-Moreno, & Llanes-Ordoñez, 2015; Taveira, 2019) y el deterioro del bienestar mental de los estudiantes (Naciones Unidas, 2023) (Gustems Carnicer, Calderón Garrido, & Calderón Garrido, 2014).

En este escenario, entender cómo se relacionan el estrés académico, el bienestar personal y la persistencia en los estudios se vuelve fundamental. Modelos como el de desarrollo de carrera y bienestar de Lent (2004; Lent et al, 2016) han ayudado a visibilizar la importancia de factores personales y contextuales en la adaptación académica, proponiendo que un menor nivel de estrés percibido y una mayor satisfacción vital se asocian con trayectorias más exitosas. En la misma línea, las investigaciones del equipo TRALS han aportado una mirada comprensiva sobre las trayectorias universitarias, resaltando su carácter dinámico y multifactorial.

Tomando como referencia estos marcos teóricos, el presente estudio busca analizar la relación entre el nivel de estrés percibido y las trayectorias académicas en estudiantes de las ciencias silvoagropecuarias de una universidad pública chilena, con la intención de

aportar conocimiento que permita diseñar mejores estrategias de apoyo para favorecer la permanencia y el bienestar estudiantil.

2. MÉTODO

Para acercarse de manera integral a la relación entre el estrés académico y las trayectorias universitarias, se optó por un diseño de investigación mixto de tipo explicativo secuencial, que permitiera combinar la solidez de los datos cuantitativos con la profundidad y riqueza de los relatos cualitativos. Esta estrategia metodológica sigue la propuesta del equipo TRALS (Figuera Gazo et al., 2019)., que plantea un enfoque mixto de análisis en dos niveles: macro, a partir de grandes bases de datos institucionales, y micro, a través del estudio en profundidad de casos individuales.

En la fase cuantitativa, se trabajó con registros de 766 estudiantes que participaron entre 2017 y 2021 en los programas de orientación del Centro de Enseñanza Aprendizaje Campus Sur (CEACS) de la Universidad de Chile. Se sistematizaron los resultados del Cuestionario SISCO de Estrés Académico (Barraza Macía, 2007; Flores et al., 2012), que permitió medir tres dimensiones fundamentales: percepción de estresores, reacciones frente al estrés y estrategias de afrontamiento desplegadas por los estudiantes. Se complementó esta información con datos académicos provenientes de la plataforma institucional UCampus, lo que posibilitó reconstruir trayectorias educativas de manera longitudinal.

Actualmente, la fase cualitativa del estudio se encuentra en desarrollo. Esta consiste en la realización de entrevistas en profundidad de tipo semiestructurada, dirigidas a una muestra intencionada de estudiantes, con el fin de explorar desde sus propias voces cómo han vivido el estrés académico, qué estrategias han utilizado para afrontarlo y cómo estas experiencias se han entrelazado con su recorrido universitario.

2.1. Participantes

La muestra cuantitativa estuvo conformada por estudiantes de las cuatro principales titulaciones del Campus Sur: Medicina Veterinaria, Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Recursos Naturales Renovables e Ingeniería Forestal.

Para la fase cualitativa, se seleccionaron 8 participantes utilizando un criterio intencionado que consideró la diversidad de género, el perfil de la carrera, el tipo de trayectoria académica (continua, discontinua o abandono) y el nivel de estrés reportado en la medición inicial.

2.2. Procedimiento

La recogida de datos cuantitativa se llevó a cabo entre los años 2017 y 2021. El análisis incluyó procedimientos de estadística descriptiva, correlacional y análisis multivariante, lo que permitió identificar perfiles diferenciados de estudiantes en función de sus niveles de estrés.

Las entrevistas cualitativas, actualmente en ejecución, se diseñaron a partir de una pauta semiestructurada que aborda tres grandes dimensiones:

- Experiencia universitaria: emociones, hitos significativos y obstáculos enfrentados.
- Participación en programas de orientación: percepción de su impacto en la gestión del estrés y en la trayectoria académica.
- Configuración de la trayectoria: decisiones de continuidad, postergación o abandono, y su vinculación con la vivencia del estrés.

La combinación de ambas fases busca no solo describir patrones generales, sino también comprender las trayectorias y vivencias de los estudiantes en su propia voz, siguiendo la lógica de aproximación integral propuesta por TRALS.

3. RESULTADOS

El análisis de los datos de 766 estudiantes de las ciencias silvoagropecuarias de la Universidad de Chile reveló tres perfiles principales en relación con el estrés académico:

- Baja percepción de estresores y baja reacción de estrés: principalmente hombres de carreras de Ingeniería.
- Percepción media de estresores y reacción media de estrés: mayoritariamente mujeres de carreras de Ingeniería.

- Alta percepción de estresores y alta reacción de estrés: principalmente mujeres de Medicina Veterinaria.

A través de análisis multivariados (análisis de clúster jerárquico y k-medias), se identificaron agrupamientos consistentes entre niveles de estresores percibidos y reacciones ante el estrés, aunque no se observó la misma correspondencia con el uso de estrategias de afrontamiento.

El estudio longitudinal de trayectorias académicas mostró que los estudiantes con alta percepción de estrés tienden a presentar trayectorias discontinuas o abandono, mientras que aquellos con baja percepción tienden a trayectorias continuas. Este patrón sugiere una vinculación entre la vivencia del estrés y la continuidad académica.

Actualmente se encuentra en curso la etapa de entrevistas en profundidad, dirigidas a estudiantes representativos de los distintos perfiles de estrés y tipo de trayectoria, con el fin de profundizar en sus vivencias, estrategias de afrontamiento y percepción de apoyos institucionales.

4. CONCLUSIONES

Los hallazgos preliminares de este estudio sugieren la relevancia de considerar el estrés académico como un factor clave en la configuración de las trayectorias estudiantiles. De manera inicial, se observa la necesidad de fortalecer políticas institucionales orientadas a promover el bienestar emocional, la orientación académica y el desarrollo de estrategias efectivas de afrontamiento, especialmente en contextos de crisis como la pandemia. Estos resultados preliminares también apuntan hacia la importancia de revisar y adaptar los programas de apoyo estudiantil, incorporando explícitamente el manejo del estrés como un componente estratégico para favorecer la permanencia y el egreso oportuno en la educación superior.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barraza Macía, A. (2007). *Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico*. *Psicología Científica, 9*(10).

Figuera Gazo, P., & Romero-Rodríguez, S. (2019). La experiencia de transitar por la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 153–185). Editorial Laertes.

Figuera Gazo, P., & Torrado Fonseca, M. (2015). Análisis longitudinal del proceso de transición a la universidad. Estudio de un caso. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 97–138). Editorial Laertes.

Figuera-Gazo, P., Rodríguez-Moreno, M., & Llanes-Ordoñez, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8*(2), 1–17.

Figuera Gazo, P., Torrado Fonseca, M., & Valls Figuera, R.-G. (2019). El estudio longitudinal de las trayectorias universitarias como foco de análisis. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 93–121). Editorial Laertes.

Figuera Gazo, P., Torrado Fonseca, M., & Valls Figuera, R. (2020). Capítulo 6. El fenómeno del abandono universitario: De la descripción a la explicación. En A. Bernardo, E. Tuero, L. Almeida, & J. Núñez (Eds.), *Motivos y factores explicativos del abandono en los estudios* (pp. 97–111). Ediciones Pirámide.

Flores, A., Jara, J., Montecinos, C., & Pavez, N. (2012). *Nivel de estrés académico en estudiantes de la carrera de enfermería en la Universidad del Bío-Bío Chillán durante el primer semestre del año académico 2012* [Tesis para optar al grado de Licenciado en Enfermería, Universidad del Bío-Bío].

Gustems Carnicer, J., Calderón Garrido, C., & Calderón Garrido, D. (2014). Bienestar en universitarios: De las perspectivas teóricas a un estudio exploratorio. En *I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar* (pp. 89–103). Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51*(4), 482–509.

Lent, R. W., Taveira, M. C., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Gonçalves, A. (2016). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment, 25*(1), 135–143.

Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición Especial*. Naciones Unidas.

Taveira, M. (2019). Transitar y persistir en la universidad desde la globalidad. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 13–30). Editorial Laertes.

Torrado Fonseca, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la UB: el caso de ciencias experimentales* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].

Torrado Fonseca, M., & Figuera Gazo, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso de estudiantes de Ciencias Sociales. El caso de Administración y Dirección de Empresas. *Educar, 55*(2), 401–417.

Participación y compromiso estudiantil en la Universidad: Claves para el éxito académico y la formación integral

Alegre-Sánchez, María Ángeles[1]
angelsalegre43@gmail.com
https://orcid.org/ 0000-0003-1713-2395
Valdés-Jamett, Luis Felipe[1]
luisfelipe.valdesjamett@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-3282-1687
León, Bárbara[1]
ps.barbaraleon@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-9708-7787
Acevedo, Yvonne[1]
yvone.acevedo@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La participación del estudiantado constituye un elemento esencial para la gobernanza universitaria desde un prisma de compromiso cívico, pero también desde una dimensión formativa de calidad. Reviste maneras diferentes que van desde la participación política representativa y el activismo sociopolítico (Jover et al., 2011) hasta otros modos vinculados al compromiso académico o el desarrollo personal-integral (Aspée et al., 2018). El Espacio Europeo de Educación Superior sitúa la participación como eje estratégico de las instituciones universitarias (Tirana, 2024). En el Sistema Universitario Español se subraya en la Ley Orgánica del Sistema Universitario, Real Decreto del Estatuto del Estudiante Universitario o Real Decreto 822/2021, enfatizando un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiantado y en la adquisición de competencias, así como su rol de ciudadanía activa ante los retos emergentes de la sociedad. La dimensión pedagógica de la participación del estudiantado en la educación superior se sitúa en la centralidad de los procesos formativos, tanto dentro como fuera del aula, bajo los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, materializándose en su implicación en distintas actividades universitarias susceptibles de ser reconocidas en un currículo académico de calidad. Así, el objetivo de este trabajo ha sido comparar si el

[1] Observatorio del Estudiante de la Universidad de Barcelona

estudiantado que participa políticamente presenta diferencias de condiciones de estudio respecto de aquel que no participa.

2. MÉTODO

Este estudio, de tipo descriptivo y transversal, empleó una metodología cuantitativa a través de la técnica de cuestionario.

2.1. Muestra

En CViE-UB participaron 3.326 estudiantes que respondieron a un cuestionario ad-hoc. Para el presente trabajo se utilizó la pregunta 41 (elecciones universitarias). Se dicotomizaron los datos (1) Participa (estudiantado que votó en elecciones de rectorado y representantes estudiantiles) (2) No Participa (estudiantado que no votó en dichas elecciones). La muestra de este estudio la conformaron 2.741 estudiantes; 69% mujeres, 29% hombres y 1,8% género no binario, con una media de edad de 26 años.

2.2.1. Análisis de datos

Los análisis consistieron en la descripción de la muestra mediante la obtención de medias y frecuencias. Para identificar diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes que votaron en las elecciones y los que no lo hicieron se realizaron pruebas Chi-Cuadrado ($\chi 2$) y ANOVA oneway.

3. RESULTADOS

Tabla 1

Participación y edad

	Participa (n=615)	No participa (n=2.126)
<22	280(45,5%)	895(42,1%)
23 a 25	164(26,7%)	462(21,7%)
26 a 30	89(14,5%)	400(18,8%)
31 a 40	40(6,5%)	243(11,4%)
41 a 50	20(3,3%)	87(4,1%)

51 y más	22(3,6%)	38(1,8%)
	(χ^2 = 30,487; p = <0,001)	

Tabla 2

Participación y utilidad de los estudios

	Participa (M)	No participa (M)	F	*p*
Clases magistrales	3,49	3,18	14,112	<0,001
Formación complementaria	3,04	2,64	20,530	<0,001
Tutorías	2,85	2,61	7,049	0,008

Tabla 3

Participación y énfasis en actividades formativas

	Participa (M)	No participa (M)	F	*p*
Apoyo éxito académico	2,58	2,81	19,292	<0,001
Contacto distintas procedencias económicas, sociales y étnicas	2,46	2,69	16,225	<0,001
Trabajo multidisciplinar	2,33	2,62	28,142	<0,001
Trabajo por proyectos	2,73	2,95	16,774	<0,001
Aprendizaje no formal	2,37	2,60	20,283	<0,001
Espíritu emprendedor	2,57	2,55	3,970	<0,046
Aprendizaje a largo de la vida	2,95	3,08	5,863	<0,016
Ayuda en responsabilidades no académicas	2,17	3,35	10,695	<0,001
Apoyo crecimiento personal, profesional y social	2,36	2,60	18,908	<0,001

Tabla 4

Participación y expectativas futuras

	Participa (n=615)	No participa (n=2.126)
No lo sé	95(15,4%)	388(18,3%)
Estudiar un grado en mi país	17(2,8%)	47(2,2%)
Estudiar un grado en el extranjero	5(0,8%)	14(0,7%)
Estudiar un máster en mi país	190(30,9%)	446(21,0%)
Estudiar un máster en el extranjero	72(11,7%)	218(10,3%)
Hacer un doctorado en mi país	21(3,4%)	91(4,3%)
Hacer un doctorado en el extranjero	8(1,3%)	66(3,1%)
Hacer un postdoctorado en mi país	16(2,6%)	43(2,0%)
Hacer un postdoctorado en el extranjero	15(2,4%)	97(4,6%)
Cursar estudios no universitarios	13(2,1%)	35(1,6%)
Dejar de estudiar para trabajar	110(17,9%)	488(23,0%)
Dejar de estudiar para viajar	12(2,0%)	30(1,4%)
Otras	41(6,7%)	163(7,7%)
	(χ^2 = 44,473; p = <0,001)	

4. CONCLUSIONES

El estudiantado que participa políticamente en la universidad es mayoritariamente joven y de grado. En comparación con quienes no participan, valora más las clases magistrales, la formación complementaria y las tutorías. Sin embargo, puntúa más bajo en el énfasis de la universidad en determinadas actividades formativas (ver tabla 3), reflejando una visión más crítica respecto de la experiencia universitaria. En cuanto a sus expectativas futuras, obtiene una puntuación más alta en algunos ítems, excepto, entre otros, en el de no saber qué hacer al acabar la titulación o dejar de estudiar para trabajar, lo que apuntaría a una mayor claridad respecto a su futuro e intención de continuar su formación. Estos resultados subrayan la importancia de reforzar la orientación

universitaria en aras de garantizar que todo el estudiantado reciba el acompañamiento necesario.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre-Sánchez, M. A., Baños, O. A., Calduch, I., Campos, C., Gili, A., Llanes, J., Planells, O., & Vallès, A. (2023). *Condicions de vida i estudi de l'estudiantat de la Universitat de Barcelona (CViE-UB). Informe general.* Observatori de l'Estudiant. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/194684/6/DEFINITIU_CViE-UB-24-04-23_def.pdf

Aspée Chacón, J., González, J., & Cavieres-Fernández, E. (2018). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista Complutense de Educación, 30*(2), 399-421. https://doi.org/10.5209/RCED.57518

Jover, G., López, E., & Quiroga, P. (2011). La participación política de los estudiantes en la universidad. En A. Ariño & R. Llopis (Eds.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 233-253). Ministerio de Educación.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 70, de 23 de marzo de 2023. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, 318, de 31 de diciembre de 2010, 109353 a 109380. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-20147

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, 233, de 29 de septiembre de 2021, 119537 a 119578. https://www.boe.es/boe/dias/2021/09/29/pdfs/BOE-A-2021-15781.pdf

Tirana, Comunicado de (2024). *Tirana Ministerial Communiqué*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. https://ehea.info/Immagini/Tirana-Communique1.pdf

Percepción del profesorado sobre el impacto de los sistemas de acreditación universitaria en la mejora de la información institucional, los servicios de apoyo y la orientación al estudiantado

León-Carrascosa, Víctor
victorleoncarrascosa@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-2418-9229
Universidad Complutense de Madrid

Congosto Luna, Elvira
econgosto@edu.ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-4811-1573
Universidad Complutense de Madrid

García-Pérez, Daniel
daniel.garcia.perez@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-5697-1792
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), promueve una formación integral que incluye el acompañamiento al estudiantado durante su trayectoria universitaria. Esta visión ha generado transformaciones en la estructura académica, el aprendizaje y los mecanismos de orientación. A raíz del RD 1393/2007 y del Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010), la orientación académica, profesional y personal se reconoce como un derecho, integrándose de forma transversal en la oferta formativa (Viñuela y Vidal, 2023).

Los servicios de apoyo, orientación e información se han consolidado como elementos clave en los procesos de garantía de calidad, evaluando aspectos como la acogida, la orientación, tutoría o el acceso a información académica (ANECA, 2019). Sin embargo, estudios recientes advierten de la escasa investigación sobre su impacto real, especialmente desde la perspectiva del profesorado, actor clave en su desarrollo (Ferreira, 2021).

Este estudio analiza cómo percibe el profesorado universitario el impacto de los sistemas de acreditación en los servicios de apoyo, orientación e información institucional, enfocándose en la dimensión organizativa de las universidades. Se enmarca en el Proyecto de Investigación I+D+i (PID2022-137488NB-I00), centrado en evaluar el impacto de los procesos de seguimiento y acreditación en titulaciones de posgrado y los factores asociados a su eficacia en un contexto internacional.

2. MÉTODO

El diseño de investigación implicado en este estudio es cuantitativo, no experimental y de carácter exploratorio.

2.1. Muestra

La muestra estuvo conformada por 278 docentes (52.5% mujeres y 47.5% hombres) de distintas universidades españolas pertenecientes a tres comunidades autónomas (Castilla y León, Madrid y Valencia).

2.2. Instrumento

Se utilizó un cuestionario validado sobre la percepción del impacto de los sistemas de verificación y acreditación en distintos colectivos universitarios (García-Domingo et al., 2023), concretamente se analizaron los ítems pertenecientes a la dimensión de Gestión y Organización, centrados sobre la información institucional, los servicios de apoyo y la orientación al estudiantado (tabla 1).

2.3. Procedimiento y análisis de datos

Se contactó con los responsables de calidad de las titulaciones participantes. Tras explicar el estudio y obtener su consentimiento, se aplicó el instrumento, garantizando la confidencialidad y el anonimato.

El análisis se realizó con SPSS 28, mediante estadísticas descriptivas e inferencial (pruebas t de Student o ANOVA con Scheffé, según el tipo de variable). Se fijó un nivel de significación de .05 y se estimó el tamaño del efecto con *d* de Cohen y η^2.

3. RESULTADOS

Los resultados descriptivos sobre la información institucional y los servicios de apoyo y orientación fueron moderadamente positivos, con medias entre 1.93 y 2.91 en una escala de 0 a 4 (Tabla 1).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas según la Comunidad Autónoma en el servicio de secretaría (ítem 9; p=.000; η^2=.06) y la coordinación entre servicios (ítem 5; p=.014; η^2=.03), con puntuaciones más bajas en la Comunidad de Madrid. Los tamaños del efecto fueron moderado y pequeño, respectivamente.

En función de la titulación, se observaron diferencias en el ítem del servicio de secretaría (ítem 9; p=.020; η^2=.042), destacando puntuaciones más altas en Enfermería frente a Ingeniería Informática. También se hallaron diferencias en la valoración del plan de estudios (ítem 10; p=.002; η^2=.06), con puntuaciones más bajas en Ingeniería Informática respecto a Enfermería y Educación Primaria (efecto moderado).

En cuanto a la titularidad, las universidades privadas puntuaron más alto en todos los ítems en comparación con las universidades públicas (p<.05), con tamaños del efecto entre pequeños (*d*=.27) y medianos (*d*=.61).

Finalmente, la formación en sistemas de calidad también mostró diferencias significativas. El profesorado que había recibido formación puntuaron más alto en todos los ítems, excepto en el ítem 9 (p<.05), con tamaños del efecto pequeños (*d* entre .18 y .34).

Tabla 1

Resultados descriptivos

Ítems	Media	DT
1. El servicio de secretaría de estudiantes	1.93	1.333
2. Sistemas de acogida	2.34	1.288
3. Actividades de información	2.36	1.248
4. Planes de orientación y acción tutorial	2.33	1.296
5. Coordinación servicios de apoyo y orientación	2.31	1.275
6. Descripción y justificación de la titulación	2.79	1.080
7. Descripción del perfil de ingreso de los estudiantes que acceden a la titulación	2.65	1.131

8. Criterios de admisión a la titulación	2.65	1.144
9. Proceso de matriculación	2.57	1.154
10. Plan de estudios de la titulción	2.76	1.165
11. Guías docentes	2.91	1.149
12. Criterios de reconocimiento y transferencia de créditos	2.56	1.139
13. Requisitos y procesos de becas y ayudas	2.38	1.206

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

El profesorado valora positivamente los avances en información institucional y servicios de apoyo y orientación al estudiantado. No obstante, los resultados revelan diferencias significativas vinculadas al contexto institucional, especialmente según la titularidad y la formación en calidad. Esto subraya la necesidad de reforzar la capacitación del personal docente y de gestión en procesos de acreditación, así como fomentar modelos de coordinación más integrados. Se concluye que el impacto de los sistemas de calidad depende no solo de su implantación normativa, sino también del compromiso organizativo para garantizar la calidad en la acogida, orientación y seguimiento del estudiantado en todas las titulaciones.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2019). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Observatorio-de-laCalidad-del-Sistema-Espanol-de-Universidades/Informes-sobre-calidad-universitaria

Ferreira, C. (2021). El sistema de orientación universitaria en Finlandia: identificación de buenas prácticas aplicables al contexto español. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 32*(1), 7-27. https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30737

García-Domingo, B., Rodríguez-Mantilla, J. M., & Martínez-Zarzuelo, A. (2023). An instrument to evaluate the impact of the higher education accreditation system:

Validation through exploratory factor analysis. *Revista Española de Pedagogía, 81*(286), 555-578. https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-06

Viñuela, Y., & Vidal, J. (2023). Orientación a estudiantes en los títulos universitarios públicos españoles. *Revista Complutense de Educación, 34*(3), 605-616. https://dx.doi.org/10.5209/rced.79759

Prevención y apoyo para el bienestar psicológico y emocional el estudiantado de doctorado: una propuesta de intervención desde la orientación universitaria

Gomis, Raquel
raquel.gomis@udl.cat
https://orcid.org/0000-0002-8650-1716
Garcia Blanc, Núria[1]
nuria.garcia@udl.cat
https://orcid.org/0000-0003-1603-3811
Filella, Gemma[1]
gemma.filella@udl.cat
https://orcid.org/0000-0002-0696-296X
Ros-Morente, Agnès[1]
Agnes.ros@udl.cat
https://orcid.org/0000-0002-5533-4564

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Universitat de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

La salud mental en el ámbito universitario se ha convertido en un eje prioritario de intervención, especialmente tras el impacto de la pandemia de la COVID-19 en el bienestar del estudiantado (Aristovnik et al., 2020). En este contexto, el estudiantado de doctorado representa un colectivo particularmente vulnerable, sometido a factores estresantes sostenidos (Cornwall et al., 2019; Levecque et al., 2017).

Estudios recientes sitúan la prevalencia de síntomas de depresión y de ansiedad en doctorandos por encima del 20%, cifras muy superiores a las de la población general (Estupiñá et al., 2024; Satinsky et al., 2021). En el contexto español, se ha reportado que hasta un 40% del estudiantado de doctorado requiere atención psicológica durante el primer año, mientras que un 80% muestra signos de agotamiento emocional (Sorrel et al., 2020).

Frente a esta realidad, la orientación universitaria se revela como una herramienta estrategia de acompañamiento integral, capaz de ofrecer apoyo emocional, formación preventiva y detección precoz de necesidades. El objetivo de este estudio es identificar

las necesidades psicoemocionales del estudiantado de doctorado a partir de un análisis empírico, con el fin de fundamentar futuras acciones de acompañamiento desde la orientación universitaria que contribuyan a su bienestar académico y emocional.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Para el análisis de necesidades, se obtuvo una muestra voluntaria de 47 estudiantes, pertenecientes a diferentes programas de doctorado y etapas del proceso formativo. La muestra incluye perfiles diversos en cuanto a tipo de financiación (contratos, becas y autofinanciados), áreas de conocimiento y situación laboral.

2.2 Instrumentos

Se diseñó un cuestionario ad hoc, basado en la literatura científica reciente que incluye escalas sobre bienestar psicológico, síntomas emocionales, factores de riesgo como soledad, depresión o inseguridad, factores protectores como apoyo de la supervisión, pertenencia a grupo y uso de estrategias de afrontamiento.

2.3 Procedimiento

La administración del cuestionario se realizó durante el mes de abril de 2025 a través de formularios online. La participación fue voluntaria y anónima. Desde la Escuela de Doctorado se facilitó la difusión entre el estudiantado a través del campus virtual y correo institucional. Los datos fueron tratados conforme a los principios éticos de confidencialidad, consentimiento informado y uso exclusivo para fines académicos.

2.4 Análisis

Se empleó estadística descriptiva (frecuencias, medias, desviaciones típicas) para analizar los ítems cuantitativos, y análisis de contenido temático para las respuestas abiertas. Los datos se interpretaron desde una perspectiva exploratoria, centrada en identificar patrones comunes de malestar, recursos percibidos y necesidades de apoyo.

3. RESULTADOS

El análisis de necesidades se realizó con una muestra de 47 estudiantes de doctorado de la Universitat de Lleida. Un 61,7 % no contaba con ayuda económica, y entre estos, el 70,4 % compaginaba la tesis con un trabajo externo de más de 20 horas semanales.

En cuanto al acompañamiento académico, el 31,9 % del alumnado se reúne con su director/a como máximo una vez al mes. Aun así, un 93,6 % considera que sus tutores atienden sus necesidades con regularidad. Sin embargo, un 25,5 % afirma sentirse poco o nada acompañado/a durante su trayectoria doctoral.

Los principales factores de malestar identificados fueron la presión por publicar, la gestión del tiempo y la incertidumbre sobre el futuro profesional. Para afrontarlos, la mayoría recurre a la distracción con actividades recreativas (85,1 %), la relativización (63,8 %) y el apoyo emocional informal (59,6 %), mientras que estrategias como pedir ayuda son mucho menos frecuentes (31,9%).

En la escala de bienestar emocional, los ítems mejor valorados fueron “me siento a cargo de la situación” (M = 4,79) y “no tengo miedo de expresar mis opiniones” (M = 4,66), mientras que ítems vinculados a la proyección futura (M=2,93) y la apertura experiencial obtuvieron puntuaciones más bajas (M=3,11).

A nivel cualitativo, las propuestas más recurrentes incluyeron la necesidad de apoyo psicológico, mayor acompañamiento académico, espacios de comunidad doctoral y mejores condiciones económicas y organizativas.

4. CONCLUSIONES

Este análisis preliminar de la muestra evidencia un conjunto de necesidades transversales que justifican la implementación de acciones preventivas y estructurales dirigidas a todo el estudiantado de doctorado de la UdL.

Las acciones diseñadas, basadas en estos resultados, se implementarán a nivel institucional y estarán disponibles de manera universal para el conjunto de la población doctoral. Entre ellas se incluyen:

- Cápsulas audiovisuales sobre gestión emocional, organización y autocuidado.

- Materiales didácticos accesibles desde el campus virtual y la web institucional.
- Protocolos de detección precoz mediante cuestionarios específicos, con derivación directa al Servicio de Atención Psicológica (SAP).
- Espacios grupales de encuentro y acompañamiento, orientados a reducir la soledad y aumentar la cohesión doctoral.

Estas medidas se enmarcan en una estrategia de orientación universitaria que busca promover una cultura doctoral más sostenible, humana y emocionalmente saludable, impactando no solo en el rendimiento académico, sino en la calidad de vida de quienes transitan este exigente proceso formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, *12*(20), 8438.

Cornwall, J., Mayland, E. C., van der Meer, J., Spronken-Smith, R. A., Tustin, C., & Blyth, P. (2019). Stressors in early-stage doctoral students. Studies in Continuing Education, 41(3), 363-380.

Estupiñá, F. J., Santalla, A., Prieto-Vila, M., Sanz, A., & Larroy, C. (2024). Mental health in doctoral students: Individual, academic, and organizational predictors. Psicothema, 36(2), 123-132. https://doi.org/10.7334/psicothema2023.156

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. Research policy, 46(4), 868-879.

Sorrel, M. A., Martínez-Huertas, J. Á., & Arconada, M. (2020). It must have been burnout: Prevalence and related factors among Spanish PhD students. The Spanish Journal of Psychology, 23, e29.

Recursos docentes para apoyar al alumnado en su transición a la universidad

Pablo-Lerchundi, Iciar
Iciar.depablo@upm.es
ORCID 0000-0003-2980-673X
ICE. Universidad Politécnica de Madrid

Jiménez-Rivero, Ana
Ana.jimenez@upm.es
ORCID 0000-0003-4013-2334
ICE. Universidad Politécnica de Madrid

Míguez Souto, Alexandra
Alexandra.miguez@upm.es
ORCID 0000-0002-9315-9189
ICE. Universidad Politécnica de Madrid

Vinagre-Díaz, Juan José
Juanjose.vinagre@upm.es
ORCID 0000-0003-1283-0311
ETSI Telecomunicación. Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado que ingresa en la universidad necesita adaptarse a una nueva realidad personal y académica que, a menudo, conlleva ciertas dificultades. Los retos que afronta en esta transición pueden clasificarse en cuatro ámbitos: i) implicación académica: requerimientos de asignaturas universitarias (organización, metodología, rendimiento) (Cameron & Rideout, 2022) y autoevaluación crítica (Charalambous, 2020; Cifuentes Gómez et al., 2022); ii) cultura universitaria: valores y normas del contexto académico (Cameron & Rideout, 2022); iii) sociales: relaciones con la comunidad (apoyo y pertenencia) (Corradi & Levrau, 2021; Willems et al., 2022) y iv) personales: creación de identidad adulta (Bormann & Thies, 2019; Brunton & Buckley, 2021). Además, otros retos considerados transversales (emocionales, organizacionales, de comunicación e informacionales) impregnan los cuatro ámbitos (Figura 1).

Figura 1

Retos del estudiantado en su transición a la universidad



Fuente: Proyecto START (infografía completa en: https://supportingstart.eu/retos-es/)

El profesorado universitario, especialmente el que imparte clase en los primeros cursos, desempeña un papel clave en la transición de su estudiantado. Para apoyarlo en esta tarea, este trabajo, enmarcado en el proyecto europeo "*Supporting Teachers who Support Student Transition*" (START) ofrece recursos dirigidos a la concienciación, autoevaluación y aplicación práctica de recursos por parte de docentes y formadores del profesorado en educación superior.

2. MÉTODO

Con el fin de identificar los retos que enfrenta el alumnado al llegar a la universidad, así como las dificultades del profesorado para lograr niveles de aprendizaje satisfactorios en los primeros cursos, se realizó una revisión bibliográfica y se recogieron testimonios de estudiantes, docentes y formadores de profesorado a través de entrevistas y grupos focales. El estudio fue llevado a cabo por docentes de centros de formación del profesorado y profesorado de los primeros cursos de titulaciones diversas en cinco

instituciones de educación superior europeas (Bélgica, España, Francia, Irlanda y Eslovenia).

Los recursos START, de acceso libre para cualquier docente universitario, buscan:

- Concienciar al profesorado sobre los retos del alumnado en su transición a la universidad (Kit de concienciación).
- Fomentar la reflexión y autoevaluación del profesorado para ayudarle a identificar fortalezas y áreas de mejora en el apoyo que brinda al estudiantado (Herramienta de autoevaluación)
- Ofrecer ideas y actividades concretas, fácilmente aplicables en el día a día docente, para contribuir al éxito del alumnado (Manual).

3. RESULTADOS

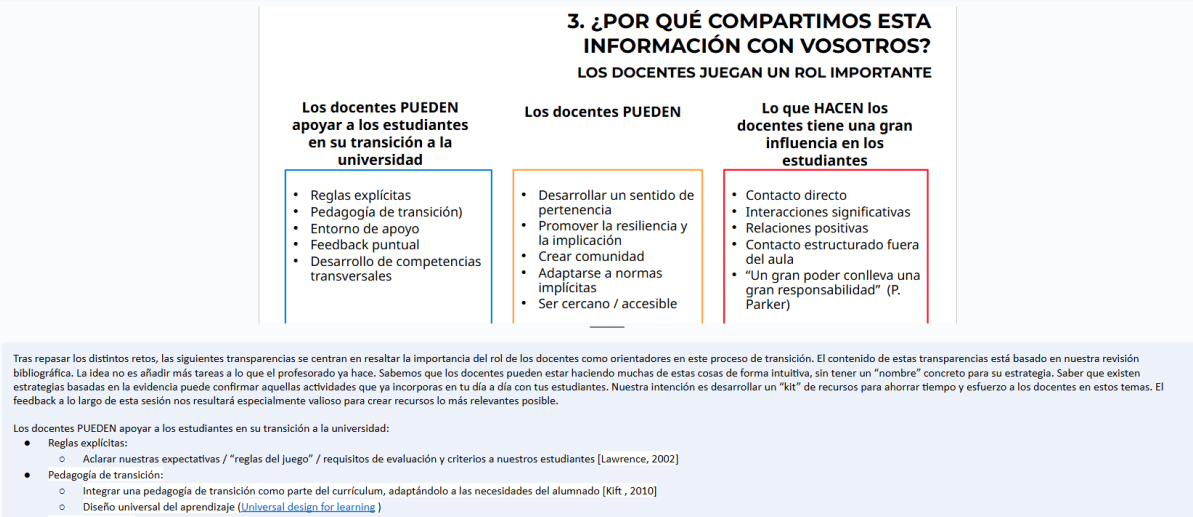
3.1. Kit de concienciación[1]

Este recurso está diseñado para ayudar al profesorado a reconocer retos que puede enfrentar el alumnado en su transición de la educación secundaria a la universidad. El kit incluye una infografía de retos[2], testimonios de estudiantes de primer curso y preguntas orientadas al profesorado para profundizar en la comprensión de estas experiencias. Esta información se complementa con materiales como cuestionarios, diarios reflexivos y vídeos con ideas sobre cómo aproximarse al alumnado. Otros recursos están dirigidos a los centros de formación de profesorado e incluyen materiales completos para impartir cursos de formación (Figura 2), una lista de cotejo sobre recursos disponibles en la universidad y un póster con un glosario de términos clave en educación superior.

[1] Disponible en https://supportingstart.eu/toolkit-es/
[2] Disponible en https://supportingstart.eu/retos-es/

Figura 2

Extracto del Kit de concienciación START con material preparado para sesiones de formación de profesorado



Fuente: Proyecto START (https://docs.google.com/presentation/d/1Hg8YBFbPnGizi9kaaVlnnMta-8HxGSGw/edit#slide=id.p46)

3.2. Herramienta de autoevaluación[3]

Con el fin de reflexionar sobre el rol de los docentes y el apoyo a su estudiantado, se ha diseñado una herramienta de autoevaluación con dos vías. La primera se centra en acciones que producen impactos positivos en los retos a los que se enfrenta el estudiantado en su transición. En la segunda, el docente selecciona un reto concreto para el que se le ofrecen reflexiones que guíen sus métodos docentes.

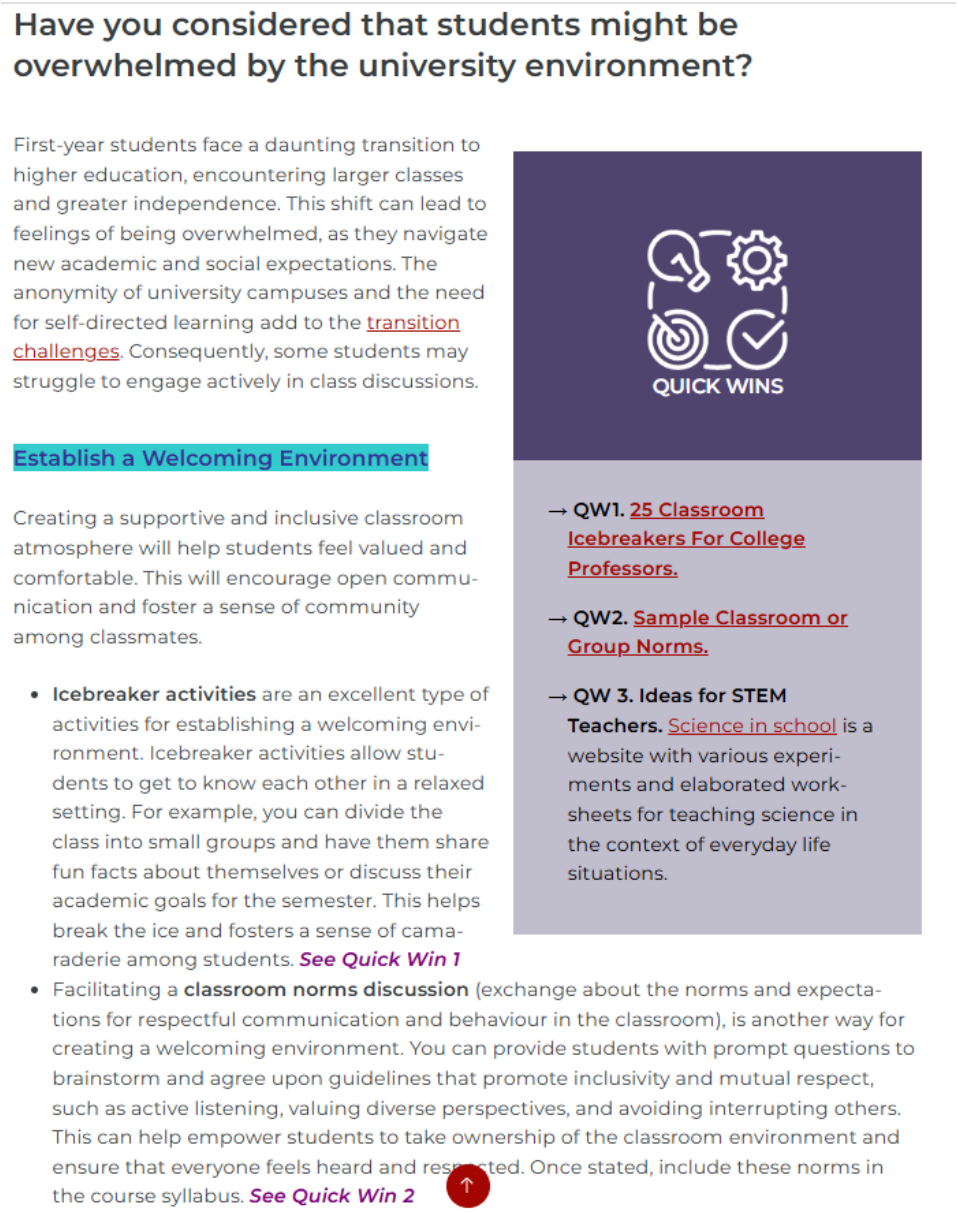
3.3. Manual[4]

El manual se vertebra en torno a "frustraciones" con las que puede sentirse identificado el profesorado, como "Mis estudiantes no piden apoyo" o "Mis estudiantes no participan en clase". A partir de estas situaciones, se plantean preguntas que invitan a la reflexión y se proponen recursos y actividades concretas que los docentes pueden implementar en sus aulas (Figura 3).

[3] Disponible en https://supportingstart.eu/herramienta-de-auto-evaluacion-es/
[4] Disponible (en inglés) en https://opentextbooks.rug.nl/start/

Figura 3

Extracto del manual START, enunciado "Mis estudiantes no participan en clase"



Have you considered that students might be overwhelmed by the university environment?

First-year students face a daunting transition to higher education, encountering larger classes and greater independence. This shift can lead to feelings of being overwhelmed, as they navigate new academic and social expectations. The anonymity of university campuses and the need for self-directed learning add to the transition challenges. Consequently, some students may struggle to engage actively in class discussions.

Establish a Welcoming Environment

Creating a supportive and inclusive classroom atmosphere will help students feel valued and comfortable. This will encourage open communication and foster a sense of community among classmates.

- **Icebreaker activities** are an excellent type of activities for establishing a welcoming environment. Icebreaker activities allow students to get to know each other in a relaxed setting. For example, you can divide the class into small groups and have them share fun facts about themselves or discuss their academic goals for the semester. This helps break the ice and fosters a sense of camaraderie among students. ***See Quick Win 1***
- Facilitating a **classroom norms discussion** (exchange about the norms and expectations for respectful communication and behaviour in the classroom), is another way for creating a welcoming environment. You can provide students with prompt questions to brainstorm and agree upon guidelines that promote inclusivity and mutual respect, such as active listening, valuing diverse perspectives, and avoiding interrupting others. This can help empower students to take ownership of the classroom environment and ensure that everyone feels heard and respected. Once stated, include these norms in the course syllabus. ***See Quick Win 2***

QUICK WINS

→ **QW1.** 25 Classroom Icebreakers For College Professors.

→ **QW2.** Sample Classroom or Group Norms.

→ **QW 3. Ideas for STEM Teachers.** Science in school is a website with various experiments and elaborated worksheets for teaching science in the context of everyday life situations.

Fuente: Proyecto START (https://opentextbooks.rug.nl/start/chapter/my-students-dont-participate-in-class-2/)

4. CONCLUSIONES

Dado el papel clave del profesorado de los primeros cursos universitarios en la transición del estudiantado, resulta especialmente valioso contar con los recursos como los desarrollados en el proyecto START. Estos materiales permiten al profesorado tomar

conciencia de la importancia de la transición entre la educación secundaria y la universidad, reflexionar y autoevaluar su propio rol en este proceso, y acceder a ideas concretas para implementar en el aula para apoyar al alumnado. Todo el material está disponible en el sitio web https://supportingstart.eu.

Palabras clave: transición a la universidad, orientación en educación superior, estudiantes de primeros cursos universitarios, formación del profesorado universitario

Agradecimientos:

El trabajo se enmarca en el proyecto Erasmus+ START (Supporting Teachers who Support Student Transition, 2021-2-NL01-KA220-HED-000048831), co-financiado por la Unión Europea.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bormann, I., & Thies, B. (2019). Trust and trusting practices during transition to higher education: Introducing a framework of habitual trust. *Educational Research, 61*(2), 161–180. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596036

Brunton, J., & Buckley, F. (2021). 'You're thrown in the deep end': Adult learner identity formation in higher education. *Studies in Higher Education, 46*(12), 2696–2709. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767049

Cameron, R. B., & Rideout, C. A. (2022). 'It's been a challenge finding new ways to learn': First-year students' perceptions of adapting to learning in a university environment. *Studies in Higher Education, 47*(3), 668–682. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783525

Charalambous, M. (2020). Variation in transition to university of life science students: Exploring the role of academic and social self-efficacy. *Journal of Further and Higher Education, 44*(10), 1419–1432. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1690642

Cifuentes Gómez, G., Guzmán, P., & Santelices, M. V. (2022) Transitioning to higher education: Students' expectations and realities. *Educational Research, 64*(4), 424–439. https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2087712

Corradi, D., & Levrau, F. (2021). Social adjustment and dynamics of segregation in higher education – Scrutinising the role of open-mindedness and empathy. *International Journal of Intercultural Relations, 84*, 12–26. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.011

Satisfacción del alumnado con el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ)

Allueva Torres, Pedro
pallueva@unizar.es
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ), es una línea estratégica del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo. Tiene como objetivo general, favorecer la integración, educación y desarrollo del alumnado en la Universidad, así como, la inserción en el mundo laboral. Integra todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que pone la Universidad a disposición del alumnado. En el primer curso de grado, el apoyo y orientación se realiza de forma conjunta y coordinada entre un tutor/a y un mentor/a "Binomio Tutor-Mentor". En segundo curso y siguientes, el alumnado tiene un tutor/a de referencia que le guía y orienta en su desarrollo personal, académico y profesional. Cada centro tiene su Plan de Orientación Universitaria (POU) personalizado y adaptado a las características particulares del centro y de los grados que se imparten en el mismo. (Allueva, 2020)

En el presente resumen se analiza la satisfacción del alumnado con el POU, en los cursos 2022-2023 y 2023-2024, a partir de los ítems más relevantes de las encuestas relacionados con cinco variables: apoyo al aprendizaje; apoyo a la integración en la universidad; apoyo para no abandonar los estudios; valoración global del POU; y valoración de mentores/as o tutores/as.

2. MÉTODO

Participaron estudiantes de todos los grados de los 16 centros de la Universidad, y de 4 centros adscritos. Realizaron una encuesta de 10 ítems en los cursos 2022-2023 y 2023-

2024. En la tabla 1 se muestran los datos de participación y el tanto por ciento de participación del total de estudiantes matriculados en cada curso académico.

Tabla 1

Número de participantes y % de participación en el estudio.

	Estudiantes Matriculados	Participantes Tutoría-Mentoría	Participantes Tutoría	Participantes Totales y %
Curso	Todos	1º Curso	2º Curso y siguientes	Todos
2022-2023	25.836	1.658	1.650	3.308 (12,80 %)
2023-2024	25.858	1.742	1.706	3.448 (13,33 %)
Total	**51.694**	**3.400**	**3.356**	**6.756 (13,01 %)**

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres tablas con sus correspondientes figuras. En la tabla 2 y figura 1, se muestra la satisfacción del alumnado, de primer curso de grado, con las variables del apoyo al aprendizaje, a la Integración, y la valoración global del POU.

Tabla 2

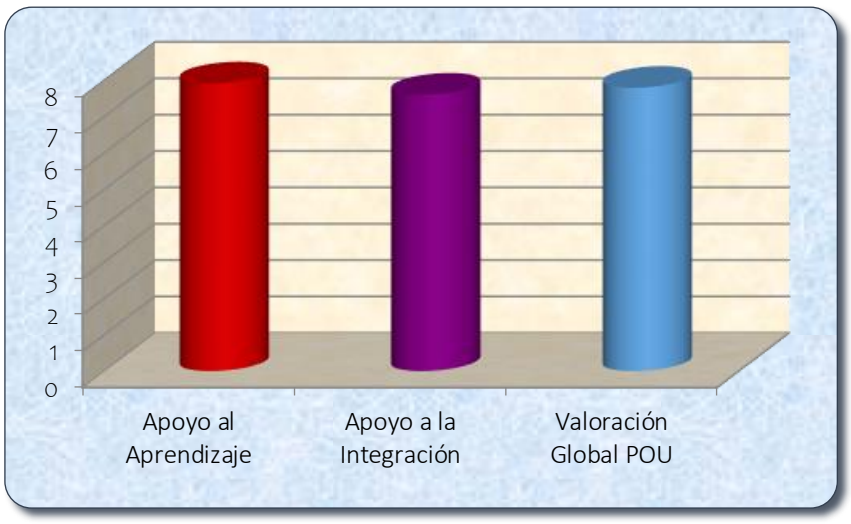
Satisfacción del alumnado, de 1º curso de grado, con el apoyo al aprendizaje, a la Integración, y valoración global del POU, expresado de 0 a 10 puntos.

	Tutoría-Mentoría		
Curso	Apoyo al Aprendizaje	Apoyo a la Integración	Valoración Global POU
2022-2023	8,04	7,76	7,99
2023-2024	7,78	7,44	7,61
Total	**7,91**	**7,60**	**7,79**

Fuente: Elaboración propia

Figura 1

Satisfacción del alumnado, de 1º curso de grado, con el apoyo al aprendizaje, a la Integración, y valoración global del POU.



Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 y figura 2, se muestra la satisfacción del alumnado de segundo curso y siguientes de grado, con las variables del apoyo al aprendizaje, a la Integración y al no abandono, y la valoración global del POU.

Tabla 3

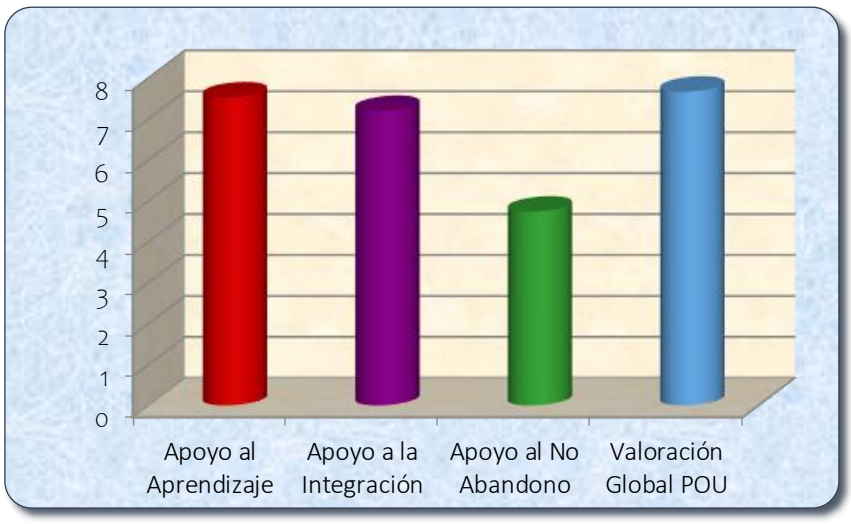
Satisfacción del alumnado, de 2º curso y siguientes de grado, con el apoyo al aprendizaje, a la Integración y al no abandono*, y valoración global del POU, expresado de 0 a 10 puntos.*

Tutoría 2º Curso y Siguientes				
Curso	Apoyo al Aprendizaje	Apoyo a la Integración	Apoyo al No Abandono	Valoración Global POU
2022-2023	7,08	6,91	4,59	7,21
2023-2024	7,96	7,48	4,88	8,11
Total	**7,52**	**7,19**	**4,73**	**7,66**

Fuente: Elaboración propia

Figura 2

Satisfacción del alumnado, de 2º curso y siguientes de grado, con el apoyo al aprendizaje, a la Integración y al no abandono, y valoración global del POU.



Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 y figura 3, se muestra la satisfacción del alumnado con la variable de la valoración del mentor/a o tutor/a.

Tabla 4

Satisfacción del alumnado con el mentor/a o tutor/a, expresado de 0 a 10 puntos.

	Tutoría-Mentoría	Tutoría-Mentoría	Tutoría 2º y Siguientes
Curso	Valoración Global Mentor/a	Valoración Global Tutor/a	Valoración Global Tutor/a
2022-2023	8,68	8,18	8,46
2023-2024	8,44	8,32	9,18
Total	**8,56**	**8,25**	**8,82**

Fuente: Elaboración propia

Figura 3

Satisfacción del alumnado con el mentor/a o tutor/a.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados del estudio muestran la alta satisfacción del alumnado con el POU. Valoran con más de 7 puntos de media, las variables del apoyo al aprendizaje, a la Integración, y la valoración global del POU. Y supera los 8 puntos de media la valoración que da el alumnado a la labor realizada por el mentor/a o tutor/a. Especialmente relevante es el valor que da el alumnado al apoyo al no abandono de los estudios, siendo de 4,73 de media. Implica que a una parte importante del alumnado, el POU le ha ayudado a no abandonar los estudios.

Destacar que entre los principales objetivos de la tutoría-mentoría del primer año se encuentra reducir el abandono del alumnado mejorando el rendimiento y favoreciendo una buena integración personal, social y académica. (Allueva, 2020)

4. CONCLUSIONES

Se puede concluir, a partir de los datos obtenidos en los cursos 2022-2023 y 2023-2024, que el POU apoya y orienta al alumnado de forma satisfactoria y, también, que hay que seguir trabajando en el margen de mejora.

“Una buena orientación debe partir del conocimiento de las necesidades personales, sociales, académicas y profesionales del alumnado y procurar los medios para satisfacerlas.” (Allueva, 2022, p. 83)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allueva, P. (2020). *Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ)*. Universidad de Zaragoza. https://zaguan.unizar.es/record/97365

Allueva, P. (2022). Orientación educativa universitaria. En P. Allueva (Coord.), *Orientación Educativa y Universidad* (pp. 67-83). Octaedro.

Secuencia de Mentorías y Didáctica Activa en Análisis Numérico para Ingeniería: Un Estudio Comparativo de su Implementación y Resultados

Consuegra-González, Jose L
joconsuegra@areandina.edu.co https://orcid.org/0000-0002-3295-3098 Fundación Universitaria del Área Andina

Rudas-Muñoz, Antonio
anrudas@areandina.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-8401-6071
Fundación Universitaria del Área Andina

Alfaro-Bernales, Edwin F
ealfaro@areandina.edu.co
https://orcid.org/0009-0007-6734-6152
Fundación Universitaria del Área Andina

Romero-Arias, Ober A
oromero@areandina.edu.co
https://orcid.org/0009-0009-1451-1278
Fundación Universitaria del Área Andina

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza tradicional en Análisis Numérico presenta ciertas dificultades para integrar eficazmente en los estudiantes los conceptos teóricos con su aplicación en problemas reales, limitando el desarrollo de competencias críticas. Rivas Moreno et al. (2024) señalan que la enseñanza tradicional en estos cursos muchas veces se centra en la mecanización de técnicas y algoritmos sin proporcionar oportunidades suficientes para trasladar el conocimiento a contextos reales.

Las mentorías académicas personalizadas se presentan como estrategia fundamental para superar estas limitaciones, proporcionando acompañamiento sistemático para facilitar la integración conceptual y el desarrollo de competencias genéricas.

Para abordar esta problemática, se diseñó una secuencia didáctica activa centrada en mentorías personalizadas, estructurada para tres unidades temáticas con estudios de caso contextualizados y desarrollo progresivo de recursos multimedia. Cipagauta Moyano et al. (2022) resaltan que un diseño curricular adecuado es fundamental para transformar

los procesos de enseñanza, ya que la incorporación de metodologías activas promueve el aprendizaje significativo.

El objetivo fue evaluar la efectividad de la secuencia de mentorías personalizadas y didáctica activa comparada con el enfoque de enseñanza tradicional, examinando el impacto para integrar conceptos y aplicarlos a soluciones de casos reales, el desarrollo de habilidades investigativas y tecnológica, así como la satisfacción estudiantil.

2. MÉTODO

Se empleó un diseño cuasi-experimental mixto con 120 estudiantes de ingeniería (Valledupar, Colombia) durante los períodos 2023-2 y 2024-1: grupo experimental (80 estudiantes) y grupo control (40 estudiantes). La metodología se inspiró en trabajos como el de Asís-López et al. (2022).

El componente central fue un programa estructurado de mentorías académicas personalizadas, en sesiones semanales de 90 minutos (grupos de 4-5 estudiantes), brindando acompañamiento integral mediante:

- Apoyo personalizado en la comprensión de métodos y resolución de dificultades.
- Orientación en el proceso investigativo, desde formulación del caso hasta la presentación de resultados.
- Fortalecimiento al trabajo en equipo y habilidades de comunicación

El grupo experimental participó en tres actividades diseñadas con nivel de integración creciente:

- Actividad 1: Aplicación de métodos de interpolación polinomial relacionados con problemática del cambio climático. Entregable una infografía.
- Actividad 2. Análisis comparativo de métodos para solución de sistemas de ecuaciones. Entregable: presentación, incluyen infografía y algoritmos computacional personalizado a la solución del caso.
- Actividad 3. Desarrollo de página web que integre estrategias previas, acompañado de material audiovisual, en casos de derivadas finitas e integración numérica.

Ambos grupos tenían acceso a recursos audiovisuales desarrollados por Consuegra (2020), que integran fundamentación teórica con ejemplos aplicados. El grupo control siguió metodología tradicional con exámenes escritos y talleres.

El grupo experimental fue evaluado mediante rúbricas por actividad, encuestas de satisfacción (escala Likert 1-5) sobre la metodología y mentorías. Al finalizar, ambos grupos realizaron una evaluación diseñada para medir la comprensión y capacidad de aplicación teórico-practica de los métodos estudiados.

3. RESULTADOS

El grupo experimental reportó percepción muy positiva del acompañamiento personalizado (M=4.6/5.0), destacando la accesibilidad a mentores y la personalización del proceso formativo.

Del análisis cualitativo de comentarios se identificaron dos beneficios principales de las mentorías:

- Mayor confianza para abordar problemas complejos (87% comentarios positivos)
- Mejor comprensión de la aplicabilidad de métodos numéricos en la práctica de la ingeniería.

El seguimiento personalizado alcanzó 90% de implementación, con intervenciones específicas para 23 estudiantes que presentaron dificultades, logrando que 85% superara los obstáculos identificados durante el proceso.

Se observó una mejora progresiva en capacidad investigativa, correlación teoría-práctica, trabajo en equipo y desarrollo de soluciones. La integración secuencial de actividades fue exitosa, mejorando la aplicación de conceptos, análisis de datos y presentación de resultados, mostrando una alta satisfacción en los estudiantes (M=4.3/5.0).

El grupo experimental mostró un desempeño significativamente superior al de control en la integración de conceptos y el desarrollo de soluciones (Tabla 1). Mientras el grupo activo demostró una creciente habilidad para conectar la teoría con casos prácticos (evaluado por rúbricas), el de control presentó mayores dificultades en la aplicación contextualizada, limitándose a una comprensión más teórica. Estos resultados se alinean

con los presentados por Grace et al. (2020), quienes constataron que la implementación estrategias innovadoras contribuye a mejorar la integración entre teoría y práctica.

Tabla 1.

Indicadores de desempeño (Periodo 2023-2 y 2024-1)

Indicador	Experimental (N=80)	Control (N=40)
Promedio Rúbricas Actividades	4.1/5.0	N/A
Satisfacción con Metodología	4.3/5.0	N/A
Valoración Mentoría	4.6/5.0	N/A
Puntaje Promedio Evaluación Final Común	**4.1/5.0**	**3.3/5.0**
Habilidad Aplicación Contextualizada	Alta	Moderada
Desarrollo Habilidades Tecnológicas	Significativo	Limitado

4. CONCLUSIONES

La secuencia didáctica activa y mentorías académicas personalizadas demostró ser significativamente más efectiva que la enseñanza tradicional para el curso de Análisis Numérico. El grupo experimental alcanzó no solo mejor desempeño académico, sino también mayor satisfacción y desarrollo de competencias aplicadas

Las mentorías se consolidaron como el elemento más valorado por los estudiantes, con un rol fundamental en el proceso. Estos hallazgos refuerzan la validez de incorporar acompañamiento personalizado, enfoques activos y tecnológicamente enriquecidos en cursos de ingeniería, especialmente en asignaturas de alta complejidad conceptual, son más eficientes sobre los métodos expositivos tradicionales para desarrollar competencias aplicadas

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asís-López, M., Rodríguez-Sabino, V., & Asís-López, E. (2022). Aula invertida en el aprendizaje de los métodos numéricos en estudiantes de Ingeniería Civil. *Revista de Investigaciones de La Universidad Le Cordon Bleu*, *9*(1), 49–60. https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022V9N1.005

Cipagauta Moyano, M. E., Hernández Guarín, D., Hinestroza Rojas, N., Moyano Salamanca, S. C., Ruiz Leal, C., & Ruiz Rivas, L. M. (2022). Diseño curricular. *Uso de Las TIC En La Educación Remota de Emergencia En Colombia a Partir de La Contingencia Del COVID-19*, 11–46. https://doi.org/10.26620/UNIMINUTO/978-958-763-594-2.CAP.1

Consuegra, J. L. (2020). *Análisis Numérico FUAA*. https://sites.google.com/site/analisisnumericofuaa

Grace, A., Figueroa Morán, L., Pedro, J., & Morán, P. (2020). LOS RECURSOS DIGITALES Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE ANÍ□LISIS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, *4*(1), 43–54. https://doi.org/10.47230/UNESUM-CIENCIAS.V4.N1.2020.203

Rivas Moreno, F. K., Vidal García, G., Saavedra Cruz, N., & Carmona Rendón, J. C. (2024). Experiencias en la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en asignaturas del área de Básicas. *Transformando Los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje a Través de Neurociencia, Estrategias Innovadoras y Competencias Blandas En Ingeniería.*, 88–98. https://doi.org/10.58299/UTP.173.C634

Sistematización de experiencias: Uso de una guía de análisis de la película Soul, en procesos de Orientación Vocacional para el proceso de cambio o reafirmación de carrera, en población universitaria

Amador Jara, Floribeth
Floribeth.amador@ucr.ac.cr amador.floribeth@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9183-1795
Universidad de Costa Rica

1. INTRODUCCIÓN

Producto en un cambio en el modelo de atención, derivado del trabajo remoto durante la pandemia por la COVID-19, se enfoca la atención vocacional en el uso de herramientas de corte más cualitativo, innovando en recursos poco tradicionales. Basada en estas condiciones se valora la necesidad de crear un producto desde el recurso de "Sistematización de Experiencia" que narrada la experiencia de atención usando como referencia la construcción de una guía de análisis de la película Soul.

2. MÉTODO.

Basado en el proceso metodológico de la Sistematización de Experiencias, el plan de sistematización definió: Objetivo: Documentar la creación e implementación de una herramienta cualitativa innovadora en el campo de la orientación vocacional con población estudiantil universitaria, para la atención individual en el proceso de cambio o reafirmación de carrera.

Objeto: La implementación de la guía de análisis de la película Soul en asesorías individuales de orientación vocacional, con estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica, I y II ciclos 2021.

Eje: ¿Cuáles elementos de la guía, inciden en el proceso vocacional, frente al cuestionamiento del cambio de o permanencia en la carrera?

2.1. Epígrafe de segundo nivel

Luego de clarificar los elementos presentes en la reconstrucción de la historia y visualizar los elementos teóricos a considerar en el análisis de la información e interpretación crítica, se concretiza en la presentación de la información final: Reconstrucción de la historia, "Lo que se movió con la guía" (análisis teórico), las conclusiones y recomendaciones.

2.2.1. Epígrafe de tercer nivel

Se sistematiza la experiencia según 4 momentos claves:

Momento 1: ¡Necesito algo más! Son las condiciones para la creación de este producto.

Momento 2: Lo que se escucha en las atenciones: ¿Qué hago con mi vida? Se muestran algunas expresiones que definen las características de las personas con las que se trabaja la guía.

Momento 3: Guía de la película Soul como un recurso. Narra cómo surge la guía y las preguntas que se construyen.

Momento 4: La guía "puff" (sonido de este emoticón:) Muestra lo que expone la persona estudiante al hacer uso de la guía.

3. RESULTADOS

Se muestran reflexiones producto de la guía, que permiten identificar temas vocacionales relacionados con la sensación de incertidumbre: la concepción de lo vocacional (como aquello que no debe de ser sinómino a una carrera universitaria), lo externo como elemento fuera del control de la persona (que debe ser conocido para antisiparse o generar acciones de contensión) y la presión por elegir bien (como un elemento que se considera determinante y rígido, que debe ser transformado hacia una perspectiva de desarrollo, cambio y construcción diaria).

Guía de análisis: Soul

- Cuando 22 conoce a Joe, ¿cómo se imaginó que había sido la vida de él?

- ¿Qué piensas de esto que dice 22?: “Ya vi lo que es la vida y prefiero no vivirla”.
- ¿Qué piensas de esto?: “Dicen que naces para hacer algo en la vida...”.
- ¿Qué piensas y sientes en la escena donde 22 está en el cuerpo de Joe y habla con el barbero y se da cuenta que éste inicialmente, no tenía en sus planes hacerse barbero?
- ¿Qué reflexionas de las siguientes palabras?: “Siempre me he preocupado que haya algo malo conmigo, que no sea buena para vivir…”.
- Gretta (la famosa saxofonista) le cuenta a Joe, sobre la historia del pez que buscaba el océano ¿qué piensas de la historia?
- Cuando Joe está en el piano y ve todo lo recolectado por 22 en su paso en la tierra, ocurre un tipo de descubrimiento personal. ¿qué crees que pasó allí?
- ¿Cuál era el mayor peso que cargaba 22 que la mantenía como un “alma perdida”?
- Si quieres comentar algo más, este espacio es tuyo:

4. CONCLUSIONES

El uso de herramientas cualitativas en la atención en orientación brinda una gama interminable de recursos, que permiten la exploración y reflexión personal, tan necesaria en estos tiempos de incertidumbre. De manera poco invasiva y hasta lúdica la persona tiene la posibilidad de verse e identificarse con elementos que le causan angustia y le son más fáciles de expresar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castañeda-Rentería, L., y Solorio-Aceves, G. (2014). La elección de carrera: entre la vocación y las ofertas institucionales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 28, 55-59.https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Castaneda.pdf

Disney. (s.f.). Sinapsis película Soul. https://www.disney.es/peliculas/soul

Enrique, S. (2010). Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras, ", en Rascovan, Sergio (Comp.), Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos, Noveduc.

Kligman, C. (s.f.). *Trabajos: sobre Orientación Vocacional, Talleres de Orientaciòn Vocacional*. https://docer.com.ar/doc/e8v1c08

Navarro-Bulgarelli, M. (2021). La teoría de construcción de carrera y diseño de vida, las críticas que se le hacen y su posible aplicación para la orientación vocacional de grupos en América Latina, complementándola con la pedagogía crítica de Freire. *Revista Costarricense de Orientación*, *1*(1), 1–17. https://doi.org/10.54413/rco.v1i1.17

Oficina de Orientación. (2011). Marco teórico para el ejercicio de la disciplina de Orientación [documento inédito]. Universidad de Costa Rica.

Rascovan, S. (2016). La orientación vocacional como experiencia subjetivante. Paidós

Transformación de prácticas de laboratorio en ciencias básicas con V de Gowin y metodologías activas para el éxito profesional

Acosta-Oñate, Leticia
leticiaacosta@unicesar.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-8713-7891
Universidad Popular del Cesar

Buelvas-Gutiérrez, Lina
linamarbg@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5007-2887
Universidad Popular del Cesar

Boom-Cárcamo, Efrain
ingenieroboom@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4562-9753
Universidad Popular del Cesar

Alfaro-Bernales, Edwin
ealfaro@areandina.edu.co
https://orcid.org/0009-0007-6734-6152
Fundación Universitaria del Área Andina

1. INTRODUCCIÓN

Los enfoques pedagógicos tradicionales que desvinculan teoría y práctica, y que no consideran la diversidad de estilos de aprendizaje, han generado altos niveles de deserción y bajo rendimiento académico. En respuesta, la presente investigación propone transformar las prácticas de laboratorio en espacios integrales de aprendizaje, tutoría y orientación profesional (Gil-Galván et al., 2021). El estudio se centra en los cursos de Física I, II y III, y evalúa la efectividad de un modelo de intervención pedagógica diseñado con base en la metodología ADDIE (Galleno-Agustin & Cabansag, 2023) y el Test de Estilos de Aprendizaje de Kolb (Vera et al., 2018). La propuesta integra guías descriptivas (V de Gowin) y estrategias activas como STEAM, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABProj) y Aprendizaje Basado en Problemas (ABProb) (Buelvas-Gutiérrez et al., 2024; Boom-Cárcamo et al., 2024). Este enfoque favorece la apropiación del conocimiento, el pensamiento crítico y la autonomía estudiantil, consolidándose como

una alternativa pedagógica replicable que fortalece la permanencia académica en la educación superior.

2. MÉTODO

Se utilizó un enfoque descriptivo-comparativo y se estructuró en cinco fases articuladas al modelo ADDIE (Galleno-Agustin & Cabansag, 2023):

Fase 1. Se aplicó Test de Kolb (Vera et al., 2018) a 91 estudiantes de Ingeniería, para identificar la predominancia de estilos activos.

Fase 2. Encuestas aplicadas a 91 estudiantes y 50 docentes para identificar el uso de las guías prescriptivas.

Fase 3. Implementación de proyectos aplicados, alineados a los estilos de aprendizaje (Boom-Cárcamo et al., 2024).

Fase 4. Validación en laboratorios de Física I, II y III, utilizando rúbricas y diagramas.

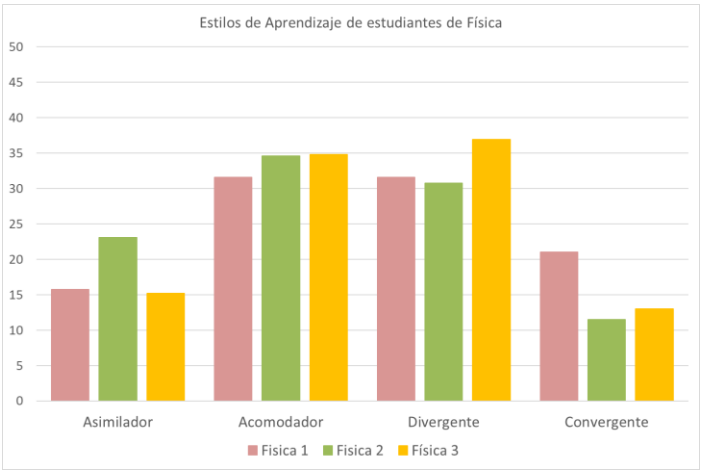
Fase 5. Encuestas tipo Likert para identificar pensamiento crítico y comprensión conceptual tras la implementación (Broseghini et al., 2024).

3. RESULTADOS

Predominancia de Estilos de Aprendizaje Activos y su Relación con la Mejora Académica

El 70% de los estudiantes presentó estilos de aprendizaje activos acomodador y divergente (Figura 1). Esta predominancia justifica la implementación de metodologías activas como ABP, ABProj, STEAM y gamificación.

Figura 1 Estilos de aprendizaje predominantes en los cursos de Física I, II y III



Evaluación del Enfoque Prescriptivo y Aplicación del Modelo Descriptivo

El 71,4% de docentes usa guías prescriptivas (Tabla 1), aunque el 97% de estudiantes las considera ineficaces (Tabla 2). Se implementó una guía descriptiva basada en el diagrama V de Gowin (Figura 2), integrando ABProb, ABProj, STEAM y gamificación, mejorando motivación, autonomía y análisis crítico en laboratorios.

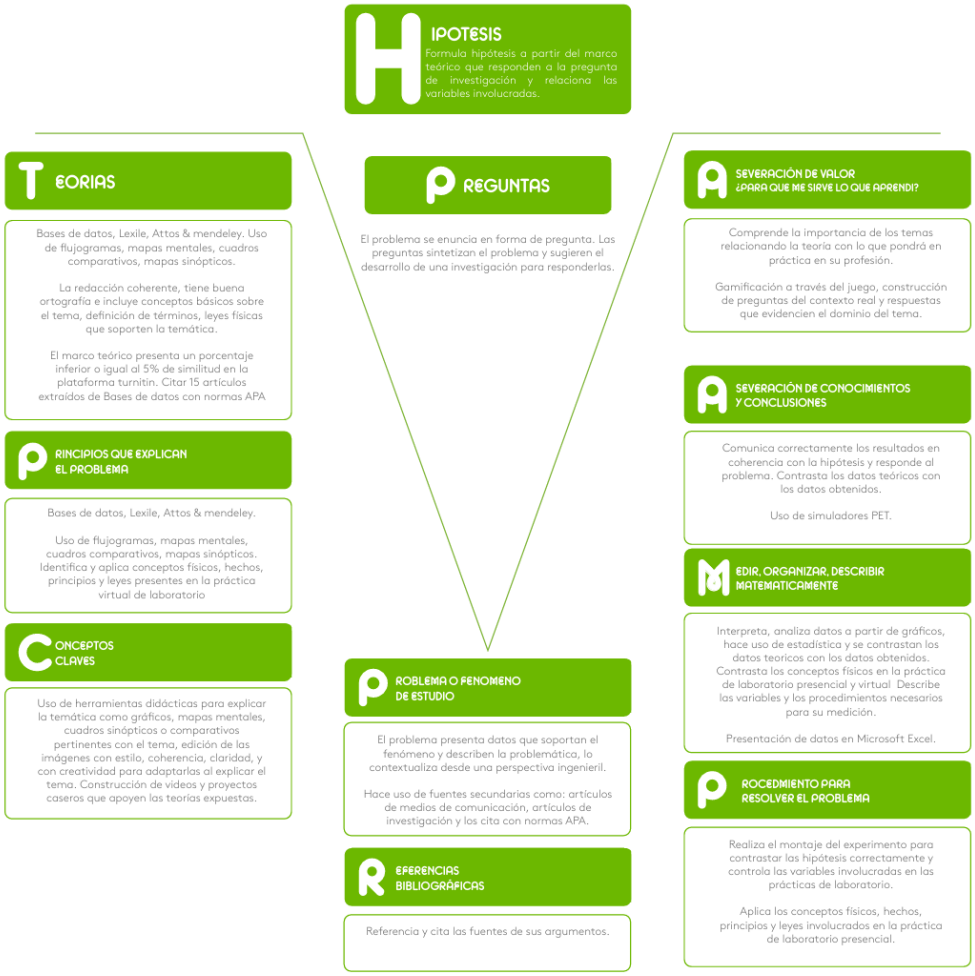
Tabla 1 *Percepciones docentes sobre las guías prescriptivas*

Aspecto Evaluado	%	Resumen
Guías institucionales	71,4	Son básicas y poco actualizadas.
Tiempo limitado para prácticas	57,1	Afecta el desarrollo completo del experimento.
Deficiencia en infraestructura	42,9	Faltan recursos físicos y tecnológicos.
Desconocimiento sobre tipos de guías	42,9	Se requiere formación pedagógica.
Obstáculos en diseño o uso de guías	28,6	Hay barreras didácticas que limitan su aprovechamiento.

Tabla 2 *Percepción estudiantil sobre guías prescriptivas*

Aspecto Evaluado	%	Resumen
Falta de estructura (objetivos, teoría)	97,0	No orientan adecuadamente el aprendizaje.
Ausencia de preguntas y predicciones	97,0	No estimulan pensamiento crítico ni hipótesis.
Sin recursos ni actividades complementarias	99,1	No fomentan el aprendizaje autónomo.
Carencia de reflexión en la práctica	99,1	Las actividades se realizan de forma mecánica.

Figura 2. Diagrama V de Gowin adaptado



Fuente: (Buelvas-Gutiérrez et al., 2024)

Análisis de Proyectos por Estilo de Aprendizaje

El 70% de estudiantes con estilos activos desarrolló productos aplicados, mejorando habilidades creativas y comunicativas (Tabla 4). El 30% restante eligió simuladores y modelado digital, fortaleciendo el razonamiento lógico. Todos aplicaron con éxito la V de Gowin (ver Figura 3).

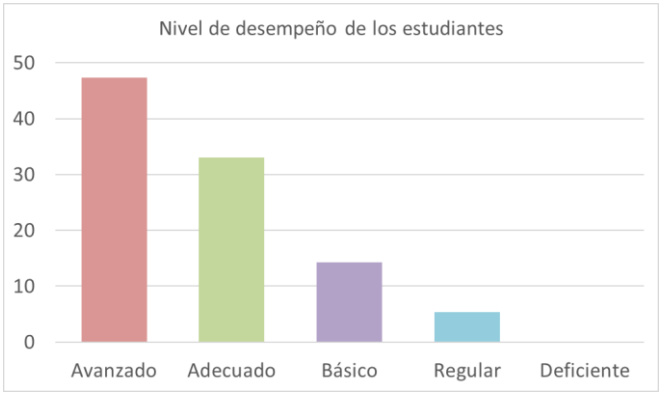
Tabla 3 *Proyectos según estilo de aprendizaje y sus competencias.*

Estilo (Kolb)	Proyecto	%	Competencias
Acomodador	Prototipos físicos	34%	Creatividad, innovación
Divergente	Infografías, propuestas sociales	36%	Comunicación, empatía
Convergente	Simuladores, software	18%	Pensamiento lógico, resolución de problemas
Asimilador	Mapas conceptuales	12%	Argumentación científica

Apropiación Metodología Activa

El 80,2% de los estudiantes alcanzó niveles avanzados en investigación, autonomía y habilidades científicas, validando la efectividad del modelo pedagógico implementado (Figura 3).

Figura 3 Nivel de Desempeño de la Uve de Gowin en Física I, II y III



Evaluación Cuantitativa del Impacto de STEAM y ABProj

Las metodologías ABProj y ABProb (Figuras 4 y 5) mejoraron un 25% la aplicación del conocimiento y un 30% las habilidades cognitivas. STEAM (Figuras 6 y 7) fortaleció la comprensión conceptual en un 20% y el trabajo colaborativo en un 22%.

Figura 4 Percepción Inicial en ABProj y ABProb

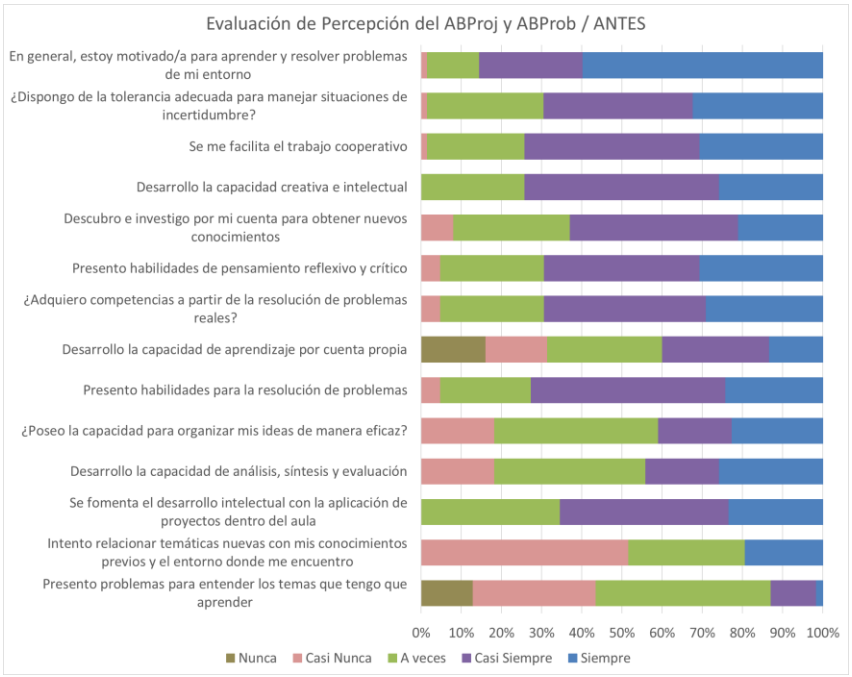


Figura 5 Resultados Post-Intervención en ABProj y ABProb

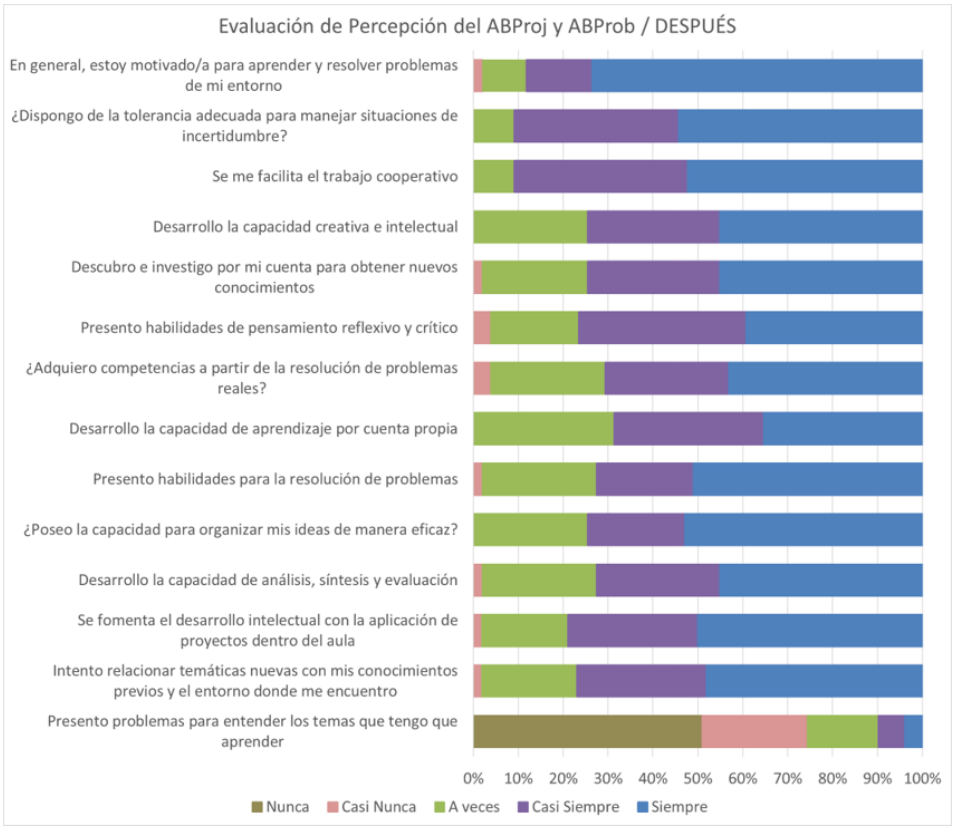


Figura 6 Percepción Inicial en STEAM

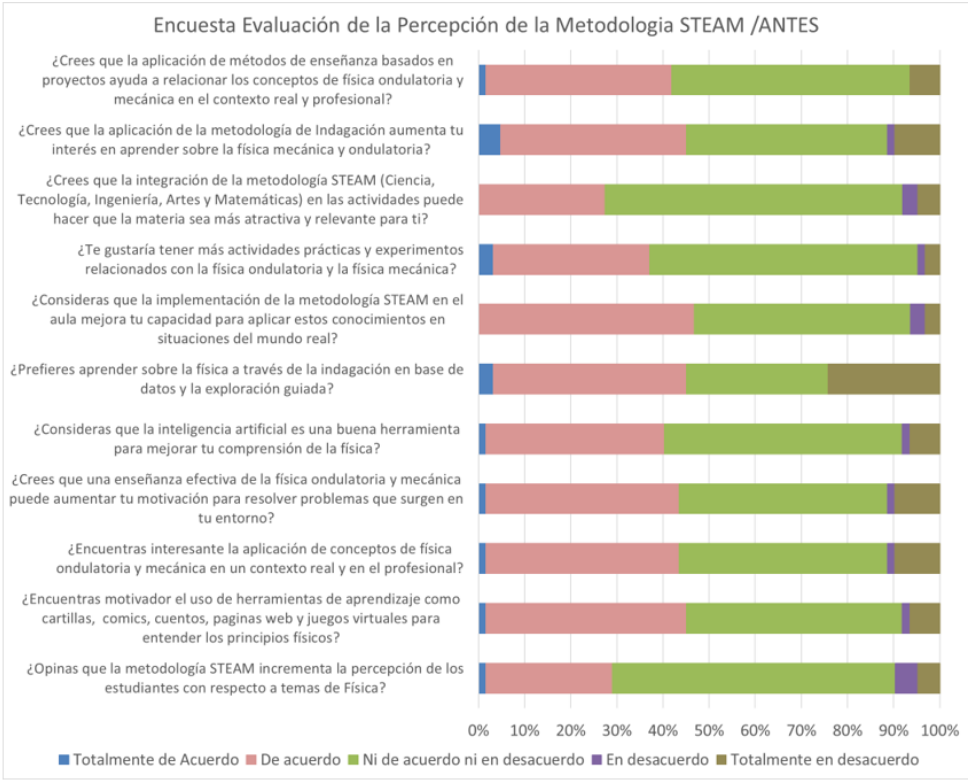
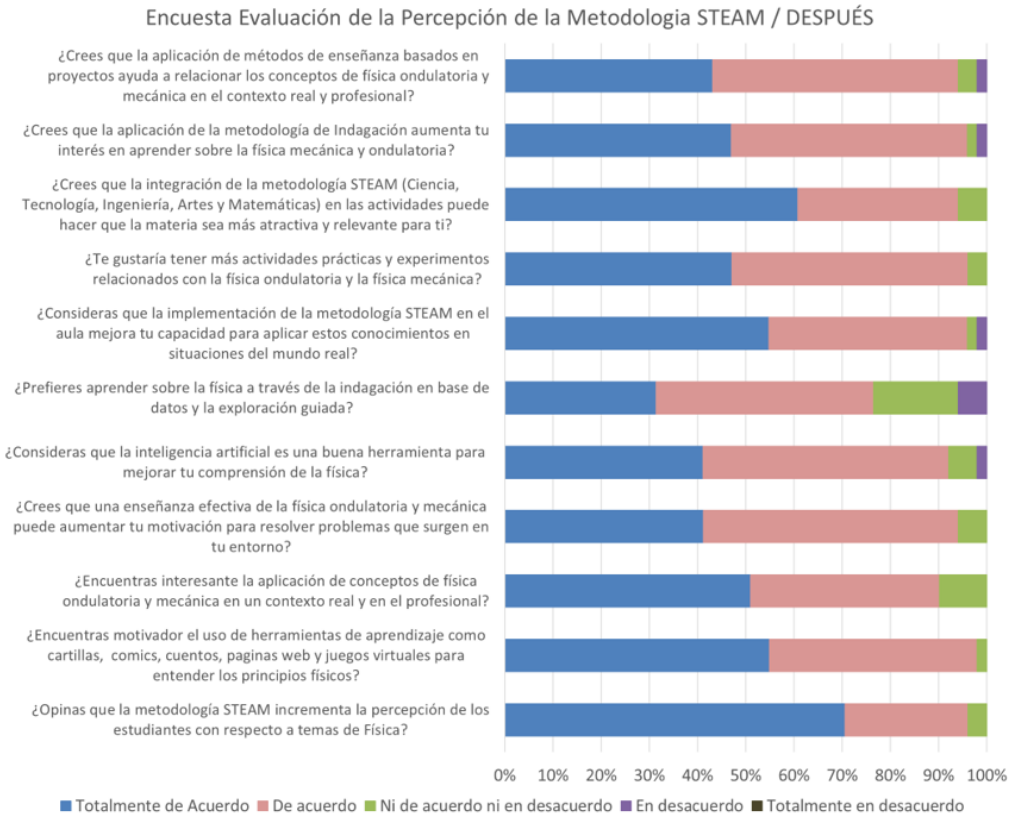


Figura 7 Resultados Post-Intervención en STEAM



4. CONCLUSIONES

La investigación demuestra que los laboratorios de ciencias básicas pueden convertirse en entornos integrales mediante guías descriptivas con la V de Gowin y metodologías activas. El modelo propuesto fortalece la autonomía, el pensamiento crítico y la motivación, ofreciendo una estrategia eficaz y replicable para mejorar la formación profesional y la permanencia estudiantil en programas de ingeniería.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boom-Cárcamo, E., Buelvas-Gutiérrez, L., Acosta-Oñate, L., & Boom-Cárcamo, D. (2024). Gamification and problem-based learning (PBL): Development of creativity in the teaching-learning process of mathematics in university students. *Thinking Skills and Creativity*, *53*, 101614. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101614

Broseghini, A., Lõoke, M., Brscic, M., Raffaghelli, J., Cardazzo, B., Lotti, A., Cavicchioli, L., & Marinelli, L. (2024). Exploring the Effectiveness of Problem-Based Learning in an International Undergraduate Program in Veterinary Sciences: Students' Satisfaction, Experience and Learning. *Veterinary Sciences*, *11*(3), 104. https://doi.org/10.3390/vetsci11030104

Buelvas-Gutiérrez, L., Acosta-Oñate, L., Boom-Cárcamo, E., & Alfaro-Bernales, E. (2024). Aplicación de V de Gowin y metodologías activas, para el aprendizaje significativo de las ciencias básicas en estudiantes de ingeniería. *Formación Universitaria*, *17*(6), 145–154. https://doi.org/10.4067/s0718-50062024000600145

Galleno-Agustin, M. G., & Cabansag, M. G. (2023). Disaster readiness and risk reduction management module using Kolb's model. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *12*(2), 703. https://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24471

Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I., & Gil-Galván, F. J. (2021). Percepciones de los Estudiantes Universitarios sobre las Competencias Adquiridas mediante el Aprendizaje basado en Problemas. *Educacion XX1*, *24*(1), 271–295. https://doi.org/10.5944/educXX1.26800

Vera, A., Poblete, S., & Días, C. (2018). *Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año*.

Una primera experiencia de Tutorías Académicas en Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

Bello, Gabriela
gabriela.bello@fcea.edu.uy
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República, Uruguay

Vernazza, Elena
elena.vernazza@fcea.edu.uy
https://orcid.org/0000-0003-3123-2165
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República, Uruguay

1. INTRODUCCIÓN

La Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) de la Universidad de la República de Uruguay, a través de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) tiene entre sus objetivos apoyar, en forma integral, a la generación de ingreso, para promover su vinculación institucional y el desarrollo del ciclo inicial común.

La FCEA cuenta con casi 5000 ingresantes por año. Aproximadamente el 80% ingresa en el primer semestre; con una tasa de egreso anual menor al 25% sobre los ingresantes de ese año. La tasa de desvinculación en el ingreso es de 23 %.

En este marco es que se lleva adelante un proyecto de retención estudiantil. Este proyecto cuenta con varias líneas de acción. En esta ponencia, nos centraremos en la implementación de las Tutorías Entre Pares Académicas, siendo esta la primera experiencia de la FCEA.

Las Tutorías Entre Pares (de ahora en más, TEP) son un método cooperativo que promueve la dinamización de los procesos de aprendizaje, tanto para el tutorado como para el tutor. Según Topping (1996, en Chois et al., 2017), "... la tutoría entre pares implica que personas de grupos sociales similares, sin ser profesores profesionales, se ayuden entre sí a aprender, y aprendan ellas mismas enseñando".

Tomando los aportes de Ezcurra (2011) entendemos que llevar adelante esta propuesta es pensar y actuar desde un modelo de responsabilidad institucional, ya que se contempla la revisión del modelo de enseñanza, los factores institucionales y los aspectos didácticos. Esto posibilita un mayor impacto en la retención estudiantil.

En relación a lo anterior se puede decir que las TEP se consolidan como estructuras de apoyo tendientes a fortalecer las trayectorias estudiantiles.

Las TEP han sido adoptadas por varias universidades de la región ante el incremento en la matrícula universitaria. En este contexto, la Udelar hace más de una década que pone a disposición las TEP como estrategia para enfrentar la numerosidad de ingresantes. La experiencia señala que las TEP permiten a estudiantes que se desempeñan como tutores/as y tutorados/as incorporar y reafirmar conocimientos académicos, potenciar y aprender habilidades transversales útiles para la vida universitaria, así como el sentido de pertenencia institucional (Santiviago et. al, 2010).

2. MÉTODO

La estrategia metodológica de implementación de las TEP-Académicas en FCEA, durante el segundo semestre de 2024, implicó:

1. Definir qué Unidades Curriculares (UC) participarían de la propuesta.
2. Realizar una convocatoria a estudiantes que tuvieran aprobada la UC para desempeñarse como tutores pares.
3. Realizar una convocatoria a estudiantes candidatos/as a ser tutorado/a.
4. Formar a los/as tutores/as pares.
5. Brindar asesoramiento pedagógico a los/as docentes referentes de las UC que serán orientadores de los tutores/as pares.
6. Implementación de la tutoría

2.1 UC participantes

Las Unidades Curriculares que participaron en esta primera corresponden a las asignaturas comunes que comparten las carreras en el primer año. Son todas UC del semestre par.

2.2 Convocatoria a tutores/as

Se realizó una convocatoria a estudiantes que ya tuvieran aprobada alguna de las UC involucradas, y que tuvieran interés en participar de la experiencia. La convocatoria culminó con 52 interesados/as en participar. Luego de implementar algunos filtros y constatar algunas incompatibilidades de espacio-tiempo, el total de tutores/as quedó en 24.

2.3 Convocatoria a tutorados/as

Se realizó una convocatoria a estudiantes interesados en recibir tutoría en alguna de las UC involucradas. La convocatoria culminó con 246 interesados/as en participar. Luego de implementar algunos filtros y constatar algunas incompatibilidades de espacio-tiempo, el total de tutorados/as quedó en 164.

2.4 Formación de tutores/as

Se contó con una capacitación previa a la acción tutorial que englobó los siguientes ejes temáticos: ingreso a la universidad; tutorías y el aprendizaje; estrategias y estilo de aprendizaje. Hubo instancias de planificación y co-visión semanales con los docentes de las UC.

2.5 Asesoramiento a docentes

Para el trabajo con los docentes, al ser una primera experiencia en FCEA, se contó con la colaboración para su formación y seguimiento del Programa de Respaldo al

aprendizaje. Este es un Programa central de la Universidad de la República que trabaja en esta temática desde 2009.

2.6 Implementación de la tutoría

Las instancias de tutorías fueron implementadas durante la segunda parte del segundo semestre de 2024. Algunas en formato aula y otras en formato extra-aula. Todas en modalidad presencial

3. RESULTADOS

Como principal resultado de la implementación de esta primera experiencia, se destaca la posibilidad de concretar la tutoría y su alcance tanto a nivel de tutores como de tutorados.

En las UC pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Administración se trabajó con 9 tutores con un total de 43 estudiantes.

En las UC del Departamento de Contabilidad y Tributaria se trabajó con 7 tutores y 25 estudiantes.

En la UC perteneciente al Departamento de Métodos Cuantitativos se trabajó con 8 tutores y 96 estudiantes.

Esto implica la participación efectiva de 24 tutores y 164 estudiantes tutorados/as, además de 9 docentes.

Se destaca además que todos los/as tutores/as culminaron la experiencia con un trabajo final, a modo de resumen y de evaluación final. La primera implementación de esta nueva unidad curricular TEP-Académicas finalizó con un 100% de aprobación por parte de los tutorados/as.

Resta sistematizar y evaluar los resultados académicos de los estudiantes tutorados/as en las pruebas realizadas bajo TEP-Académica.

4. CONCLUSIONES

La primera implementación de las TEP-Académicas en FCEA evidenció su viabilidad como estrategia de acompañamiento entre pares. La participación activa de 24 tutores/as y 164 tutorados/as sugiere un alto nivel de aceptación por parte de la comunidad estudiantil.

El 100% de aprobación por parte de los tutorados/as y la culminación satisfactoria del proceso formativo por parte de los tutores/as indican resultados preliminares positivos. La articulación entre equipos fue clave para el desarrollo de la experiencia.

Si bien resta sistematizar los efectos académicos en términos de rendimiento, los resultados iniciales permiten considerar a las TEP-Académicas como una herramienta con potencial para fortalecer la permanencia y el desempeño estudiantil.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chois, P., Casas, A., López, A., Prado, D., & Cajas, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 9*(19), 165–184. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial.* Universidad Nacional de General Sarmiento.

Santiviago, C., & Mosca, A. (Eds.). (2010). *Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares.* Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresa), Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Universidad de la República. https://www.cse.udelar.edu.uy/progresa/wp-content/uploads/sites/11/2022/03/Tutorias-de-estudiantes.TEP_.-Progresa-Udelar.pdf

Happy for Families: una experiencia de transferencia para mejorar las competencias emocionales en las familias

Garcia Blanc, Núria

Universitat de Lleida

Gomis, Raquel

Universitat de Lleida

Ros Morente, Agnès

Universitat de Lleida

Filella, Gemma

Universitat de Lleida

1. INTRODUCCIÓN

Desde la orientación psicopedagógica se concibe la orientación como un proceso educativo continuo, que abarca todas las etapas vitales y contextos de desarrollo personal (Álvarez y Bisquerra, 2012). Bajo esta mirada, las familias son un agente educativo clave, que también necesita apoyo, recursos y formación para poder acompañar a sus hijos e hijas.

Actualmente, muchas familias experimentan altos niveles de estrés parental debido a las exigencias del día a día, la conciliación, la carga mental o la incertidumbre (Mikolajczak et al., 2023). La falta de herramientas emocionales puede llevar al uso de estrategias desadaptativas como la supresión emocional o la rumiación, afectando negativamente la convivencia familiar (Carreras et al., 2019). En cambio, desarrollar competencias emocionales como la consciencia emocional y la regulación mejora la gestión del estrés y promueve una parentalidad más sensible (Brandão et al., 2024). Esta realidad evidencia la necesidad de propuestas orientadoras dirigidas a las familias, dentro de un enfoque de formación continua y prevención psicoeducativa (Santana, 2015).

En este contexto se desarrolla el proyecto *Happy for Families*, un videojuego educativo pensado para ayudar a las familias a gestionar conflictos cotidianos de manera respetuosa

y asertiva, mejorando la convivencia y la comunicación en el hogar. El videojuego se fundamenta en la educación emocional y la resolución positiva de conflictos, y permite trabajar las competencias emocionales siguiendo el modelo teórico de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En el proyecto participaron 62 familias de la red de asociaciones aFFaC (Asociaciones Federadas de Familias del Alumnado de Catalunya) con hijos e hijas de entre 8 y 12 años.

2.2. Instrumentos

Como herramienta principal de intervención se utilizó el videojuego *Happy for Families* que consta de 30 escenas interactivas que recrean conflictos cotidianos en contextos como el hogar, el transporte o el supermercado. Cada conflicto propone un proceso de regulación estructurado en 4 pasos: consciencia emocional, STOP, estrategias de regulación y respuesta asertiva (Filella, 2014). Al finalizar el videojuego, las familias respondieron un breve cuestionario de satisfacción sobre la utilidad y aplicabilidad.

2.3. Procedimiento

Se difundió el proyecto a través de la red de la aFFaC, Las familias interesadas se pusieron recibieron una formación online de 2 horas y posteriormente, recibieron el link de descarga del videojuego. Se ofreció seguimiento durante el desarrollo.

2.4. Análisis

Se aplicaron estadísticos descriptivos para analizar la frecuencia de uso y las escenas más jugadas. También se sistematizaron los comentarios cualitativos recogidos en el cuestionario de satisfacción.

3. RESULTADOS

En promedio, cada familia jugó a algo más de 9 conflictos, con un rango de participación entre 1 y 30 conflictos.

Tabla 1. Resumen de la frecuencia de conflictos jugados

Media	Mínimo	Máximo
9,25	1	30

La mayoría de las familias jugaron entre 1 y 10 conflictos, aunque algunas accedieron a más de 2.

Tabla 2. Distribución de familias según el número de conflictos jugados

Conflictos jugados	Nº de familias
1 a 10	41
11 a 20	11
21 a 30	10

Los siguientes fueron los conflictos más jugados, junto con su finalidad educativa.

Tabla 3. Los cinco conflictos más jugados

Conflicto	Nº de familias	Finalidad
Excremento de animal	60	Expresar lo que no está bien de forma asertiva.
Autobús	54	Comprender los errores inconscientes de los demás.
Desayuno	48	Comunicarse con la pareja.
Consulta médica	37	Enseñar a los hijos/as cómo comportarse en diferentes situaciones.
Supermercado	31	Defender los derechos con respeto.

En cuanto a la valoración, algunas familias destacaron su utilidad, pero sugirieron incorporar respuestas abiertas para fomentar la reflexión y añadir nuevas temáticas como conflictos entre padres e hijos/as o con otros miembros de la familia.

En relación a la dinámica del juego, se valoró positivamente su accesibilidad y propusieron mejoras complementarias como una versión para móvil, mejoras en el audio, modalidad multijugador o crear encuentros grupales para compartir los conflictos.

4. CONCLUSIONES

La experiencia *Happy for Families* demuestra cómo una colaboración entre universidad y entidades del tercer sector puede generar recursos educativos innovadores con impacto directo en el bienestar familiar. El videojuego ha sido bien valorado por las familias participantes y se ha revelado como una herramienta útil para promover la educación emocional y mejorar la convivencia.

Desde la perspectiva de la orientación psicopedagógica, este tipo de iniciativas amplían el alcance de la acción orientadora más allá del ámbito escolar, reforzando su dimensión comunitaria y preventiva. Además, constituyen una vía transferir conocimiento científico a contextos reales, adaptándolo al lenguaje y necesidades de sus destinatarios.

De cara al futuro, se plantea continuar desarrollando nuevos contenidos para el videojuego, explorar fórmulas de acompañamiento a las familias usuarias y ampliar el alcance. Asimismo, contempla articular el recurso con otros programas de orientación familiar y de formación parental, reforzando su potencial como instrumento de intervención psicopedagógica en contextos no formales.

Temáticas de investigación en las tesis doctorales en educación[1]

Torrado Fonseca, Mercedes
mercedestorrado@ub.edu
*https://orcid.org/*0000-0002-9044-702X
Universitat de Barcelona

Capllonch Bujoza , Marta
mcapllonch@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-3381-9720
Universitat de Barcelona

Daza Pérez, Lidia
ldaza@ub.edu
https://orcid.org/0000-0003-4307-7625
Universitat de Barcelona

Palomero Fernández, Pablo
pabpalom@unizar.es
https://orcid.org/0000-0002-4706-6600
Universidad de Zaragoza

Reguant Álvarez, Mercedes
mreguant@ub.edu
https://orcid.org/0000-0002-0830-7854
Universitat de Barcelona

Valls Figuera, Robert Gerau
rgvalls@ub.edu ,
https://orcid.org/0000-0003-0634-9556
Universitat de Barcelona

Briceño Barraza, Mercedes
mercedes.briceño@ub.edu
Universitat de Barcelona

Barranco Fernández, Sergi
sergibf5@gmail.com
Universitat de Barcelona

1 _ Proyecto PID2023-14669OB-100 financiado por MICIU/AEI/10,13039/501100011033 y por FEDER, UE

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la aprobación del Real Decreto que transforma la esencia del doctorado (RD 576/2023) en España, o la inclusión de los principios de la Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la Investigación (DORA) y la Coalition for Advancing Research Assessment (COARA) resultan elementos relevantes para garantizar un sistema de investigación sólido y competente conocer cómo transitan los estudiantes que acceden al doctorado, su tránsito por estos programas formativos y la construcción de su identidad como investigador/a

La importancia otorgada a los estudios de doctorado ha aumentado de forma significativa a nivel internacional en respuesta a la competencia por disponer de personas altamente cualificadas, que respondan a las necesidades de la sociedad del conocimiento y que permitan tejer un sistema científico de calidad (Fraguas-Sánchez et al., 2023; Shin et al., 2018). Esta importancia se constata el aumento de la matriculación de estudiantes en programas de doctorado se evidencia a nivel internacional (OCDE, 2023) y también a nivel nacional (MU, 2024).

La revisión bibliográfica realizada nos confirma que el estudio en profundidad de las transiciones y trayectorias en este nivel educativo es un campo poco explorado en el contexto español, más allá de estudios sobre el seguimiento postdoctoral AQU (2023) y otras investigaciones recientes (Daza *et al.,* 2022) y Fraguas *et al.,* 2023). Desde esta perspectiva también interesa conocer cuáles son los focos temáticos que son objeto de investigaciones en el doctorado en educación y hasta qué punto convergen con las líneas estratégicas del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación (PEICTI) para el 2024-2027 (MCIU, 2023).

2. MÉTODO

Esta comunicación presenta un avance de resultados de una investigación más amplia cuya finalidad es analizar las transiciones y trayectorias de los y las estudiantes de doctorado en sus diferentes etapas del ciclo formativo (PID2023-14669OB-100 financiado por MICIU/AEI/10,13039/501100011033 y por FEDER, UE). Concretamente se

presenta el análisis de las temáticas en el ámbito educativo de las tesis defendidas en el periodo 2020-21 al 2023-24 correspondiente a la Fase 1 de la investigación.

2.1. Análisis de las tesis

Para poder analizar las temáticas de tesis defendidas en los últimos años se ha tomado como referencia al base de datos estatal TESEO y se ha hecho un vaciado de las tesis de las universidades participantes en el proyecto (Universidad de Huelva, UNED, Universidad de Barcelona, Universidad de Zaragoza y Universidad de Burgos). Esta información permitirá constatar la convergencia de las tesis doctorales con las líneas estratégicas en materia de investigación en el marco de la Agenda 2030 tanto a nacional como internacional y dibujar un mapa de las temáticas y relaciones y concordancias. Se hace una selección de las tesis considerando en la búsqueda una selección de códigos UNESCO. El análisis lexicométrico se realizará también a partir del título de las tesis seleccionadas.

3. RESULTADOS

Se utilizan descriptores UNESCO del ámbito de la educación, psicología, sociología que estén vinculados con las líneas de investigación de los programas de doctorado participantes. El total de tesis varia en función del número de plazas ofertadas:

- Universidad de Burgos (1 programa de doctorado), 44 tesis vinculadas con la preparación de profesores y teorías educativas.
- Universidad de Huelva (1 programa de doctorado), 32 tesis relacionadas con la pedagogía, métodos pedagógicos y teoría.
- Universidad de Zaragoza (1 programa de doctorado), 51 tesis cuyas temáticas se vinculan con la educación básica, organización y planificación de la educación.
- Universidad de Barcelona (3 programas de doctorado), 183 tesis cuyas temáticas se relacionan con organización y dirección de instituciones educativas, preparación de profesores y métodos educativos.
- UNED (1 programa de doctorado), 68 tesis vinculadas con organización y planificación de la educación, métodos pedagógicos y teoría.

4. CONCLUSIONES

El estudio del colectivo de doctorandos ayudará atender las prioridades de investigación para esta etapa del saber de una manera contextualizada y como dice Cardoso et al (2024) ahondando en las diferencias de las culturas académicas. El análisis de las temáticas que han sido objeto de las tesis doctorales ha permitido ver coincidencias en las líneas estratégicas de la Agenda 2030 e identificar temáticas emergentes y vinculadas con el entorno donde se realizan las investigaciones. En este sentido, el perfil de los estudiantes puede explicar estas diferencias, fundamentalmente en aquellos programas de doctorado caracterizados por tener más estudiantes internacionales. El valor añadido que se otorga al doctorado por este colectivo y el impacto buscado real en sus entornos permiten explicar estas diferencias en las tendencias temáticas.

Este análisis también ha puesto de manifiesto la limitación de la base de datos TESEO para la realización de este tipo de análisis, más allá de ser un repositorio de tesis se debería mejorar la usabilidad de la misma.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQU Catalunya (2023). La inserció laboral dels doctors i doctores de les universitats catalanes.

Cardoso, S., Amaral, A. y Carvalho, T. (2024) The changing concept of doctoral education: an insight from Portuguese universities. Journal of Further and Higher Education. https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2302035

Fraguas-Sánchez, A.I., Serrano, D.R., Medina Sánchez, M.Á. y González-Burgos, E. (2023). Higher Education vs. Professional Opportunities: The Value of Ph. D. Studies. Education Sciences, 13(9), 909. https://doi.org/10.3390/educsci13090909

Daza, L., Llanes, J. y Rojas, D. (2021). Impacto del doctorado: formación y realidad laboral de los egresados. Revista española de orientación y psicopedagogia, 32(3), 41-59 https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32555

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2023). Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2024-2027 (PEICTI). Publicación del MCIU. Disponible en https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/6e566243-bcb5-45d8-ab77-5cfe533060f2

Ministerio de Universidades (2024). Datos y cifras del Sistema Universitario español 2023-24. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades. Disponible en https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/detalle-publicacion/MICIU/Datos-y-cifras-del-Sistema-Universitario-Espanol.html

Shin, J.J., Kehm, B.M. y Jones, G.A. (eds) (2018). Doctoral education for the knowledge society. Convergence or divergence in national approaches? Springer.

OCDE (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. OECD Indicators, OECD Publishing. https//doi.org/10.1787/e13bef63-en.

Actividad Académica Permanente en Orientación: un acercamiento al espacio laboral, académico y de compromiso social - Práctica Profesional Supervisada

Vargas Hernández Evelyn-Yirlane
evelyn.vargas.hernandez@una.cr
https://orcid.org/0000-0002-4967-2129
Universidad Nacional de Costa Rica

1. INTRODUCCIÓN

El cambio, como constante universal, ha inducido transformaciones en las relaciones humanas de los diversos grupos sociales. Las demandas de dichos grupos, las exigencias educativas y vocacionales, a la luz de los principios de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y de la excelencia académica en la formación de sus profesionales, han motivado actualizaciones, no solo en los programas de la carrera de Orientación, sino también en las metodologías pedagógicas, en las cuales se considera a la persona aprendiente, a partir de una visión holística, creativa, participativa y responsable de su propia formación.

Bajo la perspectiva apuntada, resulta indispensable que la comunidad educativa de la carrera de Orientación formule, de manera creativa, nuevas vías científicas y pedagógicas de acción-reflexión, con el fin de organizar un cuerpo sistematizado de pautas-guía-generadoras para el quehacer profesional de la disciplina. Entre estas, la Práctica Profesional Supervisada en Orientación (PPSO), es una de las experiencias de medicación pedagógica que genera la puesta en práctica de los saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales de la disciplina, según el perfil de los planes de estudio en relación con las demandas de la sociedad.

2. MÉTODO

La Orientación como disciplina aplicada de las ciencias sociales y la educación posee una sólida trayectoria profesional en Costa Rica, ya que se ha consolidado con más 60 años de permanencia en diferentes escenarios laborales. Lo anterior tiene amparo en acuerdos internacionales, como el Convenio Centroamericano acerca de la Unificación

Básica de la Educación No. 3726, de 1966, donde se indica que “Los estados en mención se comprometen a establecer el servicio de orientación escolar y vocacional encargado de dirigir dichas funciones en los establecimientos educativos …”. Carvajal, J. t al. (2012:p.2). E incluso, desde antes de este mandato, con la promulgación de la Ley Fundamental de Educación en Costa Rica de 1957 (ley 2298), se aborda la transformación de la educación y se incorporación la orientación vocacional en el país. De esta manera, para 1964 la Universidad de Costa Rica (UCR), primera del país, promueve la oferta académica de la carrera de Orientación.

Después de 61 años de haber iniciado la preparación de profesionales de orientación, inicialmente en la UCR y posteriormente en la UNA a partir de 1973; en la actualidad, se cuenta con un legado que representa más de medio siglo de desarrollo. Sin embargo; surgen también nuevos retos que atender desde la formación inicial de la orientación, debido a que las necesidades de una sociedad cambiante y en constante evolución, los requerimientos tecnológicos, las demandas laborales y ocupacionales de las nuevas generaciones requieren de la articulación de acciones en torno al desarrollo profesional y a la inmersión al campo laboral, para lo cual desde la formación profesional de la disciplina en la UNA, se instaura como respuesta a estas necesidades “La Actividad Académica Permanente en Orientación: un acercamiento al espacio laboral, académico y de compromiso social” encargada de gestionar estos desafíos desde la organización, desarrollo y seguimiento de la práctica profesional de la carrera de Orientación.

2.1. Propuesta

Se presenta un proceso para implementar de forma efectiva las PPSO que desarrollan los estudiantes, desde la perspectiva de la Comisión de Práctica Profesional Supervisada de la carrera de Orientación de la División de Educación para el Trabajo (DET) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica y las necesidades que demanda el mercado laboral.

Las razones que originan la propuesta son:

a- La necesidad de conocer procesos homólogos en la formación de nuevos profesionales en lo referente a prácticas profesionales.

b- Evidenciar en los distintos escenarios de práctica, las competencias y preparación que poseen los profesionales en esta disciplina.

c- Generar posibilidades de trabajo colaborativo entre instancias formadoras.

d- Que se conozca el éxito que ha tenido el proceso de práctica profesional supervisada de la carrera de Orientación de la DET- UNA.

2.2.1. Objetivos del proceso

Fortalecer los procesos académicos, curriculares, administrativos y acciones de extensión que implican la Práctica Profesional Supervisada en Orientación para el mejoramiento e incorporación de la orientación en los diversos ámbitos laborales a nivel nacional e internacional.

2.2.2. Actividades durante la Práctica Profesional Supervisada

Generar las acciones necesarias para que se puedan desarrollar funciones en torno a : entrevistas individuales; estudios de caso; sesiones de orientación colectiva; ejecución de sesiones con familias, con el personal de la institución o con grupos de la comunidad; aplicación de instrumentos de exploración vocacional o socioemocionales; participación en reuniones, entre otras.

3. RESULTADOS

A lo largo de los años se ha recapitulado diversos resultados, que permiten considerar a la *Actividad Académica Permanente en Orientación : un acercamiento al espacio laboral, académico y de compromiso social* como un proyecto exitoso y consolidado de la DET, debido a que permite, entre algunos de sus logros contactar con un grupo de instituciones receptoras de practicantes de diversos contextos laborales, tanto en espacios tradicionales como no tradicionales, entre ellas el Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Justicia y Paz, Instituto Nacional de Aprendizaje, Universidades públicas y privadas, Organizaciones no Gubernamentales, Centros de atención de adultos mayores, Municipalidades, entre otros; permitiendo así una inserción de personas profesionales de la disciplina orientadora en nuevos contextos laborales.

4. CONCLUSIONES

La Práctica Profesional Supervisada es una de las experiencias de medicación pedagógica que genera la vivencia de los perfiles profesionales de las carreras en conjunto con las demandas de la sociedad, evaluando el aprendizaje, los modelos pedagógicos los procesos de gestión, así como la pertinencia de la oferta educativa ofrecida en la DET en estrecha concordancia con las necesidades de la sociedad. De ahí la importancia del seguimiento y consolidación de procesos entre universidades y empleadores.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvajal, J., Estrada, M., y Mora Monge, G (2012). *Aportes de la orientación al currículo educativo costarricense.* Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

Análisis de la formación académica de Orientadores en la Universidad Nacional de Costa Rica desde una perspectiva vivencial

Jiménez Vargas, Angely
jimenezange00@gmail.com
ORCID: 0009-0004-4800-1296
Ramírez Zúñiga, Aida
aida.fabiana@hotmail.com
ORCID: 0009-0008-5920-0687
Delgado Castillo, Luis
luis.angel.dc7281@gmail.com
ORCID: 0009-0009-5922-8417

1. INTRODUCCIÓN

Sabemos que la Orientación cumple un papel fundamental en el desarrollo personal, social, académico y profesional de los individuos, permite la construcción de proyectos de vida, aborda la toma de decisiones y se encarga de fortalecer el bienestar integral de los individuos. En el contexto de la formación en esta disciplina en Costa Rica es un tema de gran relevancia para nosotros, desde nuestras experiencias vividas como estudiantes de la carrera de Orientación en la UNA, les podemos comentar que esta formación se caracteriza por ser clave en la formación de dichos profesionales, la cual ofrece un programa formativo con un enfoque humanista y de excelencia académica.

El propósito de este trabajo es analizar la formación académica impartida en la carrera de orientación en la UNA mediante el abordaje del proceso de formación en los niveles de grado y posgrado, tomando en cuenta sus ejes temáticos que estructuran el currículo. Buscamos que se comprenda cómo estos elementos contribuyen a la consolidación de profesionales preparados en competencias éticas, investigativas y de intervención en distintos contextos tanto sociales como educativos. La importancia del tema radica en la necesidad de fortalecer la formación de orientadores que sean capaces de responder a las necesidades o demandas del contexto actual, razón por la cual el analizar su formación permite que identifiquemos oportunidades de mejoras que

garanticen una preparación más completa a la hora de hacer frente a los desafíos de la disciplina.

Para realizar el abordaje de este tema, el enfoque de estudio lo basamos en la revisión del currículo de la UNA, donde tratamos de contrastar sus componentes con los requeridos en el campo profesional. Como objetivo principal se busca describir el proceso de formación profesional de los Orientadores en la UNA, así como identificar las competencias claves que se desarrollan en el programa académico y una reflexión pertinencia del currículo con la demanda del profesional. Posterior a esto se presentan las conclusiones y recomendaciones para el fortalecimiento de la formación futura en esta institución, lo cual busca contribuir y promover al desarrollo de la formación más humanista y equitativa.

2. MÉTODO

2.1. Ejes temáticos de la carrera:

La prevención integral: se basa en reconocer diferentes situaciones por las que podría vivenciar un individuo, Calderón (2023) menciona que la misma se basa en promover la calidad de vida del individuo y de las personas que lo rodean, se deben de tomar en cuenta aquello que pueda afectar al individuo para prevenirlo mediante diferentes estrategias. Respecto al eje de investigación Pacheco y Flores (2011) mencionan que es un proceso de construcción de saberes para la formación del pensamiento crítico, científico y creativo.

El desarrollo humano, se toma en cuenta al ser humano en todas sus etapas de desarrollo, Vargas (2008) menciona que son todas aquellas características que al transcurrir de los años se van observando algunos cambios en diferentes áreas como social, emocional, física y aspectos de la vida del ser humano. Por otro parte, la Ética se refiere a las acciones y la labor que son realizadas desde las normas y valores éticos implementadas en el contexto en el que se ejerce, además conocer el compromiso que se tienen en la misma. Durán, (2022)

Dentro de los cursos propios de la carrera se encuentran primeramente Introducción a la Orientación, fueron facilitados por Barton y Bulgarelli (2021), en el cual logramos conocer la definición de la disciplina, la identificación de las ciencias en las que se fundamenta y retroalimenta. Además, nos permitió reconocer los campos laborales tradicionales y no tradicionales para formar nuestro perfil orientador.

2.2. Plan de estudios de la carrera de orientación de la Universidad Nacional de Costa Rica:

El curso de Dimensión Educativa, Artavia y Ruiz (2021) nos brinda una perspectiva sobre las teorías del aprendizaje, como lo son la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, del aprendizaje social y la pedagogía crítica, y las propuestas pedagógicas como herramientas necesarias para el ejercicio de la persona orientadora.

En el curso de Competencias TICs para la Orientación impartido por Conejo, García y Sánchez (2021), desarrollamos habilidades tecnológicas incrementando una labor didáctica y lúdica, creando material creativo y actualizado. Además, impulsó la búsqueda de información confiable, el uso de plataformas digitales y la extensión de la profesión en la tecnología.

En el curso de seminario de desarrollo personal desarrollado por Ortega (2021), se construyen habilidades necesarias para que el estudiantado de Orientación logre consolidar su proyecto y sentido de vida, este curso está basado en la construcción personal. Por otro lado, los tres cursos de fundamentos de la Orientación nos comparten el conocimiento teórico de los enfoques, teorías y técnicas, en el primer curso proporcionados por García y Nuñez (2021) se ven enfoques existenciales humanistas, básicos para el desarrollo de la personalidad, además de algunas técnicas como la entrevista. En fundamentos II, Romero (2022) profundiza en enfoques conductistas, cognitivos, racionales, emotivos y del aprendizaje social, además de que continúan poniendo en práctica en el campo. En el último curso de fundamentos de la orientación impartido por Romero (2022), se ponen en práctica enfoques corporales, energéticos, análisis transaccional y las nuevas tendencias, estos tres cursos dan cimiento a la profesión de la orientación, se toman en cuenta las distintas etapas de desarrollo humano y su relación entre teoría y práctica.

El curso de Fundamentos psicológicos de la Orientación aplicado por Ortega (2022) se centra en conocer diferentes aspectos psicológicos para enriquecer la labor de los profesionales en orientación tomando en cuenta la salud mental y las distintas etapas de vida en relación con la historia de vida de cada persona.

En nuestra formación académica profundizamos en cada una de las etapas de vida de las personas, dando inicio con el desarrollo de las personas en la etapa de la niñez, este curso Núñez y Villanueva (2022), nos brinda estrategias para la intervención, teoría, práctica para la atención a esta población desde la Orientación.

Continuamos con la etapa de la adolescencia donde Ruiz y Ortiz (2022) nos brindan conocimientos sobre esta etapa en específico, donde se fortalecen habilidades para la prevención y atención en el desarrollo de las personas adolescentes. Con respecto a la persona en la etapa de la adultez, González (2023) no enseña las diferentes teorías y las características generales de la población en esta etapa de vida, tomando en cuenta la parte física, cognitiva y psicosocial del ser humano desde una visión holística.

Por último, con respecto a las etapas de vida, se lleva a cabo el curso de adultez mayor Villalobos y Villanueva (2023), buscan que comprendamos las teorías sobre el envejecimiento y sus tareas evolutivas.

Adicional, se llevan tres cursos de orientación vocacional que se complementan entre sí, en Orientación vocacional I Ureña y Vargas (2022) nos informan sobre proyecto de vida, teorías del desarrollo vocacional, intervención y factores que influyen en la labor orientadora en Costa Rica; y perspectivas y estrategias de orientación vocacional en CR. En vocacional II Vargas (2023) enseña sobre estrategias de orientación vocacional en las diferentes etapas del desarrollo humano, modelos de intervención en orientación vocacional, técnicas para el desarrollo vocacional y el uso de la información para la toma de decisiones. Por último, en el curso de Orientación Vocacional III, se enfoca más en la parte laboral, Conejo y Vargas (2023) buscan que los estudiantes puedan desarrollar competencias laborales y ocupacionales para el desarrollo propio y el de las personas orientadas, conociendo diferentes estrategias y métodos.

Acerca de los cursos de investigación se encuentran el de investigación cuantitativa el cual Salas y Campos (2022), buscan que el estudiante analice las

concepciones epistemológicas, teóricas y metodológicas de la investigación cuantitativa para el estudio científico de los fenómenos educativos y sociales desde la disciplina de Orientación. Similar a este, en el curso de investigación cualitativa Artavia y Campos (2022) profundizan en los principios anteriormente mencionados, pero en el enfoque cualitativo. Ligado a estos, está el de análisis de datos aplicados a la Orientación, facilitado por García (2023) analiza las bases teóricas, metodológicas y procedimentales para la recolección, organización, manejo y análisis de datos según el enfoque y diseño de investigación aplicado al estudio de fenómenos educativos y sociales en Orientación.

Otro de los cursos, es el de Procesos de Orientación Individual proporcionado por Morera y Romero (2023) quienes nos guiaron a desarrollar habilidades y destrezas profesionales para la intervención individual, a través de estrategias de simulación en entornos de aprendizaje controlados, con diseños de para el diagnóstico, intervención y seguimiento según la etapa de desarrollo de la persona orientada.

Orientación para la afectividad y sexualidad integral es un curso que según Fallas (2023) el estudiantado reconstruye conocimientos y actitudes sobre la sexualidad y la educación afectiva, preparando a los mismos para abordar esta dimensión de manera integral. promoviendo la sensibilización sobre valores y actitudes en torno a la sexualidad, el análisis de modelos educativos y la importancia de actitudes éticas y respetuosas en la labor.

El curso de Orientación Familiar brindado por Villalobos (2024), aborda el análisis de la familia desde diversas perspectivas socioculturales, el desarrollo del enfoque sistémico para la intervención y la reflexión sobre la propia experiencia familiar con el fin de comprender las distintas dinámicas y contextos familiares.

En el curso de Orientación para la diversidad Artavia, (2024) abordó temas como el valor de la educación inclusiva, el desarrollo de estrategias humanistas existenciales para la intervención, fomentando la igualdad y el respeto por la diversidad. Seguidamente en el curso de Educación social impartidos por Artavia y Venegas (2024), busca el análisis del entramado educativo y sociopolítico, fomentando el desarrollo de estrategias para abordar problemáticas sociales y que se promueva una convivencia armoniosa mediante programas y proyectos de educación social.

El curso fundamentos y estrategias para la promoción de la salud, es parte de las optativas, con la diferencia que es obligatoria para el estudiantado de la carrera. Fue facilitado por Artavia, (2023) con el objetivo de fomentar la atención integral desde la disciplina concientizando la promoción de la salud como derecho y parte de las intervenciones orientadoras.

Dentro de los cursos que van más alineados al aspecto ético y de responsabilidad de la labor orientadora se encuentra Marco ético-jurídico de la Orientación, ofrecido por Mora, (2024) con el fin de comprender conceptos aplicables a la Orientación desde el Derecho, conociendo qué es, cuáles son sus partes, sus valores implicados y las leyes que guían el trabajo que ayuda a las personas.

Por otro lado, se imparte el curso llamado Planificación de los procesos orientadores por Morera y Jiménez (2022); con el fin de qué el estudiantado comprenda y aplique procesos de planificación para sesiones grupales de orientación con planeamientos estratégicos y didácticos. Este curso es base fundamental para el curso Diseño y gestión de proyectos para la práctica profesional supervisada (PPSO) desarrollado por Morera y Jiménez (2024), en el que se genera un anteproyecto que responde a las necesidades de la población donde la persona estudiante realiza su PPSO.

Por lo cual, este último es la guía indispensable para el curso de Práctica profesional supervisada, el cual se imparte de manera colegiada por García et al., (2024), es decir el cuerpo docente parte de la comisión de la PPSO. En este curso el estudiantado debe cumplir con 195 horas dentro de la institución. Acá se ejecuta el anteproyecto que se planificó en el curso Diseño y gestión de proyectos para la PPSO con la supervisión del comité docente. Contiene lineamientos básicos a cumplir, los cuales son: al menos tres entrevistas individuales, un estudio de caso, mínimo tres sesiones de Orientación colectiva, asistencia y colaboración con una actividad en una reunión ya sea con padres y madres de familia, el personal o miembros de la comunidad, entre otros. Aplicación de un instrumento a la población, entrega de recurso a la institución; todo esto se entrega en un informe con la sistematización de cada una de las vivencias a partir de los lineamientos, el cual es revisado por la profesora supervisora.

Por último, la licenciatura, según lo experimentado hasta ahora, se enfoca en la investigación. A lo largo de los cursos, el estudiantado adquiere herramientas para profundizar en temas de estudio y así definir su tesis con bases científicas. Además, se facilitan otros cursos relacionados con el análisis del objeto y sujeto de estudio de la Orientación, lo que permite identificar las temáticas que pueden abordarse dentro de esta disciplina.

3. CONCLUSIONES

Adentrándonos en la discusión sobre la formación académica de la UNA en la carrera de Orientación, sus ejes temáticos se evidencian en cada uno de los programas de curso, cumpliéndose a cabalidad. Primeramente, la ética se ve reflejada en la solicitud de consentimientos informados para cada práctica orientadora y la supervisión del cumplimiento de valores y normas por parte del académico a cargo. La investigación se implementa en cada uno de los cursos de la malla curricular, dentro de los porcentajes de calificación un 30% corresponde a un trabajo de investigación donde la temática varía según los objetivos de los cursos. En cuanto al desarrollo humano, se percibe en la justificación de cada estrategia que se aplique en los trabajos, basándose en las teorías del desarrollo humano para la adaptación que se requiere con respecto a las características específicas de las poblaciones. El eje de prevención se ve reflejado en la guía que brinda los profesionales en orientación a los orientados, en distintas temáticas como lo vocacional, social y emocional, antes de que se presente una problemática en el individuo que pueda afectar el bienestar del mismo.

Asimismo, se demuestra que los cursos están interconectados, ya que las temáticas, como el desarrollo humano, se abordan en distintas etapas de la vida: niñez, adolescencia, adultez y adultez mayor. Además, los cursos de fundamentos de la orientación y orientación vocacional siguen un orden lógico que facilita la comprensión y enseñanza, lo que permite al estudiantado aprender de manera progresiva.

Desde nuestro criterio, la mayoría de cursos son realmente necesarios, así mismo las temáticas de cada una de las materias, sin embargo, consideramos que dentro de los mismos se podría dar a conocer distintos campos laborales con una puesta en práctica,

para fomentar el acercamiento a ámbitos no institucionales de la orientación y pocos tradicionales. Por ejemplo, dentro de los trabajos evaluativos de práctica asignados, se asistieron a instituciones como escuelas, colegios, universidades públicas, privadas, y entre otros. Sin embargo, tuvimos información al respecto de ámbitos laborales no tradicionales, pero no hubo trabajo en campo en municipalidades, en el sector del poder judicial, centros penitenciarios, Agencia Nacional de Empleo y entre otros. Lo cual sería oportuno para abrir nuevas áreas de trabajo en la disciplina.

Con respecto al trabajo en campo dentro de la carrera, se implementan distintas estrategias sobre los conocimientos adquiridos, lo anterior mediante talleres creados por nosotros mismos, entrevistas a profesionales en el área, aplicación de instrumentos e investigaciones sobre diferentes temáticas o necesidades; con la posibilidad de presentarlas como ponencias a nivel nacional e internacional.

En cuanto al bachillerato en Orientación de la UNA se percibe que el plan de estudio es muy completo tanto en teoría como en práctica, lo cual permite que estos profesionales al concluir con el bachillerato cuenten con el conocimiento y experiencia suficiente para enfrentar a grandes rasgos el ámbito laboral. Se considera fundamental en la forma en que la UNA da cierre al plan de estudio de Orientación, mediante la PPSO ya que, brinda al estudiantado un acercamiento al mundo laboral, permitiendo que desarrolle habilidades y competencias requeridas para la labor orientadora.

En relación al cuerpo docente, está altamente preparado en la parte académica, ya que se requiere un grado mínimo de maestría para ejercer como profesor, y adicional cuentan con amplia experiencia en el campo. Además, en su mayoría poseen cualidades como la empatía, la comprensión y utilizan un enfoque constructivo en su enseñanza, lo que refuerza la calidad educativa.

Desde nuestra perspectiva consideramos que se podría implementar un examen de admisión adicional que evalúe la parte actitudinal del estudiantado interesado en ingresar a la carrera. Con el fin de identificar las habilidades y aptitudes de la persona candidata y garantizar la idoneidad de la persona para la carrera. Se sugiere incrementar el grado de rigurosidad del profesorado en la calificación de las evaluaciones, asegurando una valoración más precisa de sus conocimientos y habilidades.

A partir de lo expuesto anteriormente, se concluye que somos profesionales con el beneficio de haber contado con una formación de calidad, holística y humanista con un sin fin de oportunidades de apoyo económico y académico para concluir la Educación Superior. Acompañada con el "sello UNA", el cual es parte de la identificación en el estudiantado de la Universidad Nacional, quienes tienen un sentido de pertenencia con la institución. Nos ha dejado una huella con sentimiento de integridad y compromiso de ejercer la disciplina con ética y excelencia profesional.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artavia, A., y Campos, R. (2022). Programa del curso: Investigación cualitativa. DTK 412. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Artavia, C., y Ruiz, P. (2021). Programa de curso: Dimensión Educativa de la Orientación. DTK 401. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Artavia, C., (2023). Programa del curso: Fundamentos y Estrategias para la promoción de la salud. DTK 430. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Artavia, C., (2024). Programa del curso: Orientación para la Diversidad. DTK 425. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Artavia, C., y Campos, R. (2022). Programa del curso: Investigación cuantitativa. DTK 407. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Artavia, C., y Venegas, P. (2024). Programa del curso: Educación Social. DTK 426. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Barton, J., y Bulgarelli, R. (2021). Programa de curso: Introducción a la Orientación. DTK 400. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Calderón Vallejo, A., Castaño Pérez, A., Parra B., y Ángela, M. (2013). Desarrollo humano como constructo conceptual y de acción para la prevención integral. Poiésis, 2(5). https://doi.org/10.21501/16920945.698

Conejo, C., y Vargas, E. (2023). Programa de curso: Orientación Vocacional III. DTK 421. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Conejo, C., García, J., y Sánchez, M. (2021). Programa de curso: Competencias TIC para la Orientación. DTK 402. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Durán Chinchilla, M., (2022). Ética profesional, una responsabilidad humanística. Revista Boletín REDIPE, 11(6), 188-195. https://www.euna.una.ac.cr/index.php/EUNA/catalog/book/58

Fallas, A., (2023). Programa del curso: Orientación para la Afectividad y la Sexualidad Integral. DTK 419. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

García, C., y Nuñez, S. (2021). Programa de curso: Fundamentos de la Orientación I. DTK 404. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

García, C., Conejo, C., Romero, A., Sánchez, M., Barton, J., y Núñez, S. (2024). Programa del curso: Práctica Profesional Supervisada. DTK 427. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

García, J., (2023). Programa del curso: Análisis de Datos Aplicados a la Orientación. DTK 416. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

González, G., (2023). Programa de curso: Desarrollo de la persona en la etapa de la adultez. DTK 414. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Mora, E., (2024). Programa de curso: Marco Ético Jurídico de la Orientación. DTK 424.Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Morera, K., y Jiménez, R. (2022). Programa de curso: Planificación de los procesos orientadores DTK 411. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Morera, K., y Jiménez, R. (2024). Programa de curso: Diseño y gestión de proyectos para práctica profesional supervisada en Orientación DTK 423. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Morera, K., y Romero, A. (2023). Programa del curso: Procesos de Orientación Individual. DTK 415. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Nuñez, S., y Villanueva R. (2022). Programa de curso: Desarrollo de la persona en la etapa de la niñez. DTK 405. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Ortega, J., (2021). Programa de curso: Seminario de desarrollo personal. DTK 403. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Ortega, J., (2022). Programa de curso: Fundamentos psicológicos de la Orientación. DTK 408. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Pacheco, T., y Flores, E. (2011). La investigación como proceso de construcción del conocimiento. Editorial Universidad Nacional (EUNA). https://www.euna.una.ac.cr/index.php/EUNA/catalog/book/58

Romero, A., (2022). Programa de curso: Fundamentos de la Orientación II. DTK 406. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Romero, A., (2022). Programa de curso: Fundamentos de la Orientación III. DTK 2022. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Ruiz, P., y Ortiz, E. (2022). Programa de curso: Desarrollo de la persona en la etapa de la adolescencia. DTK 409. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Ureña, J., y Vargas, E. (2022). Programa de curso: Orientación Vocacional I. DTK 413. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Vargas, E., (2023). Programa de curso: Orientación Vocacional II. DTK 417. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Vargas, J., (2008). Desarrollo Humano. México: Trillas.

Villalobos, A., y Villanueva, R. (2023). Programa de curso: Desarrollo de la persona en la etapa de la adultez mayor. DTK 418. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Villalobos, A., (2024). Programa del curso: Orientación Familiar. DTK 422. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica.

Desarrollo de competencias socioemocionales en los/las profesionales de la orientación: experiencias de investigación en el contexto internacional

García-Murias, Rebeca
rebeca.garcia.murias@usc.es
https://orcid.org/0000-0003-1383-8032
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias socioemocionales (*Social and Emotional Competences*, SEC) son un elemento fundamental en la vida de las personas, constituyen al ser humano y, simultáneamente, son un posible factor crítico. En los últimos años, la investigación sobre las SEC y su reconocimiento ha abierto camino en muchos ámbitos. En la orientación para la carrera, las SEC son la variable de referencia para el éxito de las intervenciones (Park et al., 2025).

Este trabajo defiende la importancia de desarrollar nuevos enfoques para fortalecer las SEC en los/as profesionales de la orientación. Se presentan dos experiencias de investigación internacionales donde se desarrollan las SEC en el ámbito de la orientación con una proyección práctica. Un enfoque de estas características promueve mayores vínculos entre la investigación y la práctica.

El proyecto de investigación europeo *Strengthen socioemotional competences to guidance practitioners (STRENGTh*) ayuda a los/as profesionales de la orientación a adquirir competencias transversales y sociales para mejorar su eficacia, empleabilidad y la de sus clientes. El proyecto se centra en desarrollar las SEC en el ámbito de la orientación a través del diseño e implementación de módulos formativos fundamentados en una investigación previa sobre marcos de competencias socioemocionales (Weber & García-Murias, 2021).

Paralelamente, se desarrolló en Alemania un programa de formación continua para orientadores/as profesionales (*Certification Program*, CP) cuyo objetivo fue proporcionar formación a los/as profesionales del Servicio Público de Empleo. El programa ofrece seis módulos de formación; uno sobre SEC, fundamentado en los objetivos, contenidos y resultados del proyecto *STRENGTh* y adaptado al contexto alemán.

2. MÉTODO

El primer análisis de los datos se efectuó en el contexto del proyecto *STRENGTh*, en los diversos países socios (Finlandia, Alemania, Grecia, Italia, Portugal y Rumanía), con la intención de conocer la importancia y necesidades manifestadas por los/as orientadores/as en materia de SEC y su relación con la práctica profesional. Igualmente, se analizó si existe una carencia en determinadas SEC entre estos/as profesionales y en qué competencias existe una mayor demanda (Katsarov et al., 2021).

Consecuentemente, se desarrollaron módulos de formación para mejorar o adquirir ciertas SEC. Los/as profesionales participaron en el proceso de investigación validando los modelos teóricos competenciales, generando incidentes críticos (IC) desde la perspectiva de su práctica y evaluando las necesidades formativas (*¿Qué SEC necesito para hacer frente a esta situación?*). A partir de estos resultados se desarrolló un curso piloto en los países socios cuya evaluación sirvió para mejorar esta formación.

En el proceso de recogida de datos se utilizaron técnicas e instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos (métodos mixtos). En la primera fase de la investigación, se realizaron, en cada país socio, entrevistas online a grupos focales de profesionales de la orientación. Los/as participantes compartieron 50 situaciones social y emocionalmente desafiantes (incidentes críticos) en su experiencia personal y profesional. Finalmente, se analizaron 15 incidentes como parte de las entrevistas de los grupos focales para reflexionar acerca de la formación y evaluación de las SEC en su práctica y desarrollo profesional (Katsarov et al., 2021). En la segunda fase de la investigación se realizó un cuestionario a escala internacional sobre las SEC de estos/as profesionales con un total de 477 orientadores/as participantes en el estudio.

El siguiente análisis se basa en las notas de reflexión de los/as participantes en el Programa de Formación Continua para Orientadores de la Carrera (*Certification Program, CP*), diseñado por la *University of the Federal Employment Agency* (HdBA), en Alemania. Los/as participantes son profesionales que ofrecen orientación a estudiantes, adultos y personas en situación de reinserción profesional. La muestra del estudio fue de 1600 notas de reflexión de la primera y segunda edición del programa. Finalmente, se han seleccionado al azar 28 notas bajo el consentimiento informado de los/as autores/as para analizar su texto. La totalidad de los/as orientadores/as no seleccionó las SEC como una temática relevante, tan sólo un 46% de la muestra. De las 28 notas de reflexión seleccionadas, 13 incluyen estas competencias valorándolas necesarias para su formación y desarrollo profesional.

En el análisis de datos cualitativo se ha utilizado el software estadístico MAXQDA y un método cualitativo de contenido estructurado (Kuckartz, 2019). Los resultados del análisis permiten profundizar en el desarrollo e implementación de las SEC en la formación, investigación y práctica de la orientación.

3. RESULTADOS

Basándonos en el modelo de aprendizaje social y emocional de CASEL (2023), hemos recogido un conjunto de competencias SEL (*Social and Emotional Learning*)

(Autoconciencia, Autogestión, Toma de decisiones, Habilidades relacionales, Conciencia social) y competencias SEC (Empatía, Gestión de emociones, Gestión de la diversidad, Escucha activa y Habilidades de cooperación) identificadas en las distintas situaciones de orientación analizadas. La ausencia o presencia de estas competencias permite a los/as profesionales que trabajan con los incidentes críticos identificar situaciones y recursos para trabajar con sus clientes con el fin de abordar sus necesidades personales y profesionales.

Los resultados muestran que los/as profesionales de la orientación consideran importante la adquisición de diversas SEC en su desempeño y desarrollo profesional. Relatan algunas determinadas situaciones, consecuencia de las estructuras o dinámicas de su contexto laboral, e identifican y ponen en práctica conocimientos y habilidades para afrontar ciertas circunstancias. Competencias como el "pensamiento crítico", "pensamiento metacognitivo", "autogestión emocional" o "autoconciencia" son relevantes en determinadas situaciones en el contexto de su organización.

4. CONCLUSIONES

Las SEC son significativas para el desarrollo personal y experiencia profesional de los/as profesionales de la orientación. Éstos/as observan situaciones concretas en su trabajo donde perciben necesario desarrollar estas competencias para hacer frente a ciertos desafíos.

La investigación muestra que los/as profesionales reflexionan sobre su situación y encuentran herramientas y aprendizajes útiles para la adquisición de SEC o para subsanar ciertas emociones u otras circunstancias críticas en su desempeño profesional. Igualmente, conciben las SEC como un elemento clave para sus clientes a la hora de gestionar la toma de decisiones o elección de sus carreras.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2023) *What is SEL?* https://casel.org/what-is-sel/ (2022-03-15).

Katsarov et al. (2021). *Social-Emotional Competences: Training Needs of Career Practitioners*. NICE Foundation. ISBN: 9789083174105.

Kuckartz, U. (2019). Qualitative content analysis: from Kracauer's beginnings to today's challenges. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *20*(3).

Park et al. (2025). Cross-Cultural Perspectives on the Nature and Value of Social and Emotional Learning Skills. In *Social and Emotional Learning as Foundation for Future Readiness: Translating Research to Practice* (pp. 3-8). Cham: Springer Nature Switzerland.

Weber, & Garcia-Murias (2021). *Desk Research and Compendium of Methods on SEC. I01 Toolkit of methods for developing & enhancing Social- Emotional Skills of Career Guidance Practitioners.* STRENGTh Project https://projectstrength.net/ (2022-03-15) PROJECT ID: 2019-1-RO01- KA202-063198.

PALABRAS CLAVE: *Social and Emotional Competences* (SEC), Orientación para la carrera, Formación orientadores/as

Diseño y ejecución de una prueba piloto contextualizada: Estrategias innovadoras para fortalecer la intervención de Orientación Vocacional en Costa Rica

Salas Pérez Kattia-Vanessa
kattia.salas.perez@una.ac.cr
https://orcid.org/0000-0002-3161-4289
Universidad Nacional de Costa Rica

Vargas Hernández Evelyn-Yirlana
evelyn.vargas.hernandez@una.cr
https://orcid.org/0000-0002-4967-2129na.cr
Universidad Nacional de Costa Rica

PALABRAS CALVES: ORIENTACION, ORIENTACION VOCACIONAL, ESTRATEGIAS, INTERVENCIÓN, INNOVACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La orientación vocacional en Costa Rica enfrenta grandes retos ante la generación de acciones que sean pertinentes y se adapten a los múltiples cambios sociales, tecnológicos y laborales que impactan la toma de decisiones de las personas. Ante estos escenarios, se evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias de intervención mediante propuestas innovadoras, contextualizadas y basadas en enfoques actualizados. Con el propósito de atender esta necesidad, se plantea el diseño y la ejecución de una prueba piloto contextualizada en Costa Rica, la cual tiene como finalidad validar una propuesta de estrategias innovadoras de intervención en orientación vocacional, estructurada a partir de cuatro ejes temáticos: formación y capacitación profesional, contextos emergentes, recursos tecnológicos y empleabilidad. Esta validación se realiza a través del análisis de materiales audiovisuales por parte de personas profesionales de la Orientación que desarrollan funciones en diferentes escenarios laborales y con grupos etarios diferenciados. Por ello, se busca potenciar el rol protagónico de las personas profesionales en orientación, con miras a fortalecer la práctica profesional en el país.

2. MÉTODO

Para el desarrollo del estudio se emplea un enfoque cualitativo, orientado, según Hernández et al. (2014), a describir, comprender e interpretar fenómenos sociales a partir de las percepciones y significados construidos por las experiencias de los participantes. Este paradigma se caracteriza por la utilización de técnicas de recolección de datos no estandarizadas y por un proceso de análisis interpretativo, en el que la subjetividad de la persona investigadora constituye un elemento central.

Se analiza la pertinencia y relevancia da la “Propuesta de estrategias de intervención UNA oportunidad: perspectivas vocacionales” presentado por las autoras Evelyn Vargas y Kattia Salas (2025); tomando como base el criterio profesional de personas orientadoras que se desempeñan en distintos contextos laborales. Como lo plantean Denzin y Lincoln (2005), en las investigaciones cualitativas "los investigadores intentan dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les atribuyen" (p. 3).

Las principales categorías de análisis se estructuran en cuatro unidades: formación y capacitación profesional, contextos emergentes, recursos tecnológicos y empleabilidad. En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se utilizó la evaluación experta. Para ello, se diseñaron formularios estructurados con preguntas abiertas y cerradas que permitieron recoger valoraciones cualitativas y cuantitativas sobre la utilidad y efectividad del contenido de cada unidad. Además, se utilizaron materiales audiovisuales explicativos, elaborados durante el II ciclo lectivo del 2024, donde se detallaban los contenidos de cada unidad temática. Estos videos fueron visualizados por las 76 personas participantes previo a responder a los formularios de valoración.

Se utilizará Atlas Ti para analizar las respuestas abiertas, y análisis descriptivo de frecuencias y tendencias en el caso de las respuestas cerradas, que permitirá una visión integral sobre la validez y pertinencia de la propuesta. A su vez, se toman en cuenta las consideraciones éticas, mediante los principios de confidencialidad, consentimiento informado, voluntariedad y anonimato de las personas participantes. Se garantiza que la información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos y se cuenta con el respaldo institucional correspondiente al proyecto de investigación.

2.1. Objetivo general:

Validar la propuesta de estrategias de intervención: "UNA oportunidad: perspectivas vocacionales", mediante el diseño y ejecución de una prueba piloto contextualizada, para la implementación de acciones profesionales que favorezcan el desarrollo del área de la Orientación vocacional en Costa Rica.

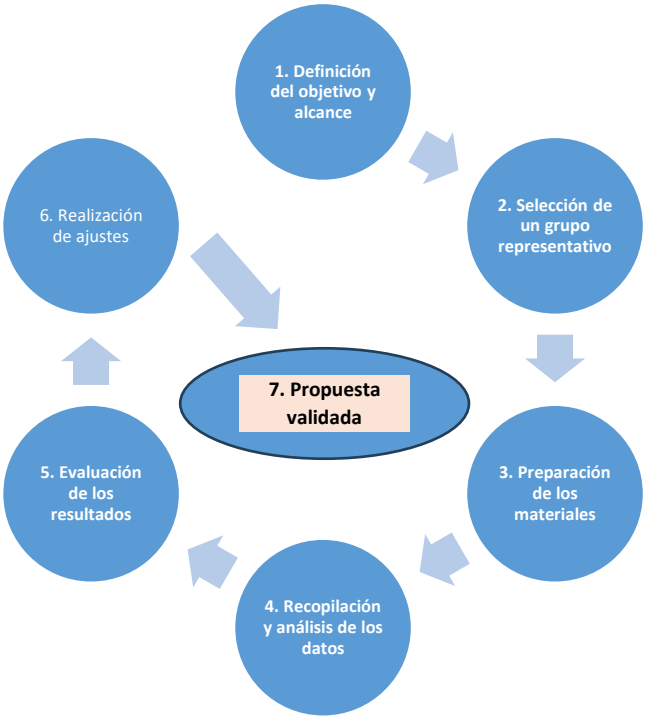
3. RESULTADOS

El proceso de investigación se encuentra desarrollando el diseño y ejecución de una prueba piloto contextualizada, por ello se presenta el siguiente proceso:

1. Definición del objetivo y alcance: El proceso inició con la delimitación del propósito de la prueba piloto: valorar la funcionalidad de la propuesta de intervención vocacional basada en cuatro ejes temáticos, en función de fortalecer las acciones de orientación vocacional.
2. Selección de un grupo representativo: Se seleccionó de forma intencionada a un grupo de personas profesionales en orientación con experiencia en distintos ámbitos laborales y poblaciones diversas.
3. Preparación de los materiales: Se elaboraron materiales audiovisuales explicativos para cada unidad temática, integrando recursos teóricos, metodológicos y prácticos. Los videos fueron diseñados para facilitar la comprensión de las estrategias propuestas y garantizar una evaluación clara por parte cada profesional. Los videos fueron presentados a las personas participantes durante el período octubre 2024 – marzo 2025.
4. Recopilación y análisis de los datos: Se recolectaron los datos a través de los formularios elaborados, que abordaban criterios como claridad, aplicabilidad, pertinencia y coherencia de cada unidad temática.
5. Evaluación de los resultados: Los resultados serán trabajados de manera estricta y apegados a las valoraciones que fueron emitidas por las personas expertas participantes.

6. Realización de ajustes: A partir del análisis, se identificarán áreas de mejora que permitieran realizar ajustes en cuanto a la estructuración de los contenidos y la propuesta de actividades prácticas. Se incorporan todas las recomendaciones para afinar la claridad conceptual y fortalecer la propuesta.

7. Propuesta validada: Se generará un documento publicable con la propuesta validada a partir del proceso ejecutado, considerando su eventual aplicación a nivel nacional.



Nota. Elaboración propia con base al diseño y ejecución de una prueba piloto contextualizada

4. CONCLUSIONES

Esta propuesta responde a las inquietudes de las investigadoras con respecto a las necesidades y los desafíos que enfrentan las personas profesionales de la orientación en la actualidad, por ello, constituye un aporte significativo al fortalecimiento del quehacer profesional en el área de la orientación vocacional en Costa Rica. A partir del proceso de validación se pueden vislumbrar algunas contribuciones:

Aportes en cuanto la actualización profesional, ya que la propuesta validada ofrecerá estrategias innovadoras que responden a las transformaciones sociales, tecnológicas y

laborales del entorno, brindando herramientas actualizadas para la intervención vocacional.

Investigación contextualizada, considerando que esta investigación es diseñada y validada en el contexto costarricense, dando respuesta a necesidades reales y específicas del ejercicio profesional en distintos escenarios laborales, lo que favorece su aplicabilidad y pertinencia.

Una validación sólida y enriquecida, cuyas observaciones fortalecieron el diseño final de la propuesta, dándole mayor solidez conceptual y operativa, al considerar la participación de personas profesionales en Orientación como expertas y con experiencia diversa.

Consideración de enfoque integral, donde se incluyen unidades temáticas actuales: formación profesional, contextos emergentes, recursos tecnológicos y empleabilidad, permitiendo un abordaje de la orientación vocacional desde una visión amplia, estratégica y coherente con los retos actuales.

El plan piloto permitirá no solo validar la propuesta, sino también consolidarla como una herramienta válida y funcional para potenciar el rol de la persona profesional en orientación vocacional, en beneficio de las poblaciones atendidas y de la calidad del servicio que se brinda en Costa Rica.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Vargas-Hernández, E. Y., & Salas-Pérez, K. (2025). Sistematización de la experiencia en la realización de la Jornada Académica en Orientación Vocacional de la Universidad Nacional. *Revista Costarricense de Orientación, 4(1),* 1–18. https://doi.org/10.54413/rco.v4i1.52

Herramientas digitales en orientación profesional: percepción docente e impacto en el alumnado

González Rodríguez, Diego
diego.gonzalez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-7584-9103
Universidad de León

Ferreira, Camino
camino.ferreira@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8131-0825
Universidad de León

Viñuela, Yaiza
yvinb@unileon.es
https://orcid.org/0000-0002-7570-7479
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

En la etapa de Educación Secundaria, el alumnado se enfrenta a decisiones clave para su futuro académico y profesional, lo que incrementa la relevancia de una orientación vocacional eficaz (Sánchez Rosado y Alay Giler, 2021). En este contexto, el profesorado de orientación desempeña un papel decisivo al favorecer el autoconocimiento, la reflexión y el desarrollo integral del alumnado (Álvarez Justel, 2019; Martínez Clares et al., 2014). La incorporación de herramientas digitales a estos procesos permite una atención más individualizada y accesible, dando lugar a lo que se ha denominado e-orientación (Requejo Fernández et al., 2022). Sin embargo, el uso de estas plataformas no está exento de limitaciones, como la desactualización de contenidos o la falta de personalización (Ferrer Planchart et al., 2018). Este estudio se propone analizar el grado de conocimiento, uso y percepción del profesorado de orientación en Castilla y León respecto a pruebas y plataformas digitales empleadas en orientación profesional.

2. MÉTODO

Se adoptó un diseño metodológico mixto, de tipo descriptivo, mediante encuesta. Participaron 62 profesionales de orientación de centros públicos y concertados que imparten Educación Secundaria Obligatoria y/o postobligatoria en Castilla y León. La muestra se obtuvo mediante muestreo no probabilístico intencional. El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario ad hoc, validado por juicio de expertos, que incluía preguntas cerradas y abiertas. Los datos cuantitativos se analizaron con estadística descriptiva mediante JASP y los datos cualitativos mediante codificación temática con MAXQDA.

3. RESULTADOS

Los resultados muestran que existe una amplia variedad de herramientas digitales utilizadas, siendo "Orientaline" y "Orienta 2" las más conocidas y valoradas. Estas plataformas son percibidas como útiles por facilitar el autoconocimiento y orientar decisiones académicas, aunque se identifican carencias relacionadas con la falta de personalización y actualización. El análisis cualitativo destaca como ventajas la mejora del desarrollo personal del alumnado y la accesibilidad de las herramientas, mientras que como inconvenientes se mencionan la escasa precisión de los resultados, la posible desactualización de contenidos y la limitada adaptación al contexto actual. Aunque muchos orientadores reconocen el valor motivacional de estas herramientas, también advierten que su uso sin acompañamiento profesional reduce significativamente su impacto.

4. CONCLUSIONES

El estudio confirma que las herramientas digitales representan un apoyo valioso en orientación profesional, pero requieren una implementación crítica y acompañada. Su eficacia depende en gran medida del contexto de uso y del papel mediador del profesorado de orientación. Se recomienda fortalecer la formación digital del personal orientador y fomentar el diseño de recursos más actualizados y personalizados. Además,

se subraya la importancia de integrar estas herramientas dentro de programas estructurados de orientación que prioricen el acompañamiento individualizado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de Educación Secundaria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30(3), 140–153. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277

Ferrer Planchart, S. C., Fernández Reina, M., Polanco Padrón, N. D., Montero Montero, M. E., y Caridad Ferrer, E. E. (2018). La Gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación, 78*(1), 165-182. https://doi.org/10.35362/rie7813236

Martínez Clares, P., Perez Cusó, F. J., y Martínez Juárez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *17*(1), 57-71. https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841

Requejo Fernández, E., Raposo-Rivas, M., y Sarmiento Campos, J. A. (2022). El uso de tecnologías en la orientación profesional: una revisión sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *33*(3), 40-65. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36460

Sánchez Rosado, A. K., y Alay Giler, A. D. (2021). Inducción vocacional para el ingreso de estudiantes al Bachillerato técnico de la figura profesional contabilidad. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 6*(3), 130-149. http://doi.org/10.5281/zenodo.5512999

Orientarse para orientar
Interrogando el proyecto profesional en estudiantes de orientación educativa

Berbegal Vázquez, Alfredo
abrbgal@unizar.es
https://orcid.org/0000-0003-0972-7831
Universidad de Zaragoza

Merino Orozco, Abel
amorozco@ubu.es
https://orcid.org/0000-0003-1025-4277
Universidad de Burgos

Arraiz Pérez, Ana
aarraiz@unizar.es
https://orcid.org/0000-0003-2380-8662
Universidad de Zaragoza

Sabirón Sierra, Fernando
fsabiron@unizar.es
https://orcid.org/0000-0002-9857-2837
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La especialidad de Orientación Educativa del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas ocupa un lugar importante en el desarrollo de los profesionales de la educación, permitiendo tanto consolidar la formación en otros ámbitos y niveles educativos como explorar otras opciones a través de una profesionalización especializada. El perfil de ingreso responde habitualmente a estudiantes que han cursado los grados de psicología, de magisterio y de educación social, pero con trayectorias muy diversas en escenarios de educación formal (itinerarios, menciones, prácticas y primeras experiencias profesionales en escenarios socioeducativos reglados) y de educación no formal e informal (voluntariado, asociaciones, fundaciones y múltiples experiencias laborales directa e indirectamente

vinculadas). La diversidad de los estudiantes es un rasgo distintivo que se caracteriza por la pluralidad de preconcepciones y modelos mentales sobre el profesional de la educación en general que derivan en un amplio espectro de expectativas formativas sobre el campo de la orientación educativa.

Si el punto de partida es una cosmovisión profesional consustancialmente problematizada, que es necesario abordar por tanto en su problematicidad, y desde unos conocimientos previos problemáticos, que es necesario interrogar como productos socializados y ratificados a lo largo de las trayectorias del alumnado, la profesionalización se presenta como una intervención formalmente formativa, pero sustancialmente orientadora (Arraiz & Sabirón, 2012). En otras palabras, los procesos profesionalizantes presentan un alto potencial para la definición explícita de un proyecto profesional (Berbegal et al., en prensa).

Estas cuestiones son centrales en una asignatura de la especialidad como "Desarrollo Profesional del Orientador Educativo" que pretende que los estudiantes se inicien en la construcción de una identidad profesional desde el análisis de las competencias necesarias para un desempeño profesional de calidad. La asignatura tematiza el diseño de un proyecto de desarrollo profesional como producto de aprendizaje principal y transversal. El objetivo es movilizar los saberes personales, formativos, académicos y profesionales del alumnado de modo que, desde la comprensión enriquecida por referentes teóricos de la asignatura en ámbitos como identidad y cultura profesional, ética y compromiso profesional, competencias profesionales y desarrollo disciplinar, se proyecte una iniciación coherente de su desarrollo profesional y una gestión viable de la carrera.

2. MÉTODO

La metodología adoptada son las técnicas narrativas (Cifali, 2005; González, 2010). Los estudiantes reflexionan sobre sus trayectorias, integrando tanto la toma de decisiones para cursar esta especialidad como los deseos y planes futuros. Si bien la finalidad del uso de estas técnicas es estrictamente formativa, los procesos de escritura de los relatos y sus momentos de análisis comportan oportunidades para reformular las coordenadas de

partida y guiar la autorreflexión (Pineau, 2006). Estas oportunidades se configuran en dinámicas diferentes (Savickas & Hartung, 2012): 1) individual, al contarse, escucharse y recontarse los estudiantes su propio relato, identificando modos de activar su proyecto; 2) colectivo, considerando al grupo clase como una audiencia que escucha y ayuda a contar historias y a activar decisiones; y 3) pautadas por el profesorado, potenciando la habilidad de los estudiantes para relatarse y comprenderse su proyecto en curso. En consecuencia, las dinámicas comportan procesos de asesoramiento y orientación profesional concomitantes.

Tabla 1

Fases del proyecto de profesional

Fase	Dimensiones
Exploración	Lo que creo: mi pasado en el presente y el futuro
	Lo que sé: mi perfil
	Síntesis metafórica
Balance	Lo que sé hacer: mis competencias
	Lo que quiero: mi proyecto
	Completar y finalizar el relato inicial
Plan de acción	Lo que hago: mi paso al acto
	Mi hoja de ruta
	Mi cosmovisión

Fuente: Elaboración propia

La escritura se apoya en una guía que en ocasiones se acompaña de técnicas de fotolenguaje y que se hace accesible en los seminarios y tutorías de seguimiento. El análisis posterior de los relatos por los propios estudiantes presenta tres fases: 1) exploración de los referentes y las influencias del relato (creencias y saberes) (Gelatt, 1989; McMahon & Watson, 2015); 2) balance de los conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio profesional que conllevan modificaciones del relato inicial (competencias y proyección) (Serreri, 2006); y 3) un plan de acción y un posicionamiento inicial ante el propio desarrollo profesional (diseño de hoja de ruta) (Savickas, 2011).

3. RESULTADOS

La experiencia considera un total de 13 relatos y su análisis identifica las direcciones y sentidos de los proyectos de desarrollo profesional emergentes, así como las claves para una mejora de los procesos de profesionalización.

Tabla 2

Sentidos dominantes en cada fase del proyecto profesional

Fases	Claves analíticas
Exploración	Convergencia con coordenadas axiológicas vitales previas (estilos y patrones asociados a la justicia social, la equidad y el cuidado)
	Ausencia de agentes y de experiencias de orientación formal (invisibilidad, inutilidad e improntas "perversas")
	Prevalencia de agentes y de experiencias de orientación informales (reformulado por acompañamiento "auténtico")
	Concienciación del reduccionismo escolar, académico y disciplinar de origen (curricular, psicologicista, didactista, asistencial)
	Identificación de ideas "alternativas" de la orientación educativa (socializada y reificada como provisión de información y recursos)
Balance	Resignificación de competencias transversales, académicas y profesionales adquiridas dentro del campo de la orientación (valor, grado y alcance)
	Identificación de competencias específicas por desarrollar (diseño e implementación de programas y de evaluaciones, formación y asesoramiento para la atención a la diversidad, desarrollo comunitario, habilidades sistémicas e interpersonales)
	Ampliación de alternativas laborales y profesionales (ruptura y reconstrucción vs. continuidad y consolidación)
	Cuestionamiento de proyectos cortoplacistas (inserción laboral) y de coordenadas de excelencia y éxito profesional (profesionalidad)
	Potenciación de dilemas y contradicciones de la cultura profesional (acepciones técnico-burocráticas vs personal-educativas)
	Reorganización de la praxis orientadora desde el principio de autodeterminación de las personas, los grupos y las comunidades (significados sugeridos vs significados compartidos)
Plan de acción	Ocasión de experimentar un proceso de orientación personal y profesional intensivo y de calidad (andamiaje de los saberes profesionales desde la vivencia)
	Reconsideración de un autoconocimiento personal y profesional para una mejor apertura a otros puntos de vista y para un necesario distanciamiento en la gestión de los dilemas y la toma de decisiones (saber técnico-profesional vs saber ético-profesional)

	Consolidación de una mentalidad basada en el crecimiento (problema vs oportunidad)
	Dominio de modelos, técnicas e instrumentos de orientación con sentido educativo (performatividad y utilidad)
	Ajuste de la intervención orientadora desde diferentes enfoques y modelos teóricos (interdiscursividad y perspectivismo)
	Profundización en el asesoramiento y la comunicación educativos (flexibilidad y sociodinámica de la praxis orientadora)
	Preparación del proceso de inducción profesional (acceso al sistema y mentorización)
	Conocimiento y uso de un sistema de apoyos de confianza (redes profesionales y comunidades de aprendizaje)

Fuente: Elaboración propia

Cada proyecto se interroga desde sus propias coordenadas y a través de las perspectivas que se abren durante el proceso formativo actual: a) tanteo de alternativas que reconduzcan y amplifiquen las salidas profesionales más afines a la trayectoria académica (4 casos); b) continuidad y determinación de un proyecto profesional en el campo de la orientación educativa (3 casos); c) consolidación de un proyecto profesional diferente y en curso (2 casos); d) conversión de un proyecto profesional anterior (2 casos); e) reestructuración de un proyecto personal (1 caso); y f) discernimiento entre proyectos probables y posibles (1 caso).

4. CONCLUSIONES

La profesionalización en el campo de la orientación educativa se organiza desde la experiencia de una dinámica de orientación profesional, sumergiendo el acto formativo en enfoques, teorías y principios transferibles a la futura praxis orientadora. Las lecciones aprendidas de esta experiencia alcanzan cuatro planos fundamentales: 1) el enfoque formativo de los profesionales de la orientación educativa, redefiniendo el aprendizaje situado y la evaluación auténtica (reflexivo basado en competencias) (Berbegal et al., 2024); 2) las dinámicas de tutoría académica individual y grupal, ofreciendo situaciones para resignificar trayectorias y proyectos desde unos patrones de excelencia (doble escucha) (White, 2007); 3) el modelo de orientación universitario, rastreando sinergias con su aplicación actual al conjunto de la especialidad (transversalidad) (Romero & Figuera, 2018); y 4) la investigación educativa, mejorando el uso de los métodos

narrativos en los procesos de profesionalización (potencial formativo) (Arraiz, Sabirón & Ballesteros, 2019).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arraiz, A., & Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias.* PUZ

Arraiz, A., Sabirón, F., & Ballesteros, B. (2019). Investigación a través de las historias de vida. En B. Ballesteros (coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp. 161-224). UNED

Berbegal, A., Gimeno, S., & Montes-Rodríguez, R. (2024). Tematizar la identidad en la formación del profesorado: sobre la narratividad del profesional competente. En J. Llanes, S. Aränega, L. Daza, & P. Janer (coords.), *Educar en gerundio: aportes al modelo formativo del profesional de secundaria* (pp. 89-120). Octaedro

Berbegal, A., Merino, A., Arraiz, A., Sabirón, F., & Sáez, S. (en prensa). Reflexividad y narratividad en la formación de los profesionales de la educación hacia una autodeterminación orientada. En Malik, B., & M.A. González (coords.), *La orientación en educación superior: calibrando brújulas ante la incertidumbre.* UNED

Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & Ph. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). Fondo de Cultura Económica

Gelatt, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 252–256.

González, J. (2010). La autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva. En D. Z. Moraes y R. S. G. Lugli (eds.), *Docência, pesquisa e aprendizagem: (Auto)biografias como espaços de formação/investigação* (pp. 69-85). Cultura Acadêmica Editora

McMahon, M., & Watson, M. (2015). *Career Assessment: Qualitative Approaches.* Sense Publication

Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa, 32* (2). https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009

Romero, S., & Figuera, P. (2018). La orientación en la universidad. En Manzanares, A., & Sanz, C. (coord.), *Orientación profesional: fundamentos y estrategias* (pp. 163-196). Universidad de Castilla-La Macha

Savickas, M.L. (2011). *Career Counselling.* American Psychological Association

Savickas, M. L. & Hartung, P.J. (2012). *My Career Story: An Autobiographical Workbook for Life-Career Success.* https://www.vocopher.com

Serreri, P. (2006). El balance de competencias y la orientación profesional: Teoría y práctica. En P. Figuera, & M.L. Rodríguez (coord.), *Reflexiones en torno al balance de competencias* (pp. 15-38). Universidad de Barcelona

White, M. (2007). *Maps of narrative practice.* Norton

Percepciones de los estudiantes universitarios sobre la atención a la diversidad en la educación superior paraguaya

Vera Fleitas, Luisa Mirian Celeste
luisamirianceleste.vera@autonoma.cat

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la diversidad en el ámbito universitario ha adquirido mayor visibilidad como un desafío y una oportunidad para la construcción de sistemas educativos más equitativos. La educación superior ha dejado de estar dirigida exclusivamente a un grupo social homogéneo para abrirse a estudiantes con trayectorias, identidades, necesidades y contextos diversos.

La atención a la diversidad en la educación superior no puede considerarse un desafío aislado, sino parte esencial del compromiso institucional con la equidad y la calidad educativa. En este escenario, la formación del profesorado desempeña un papel crucial: no solo se trata de recibir estudiantes diversos, sino también de preparar docentes capaces de implementar prácticas inclusivas que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos.

Comprender la diversidad en el ámbito educativo implica reconocer que cada estudiante posee necesidades, capacidades, motivaciones e intereses distintos, y que por tanto enfrenta los procesos de aprendizaje de manera particular (Blanco, 2006). Sin embargo, como menciona Paz Maldonado (2018), aún predomina una visión segmentada de la sociedad y de la educación, donde las diferencias son percibidas como obstáculos antes que como oportunidades para enriquecer los procesos formativos. En este sentido, la falta de propuestas de formación docente orientadas específicamente a la atención a la diversidad en las aulas universitarias paraguayas se presenta como una debilidad estructural que limita los avances hacia una educación superior verdaderamente inclusiva.

Este trabajo presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo analizar las percepciones de estudiantes universitarios de Paraguay sobre la atención a la diversidad en sus respectivas instituciones. Mediante un instrumento compuesto por una escala tipo

Likert y preguntas abiertas, se recogió información valiosa sobre cómo valoran los estudiantes las prácticas inclusivas, el rol del profesorado y las políticas institucionales en relación con la diversidad.

Este trabajo pretende contribuir al debate académico sobre inclusión en la educación superior, visibilizando la voz de los estudiantes y ofreciendo evidencias que puedan orientar el diseño de políticas y programas de formación docente más sensibles a las realidades diversas del aula universitaria en Paraguay.

2. MÉTODO

El presente estudio adopta un enfoque mixto, con el objetivo de comprender las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la atención a la diversidad en el contexto de la educación superior paraguaya. Este diseño metodológico permite tanto cuantificar tendencias generales como captar significados subjetivos desde la voz de los propios estudiantes.

2.1. Participantes

La muestra se compone por 717 estudiantes de Grado pertenecientes a tres universidades privadas de Paraguay.

2.2. Instrumento

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado de 26 ítems compuesto por dos partes: Una escala tipo Likert organizada en torno de cinco niveles, en donde 1 expresaba el totalmente en desacuerdo y 5 el totalmente de acuerdo, diseñada para medir percepciones en torno a distintos aspectos relacionados con la atención a la diversidad. Dos preguntas abiertas, orientadas a captar valoraciones cualitativas, opiniones y sugerencias.

El cuestionario fue administrado de forma presencial y online. Los estudiantes fueron informados previamente sobre los objetivos del estudio y se les garantizó la

confidencialidad y anonimato de sus respuestas. El tiempo estimado para completar el cuestionario fue de 15 minutos.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS (EN PROCESO)

Actualmente, los resultados de la investigación se encuentran en proceso de análisis detallado. A pesar de que se han identificado algunas tendencias preliminares, como la percepción de los estudiantes sobre la atención a la diversidad, el análisis completo de los datos continuará para ofrecer una interpretación más exhaustiva y precisa de las percepciones estudiantiles.

4. CONCLUSIONES

Una vez finalizado el proceso de análisis de datos, se ofrecerán los resultados completos, acompañados de interpretaciones detalladas que permitan establecer conclusiones sólidas y recomendaciones fundamentadas para mejorar la atención a la diversidad en las universidades paraguayas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carbonell, J., & López Torrijo, M. (2024). *La inclusión educativa: Un valor transformador en el siglo XXI*. Ediciones CIE.

Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación en el nuevo siglo*. Revista Iberoamericana de Educación.

Maldonado, E. P. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(2), 115-131.

Percepciones y actitudes hacia la diversidad sexo-genérica en Educación Superior

Jurado de los Santos, Pedro
Pedro.jurado@uab.cat
https://orcid.org/0000-0001-8239-8558
Universidad Autónoma de Barcelona
Colmenero Ruíz, Ma. Jesús
mjruiz@ujaen.es
https://orcid.org/0000-0003-3559-2512
Universidad de Jaén
Sánchez Saenz, Mercedes
mercesan@edu.ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-7547-4724
Universidad Complutense de Madrid
Mendoza Carretero, M. Rosario
mamendoz@ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-6924-3196
Universidad Complutense de Madrid
Valls Figuera, Robert-Guerau
rgvalls@ub.edu
https://orcid.org/0000-0003-0634-9556
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad sexo-genérica (DSG) comprende el sexo biológico, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género. Este estudio aborda la percepción y actitud frente a la DSG por parte de alumnado y profesorado en cinco universidades españolas, dentro del ámbito de las Ciencias de la Educación. El objetivo principal es comprender cómo se percibe y atiende la DSG en el contexto universitario, considerando que el respeto a la diversidad es clave para una educación inclusiva.

Se utilizaron enfoques descriptivos e inferenciales aplicados a una muestra de 1.050 estudiantes de tercer y cuarto curso y 199 docentes. El instrumento fue una escala validada con 20 ítems agrupados en cuatro factores: relación, actuación, actitud del profesorado y aceptación del desarrollo y los derechos. La confiabilidad de la escala alcanzó un alfa de Cronbach de 0,864.

Como *objetivos específicos* se materializan los siguientes:

1. Analizar las percepciones y actitudes del profesorado relacionadas con la educación inclusiva del alumnado atendiendo a las DSG.
2. Analizar las percepciones y actitudes del alumnado relacionadas con la DSG.
3. Orientar acciones hacia el cambio en la atención a DSG en Educación Superior.

2. MÉTODO

Se utilizaron enfoques descriptivos e inferenciales aplicados a una muestra de 1.050 estudiantes de tercer y cuarto curso y 199 docentes. El instrumento fue una escala validada con 20 ítems agrupados en cuatro factores: relación, actuación, actitud del profesorado y aceptación del desarrollo y los derechos. La confiabilidad de la escala alcanzó un alfa de Cronbach de 0,864

3. RESULTADOS

Los datos revelan que tanto estudiantes como profesorado mantienen percepciones generalmente positivas sobre la DSG, aunque se evidencian diferencias significativas: el alumnado muestra actitudes más abiertas y favorables en varias dimensiones. Por ejemplo, los estudiantes manifestaron mayor comodidad al relacionarse con personas LGBTIQ+, mayor aceptación hacia la diversidad y más disposición a hablar sobre temas LGBTIQ+ con naturalidad. También otorgan más importancia a que el profesorado reciba formación en DSG y que los planes de estudio incluyan contenidos sobre esta temática.

Entre los resultados destacados:

- Los estudiantes consideran en mayor medida que existen diferencias en el desarrollo afectivo según la orientación sexual o identidad de género.
- Otorgan un mayor valor a la necesidad de formación docente en DSG.
- Se sienten más cómodos compartiendo espacios y manteniendo relaciones sociales con personas LGBTIQ+.
- Puntúan más alto en aceptación y disposición a hablar sobre temáticas relacionadas.

En cambio, el profesorado, aunque también presenta actitudes positivas, muestra valores ligeramente más bajos en la mayoría de los ítems, especialmente en los factores de relación e inclusión.

A nivel inferencial, se detectaron relaciones significativas entre las percepciones/actitudes y variables sociodemográficas, lo que sugiere que factores como el género, la ideología o la experiencia previa pueden influir en la forma en que se percibe la DSG.

4. CONCLUSIONES

El estudio confirma la existencia de diferencias entre profesorado y alumnado en sus percepciones sobre la DSG. Esta situación subraya la necesidad de promover cambios en los enfoques educativos, incorporando de forma efectiva la atención a la diversidad en los planes de formación docente.

Se identifican varias propuestas para mejorar la inclusión en Educación Superior:

- Desarrollar programas específicos para el alumnado de Ciencias de la Educación centrados en DSG.
- Integrar aprendizajes y contenidos relacionados con DSG en los planes de estudio de todas las titulaciones.
- Promover experiencias prácticas que fomenten actitudes inclusivas en relación con la identidad de género y orientación sexual.
- Analizar críticamente el papel de las creencias religiosas e ideologías personales que puedan interferir en la promoción de la inclusión.

El tratamiento adecuado de la DSG es fundamental para evitar situaciones de exclusión educativa. Los docentes tienen un papel clave, ya que sus actitudes influyen directamente en las relaciones y el clima del aula. Por ello, deben estar capacitados para apoyar la diversidad y actuar como referentes inclusivos.

En definitiva, este estudio aporta evidencia sobre la importancia de trabajar la DSG desde la formación inicial del profesorado y de generar entornos educativos más abiertos, inclusivos y respetuosos con la diversidad humana.

Los profesionales y educadores deben estar preparados para trabajar con una sociedad multifacética y ofrecer apoyo a las personas en torno a problemas relacionados con la DSG para facilitar que todos los estudiantes (futuros profesionales) actúen como defensores y aliados de los procesos de inclusión.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Editorial Aljibe.

Bradbury-Jones, C.; Molloy, E.; Clark, M. & Ward, N. (2019): Gender, sexual diversity and professional practice learning: findings from a systematic search and review, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2018.1564264

Collens, P. & du Preez, E. (2023). Lesbian, gay, bisexual, transgender, interex, and queer concerns in profesional psychology education, *Waikato Journal of Education, 28(*1), 141-154, https://doi.org/10.15663/wje.v28i1.978

Frías-Navarro, D.; Barrientos-Delgado, J.; Badenes-Ribera, L.; Monterde-Bort, H. & Cárdenas-Castro, M. (2013). Sex differences in sexual prejudice. Contact as mediator variable, *European Journal of Child development, Education and Psychopathology 1*(1), 41-58

Resch, K. (2022). Diversity skills for future teachers: how transformative learning prepares pre-service teachers for diversity in Austrian schools, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13 (1), 66-79, DOI 10.1108/HESWBL-05-2022-0096

Robles-Reina, R., Alemany-Arrebola, I. & Gallardo-Vigil, M.A. (2017). Actitudes Prejuiciosas hacia las personas homosexuales en estudiantes universitarios en Melilla. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 1,* 165-186.

Salend, S.J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (6th ed.). Merrill/Pearson Education

Suárez, M.I.; Meister, S.M. & Lindner, A.L. (2019): Envisioning queer curricula: A systematic review of LGBTIQ + topics in teacher practitioner literature, *Journal of LGBT Youth*, DOI: 10.1080/19361653.2019.1705223

Tejada, J.; Jurado, P y Navío, A. (2025a). Diseño y validación de contenido del cuestionario de percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+ en educación superior, *Educar, 61*(1), 69-90 https://doi.org/10.5565/rev/educar.2082

PÓSTERES


CIOU
IV Congreso Internacional
de Orientación Universitaria
2025

Análisis de foros mediante Chat-GPT: dudas del alumnado en su transición a la universidad

Mayor-Alonso, Estela

emaya@unileon.es

https://orcid.org/0000-0001-8226-3880

Universidad de León

Viñuela, Yaiza

Yaiza.vinuela.blazquez@unileon.es

https://orcid.org/0000-0002-7570-7479

Universidad de León

Ferreira, Camino

camino.ferreira@unileon.es

https://orcid.org/0000-0001-8131-0825

Universidad de León

González-Rodríguez, Diego

diego.gonzalez@unileon.es

https://orcid.org/0000-0001-7584-9103

Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La orientación universitaria ha evolucionado hacia un enfoque integral y continuo, adaptado sus estrategias en función de los cambios sociales, tecnológicos y educativos (Vidal et al., 2002; Amor Almedina, 2016). En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se reconoce el papel activo del estudiantado y la necesidad de atender sus demandas en cada una de las diferentes etapas académica (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Viñuela y Vidal, 2023).

En España, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario pone de relieve el derecho del estudiantado a recibir orientación personalizada desde su ingreso a la universidad. En este contexto, las nuevas tecnologías han transformado los procesos de apoyo, favoreciendo nuevas formas de búsqueda de información, como los foros informales (Clancey & Hoffman, 2021). Debido a la importancia de las tecnologías emergentes, el objetivo del presente estudio es analizar el grado de coincidencia de Chat-GPT frente la codificación humana para el análisis de contenido.

2. MÉTODO

El presente estudio es de corte cualitativo mediante la realización de un análisis de contenido de mensajes presentes en foros informales. La población de mensajes fue localizada en los foros YAQ y MediaVida, seleccionando aquellos del hilo principal, obteniendo una población de N= 1.211 mensajes, en los cuales se planteaban dudas sobre el acceso universitario. Para garantizar la representatividad de la muestra respecto a la población de mensajes, se aplicaron los criterios habituales de cálculo muestral, un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 5% y una proporción esperada del 50%, siendo necesario analizar 291 mensajes para obtener resultados representativos. No obstante, con el objetivo de reforzar la validez del estudio, se analizaron 400 mensajes. El análisis fue realizado mediante siguiendo dos procesos. Por un lado, un codificador realizó de manera manual la asignación de categorías en función de la duda general del mensaje. Por otro lado, mediante Chat-GPT se analizaron los mismos mensajes introduciendo como prompt para su análisis los códigos generados en la codificación anterior.

3. RESULTADOS

Los resultados muestran que, de los 400 mensajes analizados, se obtuvo una coincidencia en la codificación del 67% (n=271 mensajes). En este sentido, se halló un porcentaje de discrepancia del 48% (n=129 mensajes).

En relación con las categorías establecidas, cabe destacar tres de ellas por ser las más frecuentes en relación con la duda planteada en los mensajes. Estas son: elección de estudios, elección de bachillerato para la universidad y repetir PAU.

En la tabla 1, se muestran dos ejemplos de mensaje en relación con las respectivas categorías que fueron asignadas. Como se observa, el primero de ellos presenta una coincidencia en la categoría asignada: elección de estudios. Sin embargo, en el segundo mensaje existe discrepancia entre ambas codificaciones.

Tabla 1

Ejemplos de categorías de los mensajes entre la codificación manual y Chat-GPT

Mensaje	Codificación manual	Codificación ChatGPT
"Ayuda elegir carrea :) - Muy buenas me presento soy XXX y tengo 21 años, a día de hoy estoy haciendo prácticas en una agencia de marketing digital, ya que estoy estudiando un grado superior de Marketing y Publicidad".	Elección de estudios	Elección de estudios
"Valencia o Alicante? - Hola chicos y chicas, acabo de finalizar selectividad y dentro de nada me dan las notas, y ahora estoy mirando donde irme a estudiar química. Buscando comentarios y diversos usuarios, me han entrado muchas dudas, ya que en Alicante piden más nota para entrar a química...".	Elección universidad	Compatibilidad de estudios

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

En base a los resultados, se puede concluir que existe un nivel alto de coincidencia entre los códigos de ChatGPT y los expuestos manualmente. Esto sugiere que ChatGPT puede ser un buen modelo de inteligencia artificial generativa que permite optimizar el análisis de datos. En el caso de la orientación educativa, posibilita conocer con mayor rapidez cuales son las dudas que manifiesta el alumnado en entornos externos a las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2017a). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma, 38(1)*, 48-71. https://dx.doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p48-71.id600

Amor Almedina, M. I. (2016). Evaluación de la Orientación y la Tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, *34*(1), 93-112. https://dx.doi.org/10.6018/j/253231

Clancey, W. J., & Hoffman, R. R. (2021). Methods and standars for research on explainable artificial intelligence: Lessons from intelligent tutoring systems. *Applied AI letters*, *2*(4), 1-8. https://doi.org/10.1002/ail2.53

Vidal, J., Díez, G. M., y Vieira, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa, 20*(2), 431-448. https://revistas.um.es/rie/article/view/99001/94591

Viñuela, Y., & Vidal, J. (2023). Guidance to students in Spanish public university degrees. *Revista Complutense de Educación, 34*(3), 605–616. https://doi.org/10.5209/rced.79759

Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España) dentro de la Convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2021, referencia PID2021-125405NB-I00.

La investigación se ha desarrollado bajo la cobertura de un contrato perteneciente al Programade ayudas para la realización de estudios de doctorado en el contexto del Programa Propio de Investigación de la Universidad de León (ULe) 2023, cuya beneficiaria es la primera autora de este estudio; y, la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), concedido por el Ministerio de Universidades (Orden de 15 de noviembre de 2021), cuya beneficiaria es la segunda autora de este estudio.

Inteligencia Artificial y dislexia en Educación Primaria: herramientas para la orientación educativa

Vázquez Martínez, Sira Lucía
svazqm01@estudiantes.unileon.es
Universidad de León
Ferreira, Camino
camino.ferreira@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8131-0825
Universidad de León
Martínez-Rodríguez, Ainhoa
ainhoa.martinez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8864-3163
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el desarrollo de la inteligencia artificial (IA) ha impulsado importantes transformaciones en el ámbito educativo. Las herramientas basadas en IA han abierto nuevas posibilidades para personalizar el aprendizaje, facilitar la retroalimentación y mejorar la interacción educativa (Vásquez Chicaiza et al., 2023). Sin embargo, su implementación en los centros sigue siendo limitada y aislada, lo que refleja un desaprovechamiento de su potencial (García Peña et al., 2020).

Uno de los ámbitos en los que la IA ha mostrado gran proyección es en la atención a la dislexia, el trastorno del aprendizaje más común en la infancia. Gracias a su capacidad para adaptar contenidos, generar evaluaciones precisas y ofrecer apoyos personalizados, la IA favorece intervenciones más eficaces y adaptadas a cada estudiante (Iyer et al., 2023). Aplicaciones como la lectura en voz alta, la corrección ortográfica o la gamificación han demostrado ser útiles para mejorar las habilidades lectoras y de escritura de este alumnado (Guaña-Moya et al., 2023).

No obstante, para lograr un uso efectivo de la IA en la educación, es esencial una formación continua del profesorado, que permita integrar estas herramientas con criterio pedagógico y sentido ético (Sánchez Rodríguez et al., 2024). En esta línea, el presente trabajo se centra en explorar el uso de la IA en la intervención de la dislexia, con

el objetivo de contribuir a una educación más equitativa y adaptada. Estas posibilidades resultan especialmente relevantes para los profesionales de la orientación en etapas preuniversitarias, que buscan estrategias eficaces para la detección precoz de dificultades y el acompañamiento del alumnado con necesidades específicas.

2. MÉTODO

El objetivo general de este estudio es el uso de la IA para la detección y tratamiento de la dislexia en el alumnado de Educación Primaria. Concretamente (1) identificar y describir herramientas IA que sirvan para la detección/tratamiento de la dislexia en Primaria, y (2) conocer la opinión de los maestros de Audición y Lenguaje (AL) sobre las posibilidades de la IA en trastornos AL/dislexia y sobre las herramientas IA identificadas en el objetivo anterior.

Este trabajo adopta un enfoque exploratorio y descriptivo. Para el objetivo específico 1, se siguieron cuatro fases: delimitación del tema, búsqueda y selección de información, organización de los datos y análisis de las plataformas. Las fuentes utilizadas fueron modelos de IA (ChatGPT y Perplexity) y el buscador Google. Se aplicaron criterios de inclusión como el uso real de IA, su aplicabilidad educativa y su accesibilidad para docentes sin formación técnica específica. En cuanto al objetivo 2, se ha diseñado y aplicado una encuesta dirigida a maestros de AL.

3. RESULTADOS

En relación con los resultados del primer objetivo específico, se identificaron nueve herramientas basadas en IA para la detección e intervención de la dislexia en Educación Primaria. Cinco de ellas se centran en la detección (*Dytective, NeurekaLEC, Amira Learning, Leeduca* y *Tecla Osona*) mediante pruebas breves adaptadas a distintas edades y contextos, algunas de acceso gratuito y otras vinculadas a proyectos educativos específicos. En cuanto a la intervención, se identificaron y analizaron cuatro herramientas (*Dytective U, Amira Learning, Leeduca* y *Tecla Osona*), todas ellas con propuestas personalizadas que incluyen desde ejercicios gamificados hasta tutorías basadas en modelos como RTI, SVR o AIT. Estas plataformas permiten adaptar el apoyo a las necesidades individuales del alumnado, promoviendo enfoques accesibles e inclusivos.

Los resultados del cuestionario muestran que la mayoría del profesorado de AL considera que la IA puede ser útil en su ámbito, aunque su uso en las sesiones es aún muy limitado. La principal razón para no emplearla es la falta de medios, formación o conocimiento sobre las herramientas disponibles. Además, la mayoría no conoce herramientas específicas de IA para la detección o tratamiento de la dislexia, y solo un pequeño número ha utilizado alguna de ellas.

4. CONCLUSIONES

Este estudio pone de manifiesto el potencial de la IA como herramienta de apoyo para la detección e intervención de la dislexia en Educación Primaria, ofreciendo recursos accesibles y adaptativos. Sin embargo, su implementación en el contexto escolar es aún escasa, debido principalmente al desconocimiento y a la falta de formación específica por parte del profesorado de AL.

Desde el ámbito de la orientación educativa en enseñanzas preuniversitarias, estos resultados refuerzan la necesidad de integrar estrategias, recursos y programas que incluyan el uso de la IA como herramienta de apoyo a la atención a la diversidad. La orientación debe impulsar modelos innovadores que favorezcan una respuesta educativa temprana y personalizada, especialmente en el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje como la dislexia. Sería recomendable que estas herramientas empezaran a formar parte de los programas de orientación y de la acción tutorial en los centros de Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Peña, V. R., Mora Marcillo, A. B., y Ávila Ramírez, J. A. (2020). La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias, 6*(3),638-666. https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1421

Guaña-Moya, J., Arteaga-Alcívar, Y., Ilbay-Guaña, E., y Morales Jaramillo, M. B. (2023). Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para mejorar el aprendizaje de los niños con dislexia. *RECIMUNDO, 7*(1), 507-514. https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.507-514

Iyer, L. S., Chakraborty, T., Reddy, K. N., Jyothish, K., & Krishnaswami, M. (2023). AI-assisted models for dyslexia and dysgraphia: Revolutionizing language learning for children. En *AI-assisted special education for students with exceptional needs* (pp. 186-207). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0378-8.ch008

Sánchez Rodríguez, A. N., Martínez Romero, M. E., Rodríguez Agreda, C. J., Romero Saldarriaga, J. G., y Romero Saldarriaga, M. A. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en las prácticas

educativas: Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(2). https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1933
Vásquez Chicaiza, F. P., Vega Cocha, D. P., Defaz Lasso, M. L., Vazco Silva, C. D., y López Velasco, J. E. (2023). Estrategias educativas por medio de herramientas digitales basadas en inteligencia artificial: Revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(6), 5691. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9110

Diseño de un proceso de mentoría para nuevos profesores

Alonso García, Miguel Aurelio[1].
malonsog@ucm.es
https://orcid.org/0000-0003-1584-4436.
González Ortiz de Zárate, Aitana[1].
aitana.gonzalez@ucm.es
Arranz Paraiso, Sandra[2].
sandraar@ucm.es
Iglesias Solián, Manuel[1].
manuelig@ucm.es
Berrocal Berrocal, Francisca[1].
fberrocal@psi.ucm.es

1. *Universidad Complutense de Madrid*
2. *Universidad Autónoma de Madrid*

1. INTRODUCCIÓN

La mentoría se ha utilizado como un método de desarrollo profesional, entre otros en contextos docentes, y en ella un profesor con más experiencia acompaña a otro recién incorporado en aspectos profesionales, personales y sociales, aunque también hay versiones en las que el mentoring es entre compañeros (Tynjälä et al., 2019). La eficacia de los distintos programas de acompañamiento sigue siendo un tema de actualidad (Mok & Staub, (2021), a pesar de que en España no esté muy implantada.

De hecho, el área de docencia quizá sea el más desatendida y no se tiende a compartir, mientras que en investigación suelen haber equipos que se prestan apoyo mutuo.

El objetivo del presente trabajo es desarrollar un proceso de mentoría que permita orientar y facilitar la integración de profesores de nuevo ingreso de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) durante su primer año, así como mejorar sus niveles de desempeño docente.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se propusieron distintas acciones, en el marco de un proyecto de innovación docente de la UCM (Proyecto 73, convocatoria 24/25) que pretendían llevar acciones de acompañamiento mutuo entre profesores de la facultad de psicología, y que sirvieran de precedente para generar una cultura de compartir en el ámbito de la docencia.

Así, en primer lugar, se llevaron a cabo una serie de reuniones de planificación para determinar las acciones a llevar a cabo y el cómo hacerlo. Una vez diseñadas se implementaron y después de cada una de ellas se hacían reuniones que permitía al equipo valorar los aspectos que habían funcionado adecuadamente y aquellos que debían mejorarse. De alguna forma, en todas las acciones, se ejercería el rol de mentor y simultáneamente de telémaco, por lo tanto, se trataba de mentoría grupal.

3. RESULTADOS

Las acciones llevadas a cabo son las siguientes.

1. Acompañamiento y feedback.

Cada integrante del equipo ofrecía dos días al mes para que un compañero fuera a su clase como oyente y se ofrecía para asumir el rol inverso con otros compañeros. Se recomendaba que los profesores fueran distintos para así tener un feedback más rico.

Se trataba de ejercitar la observación no participativa. Se elaboró una escala de observación que facilitara ofrecer retroalimentación, que debía hacerse en un lugar tranquilo antes de 7 días de la asistencia a la clase. El feedback ofrecido debía centrarse en la tarea, no en la persona, y ser de tipo constructivo.

Para conocer quienes estaban participando se creó un calendario de Google que todos los miembros del grupo de mentoría podían consultar.

2. Diario de experiencias docentes.

Se van apuntando en una libreta las experiencias docentes más significativas, por positivas o por impactantes, para poder retomarlas y reflexionar sobre los aprendizajes y generalizaciones que contienen.

3. Reuniones de monitoreo de la docencia.

Cada 2 meses se realiza una reunión grupal de los miembros del grupo de mentoría para compartir aprendizajes sobre lo acontecido en las clases. Algunos de los aspectos a comentar pueden ser los siguientes: ¿qué va bien en mis clases?, ¿qué dificultades tengo?, ¿podría impartir las clases utilizando otra metodología?, ¿en qué aspectos podría mejorar?, ¿qué hacen mis estudiantes para aprender?, ¿ayudo al estudiante a aprender?, ¿cuáles son los puntos a partir de los cuales ya no aprenden?

4. Posibilidad de solicitar reuniones con profesores mentores.

Las reuniones pueden estar centradas en aspectos docentes, por ejemplo para abordar problemáticas que no se solucionan en los grupos, en aspectos de gestión o en aspectos de investigación. El interesado puede solicitar un mentor o profesor concreto, o exponer el problema y la coordinación del programa se encarga de recomendar alguno para una primera reunión.

5. Generar una biblioteca de herramientas didácticas

Esa biblioteca puede recoger desde actividades y juegos didácticos, a artículos sobre docencia, a técnicas metodológicas concretas… Y es algo abierto, que se va alimentando día a día entre todos los miembros del grupo de mentoría.

6. Seminario bianual de la Red Docente de Mentoría (MENREDO)

El objetivo sería compartir experiencias y resultados que redundaran en mejores prácticas docentes y en extender la cultura de apoyo mutuo docente.

4. CONCLUSIONES

Las acciones desarrolladas se apoyan en el concepto de mentoría entre profesores y pueden avanzar hacia lo que Zabalza y Zabalza (2022) denominan coreografías didácticas, que buscan la transmisión de la cultura de la mejora docente a través del liderazgo de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mok, S. Y., & Staub, F. C. (2021) Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education, 107*, 103484, https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484

Tynjälä, P. Pennanen, M., Markkanen, I., Heikkinen, H. L. T. (2019). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1483*(1). https://doi.org/10.1111/nyas.14296

Zabalza, M.A. y Zabalza, M.A. (2022). *Coreografías didácticas en la educación superior: una metáfora del mundo de la danza.* Narcea.

Diseño de un proceso de onboarding para profesores noveles

Berrocal Berrocal, Francisca [1].
fberroca@ucm.es.
https://orcid.org/0000-0001-8426-0691

López-Sanz, David [1].
davidlopezsanz@ucm.es.
https://orcid.org/0000-0001-5294-4407

Correas Marín, María de los Ángeles [1].
macorr11@ucm.es.
https://orcid.org/0000-0002-3518-4714

(1) Universidad Complutense de Madrid.

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por onboarding "el proceso de ayudar a los nuevos empleados a adaptarse a los aspectos sociales y de desempeño de sus nuevos trabajos de forma rápida y sin problemas" (Bauer, 2010, p. 1). Un ámbito donde se está implantando es entre docentes, en gran medida por algunos de los beneficios que señalan Becker y Bish (2021), como reducir la incertidumbre y la ansiedad, facilitar la integración social, el ajuste percibido, el dominio de las tareas, la integración en el grupo de trabajo y las intenciones de permanecer en la organización.

En las universidades no suele existir una sistemática en la acogida de nuevos profesores, provocando en muchos casos una elevada incertidumbre e indefensión en los nuevos incorporados para afrontar las múltiples demandas que implica afrontar el rol.

Los dos modelos más utilizados en los procesos de incorporación son los de Bauer (2010) y Klein et al., (2015).

El objetivo de este trabajo es presentar distintas técnicas de acogida que permitan orientar y facilitar la integración de profesores de nuevo ingreso de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), así como describir el proceso llevado a cabo para su diseño en la Facultad de Psicología.

2. MÉTODO

2.1. Procedimiento

Se llevó a cabo un proceso de detección de necesidades existentes alrededor de los nuevos profesores, tanto para ellos como para el personal de la facultad, dentro del contexto de un proyecto de innovación docente de la UCM (Proyecto 141, convocatoria 23/24). Atendiendo a las distintas necesidades detectadas, se definieron los objetivos a lograr con el programa y se impartió una acción formativa a distintos profesores que iban a ejercer el rol de responsables del programa de onboarding. Los participantes en el taller de formación planificaron el programa de onboarding consistente en distintas acciones de acogida como principal resultado de dicho proyecto.

3. RESULTADOS

Se generó un plan de acciones relacionadas con la cultura de la organización, el contexto, las tareas a realizar y los apoyos sociales necesarios. Para cada una de las distintas actuaciones se elaboró una ficha procedimental con el fin de facilitar su implementación en cualquier departamento universitario. Los apartados de cada ficha eran: descripción general, utilidad de la actividad, personas implicadas, objetivos, recursos necesarios, fases para implementación, cronograma, herramientas y preguntas abiertas a realizar.

Cronológicamente se planteó el envío de un correo de bienvenida al nuevo profesor, antes de su incorporación, en el momento de resolución de la plaza, en el que se le proporcionan distintos enlaces de información clave para que pueda irse familiarizándose con la Universidad, y los recursos de la misma: video de bienvenida del rector, acceso a los recursos online, información sobre la biblioteca, etc.

Para el primer día en la facultad, se plantearon las siguientes acciones:

(1) Reunión de bienvenida con el director de departamento para familiarizarse con la estructura de la universidad, la facultad y el departamento de destino, conocer las personas clave de referencia del departamento e instalarse en el nuevo puesto de trabajo.

(2) Reunión con la secretaria administrativa del departamento para que le sean facilitados los materiales de trabajo necesarios, así como conocer aquello en que la secretaria de departamento puede ayudarle.

(3) Tour por los lugares más relevantes de la facultad y el campus para el desarrollo de su actividad en la universidad.

(4) Reunión con el coordinador de acogida para facilitarle la información necesaria para llevar a cabo su actividad docente sin dificultades.

Posteriormente, y en función de la disponibilidad de los implicados, se diseñaron las siguientes actuaciones:

(5) Reunión sobre la docencia asignada con profesores/coordinadores de las asignaturas.

(6) Reunión con la dirección de la biblioteca para facilitarles todas las herramientas necesarias para desarrollar su trabajo en un entorno nuevo de una manera eficaz, así como conocer al personal que desarrolla su trabajo en la Biblioteca.

(7) Acceso al kit de supervivencia del profesorado, con información detallada de distintos aspectos, elaborada por el decanato de la facultad.

(8) Aperitivo al principio del curso para fomentar la socialización y generar un punto de partida de encuentro en el nuevo curso.

(9) Grupo de WhatsApp para café, para promover momentos de convivencia entre los profesores de nueva incorporación.

(10) Sesión de juegos de mesa para fomentar la integración y el establecimiento de vínculos entre el profesorado de nuevo ingreso.

4. CONCLUSIONES

Las acciones planificadas deben facilitar la acogida de los nuevos profesores de cada departamento, a través de otro profesor que haya sido previamente formado para ello. El programa de onboarding diseñado incrementará las posibilidades de integración del nuevo profesorado aumentando su satisfacción y adherencia a su nuevo puesto de trabajo.

ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Onboarding is defined as *"the process of helping new employees adjust to the social and performance aspects of their new jobs quickly and smoothly"* (Bauer, 2010, p. 1). This practice is increasingly being implemented in academic settings, particularly for faculty members, due to benefits highlighted by Becker and Bish (2021), such as reducing uncertainty and anxiety, fostering social integration, perceived adjustment, task mastery, team assimilation, and retention intentions.

In universities, systematic onboarding processes for new faculty are often lacking, leading to heightened uncertainty and helplessness among newcomers when navigating the multifaceted demands of their roles. The most widely adopted frameworks for onboarding include those by Bauer (2010) and Klein et al. (2015).

This study aims to present a set of onboarding strategies designed to guide and facilitate the integration of newly hired faculty at the Complutense University of Madrid (UCM). Additionally, it details the process undertaken to design these strategies within the Faculty of Psychology.

2. METHOD

2.1. Procedure

A needs assessment was conducted to identify challenges faced by new faculty and administrative staff, framed within UCM's Teaching Innovation Project (Project 141, call 23/24). Based on identified needs, program objectives were defined, and a training workshop was delivered to faculty members designated as onboarding coordinators. Participants collaboratively designed an onboarding program featuring structured integration activities as the project's primary outcome.

3. RESULTS

A comprehensive action plan was developed, addressing organizational culture, institutional context, role-specific tasks, and social support. For each action, a procedural

template was created to ensure replicability across university departments. Templates included the following sections: general description, activity purpose, stakeholders, objectives, required resources, implementation phases, timeline, tools, and open-ended reflection prompts.

Chronologically, the program includes a pre-arrival welcome email sent upon appointment confirmation, containing key resources (e.g., rector's welcome video, online platform access, library information).

First-day actions:

(1) Welcome meeting with the department head (university/faculty structure overview, key contacts, workspace setup).

(2) Administrative briefing with the department secretary (material procurement, role-specific support).

(3) Guided tour of faculty/campus facilities.

(4) Meeting with the onboarding coordinator (teaching resources and protocols).

Subsequent actions (contingent on availability):

(5) Course coordination meeting (subject-specific guidance).

(6) Library orientation (tools, staff introductions).

(7) Access to a faculty-developed "Survival Guide" (institutional FAQs).

(8) Welcome reception (socialization at the academic year's start).

(9) WhatsApp group for informal coffee gatherings (peer networking).

(10) Board game sessions (team bonding among new faculty).

4. CONCLUSIONS

The structured onboarding program, led by trained faculty mentors, is designed to streamline departmental integration for new hires. By addressing both practical and social dimensions, the initiative is expected to enhance job satisfaction, retention, and role adaptation among incoming faculty.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauer, T. N. (2010). *Onboarding new employees: Maximizing success*. SHRM Foundation.

Becker, K., & Bish, A. (2021). A framework for understanding the role of unlearning in onboarding. Human *Resource Management Review, 31*(1), 100730. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100730

Klein, H.J.; Polin, B.; & Leigh, K. (2015). Specific Onboarding Practices for the Socialization of New Employees. International *Journal of Selection and Assessment, 23*(3), 263–283. https://doi.org/10.1111/ijsa.12113

Estudio exploratorio de las manifestaciones emocionales de los estudiantes universitarios en foros informales

Martínez-Rodríguez, Ainhoa
ainhoa.martinez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8864-3163
Universidad de León
Ferreira, Camino
camino.ferreira@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8131-0825
Universidad de León
González-Rodríguez, Diego
diego.gonzalez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-7584-9103
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre las emociones en estudiantes universitarios revelan su impacto significativo en el rendimiento académico, la motivación, la toma de decisiones y el bienestar general (Maldonado Cañizares et al., 2023). Además, los propios estudiantes han expresado su interés en poder trabajar la inteligencia emocional en la etapa universitaria (Martínez-Rodríguez y Ferreira, 2023). Las emociones positivas, como la alegría, favorecen el aprendizaje y la concentración, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad, pueden dificultar el progreso académico (Maldonado Cañizares et al., 2023). Las investigaciones indican que los estudiantes universitarios identifican con mayor facilidad emociones como la envidia y los celos, lo que resalta la importancia de la competencia emocional en los ámbitos personal y académico (Iglesias-Cortizas et al., 2018). La pandemia de la COVID-19 ha afectado aún más la salud mental del estudiantado, provocando sentimientos de soledad y un aumento del estrés relacionado con el entorno familiar (Acuña-Rodríguez et al., 2021). Estos hallazgos subrayan la necesidad de promover el bienestar emocional y desarrollar estrategias eficaces para la gestión de las emociones en el contexto universitario.

2. MÉTODO

El objetivo de esta investigación es examinar las emociones y sentimientos básicos manifestados por estudiantes universitarios en publicaciones realizadas en foros informales.

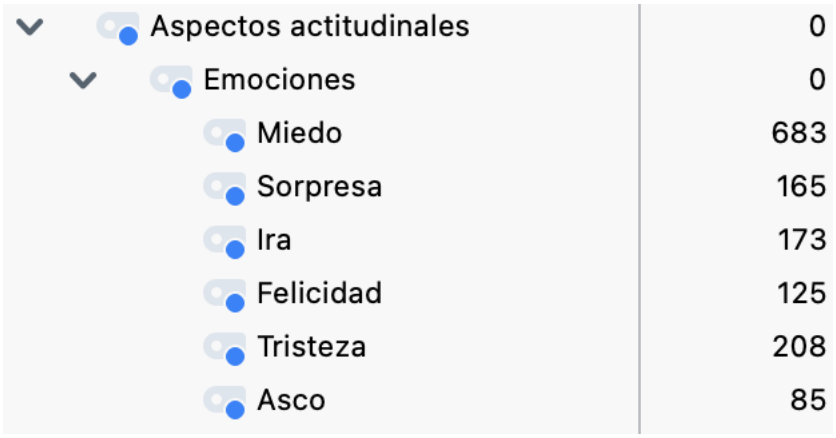
La muestra analizada se obtuvo mediante una primera selección automatizada con ChatGPT, basada en criterios predefinidos. Posteriormente, dos expertos revisaron los mensajes identificados, lo que permitió reconocer patrones comunes y construir un primer lexicón. A partir de este, se elaboró un segundo lexicón centrado en términos emocionales, utilizado para el análisis con el software MAXQDA 2022, a través de la extensión MAXDictio, que permite búsquedas categorizadas mediante diccionarios. Se realizó un análisis basado en las 6 emociones primarias: asco, felicidad (alegría), ira, miedo, sorpresa y tristeza, teniendo en cuenta términos relacionado con las mismas.

3. RESULTADOS

Partiendo de los 158.479 mensajes identificados con Chat GPT, el lexicón identificó 1.439 segmentos en 973 mensajes que contenían contenido relacionado con las emociones. En la Figura 1 se puede ver la distribución de segmentos identificados en función de cada una de las seis emociones principales.

Figura 1

Sistema de códigos en MAXQDA 2022



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, en relación con el miedo, se han identificado 683 segmentos en 531 mensajes. Mensajes como: “Esto me crea una presión y ansiedad terribles, este año he vuelto a suspenderlas (…)”, o “Ahora me comienza a invadir el miedo y miles de preguntas. ¿Y si luego no encuentro trabajo?”.

En segundo lugar, en la categoría de sorpresa se han identificado 165 segmentos en 145 mensajes. A esta categoría pertenecen mensajes como: “Esto me pilló muy de sorpresa y les dije que vale, que podría probar llegado el momento”, o “Mi ilusión más grande era entrar en Medicina (…)”.

En tercer lugar, en relación con la ira se han identificado 173 segmentos en 151 mensajes. Se han identificado mensajes como: “Estoy cansada, no me gusta, se me hace un mundo y estoy suspendiendo, cosas que me parece muy frustrante (…)”, o “Enfadada con selectividad”.

En cuarto lugar, en la categoría de felicidad se han identificado 125 segmentos en 90 mensajes como: “Esta encantado y feliz del cambio”, o “Por un lado me siento orgullosa de haber conseguido buenos resultados (…)”.

En quinto lugar, en relación con la tristeza se han identificado 208 segmentos en 171 mensajes. A esta categoría pertenecen mensajes como: “Tengo ansiedad y depresión, estoy yendo a terapia psicológica (…)”, o “(…) estaba triste al pensar que no podría usar jamás mis conocimientos para algo útil”.

En sexto y último lugar, en relación con la categoría asco se han identificado 85 segmentos en 80 mensajes que indican aspectos como: “Necesito cambiar el chip, pero se me hace imposible porque me da asco estudiar”, o “(…) estuvo estudiando mi hermano y acabó la carrera asqueado con unos cuantos años de más”.

4. CONCLUSIONES

Los resultados evidencian una notable presencia de emociones negativas, especialmente miedo y tristeza, en los mensajes analizados, lo que refuerza la necesidad de seguir promoviendo el desarrollo de la inteligencia emocional en la etapa universitaria.

Como limitación, el lexicón no permite detectar la intención de los mensajes, lo que puede afectar a la interpretación precisa del contenido emocional. Como línea de estudio futura, se profundizará el análisis utilizando herramientas de inteligencia artificial que permitan identificar no solo palabras clave, sino también patrones discursivos y contextuales que ofrezcan una comprensión más rica y automatizada de las emociones expresadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña-Rodríguez, M. P., Gómez-López, Y., Umaña-Ibáñez, S. F., Ramírez-Ordoñez, M. J., y Acuña-Rodríguez, J. D. C. (2021). Manejo de emociones en estudiantes universitarios en tiempos de confinamiento: Una Propuesta de intervención desde un proyecto de aula. *Boletín De Innovación, Logística y Operaciones, 3*(1). https://doi.org/10.17981/bilo.3.1.2021.09

Iglesias-Cortizas, M. J., Ríos-deDeus, M. P., y Rodicio-García, M. L. (2018). Instrument to identify the perception of university students about emotions that disturb them. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 5*(2), 133–141. https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3598

Maldonado Cañizares, P. R., Rivadeneira Intriago, M., Campoverde Laje, R. E., Muñoz Corrales, A., y Muñoz Corrales, M. (2023). Las emociones y su afectación en el sistema educativo universitario. *Revista De Ciencias Sociales y Económicas, 7*(2), 77–87. https://doi.org/10.18779/csye.v7i2.672

Martínez-Rodríguez A. y Ferreira C. (2023). Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en universitarios de Grado y Máster de la Universidad de León. *Revista Complutense de Educación, 34*(4), 795-807. https://doi.org/10.5209/rced.80128

Agradecimientos:

Esta investigación ha sido financiada por la comunidad de Castilla y León, con las Ayudas para financiar la contratación predoctoral de personal investigador (PREDOC), cofinanciadas por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) (2023).

Este estudio es parte del proyecto PID2021-125405NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea “NextGenerationEU” /PRTR.

Factores asociados al bienestar estudiantil en la universidad

Viñuela, Yaiza
yaiza.vinuela.blazquez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0002-7570-7479
Universidad de León

González-Rodríguez, Diego
diego.gonzalez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-7584-9103
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

El perfil de ingreso actual a la universidad es muy diverso, por lo que cobra relevancia la atención a la dimensión personal del estudiantado. En este sentido, es esencial atender al bienestar estudiantil, entendido como un estado integral que abarca el equilibrio emocional, la participación, las relaciones interpersonales, la satisfacción académica, la eficacia o la autoestima (Kim et al., 2023). Que el estudiante logre dicho bienestar repercute directamente en el éxito universitario, debido a la influencia de la salud mental y física en el rendimiento académico (Zarzosa Márquez et al., 2024). En este contexto, se hace necesario impulsar políticas institucionales de carácter asistencial y preventivo que fomenten entornos universitarios inclusivos y equitativos (Viñuela et al., 2024). Por ello, el objetivo general de este estudio ha sido profundizar en los factores que influyen el bienestar estudiantil en la universidad.

2. MÉTODO

Se realizó un estudio de corte cualitativo mediante un análisis de contenido de *scoping reviews*. La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos Scopus y Web of Science, utilizando términos como «guidance», «student well-being» o «higher education». Los criterios de inclusión fueron : i) scoping reviews ; ii) en español o inglés ; y, iii) que abordasen la educación universitaria exclusivamente. De una población inicial de 191 registros, y tras eliminar duplicados y aplicar los criterios de inclusión, se seleccionó una

muestra final de n = 7 estudios. El análisis se realizó con el software MAXQDA 2024, mediante la creación de categorías y códigos que permitieron una sistematización descriptiva de los contenidos.

3. RESULTADOS

El análisis permitió identificar diversas acciones de orientación que influyen positivamente en el bienestar estudiantil. Entre los beneficios más destacados se encuentra la reducción de la ansiedad y el estrés académico (n=3), abordada conjuntamente en los estudios de Merry et al. (2021), Sriati et al. (2023), Tait et al. (2024) y Yosep et al. (2024), a través de intervenciones como tutorías, programas psicoeducativos y mindfulness. Además, tres estudios (Lesunyane et al., 2024; Tait et al., 2024; Yosep et al., 2024) señalan un aumento en la motivación académica, atribuida a estrategias como la orientación vocacional y el acompañamiento institucional. También se observa una mejora en el rendimiento académico (n=2), según Tait et al. (2024) y Winter y Olivia (2024).

En cuanto a las variables asociadas al bienestar, la ansiedad y el estrés fueron las más recurrentes (n=5), seguidas de la motivación académica y la autoestima (Lesunyane et al., 2024; Sriati et al., 2023; Yosep et al., 2024). Otras variables que repercuten en el bienestar estudiantil son el afrontamiento, la satisfacción académica, el apoyo social y el sentido de pertenencia (Knettel et al., 2023; Tait et al., 2024; Winter y Olivia et al., 2024).

4. CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que la orientación en el contexto universitario es esencial para la promoción del bienestar estudiantil. Las actuaciones de orientación más efectivas no solo abordan aspectos relacionados con la dimensión académica del estudiante, sino también emocionales, sociales y contextuales. Por tanto, es necesario implementar actuaciones de orientación desde un enfoque integral para favorecer el bienestar del estudiantado. Esto se debe a que no solo permite abordar aspectos emocionales como la

ansiedad o el estrés, sino que también favorece la motivación, el sentido de pertenencia y el rendimiento académico. La incorporación de estrategias innovadoras y tecnologías emergentes en los servicios de orientación, así como el compromiso institucional con políticas inclusivas y preventivas, resultan claves para construir entornos universitarios que promuevan el desarrollo personal y académico de forma equilibrada.

Agradecimientos

Investigación subvencionada por la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), concedida por el Ministerio de Universidades (Orden de 15 de noviembre de 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kim, L. Y. S., Lee, J. H., & Tiwari, P. (2023). Positive Student Satisfaction and University Education System Welfare Policy in Cambodia. *Tec Empresarial*, *5*(2). https://revistastecac.cr/index.php/TEC/article/view/366/365

*Knettel, B. A., Knippler, E., Martinez, A., Sardana, S., Agor, D., Mwobobia, J., ... & Goldston, D. B. (2023). A scoping review of counseling interventions for suicide prevention in Africa: Few studies address this life-saving aspect of mental health treatment. *Journal of affective disorders*, *328*, 183-190. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.02.038

*Lesunyane, A., Ramano, E., Niekerk, K. V., Boshoff, K., & Dizon, J. (2024). Life skills programmes for university-based wellness support services for students in health sciences professions: a scoping review. *BMC Medical Education*, *24*(1), 1-19. *https://doi.org/10.1186/s12909-024-06162-y*

*Merry, L., Vissandjée, B., & Verville-Provencher, K. (2021). Challenges, coping responses, and supportive interventions for international and migrant students in academic nursing programs in major host countries: a scoping review with a gender lens. *BMC nursing*, *20*, 1-37. https://doi.org/10.1186/s12912-021-00678-0

* Sriati, A., Kurniawan, K., Senjaya, S., Khoirunnisa, K., Muslim, R. N. I., Putri, A. M., ... & Fitriani, N. (2024). The effectiveness of digital-based psychotherapy in overcoming psychological problems in college students during the COVID-19 pandemic: a

scoping review. *Journal of Holistic Nursing*, *42*(2_suppl), S26-S39. https://doi.org/10.1177/08980101231162990

*Tait, J. E., Alexander, L. A., Hancock, E. I., & Bisset, J. (2024). Interventions to support the mental health and wellbeing of engineering students: A scoping review. *European Journal of Engineering Education*, *49*(1), 45-69. https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2217658

Viñuela, Y., González-Rodríguez, D., & Vidal, J. (2024). Actuaciones de orientación universitaria vinculadas a la diversidad del estudiantado. *Educación XX1*, *27*(2), 65-87. https://doi.org/10.5944/educxx1.38613

Winter, M.L., y Olivia, S.G. (2024). A Scoping Review of Mental Health Needs and Challenges among Medical Students within South African Universities. *Int. J. Environ.Res. Public Health*, 21, 1-12. https://doi.org/10.3390/ijerph21050593

Yosep, I., Suryani, S., Mediani, H. S., Mardhiyah, A., & Ibrahim, K. (2024). Types of digital mindfulness: improving mental health among college students–a scoping review. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 43-53. https://doi.org/10.2147/JMDH.S443781

Zarzosa Márquez, E. D., Norabuena Mendoza, C. H., Chunga Antón, C. H., y Valderrama Placencia, L. R. (2024). Vínculo entre calidad del transporte público y bienestar universitario en Perú. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *6*(2), 109-125. https://doi.org/10.47606/acven/ph0237

Micropíldoras audiovisuales de orientación universitaria

Luño Lázaro, Victoria
vicluno@unizar.es
0000-0002-7857-9732
Departamento de Patología Animal, Facultad de Veterinaria, Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El Plan de Orientación Universitaria en la Universidad de Zaragoza es una línea estratégica del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo que integra todos los servicios de apoyo y orientación que pone la Universidad a disposición de los estudiantes. Cada Centro tiene su Plan de Orientación Universitaria (POU) personalizado, adaptado a sus necesidades y características particulares. Es por ello, que la Facultad de Veterinaria ha desarrollado un programa muy dinámico, que está continuamente evolucionando para adaptarse a la demanda de los estudiantes. Una de las principales formas de comunicación y socialización entre los estudiantes es mediante imágenes o videos cortos (García Vergara & Rincón Villamizar, 2021). La creación y edición de estas piezas audiovisuales se han visto favorecidas por el uso de teléfonos móviles, así como por los programas de edición que ofrecen las redes sociales de forma gratuita. Es por ello, que las píldoras audiovisuales tienen una gran utilidad didáctica, ya que permiten un fácil acceso a contenidos formativos, sin limitaciones horarias ni espaciales, posibilitando un aprendizaje a la carta por parte del estudiante (Bengoechea & Medina, 2013).

El principal objetivo del proyecto fue mejorar la orientación realizada a los estudiantes en el POU de la Facultad de Veterinaria elaboraron diferentes micropíldoras audiovisuales sobre las principales dudas y cuestiones recurrentes relacionadas con la docencia.

2. MÉTODO

El proyecto se ha desarrollado dentro del programa POU de la Facultad de Veterinaria durante un curso académico. En primer lugar, se realizó una reunión entre los miembros del equipo de trabajo compuesto por tutores y mentores para determinar los temas de

orientación que más les interesaban o más dudas generan año tras año a los estudiantes. La idea inicial fue realizar al menos 5 micropíldoras audiovisuales, con una duración menor de 1 minuto, relacionadas con la permanencia en el Grado, convalidación de asignaturas, elaboración del Trabajo Fin de Grado... Este formato presenta numerosas ventajas, entre las que se encuentra la agilidad para acceder a contenidos formativos desde los dispositivos personales de los estudiantes o la falta de limitaciones horarias ni espaciales, posibilitando un menú de aprendizaje a la carta. Fue necesario preparar los guiones en los cuales se especificó el contenido a desarrollar, así como la planificación temporal de los mismos.

Para crear las píldoras se utilizó un dispositivo móvil con cámara y el programa Lightwoks. Lightworks es uno de los editores más completos del mercado que dispone de una versión gratuita con una interfaz moderna y sencilla de utilizar. También tiene opciones como el importar archivos de todos los formatos, poder hacer copias de proyectos o exportarlos a plataformas como YouTube y Vimeo. Un vez grabados, editados y realizada la postproducción se distribuyeron las píldoras audiovisuales inicialmente en un curso de alumnos, para posterioemente ser distribuido entre la comunidad universitaria utilizando la pagina web del POU de la Facultad de Veterinaria, redes sociales (Facebook e Instagram) o YouTube.

Para determinar la utilidad de esta herramienta se realizó un breve formulario usando la aplicación Formularios de Google, en el que se determinó la utilidad de las píldoras audiovisuales, a la vez que se analizaron propuestas de mejora.

3. RESULTADOS

Ha sido posible la creación y edición de 3 micropíldoras audivisuales relacionadas con la convalidación de créditos, normativativa de realizacion y evaluacion del Trabajo Fin de Grado y posibilidades de superación de la asignatura de ingles biomédico. Actualmente se han distribuido a uno de los cursos académicos del Grado para valorar la utilidad de los videos y poder realizar las modificaciones oportunas en función de los resultados obtenidos antes de ser accesible a toda la comunidad Universitaria.

Los vídeos se subieron a la plataforma Moodle en el curso correspondiente del POU, como puede observarse en la Imagen 1. Estos podían ser consultados en todo momento por los alumnos, y para posteriormente comentar, preguntar y abrir debate sobre los temas explicados en el foro correspondiente.



Imagen 1. Píldoras audiovisuales disponibles para los alumnos en la plataforma Moodle

Una vez visualizados, los alumnos pudieron responder a un **cuestionario anónimo de valoración y de sugerencia de mejora sobre los vídeos**. Todos los estudiantes que rellenaron la encuesta consideraron útiles los microvídeos debido a su corta duración, simplicidad de contenidos y a qué abordaban temas de interés común para todos ellos.

En relación con las sugerencias de mejorar, recomendaron la ampliación de algunos de ellos, sugirieron nuevos temas para futuros vídeos y la inclusión de subtítulos en inglés y francés debido al elevado número de alumnos extranjeros en los Grados.

4. CONCLUSIONES

Las micropíldoras fueron una herramienta muy útil para la orientación académica de los estudiantes ya que permitieron transmitir contenidos de interés general de manera atractiva, sencilla y accesible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bengoechea, L., & Medina, J. (2013). El papel de los videotutoriales accesibles en el aprendizaje del futuro. *Actas del V Congreso Internacional ATICA* 80–7. http://www.esvial.org/wp-content/files/Videotutoriales_BengocheaMedina.pdf

García Vergara, C., & Rincón Villamizar, NM. (2021). Implicaciones sociales del teléfono celular en la vida cotidiana de los jóvenes universitarios. *Trabajo Social 23* (2): 265-296. doi: 10.15446/ts.v23n2.85740

Orientación universitaria al finalizar los estudios: Programa de acompañamiento *¿Y ahora, qué?*

Daza Pérez, Lidia
ldaza@ub.edu
https://orcid.org/0000-0003-4307-7625
Universitat de Barcelona

Bastida Guerrero, Martina
martinabastida@ub.edu
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación superior, la orientación universitaria sigue centrando sus esfuerzos mayoritarios en la acogida y acompañamiento inicial de los estudiantes, descuidando muchas veces la fase de egreso (Viñuela y Vidal, 2023; Torrijos et al., 2024). Esta falta de atención específica a la transición al finalizar los estudios de grado genera incertidumbre, desinformación y malestar entre los estudiantes, que se enfrentan a un futuro inmediato sin una guía clara. En este marco, surge el programa "Y ahora, ¿qué?"[1], impulsado en la Facultad de Educación[2] de la Universidad de Barcelona, como una propuesta de acompañamiento personalizado dirigida a estudiantes de último curso de los grados de Pedagogía y Educación Social.

Este programa parte del reconocimiento de la diversidad de trayectorias y expectativas del estudiantado, así como de la necesidad de generar espacios de reflexión, autoconocimiento y planificación que les permitan diseñar con mayor claridad su próximo paso académico o profesional.

[1] *Programa de acompañamiento y orientación en el momento de finalizar los estudios de grado. ¿Y ahora qué?* (Proyecto Estratégico Docente de Centro 2023PEDC-EDU/002).

[2] La Facultad de Educación está también en un proceso de revisión de la orientación universitaria, del que ha recibido el apoyo y se ha nutrido la experiencia que aquí se presenta, en el marco del proyecto *La orientación y la tutoría en la Facultad de Educación. Posibilidades de integración en el nuevo currículum de los grados de la Facultad* (INDOFAC192414).

2. MÉTODO

El diseño del programa se fundamenta en un enfoque educacional-constructivo y colaborativo, donde el estudiante ocupa el centro del proceso. Se desarrolla a partir de un proceso de *counseling*, en conexión con los recursos y servicios de orientación existentes en la universidad, como el Plan de Acción Tutorial (PAT), el Servicio de Atención al Estudiante o las coordinaciones de estudios. La metodología principal es el modelo GROW (Goal, Reality, Options, Will), habitual en procesos de *coaching*, que se complementa con técnicas narrativas, ejercicios de visualización, uso de fotolenguaje y actividades de planificación.

El proceso consta de varias sesiones individuales a lo largo del curso académico, cada una de aproximadamente una hora de duración. La implementación se llevó a cabo tras una fase de diagnóstico institucional, que incluyó la revisión de literatura especializada y entrevistas en profundidad a agentes clave del entorno universitario. La evaluación del programa se realiza mediante una metodología mixta, que incluye entrevistas finales a los estudiantes participantes, grupos de discusión con agentes universitarios, y, en una segunda fase, cuestionarios y entrevistas de seguimiento tres meses después de la finalización del acompañamiento.

3. RESULTADOS

El programa lleva dos años de vida, en los que ha tenido una buena acogida entre los estudiantes de 4º de grado. El primer año se recibieron 14 inscripciones, de los que acabaron participando 5 estudiantes. En el segundo año se han recibido 33 solicitudes, de las que finalmente han sido 11 personas las que han seguido el programa. Aunque el número de participantes puede parecer reducido, debe considerarse el carácter voluntario y personalizado de la intervención, así como el tiempo requerido para su desarrollo.

Uno de los logros destacados ha sido el diseño de materiales específicos para las sesiones: acuerdos iniciales, ejercicios de línea de vida, ruedas de competencias, visualizaciones y guías para la planificación, que han demostrado ser herramientas útiles para facilitar el proceso de reflexión. Los estudiantes han valorado especialmente el espacio de escucha

activa y el acompañamiento personalizado, así como la posibilidad de verbalizar sus dudas y construir un plan de acción realista en función de sus intereses y fortalezas.

4. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados puede afirmarse que, pese a los servicios universitarios de orientación existentes y las políticas institucionales dirigidas a informar y acompañar al estudiantado, sigue existiendo un elevado grado de desconocimiento y desorientación entre quienes finalizan sus estudios de grado. Esta situación evidencia que las competencias necesarias para la construcción del proyecto profesional no están siendo suficientemente abordadas ni reconocidas en otros espacios de aprendizaje universitario. El estudiantado no identifica la formación en toma de decisiones, planificación o autoconocimiento como parte de su experiencia formativa, lo que refuerza la necesidad de desarrollar propuestas específicas como el programa “Y ahora, ¿qué?”.

Los desafíos que se plantean de cara al futuro son múltiples. Un primer reto fundamental es cómo facilitar estos aprendizajes —vinculados al desarrollo personal, académico y profesional— desde diferentes escenarios educativos, interrelacionando espacios docentes, tutoriales y de orientación. Para ello es imprescindible apostar por un trabajo en red, coordinado y con visión estratégica, que promueva un modelo formativo integral. Este modelo debería contemplar la adquisición de competencias para la gestión de la carrera no solo en dispositivos externos a la docencia, sino también de forma infusionada en el currículo (Pantoja, 2023).

Un segundo reto tiene que ver con cómo encajar este tipo de intervenciones en la experiencia universitaria del alumnado actual. La cultura del rendimiento y la inmediatez, dominante en nuestra sociedad, también impregna la vivencia universitaria. Muchos estudiantes esperan soluciones rápidas y eficaces, lo que ha motivado una readaptación del programa: se ha reducido la duración del acompañamiento para responder mejor a su disponibilidad y expectativas. No obstante, una vez dentro del proceso, valoran profundamente contar con un espacio seguro y personalizado donde poder reflexionar, expresar dudas y construir una hoja de ruta vital y profesional.

Esta experiencia subraya que la orientación es un proceso complejo, que requiere tiempo, implicación y un buen punto de partida: el autoconocimiento. En contextos de aceleración, incertidumbre y cambios constantes, poder detenerse, ser acompañado y proyectar un futuro propio se convierte en una necesidad clave para un desarrollo universitario completo y satisfactorio. La orientación, entendida como proceso formativo y no solo como servicio puntual, debe ocupar un lugar más visible y articulado en la estructura universitaria si queremos dar respuesta a los retos contemporáneos que enfrentan los jóvenes en transición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Pantoja Vallejo, A. (2023). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*. Síntesis.

Torrecilla Sánchez, E. M., Torrijos Fincias, P., y Olmos Migueláñez, S. (2024). Aprendizaje servicio a través de la mentoría. Diseño y evaluación de una estrategia formativa para orientadores. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, *35*(3), 24–46. https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.40699

Viñuela, Y. y Vidal, J. (2022). Orientación a estudiantes en los títulos universitarios públicos españoles. *Revista Complutense de Educación*, *34*(3), 605-616.

Transiciones y trayectorias académicas de estudiantes del primer año que acceden a la Universidad de El Salvador

Centeno de Hernández, Thelma Esmeralda (1)
thelma.centeno@ues.edu.sv
(1) Estudiante de Doctorado en Educación con especialidad en Cultura de paz y Derechos Humanos de la Facultad Multidisciplinaria Paracentral de la Universidad de El Salvador. San Vicente, El Salvador

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo estudia las transiciones y trayectorias educativas de los estudiantes de la Facultad Multidisciplinaria Paracentral de la Universidad de El Salvador en su primer año, como contexto único.

Para Guevara de Sequeda (Venezuela 2006) La tarea de la educación en todos sus niveles, hoy más que nunca, tiene que ver con el mundo que queremos construir para vivir en paz, para alcanzar el anhelado desarrollo que las futuras generaciones necesitan para reproducirse, crecer y reconocer que podemos compartir, sin discriminación de ninguna naturaleza, teniendo presente que la vida en estos tiempos debe dejar de ser material para ser más humana.

La decisión de un estudiante de abandonar o permanecer en la Universidad en la mayoría de contextos, está condicionada por una serie de factores que impactan significativamente en su trayectoria académica. Entre estos factores se encuentran la condición socioeconómica, el rendimiento académico, la inseguridad social y también factores personales, contextuales, organizacionales, etc... Las instituciones públicas de Educación Superior tienen la responsabilidad social, de realizar acciones que ayuden a

sus poblaciones a poder tener acceso a una educación integral y de calidad considerando el entorno económico y social de los mismos.

Desde tiempo atrás autores como Elvis Sinchi, plantean que el discurso de las universidades hace referencia a que uno de sus pilares fundamentales es garantizar la igualdad de condiciones en el acceso y permanencia de los estudiantes; brindar ayuda en correspondencia con sus necesidades, así como disponer de una adecuada infraestructura e implementos de trabajo, sin embargo, esto no ha asegurado cubrir las necesidades de estudios y de manera general los grupos menos beneficiados que son los de bajos recursos (Elvis Sinchi, 2018).

2. MÉTODO

Este trabajo se encuentra en desarrollo y se propone realizar un primer abordaje de las transiciones y trayectorias académicas de los estudiantes durante su primer año en la Facultad Multidisciplinaria Paracentral (FMP) de la Universidad de El Salvador (UES).

La investigación se realiza con un enfoque mixto, que busca la descripción y comprensión del fenómeno de las transiciones y trayectorias académicas. Se utilizan estrategias de recogida de información cuantitativa y cualitativa para abordar el estudio de las transiciones y trayectorias educativas de los estudiantes de la Facultad Multidisciplinaria Paracentral. De igual manera se espera documentar exhaustivamente toda la información pertinente de las trayectorias académicas con enfoque de género y derechos humanos.

Inicialmente se ha desarrollado una prueba piloto que recoge elementos importantes sobre la transición universitaria.

2.1. Población y estrategias de recogida de información

La muestra de estudio se tomará del total de los estudiantes del primer año de las carreras de Licenciatura en Administración de empresas y la Ingeniería en Ciencias agronómicas.

2.2.1. Prueba piloto

Se llevó a cabo una prueba piloto en el 2024, con estudiantes nuevo ingreso de una Licenciatura del área de ciencias económicas, a quienes se les aplico un cuestionario para recoger aspectos previos a la vida universitaria, la experiencia académica en los primeros meses de estudio y sobre la vida académica en general.

3. RESULTADOS

El abandono de los estudios universitarios está presente en un 57% en el estudiantado encuestado, como una idea importante y como una opción a tomar ante las condiciones de pobreza de sus familias y existen muy pocos centros de orientación vocacional; lo cual está asociado, a que se estudia lo que se puede y no lo que se quiere.

La maternidad a temprana edad manifestó el 50% de los estudiantes es sin duda uno de los principales impedimentos para continuar con los estudios universitarios.

Para una mejor comprensión se desarrolló un pequeño modelo sobre que variables podrían estar incidiendo en su rendimiento académico; pues solo un 50% de los estudiantes encuestados se ven capaces de terminar su carrera. Al preguntar si su rendimiento está siendo afectado por variables como su satisfacción de haber elegido la carrera; o si la ayuda que recibe de sus profesores es la esperada; o si también considera que su rendimiento se ve afectado por el apoyo que recibe de su familia.

Se determinó a partir de los datos obtenidos que hay correlaciones positivas entre las variables seleccionadas y el rendimiento del estudiante; pero en mayor medida, la satisfacción de haber elegido la carrera y el apoyo de los profesores esta incidiendo en su rendimiento.

4. CONCLUSIONES

El análisis de las transiciones y trayectorias académicas de los estudiantes universitarios en El salvador es un tema importante en el contexto de la Educación Superior, dado que permite conocer en profundidad cómo son, cómo viven y cómo persisten los estudiantes; a la vez que reflexionar sobre políticas de retención y justicia social que reduzcan sustancialmente las tasas de abandono o deserción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Guevara de Sequeda, M., (2006). La Universidad de Hoy. Comunidad y Salud, 4(1),. [fecha de Consulta 1 de Mayo de 2024]. ISSN: 1690-3293. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375740238001

MINEDUCYT, Estadísticas de Educación Superior en El Salvador

Rodríguez Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde "fuera" orientada al futuro. Revista de Investigación Educativa, 36(1), 15-38. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.309041

Sinchi, E., & Gómez, G. (2018). Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento. Alteridad, 13(2), 274-287. https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.10.

Torrado, M.; Triadó-Ivern, X. & Aparicio-Chueca, P. (2019). La percepción de los profesores sobre factores que afectan a las trayectorias académicas de sus estudiantes. En Pilar Figuera (Ed.). Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad (pp. 187-212). LAERTES.

Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A., Elías Dani, T., & Lidia, D. M. (2019). Estudio sobre las Trayectorias y transiciones sobre los estudios universitarios. Una perspectiva sociológica. En Pilar Figuera (Ed.). Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad (pp.31-70). LAERTES

Competencia emocional y orientación educativa: un estudio sobre la formación de maestros de Primaria

Corral Faba, Lucía
lcorrf00@estudiantes.unileon.es
Universidad de León
Martínez-Rodríguez, Ainhoa
ainhoa.martinez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8864-3163
Universidad de León
Ferreira, Camino
camino.ferreira@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8131-0825
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE) es clave en la formación docente, ya que impacta en el bienestar del alumnado y en la calidad educativa. El maestro no solo transmite contenidos, sino que acompaña, guía y orienta en el desarrollo personal y emocional del estudiante, generando un entorno más humano y equilibrado. Según Mora Miranda et al. (2022), el proceso de enseñanza-aprendizaje implica necesariamente la atención a los procesos emocionales que ocurren en el aula. En esta línea, el Real Decreto 157/2022 identifica entre las competencias clave del currículo la "competencia personal, social y de aprender a aprender", que incluye habilidades emocionales vinculadas al desarrollo personal y social. Además, tal como indican Extremera Pacheco et al. (2016), los docentes con un alto nivel de IE presentan mayor compromiso, menor estrés y generan ambientes escolares más positivos.

Por tanto, explorar el nivel de conocimiento y experiencia en IE del alumnado universitario resulta imprescindible para fortalecer esta competencia en la formación inicial docente y mejorar su proyección futura en el ámbito educativo. En este contexto, resulta clave conocer en qué medida el alumnado universitario se siente preparado para afrontar este reto desde la orientación y la acción tutorial en la etapa de Educación Primaria.

2. MÉTODO

El presente estudio se enmarca en un enfoque descriptivo y exploratorio con el objetivo de analizar el nivel de conocimiento, formación y experiencia en IE de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de una universidad pública de Castilla y León, así como su percepción sobre la importancia de esta competencia en su futura labor docente.

Con el fin de obtener información relevante y contextualizada, se diseñó un cuestionario *ad hoc* que fue administrado al alumnado objeto de estudio de los cursos tercero y cuarto. La elección de estos niveles responde al hecho de que los estudiantes de estos cursos ya han realizado sus prácticas escolares obligatorias, lo que les ha permitido tener experiencias directas con el alumnado y enfrentarse a situaciones reales del aula donde la gestión emocional juega un papel clave. Participaron en el estudio un total de 26 estudiantes, pertenecientes principalmente al cuarto curso (n=22), aunque también se incluyeron algunos alumnos de tercero (n=4).

El cuestionario incluye tanto preguntas cerradas como abiertas, lo que permitió recoger datos cuantitativos y cualitativos. Se abordaron aspectos como:

- El grado de conocimiento teórico que el alumnado considera tener sobre la IE.
- La formación específica recibida en este ámbito durante su trayectoria universitaria.
- Las experiencias vividas en el aula que les hayan permitido aplicar habilidades emocionales.
- La valoración personal que hacen sobre la importancia de la IE en el desarrollo del alumnado.
- Las estrategias y metodologías que consideran más adecuadas para fomentar la IE en el aula.

La recogida de datos se realizó de forma anónima y voluntaria, y se garantizó la confidencialidad de la información aportada.

3. RESULTADOS

La mayoría del alumnado valoró positivamente la importancia de la IE en el desarrollo del alumnado, siendo 20 de ellos quienes le otorgaron la máxima puntuación (5 sobre 5). En cuanto a la formación recibida en este ámbito, solo tres participantes afirmaron conocer alguna herramienta o recurso concreto para trabajar la IE en el aula de Educación Primaria, lo que revela un bajo nivel de familiaridad práctica con estos contenidos.

Respecto a su percepción sobre la preparación recibida, las valoraciones fueron bastante dispares. Aunque algunos consideraron tener cierto conocimiento teórico sobre el tema, muchos señalaron que la formación universitaria en IE ha sido insuficiente o poco específica. En esta misma línea, todos los participantes coincidieron en que la IE debería ocupar un lugar más relevante y obligatorio dentro del plan formativo del Grado, subrayando que la gestión emocional es esencial para la práctica docente.

4. CONCLUSIONES

Los datos obtenidos muestran una alta sensibilidad e interés del alumnado por la IE, así como una clara conciencia de su importancia en la Educación Primaria. Sin embargo, también evidencian una falta de formación específica y práctica durante la etapa universitaria, lo que puede suponer una limitación de cara a su futura labor como docentes, especialmente en contextos donde las competencias emocionales del alumnado son clave para el bienestar y el aprendizaje.

Desde la perspectiva de la orientación y la acción tutorial, estos resultados apuntan a la necesidad de revisar e integrar de forma más explícita la IE en los programas de formación inicial del profesorado, no solo como contenido transversal, sino también como eje vertebrador de la convivencia, la prevención de conflictos y la construcción de climas escolares saludables.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de reforzar la formación emocional del futuro profesorado como parte esencial de los programas de orientación y acción tutorial en los centros escolares.

En definitiva, formar emocionalmente al futuro profesorado no es solo una opción deseable, sino una necesidad urgente si queremos consolidar una orientación educativa verdaderamente inclusiva, humana y transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Extremera Pacheco, N., Rey Peña, L., y Pena Garrido, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 65–72. https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011

Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Gaeta González, M. L., y Santander Trigo, S. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional: formación de profesores, I53-77*, *61*(1). https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado, 52 (2022). https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296

La inteligencia emocional en la formación inicial de profesionales de la orientación: un estudio de los Grados en Educación Infantil, Primaria y Social

Martínez-Rodríguez, Ainhoa
ainhoa.martinez@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8864-3163
Universidad de León

Ferreira, Camino
camino.ferreira@unileon.es
https://orcid.org/0000-0001-8131-0825
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Si entendemos la orientación como una función que no solo corresponde al orientador, sino que también es parte del trabajo y de las competencias que deben tener los maestros y educadores sociales, entonces es imprescindible que su formación inicial contemple herramientas y competencias clave para orientar. Entre ellas, la inteligencia emocional ocupa un lugar central.

Diversos estudios señalan que su integración en las guías docentes favorece tanto el proceso de enseñanza como el acompañamiento orientador (Arteaga-Cedeño et al., 2024). En Educación Primaria, se subraya la relevancia de la socialización emocional para desarrollar habilidades como la autorregulación o la autoconciencia (López, 2016), mientras que en Educación Infantil se plantea su incorporación sistemática desde modelos como el de Mayer y Salovey (Guil Bozal et al., 2011). En el ámbito universitario, aunque se ha constatado su relación positiva con competencias estratégicas (Arteaga-Cedeño et al., 2024), también se evidencian carencias en su presencia curricular (Martín García et al., 2024). Asimismo, los orientadores valoran especialmente estas competencias como elementos clave para una intervención eficaz (Cejudo, 2017), lo que refuerza su importancia a lo largo de todas las etapas educativas (Chunga Diaz, 2021).

2. MÉTODO

El objetivo de esta investigación es analizar la presencia de la inteligencia emocional en los planes de estudios y guías docentes de los grados en Educación Infantil, Primaria y Social de la Universidad de León, para valorar su incorporación en la formación inicial de futuros profesionales de la orientación educativa y social.

2.1. Técnicas de recogida y análisis de datos

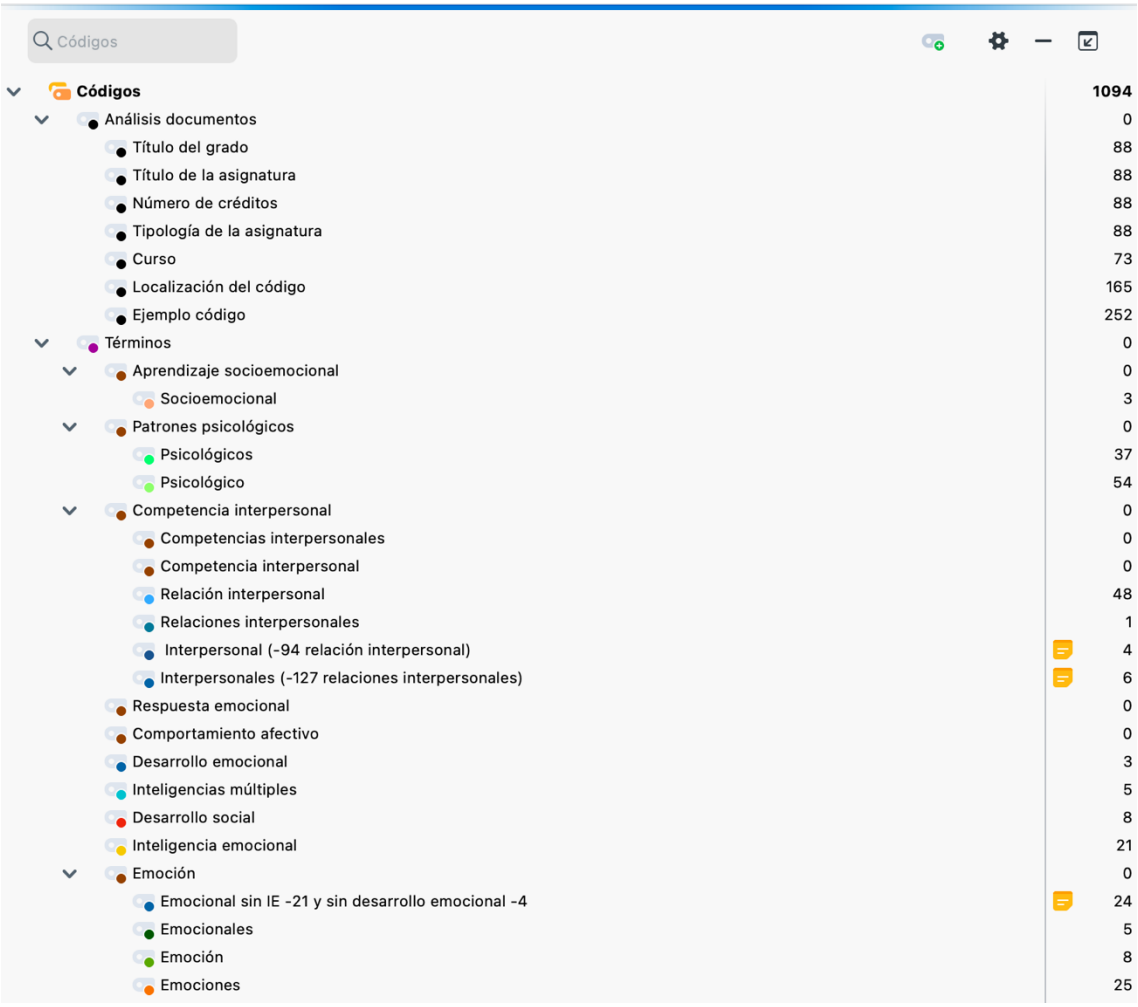
El procedimiento se desarrolló en ocho fases. Primero, se identificaron las tres titulaciones objeto de estudio y se extrajeron sus planes de estudios y guías docentes. En total, se recopilaron 209 guías, que fueron importadas al programa MAXQDA 2022 mediante la herramienta "Web Collector for MAXQDA". A partir de ahí, se definieron 19 términos clave para la búsqueda automatizada de referencias a inteligencia emocional, lo que permitió localizar y codificar los segmentos relevantes. Finalmente, se procedió al análisis y redacción de los resultados.

2.2. Variables

Para el análisis se utilizó un conjunto de 19 términos vinculados a la inteligencia emocional, incluyendo ocho conceptos procedentes del Tesauro de ERIC (como desarrollo emocional, competencia interpersonal o aprendizaje socioemocional) y sus correspondientes variantes léxicas. Además, se incorporaron seis códigos adicionales para clasificar los contenidos en función de los apartados de las guías docentes y planes de estudio, tal y como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Sistema de códigos en MAXQDA 2022



Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

El análisis de las 209 guías docentes de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de León permitió identificar 252 referencias vinculadas a términos relacionados con la inteligencia emocional. Por titulación, se analizaron 44 guías en Infantil, 120 en Primaria y 45 en Social (véase Tabla 1).

Tabla 1

Guías docentes analizadas

Rama	Grado	Guías docentes N	Código N
Ciencias Sociales y Jurídicas	Grado en Educación Infantil	44	101
	Grado en Educación Primaria	120	96
	Grado en Educación Social	45	55

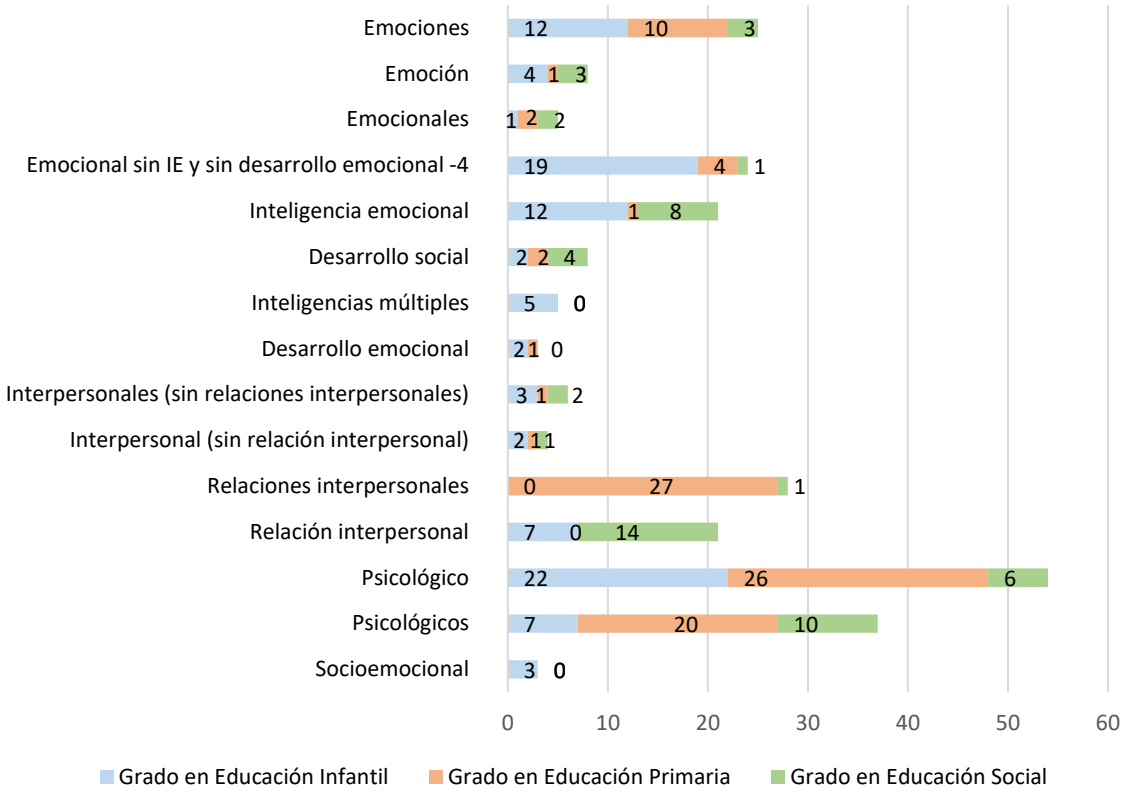
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al número total de códigos identificados, el Grado en Educación Infantil fue el que concentró un mayor número de menciones (101), seguido de Primaria (96) y Educación Social (55). Tal y como se puede ver en la Figuras 2, el término "inteligencia emocional" aparece de forma explícita en los tres grados, con mayor presencia en Infantil (12 menciones) y Social (8), y solo una referencia en Primaria.

Entre los términos relacionados más frecuentes destacan “psicológico” y “psicológicos” (91 apariciones en total) y las variantes de “emoción”, presentes en los tres grados. En cambio, en Educación Primaria, a pesar de contar con el mayor número de guías analizadas, se detectaron menos referencias a “inteligencia emocional” y a “relaciones interpersonales”, sin ninguna mención al código “relación interpersonal”, presente en cambio en Infantil (7) y Social (14).

Figura 2

Códigos identificados en los grados universitarios.



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que la inteligencia emocional aún no está plenamente integrada en los planes de estudio y guías docentes analizados, a pesar de su relevancia para la orientación educativa y social. Su presencia es especialmente limitada en el Grado en Educación Primaria, mientras que, en Educación Infantil y Social, aunque más visible, sigue siendo insuficiente.

Se subraya la necesidad de reforzar los itinerarios formativos incorporando de forma explícita las competencias emocionales. Como limitación, el estudio se centra en una única universidad. Futuras investigaciones podrían explorar las percepciones del profesorado y del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arteaga-Cedeño, W.L., Carbonero-Martín, M.Á., Martín-Antón, L.J., y Molinero-González, P. (2024). La inteligencia emocional fortalece el perfil competencial del profesorado estratégico. *Revista de Psicología y Educación, 19*(1), 55-59. https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.250

Cejudo, J., (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(3), 349-370.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489017

Chunga Diaz, T. O. (2021). La importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente. *Centro Sur, 4*(3). https://doi.org/10.37955/cs.v4i3.180

Guil Bozal, R., Mestre Navas, J. M., González De La Torre, G., & Foncubierta Delgado, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(3), 131-144.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109010

López, É. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En J.L. Soler et al. (coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Ediciones Universidad San Jorge. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573250

Martín García, M. I., García-Perales, R., Palomares-Ruiz, A., Cebrián-Martínez, A. (2024). Emotional development and initial teacher training: approach to the work of emotions from university teaching. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 22*(1), 85-103. https://doi.org/10.4995/redu.2024.20979

Agradecimientos:

Esta investigación ha sido financiada por la comunidad de Castilla y León, con las Ayudas para financiar la contratación predoctoral de personal investigador (PREDOC), cofinanciadas por el Fondo Social Europeo Plus (FSE+) (2023).

COMUNICACIONES EN SIMPOSIO



SIMPOSIO

Desafíos y avances en la orientación vocacional: evaluación de intereses, valores y formación docente

Desafíos y avances en la orientación vocacional: evaluación de intereses, valores y formación docente.

Hernández-Franco, Vicente (Coordinador)
vhernandez@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0003-2854-8900
Universidad Pontificia Comillas

RESUMEN DEL SIMPOSIO

La orientación vocacional y profesional es un factor clave en la educación secundaria y universitaria, influyendo directamente en la toma de decisiones de los estudiantes sobre su futuro académico y laboral. Este simposio reúne cinco investigaciones centradas en los factores externos que influyen en el desarrollo vocacional, la evaluación de intereses vocacionales, la validación de instrumentos de orientación, la relación entre valores vocacionales y áreas de estudio, y el papel del profesorado en el desarrollo del pensamiento computacional y las vocaciones STEM. A continuación, se presentan las principales aportaciones de cada una de las comunicaciones que integran este simposio.

Comunicación 1: Factores externos que influyen en el desarrollo vocacional: una comparación de dos literaturas

Manzanares, Gabriel Simbad
gamanzan@edu.ucm.es
https://orcid.org/0000-0003-2121-4297
Universidad Complutense de Madrid

Villamor, Patricia
ptciavil@edu.ucm.es
https://orcid.org/0000-0002-8154-8451
Universidad Complutense de Madrid

Carpintero, Elvira
ecarpintero@edu.ucm.es
https://orcid.org/0000-0003-1223-6857
Universidad Complutense de Madrid

El presente estudio analiza los factores ambientales que influyen en el desarrollo vocacional desde dos enfoques teóricos: la Teoría Social Cognitiva de la Carrera (SCCT) y la literatura sobre la vocación. Para ello, se realizó una revisión de la SCCT para identificar los factores ambientales influyentes. Paralelamente, se llevó a cabo una revisión sistemática sobre los antecedentes externos de la vocación.

Los resultados muestran que ambas teorías coinciden en la relevancia del apoyo familiar, la presencia de mentores y el respaldo emocional en el desarrollo vocacional. Sin embargo, la SCCT enfatiza la socialización cultural y las oportunidades laborales, mientras que la literatura sobre la vocación destaca los eventos de vida y la idea de una fuerza guía. Se concluye sugiriendo que la integración de ambos enfoques podría enriquecer la comprensión del desarrollo vocacional y abrir nuevas líneas de investigación.

Comunicación 2: Evaluación de los Intereses Básicos Académico-Profesionales de los estudiantes de secundaria (CIBAP_2022).

Mata-Correas, María
mmatac@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0001-6607-7690
Universidad Pontificia Comillas

Villasana Terradillos, Mercedes
mvillasana@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0002-8315-5678
Universidad Pontificia Comillas

Aránzazu Garay-Gordovil Casanova
agaray@comillas.edu
Universidad Pontificia Comillas

Hernández-Franco, Vicente
vhernandez@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0003-2854-8900
Universidad Pontificia Comillas

Este trabajo se centra en la evaluación de los intereses vocacionales expresados como predictores de la elección de estudios y profesión. Se presenta el Cuestionario de Intereses Básicos Académico-Profesionales (CIBAP_2022), un instrumento validado y fiable que permite a los estudiantes de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) construir su perfil de intereses profesionales. A partir de la aplicación del CIBAP_2022 en una muestra de estudiantes de 4.º de ESO del curso 2022/2023, se analizan los resultados obtenidos en las 20 áreas vocacionales evaluadas, así como la distribución de las "áreas de interés preferente" entre el alumnado. Este estudio resalta la utilidad del CIBAP_2022 como herramienta para la orientación vocacional, facilitando información personalizada que permite a los estudiantes identificar y explorar opciones educativas y profesionales alineadas con sus intereses.

Comunicación 3: Validación del perfil de intereses O*NET para adolescentes en España: un estudio basado en el modelo RIASEC

Belén Gutiérrez de Rozas Guijarro
bgutierrezderozas@edu.uned.es
https://orcid.org/0000-0003-4210-327
UNED

Mata-Correas, María
mmatac@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0001-6607-7690
Universidad Pontificia Comillas

González de la Fuente, Raúl
raul.gonzalez@nextplayz.com
Nextplay

Hernández-Franco, Vicente
vhernandez@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0003-2854-8900
Universidad Pontificia Comillas

Este trabajo presenta un estudio de validación del perfil de intereses O*NET, adaptado a la población española de 14 a 18 años. La validación del instrumento tiene un impacto directo en la orientación profesional digital, ya que el perfil de intereses O*NET se integra en la plataforma de la empresa NextPlay para ofrecer a los estudiantes herramientas de apoyo en la toma de decisiones vocacionales. Basado en el modelo RIASEC de Holland, este perfil clasifica los intereses en seis categorías: realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional, facilitando la identificación de carreras profesionales afines a los intereses de los estudiantes. Este estudio resalta la importancia de contar con instrumentos validados para mejorar la precisión y efectividad de la orientación profesional en la adolescencia.

Comunicación 4: Valores vocacionales de los universitarios: una comparativa por áreas de estudios

Hernández-Arriaza, Marta
mharriaza@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0002-3506-6128
Universidad Pontificia Comillas

Aza-Blanc, Gonzalo
gonzalo.aza@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0003-3186-2052
Universidad Pontificia Comillas

Muñoz-San Roque, Isabel
isabelmsanroque@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0003-1757-5700
Universidad Pontificia Comillas

En esta comunicación se aborda la relación entre los valores vocacionales y las áreas de estudio en la educación universitaria. Conocer cómo varían estos valores en función del campo académico resulta esencial para diseñar programas educativos más ajustados a las expectativas del alumnado. La personalización de la orientación profesional basada en estos valores permite que los estudiantes se sientan más motivados y satisfechos con sus elecciones académicas y profesionales. Además, este enfoque ayuda a las universidades a fomentar entornos de aprendizaje más alineados con los intereses y aspiraciones de los estudiantes, mejorando su integración en el mercado laboral. Los resultados de esta investigación pueden contribuir a la mejora de las estrategias de orientación y formación, asegurando que los estudiantes elijan trayectorias profesionales que se ajusten tanto a sus valores como a sus talentos.

Comunicación 5: Orientación, vocaciones y mundo digital: resultados de intervenciones formativas con docentes.

González-Cervera, Ana
amgonzalez@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0002-1630-8611
Universidad Pontificia Comillas

González-Arechavala, Yolanda
yolanda@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0001-5645-5598
Universidad Pontificia Comillas

Martín-Carrasquilla, Olga
olmartin@comillas.edu
https://orcid.org/0000-0002-0220-5742
Universidad Pontificia Comillas

En este trabajo se examina la influencia de las actitudes y creencias de autoeficacia del profesorado en el desarrollo del pensamiento computacional y el fomento de vocaciones en las disciplinas STEM. Se destaca la importancia de capacitar al profesorado en estas competencias, dado su impacto en los intereses y decisiones vocacionales de los estudiantes. La creciente demanda de especialistas en STEM, impulsada por los avances tecnológicos, subraya la necesidad de una formación docente actualizada y efectiva. Este

estudio resalta la necesidad de dotar al profesorado de herramientas y estrategias pedagógicas que permitan integrar el pensamiento computacional en sus prácticas educativas, promoviendo el interés del alumnado por las disciplinas STEM y facilitando su acceso a oportunidades profesionales en este ámbito.

Conclusiones del Simposio

Las investigaciones presentadas en este simposio ponen de manifiesto la importancia de la orientación vocacional en la educación secundaria y universitaria y de los factores externos que influyen en el desarrollo vocacional. La validación de instrumentos como el CIBAP_2022 y el perfil de intereses O*NET permite a los estudiantes identificar sus intereses vocacionales con mayor precisión, facilitando la toma de decisiones académicas y profesionales informadas. Asimismo, la comprensión de las diferencias en los valores vocacionales del alumnado universitario según el área de estudio contribuye a mejorar la personalización de los programas educativos y la orientación profesional de los mismos. Finalmente, la formación docente en pensamiento computacional se revela como un factor clave para impulsar vocaciones STEM, respondiendo a la creciente demanda de especialistas en estas áreas. En conjunto, este simposio ofrece una visión integral de las estrategias de evaluación, orientación y formación que pueden contribuir a mejorar la orientación del alumnado en el diseño de sus trayectorias educativas y profesionales.

SIMPOSIO

Resultados de los programas de acompañamiento en universidades



Resultados de los programas de acompañamiento en universidades

Alonso García, Miguel Aurelio (Coordinador)
malonsog@ucm.es
https://orcid.org/0000-0003-1584-4436
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN DEL SIMPOSIO

Los programas de acompañamiento facilitan la integración a las personas que afrontan una nueva transición en el contexto universitario y tienen como base los principios y conocimientos de la orientación, como disciplina académica que busca el desarrollo integral de los estudiantes a través de la información y apoyo que proporcionan.

Las transiciones conllevan cambios en las relaciones personales, las rutinas, y muchas veces en las formas de pensar, sentir y comportarnos. Estos cambios pueden ser esperados y no esperados, y el éxito en su afrontamiento depende de la situación de la persona (el número de frentes que tenga abiertos), su nivel de autoconocimiento y por tanto de sus recursos, los apoyos que tenga de otras personas, y de las estrategias que utilice para interpretar la nueva situación y reducir el estrés (Anderson, Goodman y Schlossberg, 2011).

La mentoría entre iguales y la acogida son dos procesos de acompañamiento útiles para facilitar las transiciones y la integración, así como para incrementar las posibilidades de éxito académico, minimizando el riesgo de abandono y facilitando la adaptación social y académica (Alonso et al., 2024).

La mentoría entre iguales, dirigida a estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad, es un proceso de acompañamiento en el que un estudiante de cursos superiores (el mentor) orienta a estudiantes nuevos (telémacos) para facilitarles su integración al entorno y su desarrollo de la carrera a través de una serie de reuniones (Alonso, 2021).

Los aspectos claves en los programas de mentoría pasan por un buen diseño del programa, que responda a las necesidades de los participantes y a las características de la universidad donde se lleva a cabo. En la implantación es clave la selección y formación del coordinador del programa y de los mentores, los procesos de asignación de telémacos, el sistema de seguimiento de las reuniones y la orientación ofrecida, el desarrollo de competencias por parte del mentor, y la evaluación del programa. En esta última cobran especial importancia la recogida de indicadores que pongan en valor los resultados obtenidos para los mentores, los telémacos y la facultad (Alonso, 2021).

Otro tipo de programa de acompañamiento son los procesos de acogida o de onboarding, que implican ayudar a los estudiantes a ajustarse a las demandas sociales, académicas y organizativas de forma rápida y efectiva (Bauer, 2010). Las expectativas del alumnado están determinadas por factores como intereses, personalidad o experiencias previas. Por ello, es importante adaptar las actividades de acogida a cada perfil (Klein y Heuser,

2008), ya que su satisfacción dependerá, en gran medida, de la diferencia que exista entre las expectativas que tenía y la realidad con la que se encuentra.

Los procesos de onboarding mejoran la satisfacción, el compromiso, la percepción de apoyo institucional y reduce la incertidumbre y la ansiedad. Esto facilita el ajuste social, el dominio de las tareas académicas, la integración en el grupo y refuerza la intención de permanencia (Meyer, 2016; Becker y Bish, 2021).

Los programas de onboarding en contexto universitario y siguiendo a Klein y Heuser (2008), deberían contemplar actividades relacionadas con el conocimiento de las tareas y competencias requeridas, el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, la comprensión de normas y cultura institucional, y aspectos contextuales como ubicación de instalaciones, recursos disponibles y agentes clave (Berrocal y Alonso, 2023).

En este simposio se presentan cinco trabajos en el ámbito de acompañamiento con estudiantes de grado y posgrado. Las cinco comunicaciones ponen de manifiesto los resultados de la mentoría y los programas de acogida en distintas universidades de la península ibérica, con diversos niveles educativos.

Referencias

Alonso, M. A. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos Universitarios. Revista Electrónica Educare, 25(1), 1-17. http://doi.org/10.15359/ree.25-1.19

Alonso, M.A., González, A., Gómez, M.A., & Castrillón, M. (2024). Effectiveness of Peer Mentoring on University Dropout and Academic Performance. *Psicología Educativa, 30*,1 29-37. https://doi.org/10.5093/psed2024a5

Anderson, M. L., Goodman, J., & Schlossberg, N. K. (2011). Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world. Springer Publishing Company.

Bauer, T. N. (2010). *Onboarding new employees: Maximizing success.* SHRM Foundation.

Becker, K. y Bish, A. (2021). A framework for understanding the role of unlearning in onboarding. *Human Resource Management Review, 31*(1), 100730. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100730

Berrocal, F. y Alonso, M.A. (2023). Onboarding, formación y desarrollo de procesos estratégicos en la gestión del talento. En A. González Ortiz (Coord.). *Dirección estratégica de recursos humanos: un manual aplicado* (pp. 81-116). Centro de Estudios Financieros

Klein, H. J. y Heuser, A. E. (2008). The learning of socialization content: A framework for researching orientating practices. En J. J. Martocchio (ed.), *Research in Personnel and Human Resources Management* (vol. 27, pp. 279-336). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1016/ S0742-7301(08)27007-6

Meyer, A. M. (2016). *The Impact of Onboarding Levels on Perceived Utility, Organizational Commitment, Organizational Support, and Job Satisfaction* [tesis doctoral, Southern Illinois University, Edwardsville]. https://login.bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/ impact-onboarding-levels-on-perceived-utility/docview/1839269259/se-2

PROGRAMA TRANSVERSAL DE MENTORÍA ENTRE PARES EN LA U. PORTO – LÓGICAS DE ACCIÓN Y SU INFLUENCIA EN LOS ESTUDIANTES Y EN LA UNIVERSIDAD.

Teresa Medina narra el programa transversal de mentoría entre pares de la Universidad de Porto, que tiene como objetivo garantizar la integración de nuevos estudiantes por parte de estudiantes que ya están en la Universidad. El programa involucra a más de 5.200 estudiantes y 100 profesores promueve redes colaborativas de atención y experiencias solidarias entre los estudiantes, haciendo hincapié en sus lógicas de acción y en proporcionar un conjunto de indicadores sobre el impacto en los estudiantes. Los datos, que resultan del análisis de los cuestionarios de seguimiento del programa y de los informes elaborados por los mentores, muestran la influencia de la mentoría en el rendimiento académico y los aprendizajes y habilidades potenciadas por la participación en el Programa.

EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE NUEVO INGRESO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Mirian Hervás Torres expone la experiencia del programa de mentoría de la Universidad de Granada, denominado "hermano mayor" se inscribieron un total de 123 mentores y 116 estudiantes de nuevo ingreso y se realizaron 53 parejas de trabajo. Se adoptó un diseño descriptivo para conocer la pertinencia de la experiencia y se recogieron un total de 103 registros en el "cuaderno del mentor", referidos a aspectos ligados a la convivencia, uso de la plataforma PRADO, acceso identificado, etc. Esta unión colaborativa ayudó al nuevo alumnado a integrarse de manera más rápida y efectiva en el mundo universitario, facilitando su adaptación, como ponen de manifiesto los indicadores recogidos a la finalización del programa.

PROGRAMA DE ACOGIDA Y MENTORÍA DEPARTAMENTAL PARA ESTUDIANTES DE DOCTORADO EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Manuel Otero aborda su programa de acogida y mentoría departamental para estudiantes de doctorado en la Universidad de Cádiz que busca mejorar la integración de los doctorandos y potenciar su desarrollo profesional. Utilizando como referencia el sello de calidad desarrollado por la Red Iberoamericana de Mentoría (RIME), han establecido y seleccionado distintas unidades de competencia que complementen el itinerario formativo del programa de doctorado. Entre los resultados destacan la mejora de la productividad y la publicación de artículos científicos en áreas multidisciplinares por parte de los doctorandos participantes. La experiencia desarrollada en la Universidad de Cádiz

puede servir como modelo replicable para otras instituciones, especialmente considerando la adaptabilidad del marco competencial propuesto a diferentes contextos disciplinares y organizacionales.

IMPACTO DEL PROGRAMA DE MENTORÍA ENTRE IGUALES DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Miguel Alonso presenta el impacto del programa de mentoría entre iguales de la Universidad Complutense de Madrid, dirigido a estudiantes de nuevo ingreso en grado, analizando las diferencias en nota y en abandono universitario desde 2018 a 2023. La muestra estaba formada por unos 5.000 estudiantes y los resultados ponen de manifiesto diferencias estadísticamente significativas entre los que tuvieron un mentor y los que no lo obtuvieron en las dos variables dependientes. Se analizó también la influencia del género, el área de estudios, si la residencia familiar era en Madrid o fuera y el orden de elección de la carrera.

PROGRAMA DE ACOGIDA PARA ESTUDIANTES DE UN MÁSTER OFICIAL EN LA UCM

Francisca Berrocal presenta una experiencia de acogida llevada a cabo con estudiantes de nuevo ingreso en un Máster Oficial de la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo del programa de onboarding era mejorar la integración de los estudiantes de máster, facilitando su adaptación al entorno universitario, la creación de redes sociales y el desarrollo de competencias esenciales para su éxito académico y profesional.

Se llevó a cabo un programa de tres días que incluía actividades como conferencias, sesiones informativas, juegos, dinámicas grupales y talleres prácticos. Estas actividades se diseñaron para abordar aspectos clave como la cultura universitaria, el establecimiento de relaciones sociales y el afianzamiento de lazos, así como el desarrollo de competencias. Los resultados demostraron que los estudiantes desarrollaron conocimientos y competencias clave sobre el máster y la cultura de la Universidad, al mismo tiempo que mejoraron las relaciones interpersonales, facilitando su integración de una forma rápida y efectiva. El modelo propuesto es replicable para otros másteres universitarios.

PANEL DE EXPERTOS

El uso de estándares internacionales para contribuir a la mejora de los procesos de orientación temprana



Designing a new conceptual framework for career guidance and counselling services in Romania

Andrei, Ángela
angelica.andrei@usm.ro
Faculty of Psychology and Educational Sciences, "Stefan cel Mare" University of Suceava, Romania

1. INTRODUCTION

This paper discusses modalities of developing a new conceptual framework and strategies for building a career counselling and guidance (CCG) infrastructure in the Romanian pre-university education system. To ensure pupils' access to their aspirations, it is crucial to have in place a career infrastructure that provides access to high-quality CCG services, programs, and activities for all the pupils, including those from marginalised areas. Establishing a strong career infrastructure requires that programs and activities are designed and facilitated by CCG specialists. Pupils should have access to high-quality career development technology to build knowledge about self, education institutions, occupations and the labour market and develop their sustainable career management skills.

This presentation provides an overview of the findings of a national study, conducted by the World Bank team in 2022-2023 in Romania, by employing the Regulatory Impact Assessment methodology on CCG services. These services are offered in the Romanian schools to lower secondary and high school students by 42 County/ Bucharest Municipal Centers for Educational Resources and Assistance. In addition, CCG activities are carried out across the curriculum, through compulsory and optional lessons and extra-curricular activities within the Counselling and guidance curricular area, undertaken by class master teachers in collaboration with other key actors.

This study aimed to report on the condition of CCG infrastructure at pre-university education level in Romania, e.g. policy, services, programs, to identify opportunities and potential for system development, building on existing capacity and to provide

recommendations that will inform an action plan based on a long-term vision for CCG system development.

The central problem impacting career counseling and guidance in Romania, identified during this study was: the career counselling needs of students at the end of an education level were not sufficiently met by the class master-teacher and the school counsellor. The problem analysis identified and documented 24 causes and three types of effects.

2. METHODOLOGY

A Regulatory Impact Assessment methodology was applied on CCG services with the following stages: definition of the problem; stakeholder analysis; designing the objectives; development of policy options; assessment of costs and benefits; recommendation of the preferred policy option; guidance on monitoring, assessment and reporting requirements. The analysis was undertaken by a working group set up by the Ministry of Education, coordinated by the World Bank experts and in consultation with practitioners in the field. Between June 2022 and March 2023, 20 meetings of the Working Group for the purpose of carrying out the RIA exercise, took place within the project. The issues discussed were: identification of the problem, its causes and effects, establishment of objectives and presentation of policy options.

The stakeholder analysis was undertaken by the working group and in consultation with experts and relevant organisations in the field of CCG in Romania. Between October 2022 and December 2023, the project held 6 consultation sessions (2-3 hours each) of the Working Group, set up by the Ministry of Education and World Bank experts with relevant stakeholders in the field, including the representatives of pupils, school counsellors, counselling associations etc., who provided their opinions and significant arguments.

The roles, interests and difficulties of the main stakeholders involved in CCG activities (pupils, parents/legal representatives, school principal, class master teacher, school counsellor, CJRAE, CMBRAE, CJAP/CMAP) have been identified and analysed in the study.

3. RESULTS

The findings showed that specific policy measures are crucial to support the development and implementation of comprehensive and effective CCG programmes and activities by the school counsellors in the Romanian education system. The intervention should aim at meeting the CCG needs of pupils at the end of a level of education, with specific objectives of strengthening the CCG system and ensuring access to CCG for all pupils, including those from marginalised areas.

The general objective of the policy intervention was to meet the CCG needs of all students. The specific objectives were to: (i) strengthen the CCG system and (ii) ensure access to CCG for all students, including those from marginalized areas. Aiming to achieve the specific objective 1, a mix of policies and good practices have been proposed for each systemic component: legislative and regulatory framework, human resources management, physical and information infrastructure, partnerships between schools and other key stakeholders, outreach on CCG services, monitoring, and evaluation of CCG services. These systemic components will constitute a new conceptual framework for CCG services in Romania.

Three scenarios have been proposed to achieve the specific objectives. The baseline scenario contained the implementation of a cap on the number of students counselled within a counselling workload and the allocation of additional positions, especially in rural areas. Alternative scenarios prioritized the adoption of a whole-school-approach (scenario 1); paying special attention to students at risk and developing their career management skills (scenario 2). The selection of the preferred option was based on a multi-criteria analysis. Scenario 1 emerged as preferred, given the expected higher benefits and lower risks. Scenario 2 aims to adjust the norm of the school counsellor with the aim of offering more support to pupils who need extra time and attention. This solution should be accompanied by strict regulation of the time allocated to CCG activities.

One of the main recommendations of the report was to adopt a whole-school-approach in CGC, coordinated by school counsellors, with well-designed and implemented interventions, integrated into the school context. Moreover, it was recommended that

final year pupils have access to sufficient career conversations (defined as discussions in which a student talks about his/her career plans), e.g., minimum of 4 career conversations per year for pupils in the final school years. According to international research of OECD (2021), career conversations provide opportunities for pupils to reflect on future plans, seek opportunities, and access support for decision-making.

Furthermore, this study contributes to raising the awareness of policy-makers and practitioners on developing career management skills of pupils.

4. CONCLUSIONS

As this study showed, specific policy measures are crucial to support the development and implementation of comprehensive and effective career counselling programmes and activities by teachers and school counsellors in the Romanian education system. The government intervention should aim at meeting the CCG needs of pupils at the end of a level of education, with specific objectives of strengthening the CCG system and ensuring access to CCG for all pupils, including those from marginalised areas.

This study reshaped our understanding of well designed and implemented CCG services and interventions into the school context and sustainable as they have a greater impact on student outcomes.

Detonantes de la mejora en orientación académico-profesional según el modelo Xcelence

Pérez Campos, Carolina
carolina.perez@fundacionbertelsmann.org
Fundación Bertelsmann

Amblàs Pons, Silvia
Hernández Ramírez, Vanessa
Juárez Calvo, Juan José

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone los resultados más recientes del informe anual del estado de la orientación académico-profesional (Amblàs et al., 2025), que analiza el desempeño en las 10 claves del modelo Xcelence de 423 centros educativos españoles de educación secundaria desde 2019 a través de la herramienta de autodiagnóstico Xcelence. Esta tercera edición del informe incorpora, como novedad, un análisis de correlaciones entre indicadores que permite identificar detonantes clave que impulsan mejoras significativas en el proceso de orientación, ofreciendo evidencia empírica para el diseño de políticas y prácticas educativas más eficaces.

La identificación de estos detonantes representa un avance metodológico y estratégico en el estudio de la orientación académica y profesional. Más allá del diagnóstico, el enfoque propuesto permite generar evidencia sobre qué condiciones y prácticas favorecen una mejora real y sostenida en los centros. Así, se ofrece una herramienta útil no solo para la autorreflexión institucional, sino también para el diseño de políticas públicas y programas de intervención basados en datos. Esta comunicación tiene como objetivo compartir los cinco detonantes identificados, describir su impacto en la mejora del desempeño y contribuir al debate sobre la calidad de la orientación en el sistema educativo.

2. MÉTODO

El análisis parte del histórico de evaluaciones de la herramienta Xcelence, considerando como unidad de análisis cada evaluación (y no cada centro educativo), con el fin de captar la variabilidad en el tiempo. Se considera detonante toda práctica o condición que, al estar presente, se asocia con puntuaciones superiores en otros indicadores del modelo. Esta definición operacional se concreta mediante contrastes estadísticos que verifican dicha relación. Este procedimiento se ha realizado, en el caso de los porcentajes, mediante las pruebas de la chi-cuadrado y proporciones en columna, aplicando la corrección de Bonferroni para las comparaciones múltiples, y el Test de Residuos Ajustados Corregidos. En el caso de las medias se ha aplicado el análisis de la ANOVA.

Se ha trabajado con los 10 bloques (claves) del modelo Xcelence y sus más de 40 indicadores. Se ha centrado el análisis en identificar qué prácticas están asociadas de forma estadísticamente significativa con mejoras globales o específicas en los resultados de orientación.

3. RESULTADOS

Se han identificado cinco factores clave que funcionan como detonantes del proceso de mejora en orientación académico-profesional. El primero de ellos es el apoyo del equipo directivo al proyecto de orientación. En los centros donde esta implicación es alta, se observan mejores resultados en todas las claves del modelo. Estos centros no solo implementan sistemas de gestión de la calidad que incluyen la orientación, sino que además utilizan indicadores específicos para evaluar sus procesos y establecen medidas de mejora de forma regular. La implicación del equipo directivo también se vincula a una mayor consolidación del equipo de orientación, incorporando figuras especializadas y reforzando el departamento de orientación con perfiles cuya formación específica potencia la eficacia del acompañamiento al alumnado.

El segundo detonante tiene que ver precisamente con esta ampliación del departamento de orientación. Aquellos centros que integran perfiles especializados logran no solo mejorar la calidad de la atención, sino también fortalecer la difusión de la orientación a través de distintos canales, aumentar la notoriedad del equipo entre familias, alumnado

y docentes, y personalizar la comunicación por diferentes canales. Estos centros ofrecen con mayor frecuencia entrevistas personalizadas y estrategias ajustadas a las necesidades del alumnado.

En tercer lugar, la participación activa de las familias se asocia a un carácter más vivencial del proceso de orientación, especialmente en la etapa de la ESO. Allí donde las familias son informadas e invitadas a participar activamente en el proceso orientador, se registran más experiencias prelaborales y un mayor número de estudiantes que exploran itinerarios educativos postobligatorios.

El cuarto detonante está relacionado con el trabajo para combatir estereotipos de género y académicos, y con la activación del vínculo con el antiguo alumnado. Estas dos prácticas se asocian directamente con una mayor presencia de experiencias reales en el mundo laboral, tanto en ESO como en Bachillerato, y una mayor capacidad del alumnado para explorar trayectorias formativas diversas.

Por último, el uso y la difusión de información actualizada del mercado laboral y la colaboración activa con el tejido empresarial son prácticas que permiten conectar el trabajo de orientación con la realidad profesional. Los centros que implementan estas estrategias registran niveles significativamente más altos de experiencias prelaborales y de conexión entre los contenidos curriculares y sus posibles salidas profesionales.

4. CONCLUSIONES

El análisis de los datos recogidos con la herramienta Xcelence confirma que el proceso de mejora en orientación académico-profesional no es lineal ni automático. Requiere del impulso de factores estratégicos que actúan como detonantes del cambio. Entre ellos, destaca de manera transversal el apoyo de los equipos directivos, elemento clave para consolidar un enfoque de calidad y continuidad en la orientación.

La profesionalización de los equipos y la ampliación del departamento de orientación se traduce en un acompañamiento más personalizado y en una mayor conexión con las necesidades del alumnado. Asimismo, la implicación activa de las familias y el fomento de relaciones con el antiguo alumnado enriquecen el proceso, dotándolo de un carácter

más real y vivencial. Por otro lado, compartir información sobre el mercado laboral y establecer lazos con empresas locales mejora la conexión entre escuela y entorno profesional.

Todos estos elementos permiten construir un sistema de orientación más eficaz, equitativo y sostenible, capaz de responder a los retos actuales de la educación y el empleo juvenil. Estos detonantes se corresponden con los hallazgos demostrados en estudios internacionales, que reflejan que los sistemas que ponen en el centro al alumnado y a las familias y que cuentan con el tejido empresarial para las actividades orientación son más sólidos y responden mejor a las necesidades individuales de las personas y a los retos colectivos de la sociedad (Covacevich et al., 2021; UNESCO et al., 2021).

REFERENCIAS

Amblàs Pons, S., Hernández Ramírez, V., Pérez Campos, C., Juárez Calvo, J.J. (2025) *El estado de la orientación académico-profesional según Xcelence. 2024.* Fundación Bertelsmann.

Covacevich, C., Mann, A., Besa, F., Diaz, J., & Santos, C. (2021), Thinking about the future: Career readiness insights from national longitudinal surveys and from practice. *OECD Education Working Papers*, No. 248, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/02a419de-en

UNESCO, Comisión Europea, OCDE, OIT, ETF y CEDEFOP (2021). *Invertir en la orientación profesional. Edición revisada 2021.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378215_spa

Good Career Guidance, the Next Ten Years: Future Proofing the Gatsby Benchmarks (England)

Gibson, Ryan
rgibson@liftschools.org
National System Leader, Lift Schools, and Senior Adviser for the Gatsby Benchmark Review

1. INTRODUCTION

In 2013, The Gatsby Foundation commissioned Professor Sir John Holman to set out what career guidance in England would be like for young people aged 11-18 in schools if it were good by international standards. The resulting 'Good Career Guidance' Report (2014) defined 8 benchmarks that serve as a framework for world class provision:

1. A stable careers programme
2. Learning from career and labour market information
3. Addressing the needs of each young person
4. Linking curriculum learning to careers
5. Encounters with employers and employees
6. Experiences of workplaces
7. Encounters with further and higher education
8. Personal guidance

After a very successful pilot of the Benchmarks (2015-2017), the Gatsby Benchmark framework was adopted by the government in England and incorporated into a new national careers strategy and updated statutory guidance.

The common language, clarity and ambition offered by the framework has been critical for widespread adoption, with over 90% of schools and colleges now using the Benchmarks. A strong national infrastructure has been developed around them, with average benchmark achievement rising year by year, from 1.9 benchmarks in 2018 to 5.8 benchmarks in 2024.

The benchmarks are the golden thread that binds the entire system together in England and have led to the largest improvement in career guidance for young people in a generation. Millions more young people are benefiting, and evidence shows that implementing the Benchmarks increases career readiness and improves destination outcomes, particularly for those young people in the most disadvantaged circumstances.

Since 2014, there have been significant changes in education and the labour market, developments in technology and further insights gained through new research. In 2022, The Gatsby Foundation concluded that the time was right to reflect on these changes, review the Benchmarks and update them. After a comprehensive two-year review, an updated set of Benchmarks were published in November 2024.

2. METHOD

The Gatsby Foundation appointed Ryan Gibson as Senior Adviser to oversee the process of reviewing the Benchmarks to ensure they remain the world class framework for the next decade.

A programme of research, extensive consultation and stakeholder engagement was designed and implemented over two years (2022-2024) to assess what, if any, refinements might be needed to the framework to ensure continued impact. The findings from this research, including the updated Gatsby Benchmarks, were published at the end of 2024 in the 'Good Career Guidance: The Next Ten Years' Report'.

Between 2022-2024 multiple strands of evidence were gathered and reviewed with an independent academic partner, the International Centre for Guidance Studies at the University of Derby. Evidence included sector interviews, a literature review, an open consultation survey, international case studies and Benchmark data analysis. Additional research was commissioned from Youth Employment UK to better understand young people's experiences of careers provision and the British Chambers of Commerce to strengthen the voice of employers and consider future work trends. This evidence was supplemented with an extensive programme of visits to secondary schools, special schools and alternative provision settings and a series of thematic roundtables, to investigate emerging themes in greater detail...

3. RESULTS

It is testament to the quality of the work carried out more than 10 years ago, that after two years of review, evidence gathering and consultation, the benchmark framework was found still to be robust and relevant. Compelling evidence showed near universal support for the benchmarks and that they are working. Stability is important.

Therefore, to build on these strong foundations, all eight benchmarks have been retained and continue to give careers leaders the autonomy and flexibility to design and deliver their careers guidance programme to meet the needs of their young people, whom they know best. While the core of the benchmarks remain the same, however, there are important changes.

Updates to the benchmarks have been made where the evidence suggests it will lead to improved outcomes for young people. Five main themes emerged from the evidence that informed the updates:

Careers at the heart of education and leadership

Careers guidance is both a whole-staff and a whole-institution endeavour. Changes emphasise linking careers to the institution's vision and strategic plans, acknowledge the importance of staff development and include distinct responsibilities for leadership and staff who support young people.

Inclusion and impact for each and every young person

Woven through multiple benchmarks are changes that emphasise the importance of tailoring programmes to the needs of each young person. Particular attention is given to inclusion and any additional or different support that may be needed by vulnerable or disadvantaged young people or those with special educational needs and disabilities (SEND).

Meaningful and varied encounters and experiences

There is a greater focus on the sequence of the careers programme and the impact of encounters and experiences with education and work. Changes expand the definitions of what constitutes a 'meaningful' engagement with employers, workplaces and learning providers. Updates specify the importance of offering a variety of encounters and

experiences, of giving young people time to prepare and reflect and of using technology alongside, but not instead of, in-person activity.

Focusing on the use of information and data

Updates ensure that all young people can explore all future pathways equitably. The focus is now on using information to inform decision-making. Data collection has been refocused to include young people's aspirations and intended destinations, to help tailor intervention and support. Longer-term and sustained destination data remain important as part of the evaluation process.

Engagement of parents and carers

Parents and carers remain one of the biggest influences on young people's career decision-making. Changes embed parent and carer engagement into planning and specify the need to go beyond simply sharing information with parents and carers towards supporting them to use it confidently with their children.

4. CONCLUSIONS

The government in England has fully committed to the updated Benchmarks and require their implementation in schools and colleges from September 2025.

La orientación académica y profesional: marco supranacional y visiones comparadas

Valle, Javier M.
jm.valle@uam.es

Sauras, Pedro
Matarranz, María
Paredes, Yoselin

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta refleja la colaboración entre el Grupo de Investigación sobre "Política Educativa Supranacional" (GIPES) de la universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Fundación Bertelsmann dentro del marco de su proyecto de orientación académico-profesional. Dicha colaboración incluyó la realización de una investigación para identificar el marco de establecido desde los Organismos Internacionales sobre la orientación académica y profesional y establecer ejemplos y modelos de normativa desarrollada en países del entorno OCDE que hayan concretado, articulado o definido dicha cuestión de una manera que pudiera suponer una fuente de aprendizaje o inspiración a la hora de revisar y mejorar las normativas españolas (nacionales y autonómicas) a ese respecto.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y MARCO METODOLÓGICO

La investigación se ha desarrollado en torno al alcance de una serie de objetivos entre los que se destacan los siguientes: a) presentar el marco de educación supranacional sobre la orientación académica y profesional, para identificar el escenario armonizado de actuación de los sistemas educativos en torno a la orientación académica y profesional; b) describir los sistemas de orientación académica y profesional de algunos países de nuestro entorno que destaquen por sus buenas prácticas en ese terreno; c) analizar las posibles convergencias y divergencias entre los modelos de orientación académica y profesional de los países del estudio; d) valorar el encaje de cada uno de ellos con el marco supranacional determinado en el primer objetivo; e) realizar propuestas y

recomendaciones útiles y aplicables al caso español, particularizando propuestas de aplicación realistas para la Comunidad de Madrid.

El método combina dos estudios. Para definir el marco de la política de los Organismos internacionales se emplea la metodología propia de la Educación Supranacional (Valle, 2013) y para establecer las convergencias, divergencias y tendencias entre los sistemas de orientación académica y profesional de los países del estudio la metodología propia de la Educación Comparada (Caballero, Manso, Matarranz, & Valle López, 2016).

En el caso de la Educación Supranacional nos hemos centrado en el análisis de Organismos Internacionales tales como la UNESCO, la OCDE, la OEI y, muy especialmente, la Unión Europea, por ser los marcos geopolíticos en los que se inscribe nuestro país. De ellos hemos establecido unos modelos gráficos de interpretación que facilitan el análisis.

En lo que se refiere a la metodología propia de la Educación Comparada, se siguen las fases que le son propias: descriptiva, interpretativa, yuxtaposición y comparación; terminando con la fase prospectiva que supone la presentación de los resultados y la propuesta de recomendaciones. Los países objeto de estudio han sido: Finlandia, Francia, Portugal, Alemania, Dinamarca, Países Bajos, Reino Unido y Canadá.

3. RESULTADOS

Los resultados se articulan en torno a unos parámetros e indicadores cuyas categorías son

1. Entorno / Sistema productivo:

Parámetro 2. Sistema educativo no universitario. Educación Secundaria:

Parámetro 3. Estructura de la orientación:

Parámetro 4. Componentes del proceso orientador:

Parámetro 5. Papel de la familia en la orientación educativa y profesional:

Parámetro 6. Estrategias de seguimiento

Parámetro 7. Entorno.

4. CONCLUSIONES

Se han puesto en cuestión las siguientes hipótesis de trabajo:

- Existe una política educativa supranacional que ayuda a enmarcar las acciones en materia de orientación académica profesional, especialmente en el seno de los países de la Unión Europea.
- Los modelos y programas de orientación con una tradición histórica más larga y con un marco legal de mayor rango generan un mayor impacto de la orientación en los centros escolares -especialmente en los de Secundaria-, en las familias y en el entorno laboral próximo.
- Los modelos de orientación con una historia previa más larga y un mayor encaje en los centros de Secundaria incrementan progresivamente las acciones e intervenciones orientadoras en el plano de la orientación profesional y laboral estableciendo interacciones más frecuentes y de mayor calado con su entorno formativo, social y productivo.
- Asimismo, tales modelos facilitan el ajuste de las expectativas de los estudiantes en relación con lo que el sistema educativo ofrece, promueven la adecuación entre tales expectativas y sus capacidades y aptitudes en relación con los posibles itinerarios formativos y previenen el abandono escolar temprano.
- Los modelos y/o programas de orientación cuya implementación se basa en líneas de acción desde las diferentes áreas curriculares, con agentes específicamente encargados de llevar a cabo las intervenciones que precisan y, con recursos propios para ello, generan nuevos proyectos de innovación de carácter transversal en los centros escolares, impulsan una mayor coordinación del profesorado y un conocimiento más profundo del alumnado y promueven el conocimiento e integración en su entorno formativo, social y productivo.
- Los modelos y/o programas de orientación cuya implementación se basa en la coordinación de diferentes Administraciones e instituciones (educativas,

laborales, profesionales, empresariales…) redundan en una orientación más exitosa y útil para sus usuarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M., & Valle López, J. (2016). Metodología de la Educación Comparada. Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Estudios comparados*.

Comisión Europea. (2017). *Comunicación de la Comisión: Fortalecer la identidad europea a través de la educación y la cultura.* Bruselas: Comisión Europea.

Valle, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education*.

PRESENTACIÓN DE ESTUDIO EMPÍRICO

Valoración de necesidades de orientación: pre, durante y posuniversitarias

Valoración de necesidades percibidas y recursos conocidos de orientación: pre, durante y posuniversitarios

Fernández, Juan
Profesor emérito Universidad Complutense de Madrid
Aroztegui, Javier
Universidad Complutense de Madrid
Iglesias, Manuel
Universidad Complutense de Madrid
Sánchez, Irene
Doctorando Universidad Complutense de Madrid
Enguídanos, Daniel
Doctorando Universidad Complutense de Madrid
García, Macarena
Auxiliares de Investigación Universidad Complutense de Madrid
Marrero, Carmen
Auxiliares de Investigación Universidad Complutense de Madrid
Clara De Vargas, Clara
Auxiliares de Investigación Universidad Complutense de Madrid
Álvarez, Jahaziel
Auxiliares de Investigación Universidad Complutense de Madrid
Pastor, Eva
Auxiliares de Investigación Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La orientación psicoeducativa debiera ser un proceso que se produce a lo largo de todo el ciclo vital, en el que se tienen en cuenta las distintas dimensiones (cognitiva, afectiva, social...) del desarrollo humano. Nos vamos a centrar aquí en la orientación preuniversitaria, universitaria y posuniversitaria. Hasta el presente esta orientación se ha enmarcado dentro de un modelo clásico unidireccional, que va de quien orienta a la persona orientada (orientación vocacional, profesional). En la actualidad se ha comenzado a hacer hincapié en las vivencias/necesidades de quien va a ser orientado/a. Desde nuestro enfoque teórico proponemos: una bidireccionalidad complementaria (una interacción constructiva) en cualquier proceso orientador. Para poner a prueba este enfoque, vamos a llevar a cabo un estudio empírico en el que se recogerán las opiniones de los estudiantes sobre sus necesidades de orientación. Con este objetivo en mente, hemos elaborado un instrumento de valoración *ad hoc*, estructurado en tres facetas: pre, durante y posuniversidad. Para el análisis de datos se utilizarán técnicas habituales, así

como de ciencia de datos. En los resultados previsibles se pondrá de manifiesto la continuidad, así como la especificidad, de las necesidades de orientación en estos tres importantes momentos vitales del estudiantado. A partir de aquí, ya se estaría en disposición de diseñar e implementar la bidireccionalidad constructiva propuesta por el modelo teórico y que daría lugar a una cuádruple tipología final: buenos/as orientadores y orientados (espiral virtuosa), malos/as orientados y orientadores (círculo vicioso), buenos/as orientadores y malos orientados (orientadores desanimados), buenos orientados y malos orientadores (orientados desmotivados).

Palabras clave: modelos de orientación, necesidades de orientación, instrumento de valoración, orientación pre, durante y posuniversitaria

MESA REDONDA

Hacia una orientación académica y profesional accesible y basada en evidencias



Hacia una orientación académica y profesional accesible y basada en evidencias

Bernardino Sierra, María José
mbernardinosierra@educa.madrid.org
Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa

RESUMEN

La orientación durante toda la vida es clave para el desarrollo personal y social y disponer de herramientas de orientación fiables y que den respuesta a todos los ciudadanos es un mandato clave en este momento, tanto para quienes están dentro del sistema educativo como para aquellos que lo abandonaron o proceden de otros países y desean reincorporarse al sistema educativo o laboral. En este proceso, es indudable el valor y la necesidad de las herramientas digitales, puesto que permiten maximizar su alcance, actualizarlas de manera continua e interactuar.

Desde el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (ISMIE) se coordina el Cuaderno de Orientación y la Guía para Familias de la Comunidad de Madrid, una doble herramienta de orientación académico-profesional que ofrece información relevante, fiable y actualizada sobre el sistema educativo y laboral.

Estas dos publicaciones, cuyo origen se remonta al curso 1993/94, pretenden ayudar a cualquier persona en el proceso de toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional. El Cuaderno se dirige a profesionales de la educación y la Guía a familias y alumnos y, aunque el contenido es similar, en el Cuaderno se incluye normativa, procedimientos y un lenguaje técnico, mientras que en la Guía se emplea un lenguaje sencillo y se ofrece la información de manera clara y sintética, omitiendo información técnica.

El ISMIE diseña, organiza y dirige el formato y el contenido, así como las novedades y mejoras que se van a incluir en cada revisión, que son realizadas con la colaboración de

numerosas consejerías, direcciones generales y subdirecciones tanto del ámbito educativo como de los ámbitos social y laboral.

Ambos recursos cuentan con dos partes: sistema educativo y oferta educativa. El sistema educativo refleja, de forma interconectada, todas las enseñanzas (formales y no formales) que se pueden cursar en la Comunidad de Madrid hasta llegar al mundo laboral. Se accede a través de un esquema interactivo que no se encuentra en otras publicaciones y en el que, situándose en cualquier punto del sistema educativo, se observa de un solo vistazo una panorámica de las opciones laborales y los itinerarios a los que conducen. La oferta educativa informa sobre los centros en los que se pueden cursar las diferentes enseñanzas; se realiza a través de búsquedas en las que se pueden tener en cuenta diferentes criterios (zonas, programas de atención a la diversidad, modalidades, familias profesionales, proyectos, idiomas, etc.).

Sin embargo, cuando lanzamos recursos digitales, no siempre sabemos hasta dónde llega realmente esa información y en qué medida cumple su función, y debemos basarla en evidencias y datos objetivos. Así aparece el segundo aliado de la orientación: la investigación educativa. Desde hace tres años realizamos diferentes estudios que nos están permitiendo obtener datos claros y relevantes y generar nuevas propuestas y mejoras.

Primero, una investigación cuantitativa junto con el análisis de la interacción de los usuarios con la herramienta, con los que se averiguó el uso real que se hace del Cuaderno/Guía y se identificaron e implantaron varias mejoras.

Paralelamente, se han analizado más de 150 actividades de formación del profesorado sobre orientación académica-profesional de la Comunidad de Madrid realizadas entre 2008 y 2025 para mejorar la oferta formativa futura.

Además, se ha realizado un estudio cualitativo a través de grupos de discusión y análisis de contenido para analizar los perfiles y necesidades de quienes retornan al sistema educativo y diseñar y validar un mapa digital que facilite la reincorporación al sistema formativo.

Con todos estos elementos hemos querido garantizar la accesibilidad del Cuaderno y la Guía para todos los usuarios y una información veraz y actualizada adaptada a las necesidades de cualquier persona en su proceso de toma de decisiones.

UTILIZACIÓN DE DATOS DE INVESTIGACIÓN PARA MEJORAR LAS HERRAMIENTAS DE ORIENTACIÓN.

Elena Benito Cases

Desde la Administración educativa contribuimos a mejorar la orientación académica y profesional a partir de tres objetivos:

- Ofrecer información actualizada y fiable.
- Proporcionar herramientas útiles para los usuarios.
- Tomar decisiones basadas en datos y evidencias.

Con este enfoque se han realizado tres estudios para conocer mejor el Cuaderno y la Guía, hacerlos más accesibles, integrarlos con la oferta de formación permanente sobre OAP y cubrir lagunas de contenido que se han detectado. Se ha combinado lo cuantitativo con lo cualitativo para obtener una imagen completa y a la vez detallada de la situación del Cuaderno y la Guía.

Se ha investigado quién los usa y cuánto, se han realizado mejoras en accesibilidad, se ha analizado la oferta de formación del profesorado en OAP para complementarla y se ha diseñado un mapa para orientar de manera guiada y personalizada a usuarios potenciales que quieren volver al sistema educativo para completar sus estudios o adquirir mejores cualificaciones.

EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL.

Olga Fernández Soto

La formación del profesorado en orientación académica y profesional (OAP) es recurrente en los estudios y en las políticas educativas, que la destacan como un factor de calidad y como una tarea inherente a la función docente.

Por eso se ha trazado el perfil de la formación del profesorado de la Comunidad de Madrid en OAP entre 2008/09 y 2024/25, analizando diferentes variables relativas a las

actividades y los participantes (modalidad, número, temáticas, horas, destinatarios…). Los resultados muestran una formación creciente de carácter presencial que se abre tanto a orientadores como a tutores y cualquier docente y que se dirige fundamentalmente a implementar estrategias de OAP en los centros educativos. En el futuro aceptarán el reto de incluir a las familias, realizar propuestas para colectivos específicos y observar el impacto de la formación y las tecnologías en la práctica educativa.

EL CUADERNO DE ORIENTACIÓN Y LA GUÍA PARA FAMILIAS. CÓMO HACER ACCESIBLE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL.

Cristina Fernández Martínez

Con el fin de llegar a todos los usuarios potenciales del Cuaderno y la Guía, hemos buscado entender quiénes los usan y qué necesitan para informarse y decidir de manera fundamentada y autónoma.

Se han analizado los datos procedentes de Google Analytics desde 2023, que ofrecen información sobre su uso y alcance (rutas de acceso y navegación, tiempo de permanencia, distribución temporal…).

Paralelamente, se diseñó un cuestionario en línea *ad hoc* para conocer su empleo, satisfacción y posibles mejoras. Fue validado por expertos y se obtuvo una muestra accidental de 702 docentes sobre la que se han realizado análisis descriptivos y relacionales. Los datos indican que es utilizado mayoritariamente por orientadores de centros públicos durante todo el año, aunque especialmente en periodos de inscripción, y que lo consideran una herramienta muy útil. A partir de ellos se implementaron mejoras en accesibilidad, contenido, formato y difusión que han sido muy bien valoradas por los usuarios.

EL RETORNO AL SISTEMA EDUCATIVO. PERFILES, NECESIDADES DE ORIENTACIÓN Y PROPUESTAS PARA QUIENES ABANDONARON EL SISTEMA Y VUELVEN A ÉL.

Mª José Pérez Albo

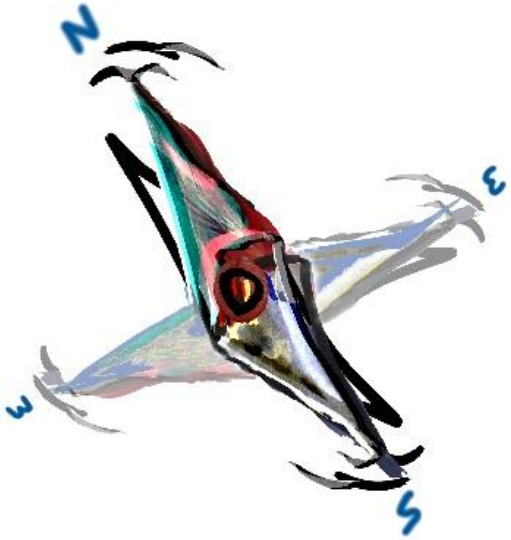
La respuesta ante el abandono educativo temprano es un desafío relevante para la orientación. Por eso, se ha intentado analizar los perfiles de las personas que retornan al

sistema educativo, identificar las barreras que se producen en este proceso y diseñar y validar un recurso digital innovador que facilite la reincorporación al sistema formativo, garantizando una información adaptada a sus necesidades independientemente de si proceden del sistema español o de un sistema educativo extranjero.

Se han realizado 7 grupos de discusión con profesionales de distintos perfiles y alumnado que ha vuelto a estudiar, tras los cuales se ha diseñado un mapa que va guiando al usuario a través de preguntas específicas para conseguir que encuentre la información concreta que necesita según su situación. La pertinencia y claridad de la información y preguntas que contiene se ha validado a través de expertos y usuarios.

2, 3 y 4 de julio de 2025

Navegando con orientación en tiempos complejos



CIOU

IV Congreso Internacional de Orientación Universitaria

2025