

Mi Proyecto Profesional: Programa Piloto de Orientación Profesional Universitaria

Eva María Torrecilla-Sánchez, Patricia Torrijos-Fincias e Susana Olmos-Miguélañez

Resumen

La Orientación Profesional es esencial para mejorar el desarrollo personal al permitir definir competencias y vincularlas con el entorno laboral. Esta disciplina, en el contexto universitario español, no tiene la presencia que debería aun siendo la antesala del mundo laboral. Aspecto que determina la necesidad de técnicas y estrategias que la promuevan. Este estudio responde a la necesidad de Orientación Profesional de estudiantes universitarios mediante el programa "Mi Proyecto Profesional". En la experiencia participaron 32 estudiantes del Grado en Pedagogía con el objetivo de promover las competencias en Orientación Profesional para satisfacer sus necesidades previas a la inserción laboral. Para ello se diseñó y evalúa la utilidad y la satisfacción del programa mediante un estudio mixto con predominancia cuantitativa, a través de un cuestionario con medida pre-postest, un cuestionario de satisfacción y una entrevista semiestructurada. Los resultados evidencian diferencias significativas en un alto porcentaje de las competencias evaluadas y vinculadas con las necesidades del colectivo entre las que sobresalen empleabilidad y la toma de decisiones. Concluyendo la necesidad de trabajar el proyecto profesional en los contextos universitarios es importante con el fin de mejorar la inserción profesional.

Palabras clave:

Orientación profesional; Universidad; Programa de Formación.

Projeto “A minha carreira”: programa-piloto universitário de orientação profissional

Resumo: A orientação profissional é essencial para melhorar o desenvolvimento pessoal, permitindo a definição de competências e a sua ligação ao mundo do trabalho. Esta disciplina no contexto universitário espanhol não tem a presença que deveria ter, apesar de ser o prelúdio do mundo do trabalho. Este aspeto determina a necessidade de técnicas e estratégias para a promover. Este estudo responde à necessidade de Orientação Profissional dos estudantes universitários através do programa “O meu projeto profissional”. Trinta e dois estudantes da Licenciatura em Pedagogia participaram na experiência com o objetivo de promover competências em Orientação Profissional para satisfazer as suas necessidades antes da entrada no mercado de trabalho. Para o efeito, a utilidade e a satisfação do programa foram concebidas e avaliadas através de um estudo misto com uma abordagem predominantemente quantitativa, utilizando um questionário com medição pré-pós-teste, um questionário de satisfação e uma entrevista semi-estruturada. Os resultados mostram diferenças significativas numa elevada percentagem das competências avaliadas e relacionadas com as necessidades do grupo, entre as quais se destacam a empregabilidade e a tomada de decisões. Concluindo, é necessário trabalhar o projeto profissional em contextos universitários para melhorar a integração profissional.

Palavras chave: Orientação profissional; Universidade; Programa de formação.

My Career Project: University Career Guidance Pilot Programme

Abstract: Career Counseling is essential to improve personal development by defining competencies and linking them to the work environment. This discipline in the Spanish university context does not have the presence it should, even though it is the prelude to the working world. This aspect determines the need for techniques and strategies to promote it. This study responds to the need for Professional Orientation of university students through the program “My Professional Project”. Thirty-two students of the Pedagogy Degree participated in the experience with the objective of promoting competences in Professional Orientation to satisfy their needs prior to labor insertion. For this purpose, the usefulness and satisfaction of the program was designed and evaluated by means of a mixed study with quantitative predominance, through a questionnaire with a pre-posttest measurement, a satisfaction questionnaire and a semi-structured interview. The results show significant differences in a high percentage of the competencies evaluated and linked to the needs of the group, among which employability and decision making stand out. Concluding, the need to work on the professional project in university contexts is important in order to improve professional insertion.

Key Word: Vocational guidance; University; Training programme.

Mon projet de carrière : programme pilote d'orientation professionnelle à l'université

Résumé : L'orientation professionnelle est essentielle pour améliorer le développement personnel car elle permet de définir les compétences et de les relier à l'environnement professionnel. Cette discipline dans le contexte universitaire espagnol n'a pas la présence qu'elle devrait avoir, alors qu'elle est le prélude au monde du travail. Cet aspect détermine le besoin de techniques et de stratégies pour la promouvoir. Cette étude répond au besoin d'orientation professionnelle des étudiants universitaires par le biais du programme “Mon projet professionnel”. Trente-deux étudiants de la licence en pédagogie ont participé à l'expérience dans le but de promouvoir les compétences en matière d'orientation professionnelle afin de répondre à leurs besoins avant d'entrer sur le marché du travail. À cette fin, l'utilité et la satisfaction du programme ont été conçues et évaluées au moyen d'une étude mixte avec une approche principalement quantitative, en utilisant un questionnaire avec une mesure pré-post-test, un questionnaire de satisfaction et un entretien semi-structuré. Les résultats montrent des différences significatives dans un pourcentage élevé des compétences évaluées et liées aux besoins du groupe, parmi lesquelles l'employabilité et la prise de décision se distinguent. La conclusion, est qu'il est nécessaire de travailler sur le projet professionnel dans les contextes universitaires afin d'améliorer l'insertion professionnelle.

Mots clés : Orientation professionnelle; Université ; Programme de formation.

Introducción

La orientación universitaria se conforma a través de un conjunto de acciones para proporcionar una ayuda continua, sistemática y planificada para favorecer no sólo la adaptación del estudiante al contexto universitario, sino para acompañarle en la transición educativa, atendiendo a las dimensiones académica, personal y profesional (Venegas-Ramos y Gairín, 2018).

Las universidades públicas españolas cuentan con sistemas de apoyo y orientación para sus estudiantes, atendiendo de manera generalizada sus necesidades académicas. Sin embargo, no siempre abarcan aspectos relacionados con el desarrollo personal y profesional, como el asesoramiento laboral y la formación en habilidades para mejorar la empleabilidad (Viñuela y Vidal, 2022).

La Orientación Profesional es una necesidad real de todos los colectivos sociales a lo largo de la vida (Sultana, 2018), especialmente si consideramos que uno de sus principales objetivos es facilitar la toma de decisiones tanto sobre las titulaciones académicas como sobre el futuro desempeño laboral (Vélaz de Medrano et al., 2023). Durante años, la OCDE y la UE han trabajado para promover políticas que aborden las carencias en materia de Orientación Profesional, especialmente aquellas relacionadas con el mercado laboral y la transición hacia el mismo (Seidler et al., 2024). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por integrar este tipo de orientación en los contextos educativos de educación superior, diversos países señalan que aún no se le brinda la atención adecuada, como evidencian trabajos como los de Condori-Mamani (2023) o Draaisma et al. (2017), entre otros.

En España, la orientación profesional se centra principalmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Aristizabal-Llorente, et al., 2017; Benavent et al., 2014; García-Tagua, 2009), dejando en gran medida desatendida la necesidad de incorporar competencias que faciliten la transición al mercado laboral en el ámbito universitario. En este sentido, en el contexto universitario, la orientación profesional (ofrecida por pedagogos, psicopedagogos o psicólogos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria) queda relegada a servicios que responden principalmente a las demandas de los estudiantes, quienes, en muchas ocasiones, desconocen su existencia. Es cierto que desde la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), se tiene en cuenta la orientación universitaria, aunque, esta ley no establece ningún sistema organizativo referido a la misma. Así, en el artículo 46, sobre “Derechos y Deberes de los estudiantes” se reconoce el derecho de los estudiantes a “la orientación e información por la universidad sobre las actividades que les afecten” (artículo 46.c), y “el asesoramiento y la asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en el que se determine” (artículo 46.e). Estos aspectos permiten entrever que, desde el marco legislativo universitario español se muestra la necesidad de la orientación en la

universidad, pero sin especificar medidas y organismos que la impulsen. En contraposición, y aunque no existe un sistema regulado que establezca cómo implementar la Orientación Universitaria, trabajos como los de Vidal et al. (2002) identifican cuatro ejes de acción prioritarios que comenzaron a desarrollarse a partir de esta ley y, en algunos casos, incluso antes de su promulgación:

- Creación de redes:
 - Interuniversitarias: mecanismos de cooperación y trabajo en equipo entre diferentes universidades. Tras la LOU (2001), se crean la Red Nacional de Servicios de Empleo -UnivEmpleo- y el Grupo de Trabajo de los Servicios de Información y Orientación Universitarios (SIOU).
 - Intrauniversitarias: Servicios de Orientación con entidad propia en una universidad.
- Acción tutorial: se refleja en la creación de Planes de Acción Tutorial – Ejemplos de aquella época son: los Planes de Acción Tutorial en la Universidad de Barcelona y el Proyecto Brújula (Programa de Atención Tutorial de la Universidad de Cádiz)- o la creación de organismos para el apoyo de la acción tutorial como el Gabinete de Orientación Universitaria (GOU9 de la Universidad de Barcelona).
- Adaptación a las necesidades del entorno laboral: actuaciones que buscan facilitar la inclusión en el mundo laboral. Los referentes del momento fueron las Unidades de Orientación para el Empleo de Universitarias -Univertecna- en Andalucía y las Políticas Activas Específicas del Servicio de Empleo de la Universidad de Valladolid en las titulaciones de humanidades.
- Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales: servicios que promueven la igualdad para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. Como iniciativas de interés destaca el Centro Universitario de Asesoramiento a Estudiantes con Discapacidad (Universidad de Valencia) y el Centro de Atención al Estudiante (Universidad de Alicante).

En 2007 con la nueva ley orgánica para la regulación de las Universidades, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades se vuelve a aludir a la necesidad de la orientación, reconociéndola como un derecho de los estudiantes, pero sin definir una estructura organizativa clara. En ese mismo año, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, justifica la creación de sistemas de apoyo como una necesidad para facilitar el nuevo ingreso a la universidad y atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Nuevamente no se articulan los organismos ni las acciones específicas, pero sí se incide en la necesidad de inclusión en este nivel educativo. Actualmente, con la aprobación de la Ley Orgánica del Sistema Universitario Español (LOSU, 2022) se constata cómo esta necesidad es real, dado que no solo se plantea en el artículo 33. Sobre derecho relativos a la formación académica, la necesidad de orientación

en la universidad mediante el epígrafe e) “A las tutorías y al asesoramiento, a la orientación psicopedagógica y al cuidado de la salud mental y emocional, en los términos dispuestos por la normativa universitaria” y h) “A la orientación e información sobre las actividades que le afecten y, en especial, a un servicio de orientación que facilite su itinerario formativo y su inserción social y laboral”. Si no que en el artículo 43. Unidades básicas se pone de relieve la necesidad de crear un sistema de Orientación Profesional:

- 1. Las universidades contarán con unidades de igualdad, de diversidad, de defensoría universitaria y de inspección de servicios, así como servicios de salud y acompañamiento psicopedagógico y servicios de orientación profesional, dotados con recursos humanos y económicos suficientes.
- 5. Las universidades, en colaboración con las Comunidades Autónomas en las que se encuentren ubicadas, ofrecerán servicios gratuitos dirigidos a la orientación psicopedagógica, de prevención y fomento del bienestar emocional de su comunidad universitaria y, en especial, del estudiantado, así como servicios de orientación profesional.

Ahora bien, aun recogándose legislativamente no queda claro si esta situación mantendrá una red intrauniversitaria con una unidad para la Orientación Profesional. No obstante, es evidente que la Orientación Profesional se constituye como una necesidad y un derecho para el colectivo universitario (Delgado-García et al., 2021), quien requiere apoyos específicos para fortalecer su proyecto profesional. En este sentido, resulta fundamental trabajar con los estudiantes en el desarrollo de competencias en Orientación Profesional, tales como el autoconocimiento y desarrollo personal, la exploración de la carrera, la toma de decisiones y la construcción del proyecto profesional (do Céu-Taveira y Rodríguez-Moreno, 2010; Rodríguez-Martínez et al., 2019). Todas ellas articuladas dentro de un marco integral que conforma el proyecto profesional. Trabajar estas competencias mejora la empleabilidad al satisfacer las necesidades de transición al mundo laboral (Rodríguez-Martínez et al., 2019). Necesidad que se enfrenta a una serie de limitaciones que dificultan el desarrollo de la orientación en el contexto universitario, entre las que sobresalen: (1) servicios y acciones heterogéneas; (2) número limitado de recursos, tanto materiales como personales; (3) falta de formación de tutores y (4) problemas en la coordinación para el desarrollo de actuaciones (Martínez-Clares et al., 2016; Muñoz y Gairín, 2013; Suárez-Lantarón, 2014).

Estas limitaciones no han pasado inadvertidas para los profesionales de la orientación, quienes han aunado esfuerzos no sólo para fundamentar dicha necesidad, sino para promover acciones que contribuyan a una mejora significativa en la formación competencial (López-Angulo et al. (2022)). En otras palabras, la participación de los estudiantes en acciones formativas en Orientación Profesional ha demostrado

favorecer la mejora de sus competencias para la empleabilidad (Bermúdez, 2020; Villalustre y Cueli, 2024). Una de las actuaciones más desarrolladas ha sido la mentoría, a través de la cual se ha trabajado tanto para facilitar la entrada en el contexto educativo de los estudiantes desde un sentido académico y profesional (Fernández et al., 2011; García-García et al., 2013) hasta el desarrollo profesional en procesos prácticos (Tinocco-Hiraldo, 2021). Destacan otras actuaciones específicas como el modelo CCP-Constuyendo mi Carrera Profesional (Suárez-Ortega y Sánchez-García, 2020) y/o la videoconferencia para favorecer la Orientación Profesional (Cogoi, 2014), además de otras acciones que buscan vincular la parte académica y profesional, como son las desarrolladas mediante la tutoría de titulación, como estrategia de acción tutorial para acompañar el proceso de transición y adaptación del estudiante en el marco de su Grado académico y perfil competencial (López-Martín y González-Villanueva, 2018; Pérez-Cusó et al., 2017; Torrecilla-Sánchez, et al., 2013). Se pueden resaltar iniciativas en el marco del contexto universitario como el proyecto TIMONEL, implementado desde el grupo de investigación IDEO en la Universidad de Jaén, en el cual se abordan las tres dimensiones de la orientación (académica, personal y profesional) con el fin de satisfacer necesidades reales tanto de los universitarios como de los docentes, mediante el apoyo de la tecnología (Pantoja-Vallejo y Berrios-Aguayo, 2021).

En línea con la necesidad de favorecer el desarrollo de competencias para la empleabilidad y la toma de decisiones, y siendo congruentes con las exigencias normativas, se propone impulsar acciones concretas que articulen respuestas específicas para la Orientación Profesional en la Universidad. Esta orientación es esencial en un contexto donde debe primar una educación de calidad, que no solo dote a los estudiantes de competencias académicas, sino también de habilidades para enfrentar y afrontar los desafíos de la práctica profesional. Asumiendo la responsabilidad de la Universidad, se plantea, en este trabajo, una intervención específica para los estudiantes de Grado y más concretamente para los estudiantes del Grado en Pedagogía. Dicha actuación formativa se configura con el fin de contribuir al desarrollo y mejora de la Orientación Universitaria, constatando su utilidad y como paso previo para poder transferirlo, con las modificaciones oportunas, a otras titulaciones.

En definitiva, este artículo refleja una actuación concreta para mejorar la Orientación Profesional en el contexto universitario, tomando como principal agente a los estudiantes de un grado concreto (Grado en Pedagogía), de acuerdo a su perfil competencial y a la necesidad de experimentar, beneficiarse e involucrarse en una experiencia formativa para la promoción de competencias ligadas al autoconocimiento y desarrollo profesional, desarrollo de la carrera, la toma de decisiones y empleabilidad.

Método

Diseño metodológico

El trabajo se enmarca en una investigación evaluativa, a través de un diseño pre-experimental sin grupo control, el cual se complementa con un diseño cualitativo, estableciendo un diseño mixto con predominancia cuantitativa (Johnson et al., 2012). Se pretende dar respuesta a la hipótesis: Un programa de Orientación Profesional, ligado al desarrollo del proyecto profesional, contribuirá a mejorar las competencias autoconocimiento y desarrollo profesional, desarrollo de la carrera, la toma de decisiones y empleabilidad. Esta hipótesis se plantea de acuerdo con el objetivo general del estudio, que se fundamenta en comprobar los efectos de un programa formativo denominado “Mi proyecto profesional” para la mejora de la Orientación Profesional en el contexto universitario de los estudiantes del Grado en Pedagogía. Dicho objetivo se desglosa en varios subobjetivos específicos:

- Contrastar las mejoras en las competencias: Autoconocimiento y desarrollo profesional; exploración de la carrera; toma de decisiones y construcción del proyecto profesional (análisis cuantitativo).
- Conocer el nivel de satisfacción de los participantes en el programa “Mi Proyecto profesional” (análisis cuantitativo).
- Identificar los elementos del programa que favorecen la utilidad y eficacia del mismo junto a los aspectos de mejora (cualitativo).

El diseño metodológico planteado determina el uso de diferentes instrumentos de evaluación, tanto de corte cuantitativo (cuestionarios pre-postest) para conocer el impacto del programa en el desarrollo de competencias, como cualitativo (entrevistas), para profundizar en la utilidad y satisfacción autopercibida de los participantes, aspecto que se detalla más específicamente en el apartado “variables e instrumentos”.

Participantes

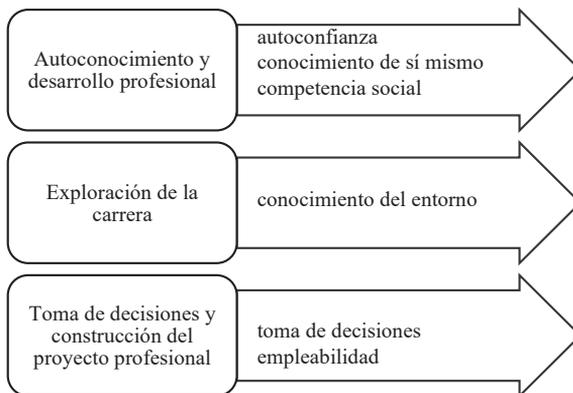
Los participantes son estudiantes del Grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca. En concreto, se cuenta con los estudiantes de 3º en el curso 2020/2021, al ser un grupo que debe tomar una decisión sobre el itinerario formativo que escogerá en el curso siguiente, considerándose tres opciones: (1) Orientación educativa y asesoramiento, (2) Formación y gestión de calidad u (3) Opción libre (sin una especialización hacia los itinerarios 1 y 2). Esta elección está vinculada a la toma de decisiones de acuerdo con su futuro perfil profesional. La población de la que se parte son 58 estudiantes, que corresponden a los estudiantes matriculados en ese curso académico. Se implicaron en el proceso formativo, de forma voluntaria, 32 estudiantes (30 mujeres y 2 hombres). La distribución por sexo guarda relación con la establecida en el aula-clase

(54 mujeres y 4 hombres), así como con la distribución en las titulaciones de educación de la Universidad de Salamanca, en las cuales, el porcentaje de mujeres oscila entre un 90-95%.

Variables e instrumentos

El diseño pre-experimental (con medida pre-postest) que define al estudio establece una diferenciación entre variable independiente, relativa al programa Mi proyecto profesional (tabla 2), dado que es el que va a promover cambios en las variables dependientes, y variable dependiente, las necesidades en Orientación Profesional de los estudiantes de Pedagogía, estas necesidades se delimitan en las competencias sobre las que se va a actuar y, por consiguiente, cambian tras la participación en el programa. En concreto se diferencian las siguientes variables dependientes: autoconfianza, conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, competencia social, toma de decisiones y empleabilidad. Estas variables se organizan en los niveles de competencias marcados por do Céu-Taveira y Rodríguez-Moreno (2010) en la introducción (figura 1).

Figura 1.
Relación de competencias de estudio con las competencias marcadas por do Céu-Taveira y Rodríguez-Moreno (2010)



No obstante, se plantea también como variable de estudio la satisfacción hacia el programa. Los instrumentos que permiten recabar información sobre las variables estudiadas se indican en la Tabla 1.

Tabla 1.
Relación entre variables e instrumentos

Variable	Instrumento cuantitativo	Instrumento cualitativo
Nivel de necesidades autopercebidas de Orientación Profesional: autoconfianza, conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, competencia social, toma de decisiones y empleabilidad	Adaptación Escala de necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional (Álvarez-Rojo et al., 2015)	Entrevista Preguntas abiertas en cuestionario de satisfacción
Satisfacción	Adaptación Encuesta de satisfacción con la actividad formativa	

La Escala de necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional (Álvarez-Rojo et al., 2015), ahonda en las dimensiones autoconfianza, conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, competencia social, toma de decisiones y empleabilidad. Estas dimensiones analizan las necesidades del colectivo en la generación de su proyecto profesional, mediante una escala Likert de 6 puntos. Esta escala se implementa en momento pretest-postest, antes de inicio del programa y una vez finalizado¹. La encuesta de satisfacción diseñada tiene como objetivo evaluar la percepción de los participantes sobre la propuesta formativa, así como determinar en qué medida cumplió con sus necesidades y expectativas. Por lo tanto, se aplicó al finalizar el programa. Esta encuesta con escala Likert de 1 a 5, es configurada dentro del Grupo de Investigación en Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca y utilizada en las investigaciones realizadas en el mismo (Martínez-Abad, 2013; Tinocco-Hiraldo, 2021; Torrecilla-Sánchez et al., 2016; Torrecilla-Sánchez et al., 2017; Torrijos-Fincias et al., 2018). Los participantes respondieron tanto a los cuestionarios planteados en las fases pretest y postest, como al cuestionario de satisfacción final.

Por último, la entrevista se llevó a cabo en formato semiestructurado, para lo cual, se facilitó a los estudiantes un guion previo sobre los aspectos a desarrollar, solicitando la colaboración de forma voluntaria (tres estudiantes participan en la entrevista, la inicial de su nombre se utilizó como código de identificación para la información proporcionada en la entrevista). Tras la realización de la entrevista se llevó a cabo un análisis inductivo de categorías tomando como tópico principal los temas claves del guion (Anexo 1). Las categorías son desarrolladas por tres investigadores del Grupo de Investigación GE2O que se reúnen y trabajan mediante un grupo de discusión para la determinación de las categorías de análisis finales. La entrevista fue desarrollada una vez se analizaron los datos cuantitativos, con el fin de que la parte cualitativa

complementará la cuantitativa, dando así respuesta al diseño mixto con predominancia cuantitativa.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El programa “Mi proyecto Profesional” se imparte desde febrero de 2021 hasta mayo de 2021 en formato online. En este sentido, a pesar de seguir en un momento social en el que se llevan a cabo adaptaciones en los cursos académicos universitarios por la pandemia del Covid-19, no afectó al diseño metodológico, dado que no se requería presencialidad. Este programa se configura en bloques formativos, con una duración de 40 horas, en los que se combinan píldoras audiovisuales sobre los contenidos básicos, actividades de potenciación de competencias y recursos (Tabla 2). Durante la aplicación del programa se llevó a cabo un proceso de acompañamiento por parte del docente (especialista en orientación educativa y profesional del ámbito de la pedagogía) quien proporcionó feedback sobre el proceso de desarrollo del estudiante y respondió a las necesidades y demandas que plantearon los participantes a través de tutorías online y de forma asíncrona con mensajes personalizados en la plataforma. Evaluar la eficacia del programa conlleva que previo a la participación en el mismo se facilite al estudiante la “Adaptación Escala de necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional” (Álvarez Rojo et al., 2015). Finalizado el programa se le remite de nuevo en formato virtual esta escala junto al cuestionario de satisfacción hacia la actividad formativa. Posteriormente, en el mes de julio, se llevaron a cabo las entrevistas de acuerdo con la voluntariedad de los participantes, quienes señalaron previamente su interés en participar. Las entrevistas se desarrollaron en formato virtual para favorecer la participación, aunque, únicamente, se consiguió la colaboración de 3 estudiantes. Los encuentros fueron grabados con el consentimiento de los participantes, facilitando su transcripción y posterior análisis.

Tabla 2.
Estructura programa “Mi Proyecto Profesional”

Modulo	Contenido	Objetivo	Recursos	Actividad	Temporalización
Aprender a anticiparse (Autoconocimiento y desarrollo profesional)	¿Quién soy?	Promover el autoconocimiento desde la historia personal, las competencias propias y la vocación	Vídeo explicativo Foro	Mi historia personal	13-18 de mayo de 2021 (12 horas)
	¿Qué tengo?			Balace de competencias	
	¿Qué quiero?			Lista de intereses	
Conocimiento del entorno Exploración de la carrera y toma de decisiones	Salidas profesionales de la Pedagogía	Conocer todas las opciones del mundo laboral de la Pedagogía	Vídeo explicativo Microvídeos: Historias de vida en el ámbito de la empresa/ educativo formal/social Microvídeo: falsos mitos Vídeo nuevas perspectivas de futuro Foro	DAFO+Plan de acción	19-25 de mayo de 2021 (18 horas)
	El mundo de la pedagogía en los centros escolares y empresas				
	Toma de decisiones	Realizar la toma de decisiones analizando todas las variables y criterios principales	Vídeo explicativo Foro		
Búsqueda de empleo (Construcción del proyecto profesional)	La elaboración del Currículum	Reconocer diferentes recursos para el acceso al mundo laboral	Vídeos explicativos Páginas web con recursos Web y espacios para la búsqueda de empelo	Elabora tu CV	26-31 de mayo de 2021 (10 horas)
	Carta de presentación				
	Entrevista en la empresa				
	Autoempleo				

Finalizada la recogida de información se analizaron los datos de acuerdo con su naturaleza (cuantitativos y cualitativos). En los datos cuantitativos, se desarrollaron dos tipos de análisis: descriptivo y contraste de hipótesis. El análisis descriptivo se implementa con las variables de satisfacción y el análisis de contraste de hipótesis con las dimensiones de necesidades en Orientación Profesional. En este caso, se parte del análisis de la normalidad para constatar si es más preciso una prueba paramétrica o no paramétrica. Tras comprobar la idoneidad de la prueba paramétrica, se implementa el contraste de hipótesis mediante la t-student, acompañada del tamaño del efecto con la d de Cohen, en el caso de la no normalidad de alguna variable el Test de Wilcoxon

con el tamaño del efecto mediante la correlación de rangos. Los análisis se llevaron a cabo con el programa SPSS v. 25 junto al programa JASP v. 16 para el análisis del tamaño del efecto.

En los datos cualitativos, se trabajó con el programa Nvivo v12, en este caso, se analizó el discurso de acuerdo con las categorías establecidas2.

Resultados

a. Efectos del programa sobre el nivel de necesidades autopercibidas en Orientación Profesional

Se parte del estudio de la normalidad de las dimensiones de la variable nivel de necesidades autopercibidas en orientación profesional, apoyada en la prueba de normalidad de Shapiro Wilk. Se comprueba la normalidad de las dimensiones a excepción de autoconocimiento ($p.<0.05$), por ello, se utiliza la prueba t-student para el contraste de hipótesis en todas las dimensiones a excepción de autoconocimiento en la que se aplica la prueba Test de Wilcoxon.

Antes de la realización de las diferentes pruebas de contraste de hipótesis se lleva a cabo un estudio de estadísticos básicos (Tabla 3) en los cuales se observa cómo la media aumenta en todas las dimensiones tras la aplicación del estudio y, cómo, la desviación típica, en general, disminuye, homogeneizando la distribución.

Tabla 3.
Estadísticos básicos pretest-postest

	Pretest		Postest	
	X	Sx	X	Sx
Autoconocimiento	4.23	.873	4.52	.547
Autoconfianza	4.16	.927	4.35	.834
Competencias sociales	4.25	.859	4.76	.787
Entorno	2.73	.823	3.89	.900
Toma de decisiones	3.35	.837	4.14	.599
Empleabilidad	2.75	.834	3.72	.748

En la Tabla 4 se recogen los resultados de la prueba de contraste de hipótesis, en la que se observa que el programa permite una mejora en todas las dimensiones a excepción de dos: autoconfianza y autoconocimiento. No obstante, el estudio del tamaño del efecto evidencia también un tamaño del efecto moderado en la dimensión de autoconocimiento, por lo que sí se evidencia mejoras en esta dimensión. Únicamente la dimensión autoconfianza no muestra mejoras significativas tras la aplicación del programa “Mi Proyecto Profesional”, quizás por ser una de las dimensiones en la que los estudiantes mostraban mayor competencia previa.

Tabla 4.
Contraste de hipótesis dimensiones vinculadas con necesidades en orientación profesional.

	T de Student				Test de Wilcoxon				
	t	p	d	Interpret.	w	z	p	r	Interpret.
Autoconocimiento					151.5	-1.43	0.156	0.303	Moderado
Autoconfianza	-1.44	0.161	0.254	Pequeño					
Competencias sociales	-3.00	0.007	0.512	Moderado					
Entorno	-7.37	< .001	1.302	Alto					
Toma de decisiones	-5.94	< .001	1.067	Alto					
Empleabilidad	-7.63	< .001	1.349	Alto					

b. Satisfacción hacia el programa

En lo que respecta a la satisfacción de los participantes con respecto al programa desarrollado se observa como la media es superior a 4 en todos los ítems (Tabla 5). A su vez, estos resultados se apoyan en desviaciones pequeñas, ya que ninguna llega a un valor de 1. Si se centra la atención en los ítems con mayor puntuación sobresale el ítem (16) Recomendaría a otros estudiantes de pedagogía desarrollar este programa con una media de 4.59, con la misma puntuación se sitúa el ítem (19) Considero que este tipo de programas son esenciales en los grados formativos para ayudarte a conocer mejor y conocer tu futuro profesional. En ambos casos son ítems centrados en la satisfacción global, por ello, a la luz de los resultados obtenidos, se puede concluir que los participantes perciben altos niveles de satisfacción hacia el programa. El ítem con menor puntuación (4.09) es el (14) Los materiales del Bloque III. Búsqueda de empleo me han resultado esenciales en vistas a mi futuro profesional. En este caso, la puntuación menor se puede deber a que no ven la utilidad de este contenido al no considerar cercana la salida profesional.

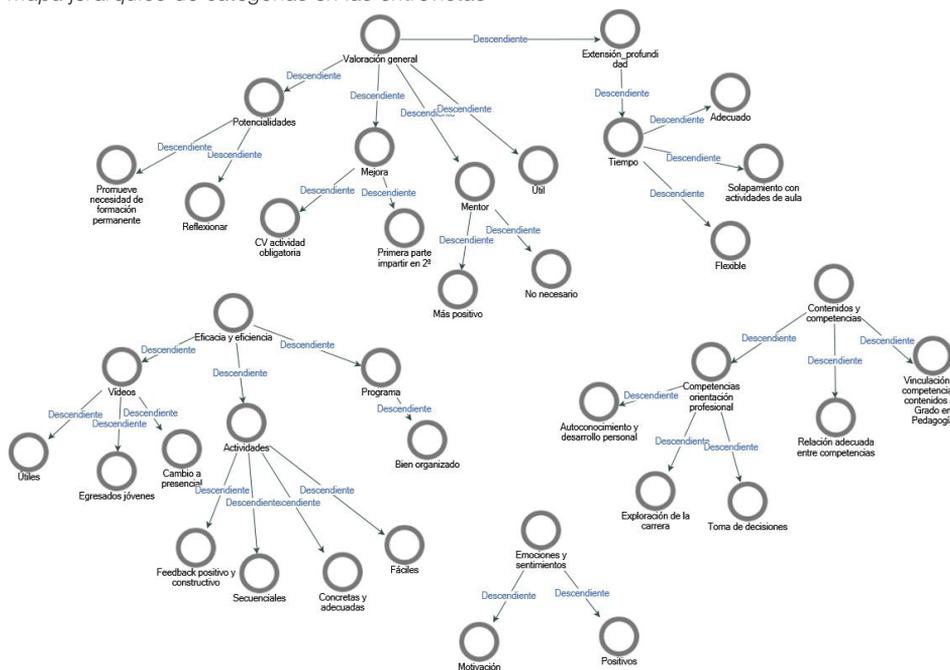
Tabla 5.
Resultados del cuestionario de satisfacción hacia el programa "Mi proyecto profesional"

Ítems	\bar{x}	Sx	N
(1) Se me ha informado adecuadamente acerca de los objetivos de este programa	4.31	.471	32
(2) La organización ha sido adecuada	4.53	.621	32
(3) La profesora ha explicado todos los aspectos del programa con claridad	4.47	.567	32
(4) La profesora ha resuelto mis dudas de manera satisfactoria	4.31	.738	32
(5) Los recursos integrados en el programa han sido útiles	4.47	.567	32
(6) Las fases del programa, junto a las tareas indicadas, han sido útiles para desarrollar mi proyecto profesional	4.34	.545	32
(7) El feedback recibido en las tareas me ha ayudado a reflexionar para mejorar en base a mi futuro profesional	4.13	.871	32
(8) La participación en el programa "Mi Proyecto Profesional" ha sido compatible con el resto de mis actividades académicas	4.25	.622	32
(9) El tiempo y esfuerzo dedicados al programa han sido razonables	4.16	.677	32
(10) Las actividades desarrolladas son útiles y eficaces para determinar mi futuro profesional	4.41	.756	32
(11) El material de apoyo que se encuentra en la plataforma de Studium "Mi proyecto profesional" me ayudó a comprender algunos aspectos del proceso	4.28	.683	32
(12) Los vídeos de los egresados son de utilidad para conocer mejor la labora de un pedagogo en diferentes ámbitos	4.47	.671	32
(13) Los materiales de información del entorno son de ayuda para conocer mejor las salidas profesionales de la Pedagogía	4.34	.602	32
(14) Los materiales del Bloque III. Búsqueda de empleo me han resultado esenciales en vistas a mi futuro profesional	4.09	.689	32
(15) Volvería a participar programa de estas características	4.34	.653	32
(16) Recomendaría a otros estudiantes de pedagogía desarrollar este programa	4.59	.499	32
(17) El tiempo asignado al programa ha sido suficiente para el alcance de los objetivos previstos	4.23	.751	32
(18) Estoy satisfecho/a con los resultados de este programa	4.34	.701	32
(19) Considero que este tipo de programas son esenciales en los grados formativos para ayudarte a conocerte mejor y conocer tu fututo profesional	4.59	.615	32

c. Percepción de los participantes hacia el proceso formativo

El análisis del contenido del discurso generado en las entrevistas permite establecer cuatro bloques en los que se enfocan los entrevistados (Figura 1).

Figura 1.
Mapa jerárquico de categorías en las entrevistas



En relación con las competencias y contenidos abordados en el programa, los estudiantes consideran que mejoran en aspectos vinculados con el autoconocimiento y desarrollo personal, la toma de decisiones y la exploración de la carrera. “Te ayuda a saber que tienes ciertas competencias más que desarrollar o que mejorar, por así decirlo” (Entrevista_S). “Personalmente me han ayudado bastante porque tenía una idea clara de lo que quería, pero al ver todo lo que sé y todo lo que tengo, me ha hecho la idea mucho más grande de lo que ya tenía” (Entrevista_G).

Otro elemento importante que resaltan en las entrevistas es la eficacia y eficiencia, relacionándola con las actividades y videos integrados. En el caso de las actividades, es reseñable como, aunque el curso se desarrolla de forma autónoma, los estudiantes consideran que el feedback docente les ayuda a desarrollar competencias; además de definir las actividades como adecuadas y fáciles: “Sí ayuda. De hecho, en una actividad había cosas que no las había hecho bien y el feedback que me devolvió me

ayudo bastante a saber lo que realmente tenía que buscar en él, en el, la actividad y profundizar en ella. Entonces el feedback sí, sí estaba bien y bastante... (...) es constructivo” (Entrevista_G). En el caso de los vídeos, destacan su utilidad, aunque, creen que una interacción presencial sería más beneficiosa: “El segundo módulo que vi, las experiencias también están bastante bien. Desde mi punto de vista. Sí, sí, pues sí, se puede ir y os lo permiten cuando volváis a hacer el curso. Si las personas están de acuerdo en participar y venir a un salón de actos o lo que sea, está mucho más, no sé, y más comunicación y pueden preguntar más. Las personas están físicamente y es de otra manera y ojalá os lo permitan” (Entervista_S) y, sobre todo, si ésta se produce con egresados jóvenes, ya que los ven cercanos y les motiva: “Sí, y sobre todo no sé, pero, es mi opinión, que se haga más a nuestro nivel de edad, porque eso creo que nos motiva más, conocer a alguien de nuestra edad y que ya esté incorporado en una vida laboral. Pero claro en que nos dé su experiencia, de todo lo que ha hecho para conseguirlo” (Entrevista_S).

En cuanto a la valoración general con la experiencia formativa, es positiva y se vincula especialmente con su utilidad y potencialidades, entre las que se puede resaltar la reflexión y la concienciación de la formación permanente, aunque, sí marcan mejoras, como es la obligatoriedad de realizar la actividad del Curriculum Vitae: “Luego me ha parecido positivo porque si no, sin las actividades o todo lo que hemos hecho durante las semanas que ha durado. Es una cosa que personalmente no me voy a poner a pensar sobre que quiero, qué oportunidades tengo..., y qué fortalecer. Es algo que no me hubiera puesto a pensarlo y no le hubiera dado importancia” (Entrevista_J); “A lo mejor la última actividad que era opcional, puede que sí la incluyas como obligatoria. A algunos le gustaría mucho más” (Entrevista_J) e implementar parte del curso en 2º de Grado: “(...) realizarlo en segundo al finalizar segundo cuatrimestre, alguna, alguna reunión, alguna conferencia para saber las menciones. Porque creo que yo, por ejemplo, hasta que no llegué a tercero no me preocupaba nada las menciones y no sé. Luego ya empecé el agobio, pero si empezamos antes más o menos nos vamos orientando más (...)” (Entrevista_S).

Por otra parte, valoran el programa como organizado, adecuado en el tiempo y flexible, aunque, en algún caso, se producía algún solapamiento con actividades del aula, pero al dar tiempos amplios se podían organizar: “Depende de la semana porque como ha sido de varias semanas, había semanas que al tener más carga de trabajo con las otras asignaturas o al tener en esa semana alguna presentación u otro proyecto, esa semana igual me ha resultado como más pesado, no pesado, sino otra carga de trabajo, pero, en general no se me ha hecho pesado porque me ha resultado fácil” (Entrevista_J).

Por último, se hizo alusión a las emociones y sentimientos que les aporta la experiencia, coincidiendo en todos los casos en la motivación que los impulsaba a participar:

“Bastante motivada porque el curso en si me gustaba y la idea también. Entonces iba cada semana haciendo una actividad y te ibas descubriendo más y vas buscando más cosas. Entonces es bastante motivación y mucho interés (...). (Entrevista_G) y las emociones positivas: “Positivas, por lo mismo que he dicho antes, porque como al final es algo con lo que tú te valoras y son tus cosas” (Entrevista_J).

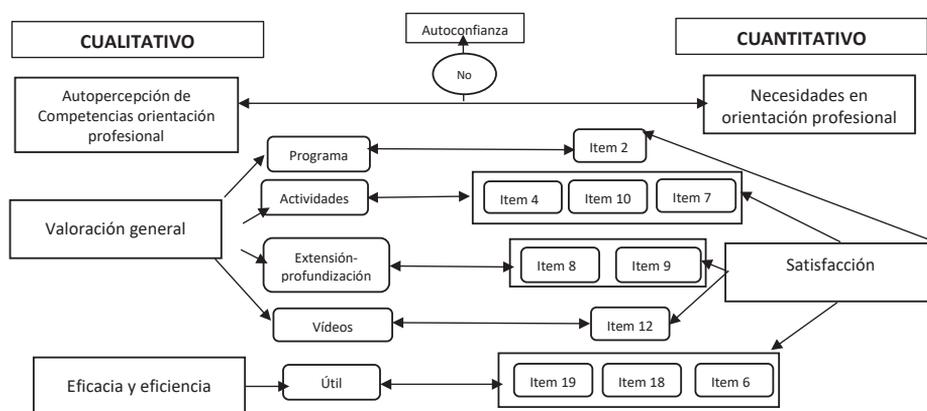
Discusión y conclusiones

Dar cabida a la Orientación Profesional en el ámbito universitario supone, al margen de ser congruentes con lo que las leyes exigen, materializar toda una serie de acciones para dotar a los futuros profesionales de competencias vinculadas con la empleabilidad (autoconocimiento y desarrollo profesional; exploración de la carrera; toma de decisiones y construcción del proyecto profesional) que no se trabajan específicamente en las materias de los grados universitarios (Rodríguez-Martínez et al., 2019; Venegas-Ramos y Gairín, 2018). En el caso que nos ocupa, se deja evidencia de cómo se puede trabajar la competencia para la toma de decisiones a través de una formación específica que permite a los estudiantes del Grado en Pedagogía no solo tomar decisiones de acuerdo a la mención a elegir (tomando en consideración diferentes opciones y toda una serie de variables y criterios), sino promover el autoconocimiento y desarrollar sus competencias vocacionales, al tiempo que reconocen diferentes recursos para el acceso al mundo laboral, eliminando esa incertidumbre informada por los estudiantes al tener que tomar decisiones o cuando son conscientes de que están finalizando sus estudios universitarios. La implementación de estrategias como “Mi Proyecto Profesional”, que favorecen la mejora de competencias vinculadas con la empleabilidad, han sido demostradas en otros estudios que apoyan los actuales resultados en educación superior, como es el caso de los trabajos de Cogoi (2014) o Draaïma et al. (2017). Cabe destacar, también, el estudio de López-Angulo et al. (2022) en el que presenta un programa similar pero dirigido a docentes preuniversitarios en Colombia, el cual, demuestra, en un contexto vinculado con el ámbito laboral, la necesidad y eficacia de programas en Orientación Profesional. En educación secundaria, son varios los ejemplos de éxito de este tipo de acciones (Aristizabal-Llorente, et al., 2017; Benavent et al., 2014; García-Tagua, 2009; entre otros), con mayor trascendencia y continuidad. En el presente artículo se avanza hacia esta línea de investigación poco abordada en educación superior, dado que las investigaciones se han centrado más en conocer las necesidades de los estudiantes de educación superior que en estrategias que contribuyan a su mejora.

De acuerdo con el propio diseño de investigación y el planteamiento de resultados, uno de los puntos fundamentales de este trabajo concierne al esfuerzo por mostrar evidencias empleando distintas estrategias de evaluación que ofrecen datos de carácter

cualitativo y cuantitativo estrechamente interrelacionados (Figura 2). De este modo, se relacionan las competencias en Orientación Profesional sobre las que reflexionan en la entrevista y los resultados de necesidades en Orientación Profesional que se pusieron de manifiesto en el estudio cuantitativo, donde se pone en evidencia que los estudiantes tienen una mejora significativa en la dimensión autoconfianza. Además, la reflexión que se genera en el programa es un elemento de éxito en los procesos de construcción del proyecto profesional (Romero et al., 2012), aspecto que fortalece la experiencia desarrollada.

Figura 2.
Triangulación resultados variables cualitativas y cuantitativas



En lo que respecta a la eficacia y a la eficiencia del programa existe una relación con varios de los aspectos medidos en la escala de satisfacción, lo que no implica que los estudiantes, a través de la entrevista, puedan identificar algunos aspectos de mejora, que han sido objeto de estudio para su consideración en otras ediciones del programa formativo. Entre estos aspectos de mejora sobresale establecer como obligatoria la actividad del Curriculum Vitae; vincular los microvídeos con charlas de profesionales en activo, para favorecer el intercambio de respuestas; y facilitar una parte previa del curso, relacionada con las salidas profesionales de la titulación, a los estudiantes que se encuentran en segundo curso del grado.

A pesar de las mejoras marcadas, el estudio ha mostrado que los estudiantes perciben el valor y la utilidad del programa, lo que influye en que sigan motivados y que se involucren en su propio proceso de desarrollo profesional. Sirva como ejemplo el comentario de una de las entrevistadas “Y, no sé, en plan, afortunada por poderlo hacer, porque creo que en anteriores cursos no se ha podido realizar y creo que es bastante

útil y, tal vez, motivada para seguir mi proceso de formación y saber más o menos en qué debo formarme (Entrevista_S)”.

Los resultados evidencian cómo se ha llevado a cabo un proceso formativo para contribuir al desarrollo y mejora de la Orientación Universitaria. De acuerdo con los resultados se puede concluir que el programa formativo es de utilidad para los estudiantes del Grado en Pedagogía, aunque puedan introducirse mejoras en ediciones posteriores como, por ejemplo, en cuanto a la organización de las actividades formativas (atendiendo a la diversidad y demandas individuales y grupales) o aprovechando las oportunidades que ofrece la experiencia y contacto directo con profesionales en activo, siendo este un aspecto muy valorado. La aplicación del programa en un único grado universitario puede considerarse una limitación, si bien, se convierte en un ejemplo práctico que permite plantear y materializar líneas de investigación futuras transfiriéndolo a otras titulaciones, con la salvedad de plantear contenidos que guarden relación con el conocimiento del entorno para adaptarlo a las diferentes salidas laborales y perfiles profesionales, configurándose como un recurso de utilidad para apoyar la Orientación Profesional en el ámbito universitario.

Si bien el carácter de la muestra podría considerarse una limitación, es importante resaltar el valor de los distintos instrumentos utilizados, que permiten contrastar la información mediante diversas fuentes. Esto ofrece una triangulación de datos que facilita la validación de la autopercepción de los participantes

El programa contribuye significativamente al ámbito de la Orientación Profesional al ofrecer un proceso formativo que aborda las oportunidades de los estudiantes en su transición al mercado laboral, una necesidad que, con frecuencia, no se desarrolla de manera específica en los planes de estudio de las universidades españolas (Delgado-García et al., 2021; Vélaz de Medrano et al., 2023). Esto abre diferentes posibilidades de estudio, entre las que sobresale implementar el programa en otras titulaciones, generar recursos relativos a las opciones laborales de los estudiantes que les permitan reconocer sus opciones de futuro e incluir tutores especializados en el ámbito de la Orientación Profesional, con el fin de generar un apoyo específico para los estudiantes. Aspecto que conecta con la necesidad de plantear otros trabajos que permitan identificar cuál de estas estrategias es más idónea para integrarla como elemento inherente en la educación superior.

Notas

¹ <https://forms.gle/U3Tz91eP7mtjfKmZ6>

² <https://drive.google.com/file/d/1BFSzi2aNezRpkTaqO4mJgLdJVRosFKoa/view?usp=sharing>

Agradecimiento

Proyecto de investigación “Orientación Profesional para la mejora de la empleabilidad en el ámbito educativo.” PON02B07 financiado por la Universidad de Salamanca.

Bibliografía

- Álvarez-Rojo, V., García-Gómez, M. S., Gil-Flores, J. y Romero-Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 67(3), 15-34. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67301>
- Aristizabal-Llorente, P., Ugalde-Gorostiza, A. I., y Álvarez-Uría, A. (2018). Yo elijo, tú eliges, ellas eligen. Orientación y toma de decisiones de las chicas en la escuela. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 99–114. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.3.2017.21621>
- Benavent, J. A., Bayarri, F., García, J., Ramírez, L. I., y Vivó, S. (2014). Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). C.E.S.O.F./06. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 283–302. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.12.num.22.2001.11352>
- Bermúdez, E.A. (2020). *Estudio longitudinal de la influencia que ejerce la Orientación Profesional para mejorar la empleabilidad* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio de la Universidad de Jaén. <http://hdl.handle.net/10953/>
- Cogoi, C. (2014). Videoconferencia y orientación. Ámbito de aplicación y ejemplos de buenas prácticas. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 13(1), 5–15. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.13.num.1.2002.11566>
- Condori-Mamani, F. (2023). Relevancia de la orientación profesional. *Revista de Investigación Psicológica*, 29, 95-108. <https://doi.org/10.53287/jhdt6474qo36t>
- Delgado-García, M., Conde-Vélez, S. y Azaustre-Lorenzo, M.C. (2021). Validación de un instrumento para detectar necesidades de orientación en alumnado universitario de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 92-115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30742>
- Draaisma, A., Meijers, F. y Kuijpers, M. (2017). The development of strong career learning environments: the project 'Career Orientation and Guidance' in Dutch vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1392995>
- do Céu-Taveira, M. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 335–345. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11536>
- Fernández, F.D., Arco, J.L., López, S. y Heilborn, V.A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicopedagogía*, 43(1), 59-71.
- García-García, M., Carpintero-Molina, E., Biencinto-López, C. y Núñez del Río, C. (2013). La evaluación del proyecto SOU-estuTutor: percepción de los mentores como punto de referencia para la mejora de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de primero. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 433-455, https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41661

- García-Tagua, M.I. (2009). Programa de Orientación Académica y Profesional: aprendiendo a tomar decisiones. *Hekademos*, 2(4), 73-90.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. y Turner, L.A. (2012). Toward a definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., Núñez-González, K. y Almeyda-Vázquez, A. (2022). Diseño y evaluación de un programa de capacitación para el desarrollo de la competencia orientación profesional en profesores preuniversitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200008&lng=es&tlng=es.
- López-Martín, I. y González-Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- Martínez-Abad, F. (2013). *Evaluación y Formación en Competencias Informacionales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Salamanca. Salamanca. <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121869>
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. y Pérez-Cusó, J. (2016) ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 80-98. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17115>
- Muñoz, J. L. y Gairín, J. (2013). Orientación y Tutoría durante los estudios universitarios: el Plan de Acción Tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2358>
- Pantoja-Vallejo, A. y Berrios-Aguayo, B. (2021). *TIMONEL: sistema de recomendación y orientación para alumnado, profesorado y egresados universitarios*. En L. Carro-Sancristóbal, M. Carabias-Herrero, y V. Morcillo-Casas, Buena orientación, buena elección: II Congreso Internacional de Orientación Universitaria, Valladolid, España.
- Pérez-Cusó, F. J., González-Lorente, C., González-Morga, N. y Martínez-Juárez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 91-110. <https://doi.org/10.6018/j/298531>
- Pineda, P., Ciraso, A., y Armijos, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleadores y titulados, *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 313-333. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-06>
- Rodríguez-Martínez, A., Cortés-Pascual, A. y Val-Blasco, S. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 102-119. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26275>
- Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V., García Gómez, S., et al. (2014). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 23(2), 4-21. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11404>
- Seidler, P., Larson, A., Harjula, S., Kalalahti, M., Mariager-Anderson, K., y Vilkman, M. (2024). Much ado about nothing? A comparative perspective on adult career guidance policies in Finland and Denmark.

- Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2404990>
- Suarez-Lantarón, B. (2014). Los servicios de orientación profesional en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 73-91. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5565>
- Suárez-Ortega, M. y Sánchez-García, M.F. (2020). Orientación para la construcción y gestión del proyecto profesional. En A. Pantoja-Vallejo (Coord.), *Buenas prácticas en la tutoría universitaria* (pp.151-168). Síntesis.
- Sultana, R. D. (2018). La movilización de los servicios de orientación profesional en torno a una agenda de justicia social: una prioridad para todos. En A. Manzanares-Moya y C. Sanz-López (Coords.), *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 27–38). Universidad de Castilla y La Mancha.
- Tallón-Rosales, S., Cáceres-Reche, M.P., Gómez-García, G, y Rodríguez-Jiménez, C. (2021). Perfil profesional del grado en pedagogía: análisis de las percepciones universitarias. *Formación Universitaria*, 15(1), 197-208. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100197>
- Tinoco-Giraldo, H. (2021). *Diseño, desarrollo, implementación y evaluación del programa “E-Mentoring” en programas de prácticas académicas*. Universidad de Salamanca. <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/SEPTTesis%20Version%20Final%20Junio%20Tinoco-Giraldo-rep.pdf>
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Olmos-Migueláñez, S., Rodríguez-Conde, M. J. y Martínez Abad, F. (2016). Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Digital Education Review*, 29, 193-226.
- Torrecilla-Sánchez, E.M., Rodríguez-Conde, M.L., Olmos Migueláñez, S. y Torrijos-Fincias, P. (2017). Determinantes de la satisfacción de los profesores de secundaria, como indicador de calidad de un programa formativo en resolución de conflictos. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 517-535. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49572
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Rodríguez-Conde, M. J., Herrera-García, M. E. y Martín Izard, J. F. (2014). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79–99. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11260>
- Torrijos-Fincias, P., Martín-Izard, J.F. y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662>
- Vélez-de-Medrano Ureta, C., González-Benito, A. y 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>
- Venegas-Ramos, L., y Gairín, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-143. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23298>

Villalustre Martínez, L. y Cueli, M. (2024) *Una mirada hacia la Universidad del futuro*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo 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>

Viñuela, Y. y Vidal, J. (2023). Orientación a estudiantes en los títulos públicos españoles. *Revista complutense de educación*, 34(3), 605-616. <https://doi.org/10.5209/rced.79759>

Eva María Torrecilla Sánchez

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha

Email: emt@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9184-8442>

Patricia Torrijos Fincias

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha

Email: patrizamora@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8183-1284>

Susana Olmos Miguélañez

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha

Email: solmos@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0816-4179>

Correspondência

Eva María Torrecilla Sánchez

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha

P.º de Canalejas, 169, 37008 Salamanca, Espanha

Data de submissão: julho 2023

Data de avaliação: julho 2024

Data de publicação:

Anexo 1: Guion facilitado a los estudiantes previo a la entrevista



ENTREVISTA "MI PROYECTO PROFESIONAL"

Estimado estudiante,

Manifestado tu interés por participar en una entrevista para analizar el proceso formativo llevado a cabo con el programa "Mi proyecto profesional", nos dirigimos a usted para establecer el día y hora en la que se llevará a cabo esta entrevista. Las opciones disponibles se determinan en el cuerpo del correo, por ello, se le solicita que revise bien la información del correo remitido.

Si bien, para que la entrevista se desarrolle de forma adecuada, con este documento queremos manifestarle la información que se recogerá en la entrevista, la cual, será una pequeña reunión informal, con el objetivo de:

Recoger su opinión sobre el impacto de la formación recibida en orientación para la carrera. Pretendemos recoger información sobre qué les ha aportado la formación recibida y sus sugerencias de mejora de cara a futuras ediciones del curso, a partir de su experiencia como participante.

La organización de la sesión sería la siguiente:

Apertura de la reunión: presentación y motivaciones para la realización del curso (Total: 2 minutos)

2. Cuestiones propuestas por el moderador a debatir: (Total: 15-20 minutos)

2.1.- Sobre la utilidad de los contenidos y competencias, ¿En qué aspectos consideras que te ha podido ayudar el proyecto a mejorar en relación con la orientación para la carrera? ¿Crees que la participación en esta experiencia potencia competencias?, ¿En qué sentido?

2.2.- Las emociones y sentimientos que se te han generado en la participación en el proyecto ¿Cómo te has sentido participando en este proyecto?

2.3.- Eficacia y eficiencia del curso: ¿Sirve para algo? ¿Se aprende algo valioso? ¿Es suficiente? ¿Es adecuado?

2.4.- Sobre la extensión/profundización con la que se han tratado los temas.

2.5.- En general su valoración, en cuanto a aspectos positivos y negativos (a mejorar) del curso. ¿Qué les ha gustado? ¿Qué cambiarían? ¿Crees que te habría beneficiado tener un mentor?

3. Otras cuestiones a considerar que no hayan sido planteadas (Total 5-10 minutos)

Para recoger la información será necesaria la grabación en audio siempre que nos dé su consentimiento. En este sentido, al inicio de la sesión se solicitará su permiso que será grabado en la misma.

-Muchas gracias por su participación en el curso y disposición-