

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA**



**TESIS DOCTORAL**

**ANÁLISIS DE LA ORIENTACIÓN RECIBIDA POR EL  
ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN LA  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

Doctoranda

Dña. Irene García Lázaro

Director

Dr. D. Blas Bermejo Campos

Tutor

Dr. D. Cristóbal Ballesteros Regaña

Sevilla, 2015



Análisis de la orientación recibida por el alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de Sevilla

Doctoranda: Dña. Irene García Lázaro

Programa de Doctorado: “Didáctica y Organización de Instituciones Educativas”

Universidad de Sevilla, 2015

**En este trabajo se utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas, colectivos o cargos citados en género masculino, por economía del lenguaje, deben entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.**



## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría agradecer en estas líneas el apoyo que muchas personas me han brindado a lo largo de este trabajo. En primer lugar, quisiera agradecer al Dr. Blas Bermejo Campos, director de esta tesis, el haberme alentado a realizar estudios de doctorado, guiándome a lo largo de todo el proceso. Su interés y confianza, han hecho viable esta investigación.

Al Dr. Cristóbal Ballesteros Regaña, por sus consejos y palabras de ánimo.

A todo el personal del Área de Orientación y Atención a Estudiantes de la Universidad de Sevilla, cada uno de vosotros me habéis ayudado a crecer personal y profesionalmente.

A mis padres, por creer en mí, apoyarme en todos mis proyectos, y ser ejemplos de tesón y fortaleza.

A mis suegros, por vuestra disponibilidad y cariño.

A mi abuela, hermanos, cuñados, sobrinos y tíos, con quienes tengo fuertes vínculos y me enseñan día a día lo que significa formar parte de una gran familia.

El mayor de los agradecimientos a mi marido y mi hijo, por vuestra paciencia, amor y comprensión durante las muchas horas que os he robado. Sin vosotros no hubiera sido posible.

Por último, dar las gracias a mis amigos que, de una manera u otra, me han apoyado en este proceso de aprendizaje.



# ÍNDICE

Introducción.....	2
-------------------	---

---

## PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

---

### I. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL EN ESPAÑA

1.1. Introducción.....	10
1.2. Perspectiva histórica: los orígenes de la orientación como actividad educativa.....	11
1.3. Trayectoria de la orientación educativa y profesional en España.....	18
1.3.1. La orientación en España desde principios del siglo XX hasta 1970.....	18
1.3.1.1. Inicios de la orientación profesional.....	18
1.3.1.2. Inicios de la orientación escolar.....	23
1.3.1.3. La orientación en las universidades laborales.....	28
1.3.2. La orientación desde 1970 hasta 1990.....	32
1.3.3. La orientación a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).....	42
1.3.3.1. Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate (MEC, 1987).....	43
1.3.3.2. Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989)..	45
1.3.3.3. El documento “La orientación educativa e intervención psicopedagógica” (MEC, 1990).....	47
1.3.3.4. La Ley 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).....	49
1.4. La orientación a mediados de los 90 y principios del 2000.....	52
1.5. La orientación en la LOE (2006), la LEA (2007) y la LOMCE (2013).....	54

### II. LA ORIENTACIÓN COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA

2.1. Introducción.....	61
2.2. Principios de la orientación educativa.....	61
2.2.1. Principio de prevención.....	62
2.2.2. Principio de desarrollo.....	64
2.2.3. Principio de intervención social.....	65
2.3. Modelos de intervención en orientación educativa.....	66
2.3.1. Intervención directa e individualizada (modelo de counseling o modelo clínico).....	69
2.3.2. Intervención directa grupal.....	71
2.3.2.1. Modelo de servicios.....	72
2.3.2.2. Modelo mixto o de servicios pero actuando por programas.....	73
2.3.2.3. Modelo de intervención por programas.....	75
2.3.3. Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (modelo de consulta).....	77

2.3.4. Intervención indirecta a través de alumnos/as (modelo de orientadores entre iguales).....	80
2.3.5. Intervención a través de medios tecnológicos (modelo tecnológico).....	83
2.3.6. Modelo integrado de orientación (modelo psicopedagógico).....	85
2.4. Perspectiva o enfoques teóricos de la orientación educativa.....	86
2.4.1. Enfoque educativo.....	87
2.4.2. Enfoque vocacional.....	88
2.4.3. Enfoque del asesoramiento.....	89
2.4.4. Enfoque centrado en los problemas.....	91
2.4.5. Enfoque de servicios.....	91
2.4.6. Enfoque del desarrollo.....	92

### **III. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

3.1. Estructura de la orientación.....	94
3.1.1. Nivel aula: la acción tutorial.....	97
3.1.1.1. La figura del tutor.....	99
3.1.2. Nivel centro: departamento de orientación.....	104
3.1.3. Nivel zona: el Equipo de Orientación Educativa.....	113
3.2. El Plan de Orientación y Acción Tutorial.....	119
3.3. El perfil profesional del orientador.....	123

### **IV. COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR: EL TRÁNSITO DE SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD Y LA ORGANIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA MISMA**

4.1. El orientador en el sistema educativo español.....	127
4.2. Asesoramiento en orientación educativa.....	131
4.2.1. Asesoramiento al profesorado.....	131
4.2.2. Asesoramiento a las familias.....	133
4.3. El tránsito de la Enseñanza Secundaria a la universidad.....	135
4.3.1. El concepto de transición.....	137
4.3.2. Principios y necesidades de la orientación para la transición.....	139
4.3.3. Orientación para la transición.....	142
4.4. La organización de la orientación en la universidad.....	145
4.4.1. La orientación en la universidad.....	148
4.4.2. Modelos de orientación universitaria.....	149
4.4.3. Servicios de orientación en la universidad.....	152

---

## SEGUNDA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

---

5.1. Introducción.....	160
5.2. Naturaleza de la investigación.....	160
5.3. Diseño de la investigación.....	162
5.3.1. Tipo de investigación.....	162
5.3.2. Fases de la investigación.....	164
5.3.3. Población y selección de la muestra.....	164
5.3.4. Técnica de muestreo.....	165
5.4. Técnica de recogida de datos.....	170
5.4.1. Elaboración del cuestionario.....	171
5.4.1.1. Extensión y estructura.....	173
5.4.1.2. Contenido.....	174
5.5. Validez y fiabilidad del instrumento.....	178
5.5.1. Validez.....	178
5.5.1.1. Selección del panel de expertos.....	179
5.5.1.1.1. Resultado de la validación de los expertos.....	180
5.5.2. Fiabilidad.....	191

---

## TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

---

6.1. Análisis de datos.....	194
6.2. Análisis descriptivo y correlacional.....	194
6.3. Análisis de residuos tipificados corregidos.....	238
6.4. Análisis de comparación de proporciones de columnas.....	241
6.4.1. Comparación de proporciones de columnas del sexo.....	242
6.4.2. Comparación de proporciones de columnas de la vía de acceso.....	245
6.4.3. Comparación de proporciones de columnas del orden en la preinscripción.....	250
6.4.4. Comparación de proporciones de columnas de la persona que le informó.....	251
6.4.5. Comparación de proporciones de columnas de la satisfacción con la información recibida.....	255
6.4.6. Comparación de proporciones de columnas del momento en que comenzó a recibir orientación.....	257
6.4.7. Comparación de proporciones de columnas de la dificultad en la prueba de acceso.....	260
6.4.8. Comparación de proporciones de columnas del rendimiento académico... ..	262
6.4.9. Comparación de proporciones de columnas de responsabilidad distinta al estudio.....	264
6.4.10. Comparación de proporciones de columnas de la satisfacción con los estudios.....	264

---

## CUARTA PARTE: CONCLUSIONES

---

7.1. Conclusiones derivadas de los datos identificativos de la muestra.....	268
7.2. Conclusiones derivadas de los aspectos académicos previos al ingreso en la universidad.....	270
7.3. Conclusiones derivadas del desarrollo académico en la universidad.....	271
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>276</b>
<b>REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....</b>	<b>304</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>312</b>
Anexo I: Cuestionario definitivo.....	314
Anexo II: Carta expertos.....	324
Anexo III: Validación expertos.....	325

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de la orientación educativa.....	16
Tabla 2. Documentos legales previos a la LOGSE.....	43
Tabla 3. Modelo de orientación según la LOGSE.....	52
Tabla 4. Aspectos relevantes de la LOCE y LOE.....	57
Tabla 5. Clasificación de modelos de intervención en educación.....	69
Tabla 6. Rasgos, ventajas y dificultades para la implantación del modelo de servicios actuando por programas.....	74
Tabla 7. Clasificación del modelo de consulta.....	78
Tabla 8. Ventajas e inconvenientes del modelo tecnológico.....	85
Tabla 9. Características básicas de los distintos enfoques teóricos.....	87
Tabla 10. Niveles de intervención en orientación educativa institucionalizada.....	94
Tabla 11. Cualidades personales del tutor.....	103
Tabla 12. Estrato 1.....	166
Tabla 13. Estrato 2.....	166
Tabla 14. Estrato 3.....	167
Tabla 15. Estrato 4.....	167
Tabla 16. Estrato 5.....	168
Tabla 17. Estratos y muestras de la población.....	169
Tabla 18. Perfil del panel de expertos.....	179
Tabla 19. Indicaciones de los expertos.....	189
Tabla 20. Cambios realizados.....	191
Tabla 21. Sexo.....	195
Tabla 22. Relaciones significativas entre diversos ítems y el sexo de los encuestados.....	196
Tabla 23. Relaciones no significativas entre diversos ítems y el sexo de los encuestados.....	196
Tabla 24. Edad.....	196
Tabla 25. Ubicación geográfica.....	197
Tabla 26. Año académico.....	198
Tabla 27. Vía de Acceso.....	199
Tabla 28. Relaciones significativas entre diversos ítems y la vía de acceso de los encuestados.....	200
Tabla 29. Relaciones no significativas entre diversos ítems y la vía de acceso de los encuestados.....	201
Tabla 30. Modalidad de Bachillerato cursada.....	201
Tabla 31. Relación no significativa entre el ítem 16 y la modalidad de Bachillerato cursada.....	202
Tabla 32. Ciclo Formativo de Grado Superior cursado.....	203
Tabla 33. Relación no significativa entre el ítem 16 y el ciclo formativo cursado....	203
Tabla 34. Centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS.....	203
Tabla 35. Relaciones no significativas entre diversos ítems y el centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS.....	204
Tabla 36. Grado que cursa en la actualidad.....	205
Tabla 37.El principal motivo de la elección del Grado.....	206
Tabla 38. Orden de preferencia en que solicitó el Grado.....	207
Tabla 39. Relaciones no significativas entre diversos ítems y el orden de preferencia en la preinscripción.....	208
Tabla 40. Distintos estudios que podía realizar tras el Bach./CFGS.....	208

Tabla 41. Estudios relacionados con su Bach./CFGS.....	209
Tabla 42. Persona que le informó.....	210
Tabla 43. Relaciones significativas entre diversos ítems y el informante sobre la prueba de acceso.....	211
Tabla 44. Relación no significativa entre el ítem 20 y el informante sobre la prueba de acceso.....	211
Tabla 45. Información sobre el acceso.....	211
Tabla 46. Satisfacción con la información recibida.....	212
Tabla 47. Relaciones significativas entre diversos ítems y la satisfacción con la información.....	213
Tabla 48. Relaciones no significativas entre diversos ítems y la satisfacción con la información.....	213
Tabla 49. Momento en que comenzó a recibir orientación.....	213
Tabla 50. Relaciones significativas entre diversos ítems y el momento en que comenzó a recibir orientación.....	214
Tabla 51. Relación no significativa entre el ítem 34 y el momento en que comenzó a recibir orientación.....	214
Tabla 52. Inclusión en el proceso de orientación.....	215
Tabla 53. Conocimiento sobre la nota de corte.....	215
Tabla 54. Conocimiento de la nota de corte del grado que cursa el alumno.....	216
Tabla 55. Informador sobre la nota de corte.....	217
Tabla 56. Distintos estudios ofrecidos por la Universidad de Sevilla.....	218
Tabla 57. Informador sobre los estudios de la Universidad de Sevilla.....	218
Tabla 58. Información sobre los estudios universitarios en provincias andaluzas y/o españolas.....	219
Tabla 59. Informador sobre los estudios universitarios en provincias andaluzas y/o españolas.....	220
Tabla 60. Conocimiento sobre asignaturas del plan de estudios del grado que cursa.....	220
Tabla 61. Relación no significativa entre el ítem 38 y las asignaturas del Plan de Estudios.....	221
Tabla 62. Conocimiento de las salidas profesionales del grado que cursa.....	221
Tabla 63. Visita a la página web de la Universidad de Sevilla.....	222
Tabla 64. Motivos de la visita a la página web de la Universidad de Sevilla.....	223
Tabla 65. Instalaciones Universidad de Sevilla.....	223
Tabla 66. Dificultad en la preparación de la prueba de acceso.....	224
Tabla 67. Relaciones no significativas entre diversos ítems y la dificultad en la preparación de la prueba de acceso.....	225
Tabla 68. Atención del orientador.....	225
Tabla 69. Atención que le prestaba el orientador.....	226
Tabla 70. Preinscripción.....	226
Tabla 71. Cambio de grado.....	227
Tabla 72. Relaciones no significativas entre diversos ítems y el cambio de grado...	228
Tabla 73. Curso de cambio.....	228
Tabla 74. Motivo del cambio de grado.....	229
Tabla 75. Rendimiento académico en los estudios universitarios.....	230
Tabla 76. Relaciones significativas entre diversos ítems y el rendimiento académico.....	230
Tabla 77. Motivos del bajo rendimiento.....	231
Tabla 78. Responsabilidad distinta al estudio.....	231

Tabla 79. Relación significativa entre el ítem 43 y la responsabilidad distinta al estudio.....	232
Tabla 80. Responsabilidad familiar y/o laboral y rendimiento.....	232
Tabla 81. Flexibilidad del profesorado.....	233
Tabla 82. Satisfacción con los estudios.....	234
Tabla 83. Relación significativa entre el ítem 44 y la satisfacción con los estudios.....	235
Tabla 84. Relación no significativa entre el ítem 10 y la satisfacción con los estudios.....	235
Tabla 85. Integración en clase.....	235
Tabla 86. Dificultad en la integración.....	236
Tabla 87. Cambios en la prueba de acceso.....	237
Tabla 88. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem1-6).....	238
Tabla 89. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem 1-9).....	239
Tabla 90. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem 1-10).....	239
Tabla 91. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem 1-43).....	239
Tabla 92. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem 5-31).....	240
Tabla 93. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem 5-37).....	240
Tabla 94. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem38-40).....	240
Tabla 95. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 1 y 6.....	242
Tabla 96. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 1 y 9.....	243
Tabla 97. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 1 y 10.....	244
Tabla 98. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 1 y 38.....	244
Tabla 99. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 1 y 43.....	245
Tabla 100. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 13.....	246
Tabla 101. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 17.....	246
Tabla 102. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 33.1.....	247
Tabla 103. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 34.....	247
Tabla 104. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 37.....	248
Tabla 105. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 40.....	248
Tabla 106. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 8 y 16.....	249
Tabla 107. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 8 y 17.....	250
Tabla 108. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 11 y 31.....	251
Tabla 109. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 14 y 15.....	252
Tabla 110. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 14 y 17.....	252
Tabla 111. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 14 y 19.....	253
Tabla 112. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 14 y 27.....	254
Tabla 113. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 16 y 31.....	256
Tabla 114. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 16 y 43.....	257
Tabla 115. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 17 y 33.1.....	257
Tabla 116. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 17 y 33.2.....	259
Tabla 117. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 17 y 33.3.....	260
Tabla 118. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 31 y 38.....	261
Tabla 119. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 31 y 43.....	261
Tabla 120. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 38 y 40.....	262
Tabla 121. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 38 y 43.....	263
Tabla 122. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 40 y 43.....	264
Tabla 123. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 43 y 10.....	265

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Fases del proceso de elaboración de programas.....	76
Gráfico 2. Proceso de comunicación durante la consulta.....	78
Gráfico 3. Modelo organizativo de la orientación psicopedagógica.....	97
Gráfico 4. Plan de Orientación y Acción Tutorial.....	120
Gráfico 5. Roles de los orientadores.....	125
Gráfico 6. Elementos que configuran el perfil profesional.....	127
Gráfico 7. Transiciones en el sistema educativo.....	136
Gráfico 8. Ámbitos de orientación en la universidad.....	154
Gráfico 9. Opiniones de los expertos sobre la claridad de las instrucciones del cuestionario.....	180
Gráfico 10. Opiniones de los expertos sobre la adecuación de las instrucciones del cuestionario.....	181
Gráfico 11. Opiniones de los expertos sobre la extensión de las instrucciones del cuestionario.....	181
Gráfico 12. Opiniones de los expertos sobre la comprensión de las instrucciones del cuestionario.....	182
Gráfico 13. Opiniones de los expertos sobre los datos de identificación.....	182
Gráfico 14. Opiniones de los expertos sobre los ítems de aspectos previos al ingreso en la universidad.....	183
Gráfico 15. Opiniones de los expertos sobre los ítems de desarrollo académico en la universidad.....	183
Gráfico 16. Opiniones de los expertos sobre el orden lógico de presentación de cuestiones.....	184
Gráfico 17. Opiniones de los expertos sobre la claridad y nivel de comprensión en la redacción.....	184
Gráfico 18. Opiniones de los expertos sobre la cantidad de preguntas.....	185
Gráfico 19. Opiniones de los expertos sobre la adecuación de las opciones de respuesta.....	185
Gráfico 20. Opiniones de los expertos sobre el tamaño de la letra utilizada.....	186
Gráfico 21. Opiniones de los expertos sobre la utilización de los ítems para conocer las dimensiones planteadas.....	186
Gráfico 22. Opiniones de los expertos sobre la adecuación a los destinatarios del cuestionario.....	187
Gráfico 23. Opiniones de los expertos sobre la pertinencia de los contenidos del cuestionario.....	187
Gráfico 24. Opiniones de los expertos sobre la eficacia para proporcionar los datos requeridos.....	188
Gráfico 25. Opiniones de los expertos sobre la consecución de los objetivos de la investigación.....	188
Gráfico 26. Sexo.....	195
Gráfico 27. Edad.....	197
Gráfico 28. Ubicación geográfica.....	198
Gráfico 29. Año académico.....	198
Gráfico 30. Vía de Acceso.....	199
Gráfico 31. Modalidad de Bachillerato cursada.....	202
Gráfico 32. Ciclo Formativo de Grado Superior cursado.....	203
Gráfico 33. Centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS.....	204
Gráfico 34. Grado que cursa en la actualidad.....	205

Gráfico 35. El principal motivo de la elección del Grado.....	206
Gráfico 36. Orden de preferencia en que solicitó el Grado.....	207
Gráfico 37. Distintos estudios que podía realizar tras el Bach./CFGS.....	208
Gráfico 38. Estudios relacionados con su Bach./CFGS.....	209
Gráfico 39. Persona que le informó.....	210
Gráfico 40. Información sobre el acceso.....	212
Gráfico 41. Satisfacción con la información recibida.....	212
Gráfico 42. Momento en que comenzó a recibir orientación.....	214
Gráfico 43. Conocimiento sobre la nota de corte.....	216
Gráfico 44. Conocimiento de la nota de corte del grado que cursa el alumno.....	216
Gráfico 45. Informador sobre la nota de corte.....	217
Gráfico 46. Distintos estudios ofrecidos por la Universidad de Sevilla.....	218
Gráfico 47. Informador sobre los estudios de la Universidad de Sevilla.....	219
Gráfico 48. Información sobre los estudios universitarios en provincias andaluzas y/o españolas.....	219
Gráfico 49. Informador sobre los estudios universitarios en provincias andaluzas y/o españolas.....	220
Gráfico 50. Conocimiento sobre asignaturas del plan de estudios del grado que cursa.....	221
Gráfico 51. Conocimiento de las salidas profesionales del grado que cursa.....	222
Gráfico 52. Visita a la página web de la Universidad de Sevilla.....	222
Gráfico 53. Motivos de la visita a la página web de la Universidad de Sevilla.....	223
Gráfico 54. Instalaciones Universidad de Sevilla.....	224
Gráfico 55. Dificultad en la preparación de la prueba de acceso.....	224
Gráfico 56. Atención del orientador.....	225
Gráfico 57. Preinscripción.....	227
Gráfico 58. Cambio de grado.....	227
Gráfico 59. Curso de cambio.....	228
Gráfico 60. Motivo del cambio de grado.....	229
Gráfico 61. Rendimiento académico en los estudios universitarios.....	230
Gráfico 62. Responsabilidad distinta al estudio.....	231
Gráfico 63. Responsabilidad familiar y/o laboral y rendimiento.....	232
Gráfico 64. Flexibilidad del profesorado.....	233
Gráfico 65. Satisfacción con los estudios.....	234
Gráfico 66. Integración en clase.....	235
Gráfico 67. Dificultad en la integración.....	236
Gráfico 68. Cambios en la prueba de acceso.....	237

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fórmula del tamaño de la muestra total.....	169
Figura 2. Fórmula de la muestra en el estrato h.....	170
Figura 3. Pantalla de bienvenida al encuestado.....	174
Figura 4. Fórmula Chi-cuadrado.....	194



## Introducción

Con la implantación de la Ley General de Educación de 1970, la orientación es considerada como elemento esencial en el sistema educativo. La misma contempla la creación de servicios de orientación educativa y profesional, como así queda reflejado en el artículo 9.4: *“la orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable”*.

Más tarde la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), concibe a la orientación como principio de intervención en la actividad educativa. A partir de este momento se empieza a crear en España una red de orientación, otorgándole un papel crucial en todos sus ámbitos. Así se observa en el art. 55, donde se indica que los poderes públicos prestarán atención prioritaria a una serie de factores siendo uno de ellos la orientación educativa y profesional. Asimismo, en la disposición adicional tercera, se indica que se crearán: *“servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros que impartan enseñanzas de régimen general de las reguladas en la presente ley”*.

En la actualidad la orientación tiene cabida en todo el sistema educativo. Se debe superar el enfoque de orientar en momentos críticos al alumnado y pasar a ser un proceso permanente que comience al inicio del sistema educativo, continúe en las transiciones de una etapa a otra y finalice con la prejubilación. La orientación debe ser anticipadora, que prevenga los problemas de los individuos (Rodríguez Moreno, 2002).

Esta misma autora especifica las destrezas fundamentales que debe poseer el alumnado universitario y que, por tanto, desde los servicios de orientación, se debe trabajar para conseguir las (Rodríguez Moreno, 2002: 46):

- Capacidad para pensar y criticar.
- Adquisición de autonomía y emancipación.
- Capacidad para planificar.
- Capacidad para generar proyectos.
- Capacidad para conseguir resultados.
- Capacidad para trabajar y conseguir un estilo de vida propio.

Asimismo, una adecuada orientación hará viable la correcta integración del sujeto en la universidad. Al respecto, Michavila y Esteve (2011: 75) manifiestan que,

*“Algunas universidades se han planteado la necesidad de crear estructuras formales dedicadas a la vinculación con los centros de Secundaria, Bachillerato y de formación profesional, para dotarles de elementos y materiales necesarios para llevar a cabo una mejor orientación preuniversitaria enfocada en los estudios universitarios”.*

Nuestra premisa de partida para la realización de este proyecto, se basa en la creencia de que la orientación al alumnado que ingresa en la universidad resulta fundamental para que éste se adapte a la nueva situación, capacitándoles para que se desenvuelva con soltura en el nuevo contexto. Consideramos que el sistema educativo debe ofrecer una orientación de calidad, poniendo énfasis en las aptitudes, capacidades y vocación de los estudiantes.

Principalmente nos interesa conocer la orientación que ha recibido el alumnado de Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Superior (en adelante, CFGS), en relación al acceso a la universidad, se pretende indagar sobre la orientación recibida en dicho tránsito. La intervención con este alumnado está justificada ya que es necesario que los alumnos reflexionen acerca de sus capacidades, limitaciones, aptitudes, intereses, etc. conociendo las diversas opciones existentes y logrando autonomía para futuras decisiones.

La temática elegida en esta investigación, ha sido fruto de un proceso de reflexión en torno a diversos aspectos que han guiado todo el proyecto. Además, es un tema de gran actualidad y relevancia que preocupa a la comunidad educativa al influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La orientación preuniversitaria resulta fundamental para que el alumnado se integre correctamente en la universidad. Además, como elemento de calidad, debe centrarse en ayudar a elegir las opciones académicas más oportunas para el alumnado, sirviendo de soporte al mismo (Saúl, López-González y Bermejo, 2009).

Por otro lado, el tema de esta investigación es de mucho interés a esta investigadora, ya que durante dos años ha trabajado en el Área de Orientación y Atención a Estudiantes de la Universidad de Sevilla, lo que le ha permitido observar las carencias de orientación e información que presenta el alumnado, estando en ocasiones desalentados y sin los recursos ni habilidades necesarias para tomar decisiones

autónomas. Asimismo, el contacto directo con numerosos centros educativos, nos ha permitido conocer, a través de los orientadores, la importancia que tiene una orientación previa al acceso a la universidad y adaptada a cada alumno.

De la misma manera, la orientación debe facilitar que los estudiantes analicen sus propias competencias e intereses, tomando autónomamente decisiones acerca de su formación, y gestionando su trayectoria vital respecto al aprendizaje y el empleo (Consejo de la Unión Europea, 2004). En relación a este último, Isus (1995: 11) indica que, *“es necesario adecuar la inserción laboral a cada universitario para que el paso del mundo académico a la ocupación sea lo más rápido y ajustado posible”*.

Con estos antecedentes, este proyecto persigue abordar el estudio de la orientación recibida por el alumnado de nuevo ingreso atendiendo a las consideraciones de los mismos. Una vez planteados los propósitos iniciales del trabajo, es necesario perfilar los objetivos de esta investigación. Así, los objetivos generales del estudio son:

- Examinar el conocimiento que tiene el alumnado de nuevo ingreso de la Universidad de Sevilla, sobre el proceso de acceso a la misma.
- Conocer la opinión que posee el alumnado de nuevo ingreso de la Universidad de Sevilla, sobre la orientación que recibió acerca del acceso a la misma.

Estos objetivos generales se concretan en diversos objetivos específicos que son los siguientes:

- Indagar sobre la orientación que recibe el alumnado en los centros como herramienta para la mejora educativa.
- Analizar la orientación que ha recibido el alumnado encuestado, así como la valoración que concede a la misma.
- Detectar las necesidades de orientación que presentan los estudiantes.
- Ofrecer conclusiones sobre el proceso orientador.
- Indagar sobre las intervenciones que se llevan a cabo sobre orientación académica.
- Examinar el apoyo que ofrece el departamento de orientación al alumnado en el proceso de acceso a la universidad.

Una vez justificada la necesidad de orientación que requiere el alumnado preuniversitario, viendo las ventajas que ésta posibilita a los mismos, y conociendo los objetivos del proyecto, la presente investigación se estructura en diversos apartados.

En primer lugar, la **fundamentación teórica** que sienta las bases de este estudio creando un marco científico. Ésta, a su vez, se halla organizada en varios bloques. Por un lado, se estudia el origen de la orientación educativa y profesional en España observando detenidamente la trayectoria de la misma así como las leyes legislativas que han guiado todo el proceso. De la misma manera, se analiza la orientación como actividad educativa, haciendo especial hincapié en conocer los principios, modelos, y enfoques de intervención existentes en orientación. Igualmente, se examina la estructura de la orientación, observando los distintos niveles dentro del sistema educativo así como el Plan de Orientación y Acción Tutorial y el perfil profesional del orientador. Finalmente, dentro de la fundamentación teórica, se atiende a las competencias del orientador en el tránsito de Secundaria a la universidad, analizando detenidamente la organización de la orientación en dicha institución educativa.

En segundo lugar, el **proceso de investigación** persigue aportar luz en el estudio. En este apartado se presentará de manera detallada el cuestionario que será el instrumento utilizado para recopilar la información a analizar. Seguidamente se mostrará la evaluación del mismo a partir del grupo de expertos, para pasar a continuación a describir la puesta en marcha del instrumento en las diferentes titulaciones de la Universidad de Sevilla, divididas por ramas de conocimiento.

Por otra parte, se justificará y contextualizará la investigación para ofrecer una visión más general del estudio. Por último, se analizará la muestra participante así como la metodología de investigación en la que se incluirá el proceso de recogida de datos, la técnica, estrategia y el instrumento utilizado, los procedimientos de recogida de información, el análisis de los datos, y finalmente, la presentación de los resultados obtenidos.

En último lugar, se expondrán las **conclusiones** que harán posible que se conozcan los resultados arrojados en el proceso de investigación.

En conclusión, en esta investigación nos interesa conocer lo que piensa el alumnado acerca de la orientación que ha recibido en el tránsito de Bachillerato o CFGS a la universidad, ya que, como se ha argumentado anteriormente, supone una etapa de

crucial importancia. Concretamente, se indaga sobre los **datos identificativos** de la muestra que permitirán conocer en profundidad a la misma (sexo, edad, ubicación geográfica donde estudió Bachillerato o CFGS, año académico en que se matriculó por primera vez en el grado, vía de acceso, modalidad de Bachillerato cursada, etc.).

Por otro lado, es necesario examinar diversos **aspectos académicos previos al ingreso en la universidad** (motivo de elección del grado que cursa, orden de preferencia, conocimiento de los distintos estudios que podía realizar tras el Bachillerato o CFGS, satisfacción con la información recibida sobre el proceso de acceso, conocimiento sobre las salidas profesionales que tiene el grado que realiza, etc.); de igual manera, se analiza el **desarrollo académico en la universidad** (preinscripción, rendimiento académico en los estudios universitarios, responsabilidades distintas al estudio, satisfacción con los estudios que realiza, integración en los grupos de clase, etc.); y, finalmente, se habilita un espacio por si el encuestado desea realizar cualquier tipo de observación.



---

**PRIMERA PARTE:**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

---



## **CAPÍTULO I. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL EN ESPAÑA**

### **1.1. Introducción**

En este capítulo se realiza una revisión histórica sobre el concepto de orientación, identificando aquellos periodos donde ha adquirido mayor relevancia así como las principales tendencias actuales para su desarrollo. Este análisis ha estado sujeto a los diversos cambios normativos que han guiado todo el proceso. Como indica Rivera (2005: 11), *“hacer un recorrido histórico para conocer la evolución y desarrollo de la Orientación Educativa no es tarea fácil, dado que la Orientación, al menos desde la práctica, es tan antigua como el hombre”*.

Son muchos los autores que han aportado su visión particular sobre el concepto de orientación. Como indica Lledó (2007: 87), *“la historia de la orientación ha sido un devenir de propuestas, modelos, investigaciones y experiencias que han contribuido a lo que es hoy”*. Es llamativa la manera tan gráfica como la describen Álvarez y Bisquerra (1996: 2), quienes indican que: *“al hablar del concepto Orientación, nos encontramos ante una situación similar a un grupo de ciegos ante un elefante. Cada uno lo concibe según sus percepciones. Para uno es una pata enorme, para otro una cola muy alta, para otro una trompa inmensa”*.

Revisando a grandes rasgos la literatura al respecto, se aprecia que al definir el concepto de orientación, lo primero que se nos viene a la mente es que se trata de un concepto dinámico, que se encuentra en constante desarrollo, no existiendo un significado unívoco. Como indica Gordillo (1993: 21),

*“la ausencia de delimitaciones claras entre conceptos afines ha llevado, con frecuencia, a interpretar un mismo concepto de formas muy diferentes, así como a confusiones y ambigüedades que han dificultado abordar la definición de la orientación educativa de un modo preciso”*.

Además, como dice Bermejo (2004) al hablar de Orientación escolar, hacemos referencia a la acción orientadora del alumnado, independientemente de la parcela temática donde tenga lugar.

En el análisis de los sistemas de orientación en España, se pueden observar diversas etapas que aluden al origen, evolución y consolidación de dichos sistemas (Rodríguez Espinar, y otros, 1993; Rodríguez Moreno, 1995; Álvarez y Bisquerra,

1996; Benavet, 1996; Velázquez de Medrano, 1998; Repetto, 2002; Santana, 2003). Cada una de ellas, nos ayudará a encontrar respuestas a otros tantos interrogantes, tales como ¿cuál es el origen de la orientación?, ¿cómo ha evolucionado la orientación educativa en España?, ¿cómo es la orientación en la actualidad?, ¿qué leyes educativas han ayudado a su expansión?,...

## 1.2. Perspectiva histórica: los orígenes de la orientación como actividad educativa

La orientación educativa como disciplina y movimiento organizado, surge a principios del siglo XX. Cobos (2008a) indica que el perfil profesional de los orientadores y orientadoras que conocemos en la actualidad es el fruto de un largo proceso que comienza a principios del siglo XX. Sin embargo, se podría entender que filósofos de la antigua Grecia como Aristóteles, Platón o Sócrates; pensadores y teólogos como Santo Tomás de Aquino y Ramón Llull en la Edad Media; y humanistas españoles como Huarte de San Juan o Luis Vives, han puesto las bases a lo que hoy se conoce como orientación educativa (Santana, 2003).

Existen multitud de factores que propician este nacimiento. Shertzer y Stone (1976) los sintetizan en tres categorías:

- a) Factores socioeconómicos y técnicos.
- b) Factores sociopolíticos y socioculturales.
- c) Factores científicos.

Estos factores reclaman la participación de personas especializadas que se preocupen tanto de su análisis como de su puesta en práctica, creándose de esta manera instituciones internacionales y nacionales responsables de su desarrollo.

El nacimiento de la **orientación educativa**, estuvo marcado por Jesse B. Davis quién en 1898 en el “*Central High School*” (Michigan), inicia sus actividades orientadoras con el alumnado, propiciando la orientación dentro del sistema educativo e integrándolo en el currículum. Para Davis, la escuela es el lugar idóneo para introducir la orientación, que ayudaría en el futuro personal y profesional del alumnado. En 1907, es nombrado director de orientación profesional de Grand Rapids (Michigan), y años

después funda con otros colegas la National Vocational Guidance Association (NVGA), siendo la primera asociación de profesionales de la orientación.

Por otro lado, en lo que respecta al ámbito profesional-vocacional de la orientación, en 1908, Frank Parsons crea en Boston el “*Vocational Bureau*”, la primera institución de orientación profesional; y un año más tarde se publica su obra “*Choosing a Vocation*”, donde aparece la expresión “Vocational Guidance” (orientación vocacional) por primera vez. Esta obra tiene un gran impacto social y científico, donde propone reducir los efectos negativos provocados por la industrialización sobre los jóvenes de clases más desfavorecidas utilizando para ello, la orientación vocacional.

En su método se contemplan tres pasos:

1. Autoanálisis: conocer al sujeto.
2. Información profesional: conocer el mundo del trabajo.
3. Ajuste del hombre a la tarea más apropiada.

Para Parsons, la orientación deberá estar integrada en la institución educativa para que todos los sujetos se beneficien de ella. La orientación vocacional era llevada a cabo en un momento puntual de la vida del sujeto, coincidiendo fundamentalmente con la adolescencia, donde se debía elegir un trabajo, único y definitivo para toda la vida (Pérez, Filella y Bisquerra, 2009).

Igualmente, en 1914, Truman L. Kelly, titula su tesis doctoral “*Educational Guidance*” (orientación educativa). Para este autor, la orientación educativa debe integrarse en el curriculum escolar, proporcionando ayuda al alumnado y siendo de carácter procesual.

Atendiendo a lo que sucede en Europa, se observa cómo la orientación aparece al mismo tiempo que en los Estados Unidos, donde Christiaens en 1912 funda en Bruselas el primer servicio de orientación profesional de Europa. En definitiva, se puede afirmar que la orientación educativa surge unida al mundo ocupacional, pero de inmediato se observa que es el sistema educativo quien debe sentar las bases para su desarrollo (Bisquerra, 1996).

En lo que se refiere a nuestro país, se pueden distinguir diversos periodos en el desarrollo de la orientación educativa, que intentaremos describir a continuación. Benavent (1996; 2000) propone cuatro periodos:

1. Hasta el comienzo de la guerra civil.
2. Desde el final de la guerra hasta la creación de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia.
3. Desde el Reglamento de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia a la Ley General de la Reforma Educativa.
4. De la organización del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional a la implantación de la LOGSE.

En el primer periodo, se crea el Laboratorio de Psicología Experimental (1902) en el Museo Pedagógico Nacional, donde se hacen trabajos psicopedagógicos. Además, es necesario indicar que Hoyos Sainz, Barros y Leal, se preocupan por los problemas de higiene escolar.

Por otra parte, se funda el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona (1918-1939), gracias en parte a la existencia de otras instituciones dedicadas a los problemas del mundo laboral, como el *Museo Social* (1909) y el *Secretariat d'Aprenentage* (1914).

Entre sus funciones principales, realizaban un examen médico-fisiológico y otro de carácter psicológico a los adolescentes para fundamentar de esta manera, el consejo orientador. Estas funciones se efectuaban en equipo, contando con la colaboración de las instituciones educativas. Dicho Instituto es considerado como el primer centro y servicio de orientación profesional. En su ideario, se destaca que *“el Institut serà un organisme que, completando la obra de aquel Secretariat, prestarà primordialmente un servicio de información, consejo y guía al joven que abandona la escuela para situarse en el camino de un oficio, arte o carrera”* (Institut d'Orientació Professional, 1919: 1).

El Instituto resultó tan prestigioso que, en 1921 y 1930, se celebraron en Barcelona la II y la IV Conferencias Internacionales de Psicotecnia Aplicada a la Orientación Profesional y a la organización científica del trabajo, donde se dieron cita los más prestigiosos psicólogos europeos.

Como indica Benavent (2008: 94), *“las actividades del Institut se divulgaban por medio de folletos dirigidos a los maestros, padres y escolares, para concienciarlos de la importancia de la orientación profesional, a fin de que solicitaran los servicios que el Institut oferta”*.

Más tarde, en 1924, se crea en Madrid el Instituto de Orientación y Selección Profesional, aprovechando la existencia de la Sección de Orientación Profesional del Instituto de Reeducción Profesional de Inválidos del Trabajo, creado para reinsertar a los trabajadores que por un accidente laboral, no podían volver a su puesto de trabajo.

El Instituto de Orientación y Selección Profesional, inicialmente se dedicó a los servicios de información, médico y psicotécnico.

Con la llegada de la Guerra Civil (1936-1939), llega el exilio de numerosos iniciadores de la orientación, lo que hace que exista una ruptura con el periodo anterior y la destrucción del sistema educativo, volviendo a las anteriores estructuras de orientación existentes (Bisquerra, 1996).

En un segundo momento es destacable que, pocos meses después de la finalización de la Guerra Civil, el 24 de noviembre de 1939 (BOE nº 332, de 28/XI/1939), se publica una ley por la que se crea el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Esta institución sustituye a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), creada en 1907 y, dentro de su seno, se ponen en marcha diversos centros de investigación entre los que destacan, los Seminarios “*Juan Luis Vives*” y “*San José de Calasanz*” para estudios pedagógicos.

La ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE nº 199, de 18/VII/1945), establece que para la ordenación y fomento en el campo de la Educación Primaria de la investigación y experimentación científica, funcionará la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, dentro del Instituto de Pedagogía “*San José de Calasanz*”. Entre sus principales objetivos, está el de promover, dirigir y formular la investigación de los problemas de la educación.

En la actualidad, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) es la mayor institución pública dedicada a la investigación en España y la tercera de Europa, desempeñando una labor fundamental en la política científica y tecnológica del país.

A partir de los años cincuenta se inicia una gran demanda de los servicios de orientación en los centros educativos, aunque, como se analizará más adelante, se dictan numerosas normativas en materia de orientación que no van seguidas de la correspondiente financiación económica. Asimismo, se fundan diversos institutos y la Sociedad Española de Pedagogía (1949), desde donde se forman los primeros psicólogos escolares.

Con el Decreto de 29 de mayo de 1953 (BOE nº 165, de 14/VI/1953) se crea la Escuela de Psicología y Psicotecnia en la Universidad de Madrid debido a la creciente importancia científica y social de la Psicología.

Además, la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria (BOE nº 306, de 23/XII/1965), establece, en su artículo 69, que para colaborar en la más eficaz ordenación de la Enseñanza Primaria funcionará, entre otros organismos, un Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional, cuyas funciones fueron atribuidas posteriormente al Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), entre cuyos departamentos figuraba expresamente el de Psicología Escolar y Orientación Profesional.

Por otra parte, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) (BOE nº 187, de 06/VIII/1970), introduce la orientación en el sistema educativo persiguiendo modernizar la estructura escolar y creando para ello servicios de orientación educativa y profesional.

En la LGE se reflejan las tareas y funciones del tutor, así queda especificado en el artículo 9.4, donde se indica que la orientación educativa y profesional es un servicio inherente a la tarea educativa. Se dice literalmente, *“la orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable”*.

Dicha ley, como se verá con mayor detenimiento posteriormente, crea la conciencia pública del “problema de la educación”, sentando las bases de la gratuidad de la educación. Además, fortaleció el papel del Estado como agente responsable, haciendo posible la renovación pedagógica de la enseñanza. Entre los rasgos más importantes de dicha ley, destaca que todos los niños y niñas españoles recibieron a partir de entonces, una educación básica común desde los seis hasta los catorce años de edad, terminando así con la discriminación (Puelles, 2008).

Finalmente, el cuarto periodo propuesto por Benavent (1996; 2000), hace alusión a la organización del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) y culmina con la implantación de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE nº 238, de 04/X/1990). Como indica Bisquerra (1996: 129), en los SOEV:

“se concibe la orientación como una actividad esencial del proceso educativo, que interesándose por el desarrollo integral del alumno, individual y socialmente considerado, le ayuda en el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de su personalidad y para que llegue a participar con sus características peculiares, de una manera eficaz en la vida comunitaria”.

Respecto a la LOGSE, únicamente diremos, ya que se verá en profundidad en los próximos apartados, que con esta ley la orientación educativa y profesional toma relevancia. En la misma se indica expresamente que las Administraciones educativas deben favorecer la función docente, la tutoría y la orientación, estableciendo el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional.

El siguiente cuadro resume la evolución que ha experimentado la orientación educativa:

CRONOLOGÍA	CARACTERÍSTICAS
1900-1915	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surge como un intento de reforma social fuera del sistema escolar.</li> <li>- Orientación para ajustar las aptitudes de los jóvenes con las demandas del mercado productivo (orientación como selección profesional). Parsons funda en 1908 el <i>Vocational Bureau</i> en Boston.</li> <li>- Se intenta por 1ª vez la integración de la orientación en las escuelas secundarias (Davis, 1914). Kelly titula sus tesis <i>Educational Guidance</i>.</li> </ul>
1915-1950	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de técnicas estadísticas y psicométricas (modelo de rasgos y factores).</li> <li>- Se funda el Instituto de Orientación Profesional en Barcelona (1919), y el Instituto de Orientación y Selección Profesional en Madrid (1924).</li> <li>- Con el surgimiento del <i>Counseling</i> (1931, Proctor, Benefield y Wrenn) predomina el modelo clínico, con función correctiva o terapéutica.</li> <li>- Se amplía el ámbito de intervención incorporándose al sistema educativo (en 1932, Brewer publica <i>Education as Guidance</i>).</li> </ul>
1950-1970	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzos de la Orientación enfocada al desarrollo (desde una concepción “madurativa”).</li> <li>- Alejamiento del modelo clínico y progresiva intervención en grupos (primario y asociativo).</li> <li>- Orientación como intervención psicopedagógica.</li> <li>- Se funda la AIOSP (1951).</li> </ul>
1970-1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La prevención y el desarrollo pasan a ser funciones clave de la Orientación (con una concepción constructivista del desarrollo).</li> <li>- Se promueve la “Educación de la carrera”.</li> <li>- La intervención se extiende al contexto comunitario (“Activist Guidance”, Menacker, 1974).</li> <li>- Potenciación del modelo de consulta.</li> <li>- Se funda la AEOEP (1979).</li> </ul>
1980-Años 90	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El orientador como agente de cambio educativo.</li> <li>- Predominio del modelo de servicios interviniendo por programas globales (la orientación integrada en el curriculum).</li> <li>- Utilización del modelo de consulta en un contexto profesional, colaborador y desde un enfoque sistémico.</li> <li>- En España se crea el cuerpo docente de Psicopedagogía en Secundaria y la Licenciatura en Psicopedagogía (1992).</li> </ul>

Tabla 1. Evolución de la orientación educativa (Velázquez de Medrano, 1998: 31).

Por otra parte, si se atiende a los factores que propiciaron el surgimiento de la orientación, parece existir un consenso entre distintos autores (Álvarez Rojo, 1994; Veláz de Medrano, 1998; Repetto, 2002). Brewer indica que el surgimiento de la orientación fue impulsado por cuatro factores: “*división del trabajo, el crecimiento de la tecnología, la expansión de la formación profesional (vocational education) y la difusión de las formas modernas de democracia*” (cit. en Bisquerra, 1996: 57). A estos factores, Repetto (2002) añade los principios democráticos en la escuela.

En la misma línea, Veláz de Medrano (1998: 21) indica que el surgimiento de la orientación viene unido históricamente a tres hechos que ocurrían paralelamente en los países industrializados: “*el movimiento reivindicativo de reformas sociales, el auge psicométrico y del modelo basado en “rasgos y factores” y la potenciación de la atención a la salud mental y el counseling americano*”.

Por su parte, Repetto (2002) dice que son tres los hechos que influyeron en los antecedentes de la orientación:

- *La influencia del positivismo.* Gracias a dicha influencia, las disciplinas lograron adquirir un carácter científico, realizando investigaciones controladas, sistemáticas, y aplicando la metodología científico-experimental.
- *El desarrollo de las técnicas estadísticas y psicométricas.* Este desarrollo hizo posible que se iniciasen investigaciones de los probabilistas de la escuela francesa. Además, desde la estadística aplicada se investiga para desarrollar la estadística como método general de investigación aplicable a cualquier ciencia experimental. Igualmente, es relevante que gracias al desarrollo de las técnicas estadísticas y psicométricas, se plantee la necesidad de investigar las posibilidades de un alumno en relación a su rendimiento escolar.
- *La emergencia de la corriente de la salud mental.* En dicha emergencia, se pueden distinguir claramente tres periodos:
  - El primero de ellos, surge a finales del siglo XVIII, cuando se funda el National Committee for Mental Hygiene.
  - En el segundo periodo, el protagonista es Freud quien instaura la psicología psicométrica. Sus estudios se centran en la neurosis, y, quien a través de las técnicas de ensayo y error, pretende ayudar a los enfermos psíquicos con sus problemas mentales.

- El último de los hechos que influyó en los antecedentes de la orientación, supuso pasar de un enfoque intrapsíquico a otro interaccional, dando paso al concepto de prevención primaria como característica fundamental en la orientación educativa.

### **1.3. Trayectoria de la orientación educativa y profesional en España**

Pretendemos ahora realizar un recorrido sobre la evolución de la orientación educativa y profesional en España, identificando sus antecedentes así como aquellas leyes educativas que han influido de manera notoria en el conocimiento y fortalecimiento de la misma. Concretamente, se observará el nacimiento de la orientación desde principios del siglo XX hasta finalizar con las tendencias actuales en los modelos más utilizados.

#### **1.3.1. La orientación en España desde principios del siglo XX hasta 1970**

Para observar la evolución de la orientación en España, intentaremos hacerlo desde sus ámbitos de intervención, principalmente desde los ámbitos Profesional y Escolar, así como desde el surgimiento de las universidades laborales.

Esta clasificación de la orientación no ha sido tarea fácil ya que es complicado separar la orientación escolar de la orientación profesional en las propuestas ministeriales e institucionales. En el desarrollo de la orientación en España es difícil deslindar uno y otro ámbito de intervención (Rodríguez Moreno, 1998).

##### **1.3.1.1. Inicios de la orientación profesional**

Existen diversas instituciones que han sido referentes en la orientación educativa y profesional en España. En palabras de García Yagüe (2002: 37), *“en nuestro país se pueden rastrear experiencias de orientación clínica, escolar y profesional desde principios de siglo que tuvieron en algunos momentos un fuerte impacto social, que se rodearon de figuras y de una aureola científica y técnica indiscutible...”*.

Este hecho se pone de manifiesto en las primeras décadas del siglo XX, donde se inicia la orientación profesional, ejemplo de ello es el Museo Pedagógico Nacional (1902), institución que dirigió Manuel B. Cossío, y donde se crea el primer Laboratorio

de Psicología Experimental, que dirige Luis Simarro, primer catedrático de Psicología Experimental de la Universidad de Madrid, siendo la primera cátedra de psicología en España. En este laboratorio se realizan numerosos trabajos de gran repercusión psicopedagógica en relación con los comportamientos escolares.

Años después, en Barcelona surge el Museo Social (1909), debido a las tensiones laborales que se estaban viviendo en el país y con el fin de atender a las necesidades sociales y culturales de la clase trabajadora. Esta institución sigue los modelos en Europa de “beneficencia cultural obrera”. Entre sus objetivos principales, es necesario destacar que el Museo Social busca la defensa y mejora del estatuto social, laboral y moral de los trabajadores. Para alcanzar estos objetivos, se establecieron tres secciones: biblioteca, donde se crea un servicio de publicaciones para divulgar los estudios y trabajos del Museo Social; estadística, donde se analizan los aspectos del mundo laboral, como el paro, la distribución de la población obrera por sectores de producción, las huelgas, los salarios, etc.; y la sección de información y propaganda, donde se facilita gratuitamente todo tipo de información sobre la situación laboral (Museo Social, 1909).

Por otra parte, el Real Decreto de 16 de junio de 1911, establece la Inspección Médico-Escolar en todos los centros oficiales de primera enseñanza para locales y alumnos, aunque por la falta de fondos no se hace efectiva hasta años posteriores. Es una tarea que fomenta la orientación, ayudando a la realización de una política educativa que favorece la formación del profesorado y repercute positivamente en el alumnado (Mayorga, 1999).

Las funciones principales de la Inspección Médico-Escolar consisten en el diagnóstico temprano de las alteraciones sensoriales, la higiene en la escuela, el tratamiento de deficiencias, orientación psicopedagógica a padres y maestros, etc. Como indica Del Pozo (2000: 96),

*“en el primer tercio del siglo XX, la atención a los aspectos instructivos de la escuela primaria se vio complementada, y en algunos casos superada, por otro tipo de preocupaciones. Que los niños en edad escolar mejorasen su aspecto físico, que se fortaleciesen, que fuesen saludables y sanos, eran objetivos compartidos por las autoridades locales y nacionales y por la sociedad en su conjunto”.*

Como se ha dicho antes, el objetivo principal del Museo Social, era la formación y promoción de la clase trabajadora. Gracias a dicha institución, nace en 1914 en Barcelona el Secretariat d'Aprenentatge (Secretariado de Aprendizaje), que finalmente culminará en el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona en 1919, siendo de los Institutos de Psicotecnia más populares del mundo y teniendo vigencia hasta 1939. Años más tarde, en 1924, se creará el Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid.

Como pone de manifiesto el art. 2 del Reglamento del Secretariado de Aprendizaje (1914), la finalidad del mismo recae en tres aspectos, *“orientar a los jóvenes en la elección de una profesión; ejercer sobre los aprendices y los muchachos complicados en la industria una misión de patronazgo; procurar el desarrollo de la enseñanza profesional”*.

Además, el Reglamento añade en su art. 3 que, *“para cumplir esta misión, el secretariado recogerá todos aquellos datos necesarios para un conocimiento de la situación actual y futura de las diferentes profesiones existentes en Barcelona, así como las condiciones físicas, intelectuales y económicas necesarias para ejercerlas”*.

Los servicios que se ofrecían en dicha institución pretendían promocionar la formación profesional y para que llegasen a todos los sujetos no tenían coste alguno. Estos servicios iban dirigidos a los patronos así como a todos aquellos trabajadores que solicitaban información sobre las distintas ocupaciones.

Ruiz Castella dividió el Secretariat d'Aprenentatge en tres secciones: Información; Antropometría y Médica; y Psicometría. Este organismo, supuso una experiencia vanguardista en el resto de España, aunque en los países europeos más avanzados ya funcionaban instituciones semejantes.

Por otra parte, hay que reconocer que su funcionamiento fue testimonial, si comparamos los servicios prestados con el volumen total de la población escolar de Barcelona, o simplemente con la matrícula de las escuelas de formación profesional (Benavent, 2008).

Como se ha indicado con anterioridad, el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona se crea en 1919, llegando a ser uno de los Institutos de Psicotecnia más populares del mundo. Su nacimiento está promovido por el Ayuntamiento de Barcelona, el Museo Social y la Mancomunidad de Cataluña.

Rodríguez Moreno (1987b) establece tres fases en el desarrollo del Institut, utilizando como criterio la vigencia de las teorías psicológicas. La primera de las fases abarca desde su fundación hasta 1923, donde las teorías mecanicistas y los “test” estandarizados son los dominantes. Otro de los periodos comprende desde 1924 a 1929, donde se siguen las doctrinas psicológicas gestaltistas y conductistas. Finalmente, en la última etapa, aparecen los enfoques tipológicos de la caracterología y el temperamento, este periodo abarca desde 1930 hasta su clausura en 1939.

Por su parte, Benavent (1996; 2008) indica diversos períodos diferenciados que vienen determinados por cambios que se producen en el Instituto de Orientación Profesional. Para este autor, el primer periodo contempla desde su nacimiento hasta 1925, tras la desaparición de la Mancomunitat Catalana. En esta etapa las intervenciones que se hacían en la institución tienen un carácter psicométrico.

El segundo periodo se inicia en 1926, cuando se integra en la Universidad de Barcelona, siendo su director Mira i López y culmina en 1932 cuando depende de la Generalitat de Catalunya. Mira i López atiende con firmeza la temática relacionada con el diagnóstico y la orientación del alumnado. En palabras de García Yagüe (1997: 189),

*“el primer acierto de Mira al entrar en el Instituto de Orientación Profesional fue el de replantear los supuestos y programas de trabajo que debían ponerse en marcha para hacer eficaz la tarea orientadora. Cree sinceros, pero critica, los esfuerzos de Ruiz Castilla en Barcelona y los de la mayoría de los Institutos de Psicotecnia existentes por apoyarse en aportaciones discutibles y no investigar...”*

Más adelante, continúa apuntando que

*“lo que más llama la atención sin embargo de los programas de Emilio Mira es, además de la prudencia técnica con que opera, la complejidad de la información que recoge antes de plantear la entrevista orientadora, y su esfuerzo para interpretar las diferencias aptitudinales obtenidas”* (p. 193).

Emilio Mira indica que la orientación profesional debe perseguir unos objetivos fijos. Por una parte, debe investigar las aptitudes mentales que cada trabajo requiere para lograr realizarlo con el máximo rendimiento, y clasificar dichas ocupaciones según las aptitudes necesarias. Finalmente, manifiesta que hay que comparar los resultados con el tipo medio establecido para cada ocupación (Iruela, 1993).

Además, el Real Decreto de 31 de octubre de 1924 (Gaceta de Madrid nº 283, de 10/10/1925), por el que se aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial, que tres años

después será complementado por la Real Orden de 20 de enero de 1927, establece la obligatoriedad de dotar a todas las escuelas de enseñanza industrial de un servicio de orientación, considerándose, por tanto, la primera normativa en institucionalizar la orientación.

Por otra parte, el Decreto de 21 de diciembre de 1928 (Gaceta de Madrid nº 363, de 28/XII/1928) aprueba el Estatuto de la Formación Profesional. Este Decreto perfila el primer sistema de orientación profesional. Fernández y González (1975: 82) afirman que:

*“este Estatuto es debido en parte a la corriente de preocupación sobre la formación de los trabajadores, acelerada en toda Europa a raíz de la Primera Guerra Mundial, tanto para atender a las necesidades industriales creadas por el conflicto, como por la reconstrucción socioeconómica posterior”.*

El último periodo comienza en 1932 y finaliza con su cierre en 1939. En este ciclo, el Institut pasa a llamarse: *“Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya”*. Además de las tareas que ya se venía haciendo en las etapas anteriores de orientación y selección profesional, en esta etapa el Institut crea una sección de psicopedagogía para prestar asistencia al alumnado con dificultades escolares, colaborando así con el movimiento de renovación pedagógica (Coll, 2002).

En 1933, se publica un Reglamento Provisional donde, en su artículo 1, se definen detenidamente las funciones del Institut:

- “a) Realizar una tarea de investigación en todos los campos de la Psicología aplicada y preferentemente en la Psicología del trabajo (en todas sus formas), la Psicología pedagógica, la Psicología Social y la Psicohigiene.*
- b) Organizar la enseñanza de las distintas ramas de la Psicología experimental (pura y aplicada) por medio de cursos, cursillos, conferencias y publicaciones.*
- c) Asegurar los servicios de aplicación de los datos psicoexperimentales en los campos de la Industria y el Comercio, la Orientación y la Selección Profesional, la Pedagogía, la Sociología y la Higiene mental.*
- d) Organizar una Biblioteca central de Psicología experimental y un índice bibliométrico de psicología.*
- e) Facilitar a los estudiantes y licenciados universitarios la preparación de trabajos y tesis referentes a los diversos sectores psicológicos de su competencia”.*

Esta etapa hace posible que el Institut amplíe sus competencias, ya que, además de las actividades clásicas que realiza, incluye las de enseñanza, realizando tareas tanto

de divulgación como de formación de personal especializado. Además, potencia la investigación ampliando el área de la Psicología experimental.

En 1933 comienza la publicación de la Revista de Psicología i Pedagogía, editándose en catalán en colaboración con el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona hasta su desaparición en 1937, como ya lo hubiera hecho años antes la Revista de Pedagogía en 1922.

Luzuriaga funda la Revista de Pedagogía en la cual se publicaron 175 números, entre enero de 1922 y julio de 1936, que se distribuían por España, Europa e Hispanoamérica (Casado, 2011).

Por su parte, el Instituto de Orientación Profesional de Madrid se crea en 1924, aprovechando la Sección de Orientación Profesional del Instituto de Reeduación Profesional de Inválidos del Trabajo. Además de las actividades de orientación y formación de especialistas, el Instituto realiza una labor de investigación sobre la inteligencia, la prevención de accidentes laborales, la selección de superdotados, los problemas de la fatiga industrial y el examen de las aptitudes (Repetto, 2002).

Por otro lado, al concluir la guerra, se crea en Valencia la Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento (EEOA), fundada por José Zaragoza Antich, que estuvo vigente hasta 1971. Su función principal era atender a niños superdotados, excepcionales, y también igualmente destinada para niños mentalmente discapacitados. En dicha escuela se facilitaba materiales psicopedagógicos así como la atención necesaria adaptada a cada sujeto (Zaragoza, 1983).

Finalmente, es necesario indicar que a través del Decreto de 29 de marzo de 1941 (BOE nº 99, de 09/IV/1941), se crea el Instituto “San José de Calasanz” de Pedagogía, como alternativa al Museo Pedagógico Nacional, y dependiente del Patronato «Raimundo Lulio», del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

El Instituto se encargaba de la creación del material científico-pedagógico que se utilizaba en los centros escolares del Ministerio. Durante los años 50 y 60, coincidieron en el Instituto numerosos investigadores que realizaron trabajos de interés en el campo de la psicología y la pedagogía (Carmena, Ariza y Bufanda, 2000 y Mayordomo, 1999).

### **1.3.1.2. Inicios de la orientación escolar**

Como era de esperar, el periodo de guerra supuso un retroceso en los escasos avances que se habían acometido en materia de orientación. En este momento se

produce un significativo aislamiento científico. Aún así se suceden diversos hechos que hacen que la orientación se haga extensiva a un mayor número de sujetos.

Como ya se ha indicado, en 1939 se crea el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), y a través de éste se fundan dos centros de investigación, los Seminarios “*Juan Luis Vives*” y “*San José de Calasanz*” que realizan estudios pedagógicos.

Además, en este periodo se erigen diversas revistas educativas como la *Revista Española de Pedagogía* (1943), *Bordón* (1949) y la *Revista de Psicología General y Aplicada* (1946).

Esta última, gracias al Dr. Germain, su creador, fue una publicación ejemplar que contó con numerosas colaboraciones. Ávila (1985: 58) indica que,

*“el análisis de la R.P.G.A. permite un buen conocimiento de la evolución y desarrollo temáticos de la psicología española... se trata de la publicación psicológica más representativa durante muchos años y la que a mayor número de investigadores ha aglutinado a su alrededor”.*

El principal objetivo de la revista era favorecer la investigación en psicología, fomentando la colaboración entre los investigadores y facilitando la publicación de trabajos de calidad. Como se verá más adelante, todos estos esfuerzos culminan en la Sociedad Española de Psicología.

Si se atiende a la legislación educativa, es destacable la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE nº 199, de 18/VII/1945) que contempla que los organismos técnicos de orientación e investigación pedagógica del Ministerio serán los encargados de determinar el asesoramiento y la colaboración que se le ofrece al alumnado en materia de orientación.

Años más tarde, dicha ley sería modificada por la Ley 165/1965, sobre reforma de la Enseñanza Primaria (BOE nº 306, de 23/XII/1965). En la misma se indica que la Ley de 17 de julio de 1945 ha sido modificada en algunos de sus aspectos para acomodarla a sucesivas exigencias, perfeccionando y actualizando la orientación.

En el artículo 69, se estructuran los organismos de investigación, documentación y orientación, creándose, por una parte, el Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica y, por otra, el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional. Esta

nueva ordenación persigue perfeccionar la escuela e intensificar la relación de la sociedad con la familia, orientando al alumnado hacia los estudios para los que tengan una mejor aptitud.

Posteriormente, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (C.E.D.O.D.E.P.) asume las funciones de orientación, creando en su seno un Departamento de Psicología Escolar y Orientación Profesional. Dicho Centro se crea en 1958 y depende de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Entre otros cometidos, se dedica a: estudios experimentales sobre Enseñanza Primaria, orientación y conocimiento de las actuaciones de los Centros de Colaboración Pedagógica, revisión y elaboración de cuestionarios nacionales, organización y dirección de cursos de perfeccionamiento de los maestros, publicación de libros y revistas de orientación profesional, etc. (Sánchez-Redondo, 2004).

Otro hecho relevante fue la creación, el 9 de mayo de 1952, de la Sociedad Española de Psicología, que en poco tiempo contó con más de cien asociados. Su gran impulsor fue D. José Germain quien hizo posible dar un sitio relevante a la psicología. Las reuniones anuales así como los congresos que se convocaban, suponían un momento clave para presentar los resultados de la actividad investigadora que se estaba llevando a cabo.

Carpintero (2002) indica que, la Sociedad Española de Psicología, nació un lustro después de que se hubiera puesto en marcha la Revista de Psicología General y Aplicada. Con la creación de la Sociedad, se colocaba a España en igualdad con otros países que ya contaban con asociaciones.

Un año después, en 1953, nace la Escuela de Psicología vinculada a la Universidad de Madrid. Era un centro de estudios que formó a los primeros psicólogos, hasta que se crea la especialidad de psicología en 1968, como opción del título de filosofía y letras (Ortega, 2005).

Este mismo año, el Ayuntamiento de Barcelona acuerda la creación del Instituto Municipal de Educación (IME), como continuación del Instituto de Educación General que existía desde 1914. El objetivo de dicho Instituto era agrupar todos los servicios administrativos y educativos y asesorar pedagógica y profesionalmente a todos los alumnos de centros. El Instituto llevaba a cabo diversas actividades como proporcionar

medios didácticos a los maestros y escuelas, ofrecer servicios médicos e higiénicos, dar asesoría psicológica, información sobre alumnado, etc.

Se nombró director a Artur Martorell Bisbal (1894-1967), pedagogo que ejerció el cargo durante ocho años, al cabo de los cuales fue apartado por protestar por el paso de las escuelas municipales a la red de las escuelas estatales. Martorell trabajó incansablemente para instaurar en Cataluña la pedagogía internacional de la época, siempre con una actitud conciliadora (Delgado, 1994).

Por otra parte, la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media (BOE nº 58, de 27/II/1953) indica, en su artículo 115, que el Estado creará un Servicio de Orientación Psicotécnica. Como indica Luis Gómez (1985), esta ley pretende adecuar el sistema educativo a las necesidades sociales que van surgiendo.

El Servicio de Orientación Psicotécnica que contempla la citada Ley, se regula normativamente a través de la Orden de 28 de febrero de 1959 (BOE nº 96, de 22/IV/1959), donde se manifiesta en su art.2 que,

*“la finalidad de este Servicio será la aplicación de la Psicología al mejor conocimiento de los alumnos de Bachillerato para contribuir a perfeccionar y resolver los siguientes aspectos de la enseñanza: a) Selección y orientación escolar y profesional. b) Métodos didácticos y educativos. c) Problemas de adaptación e higiene mental”.*

Este Servicio estaría dirigido por profesores de filosofía. Gordillo y Del Barrio, (1993: 14) apuntan que, *“la orientación se seguía entendiendo bajo el modelo del psicodiagnóstico. Al no ser resuelto el problema práctico de quienes deberían hacerse cargo de este nuevo servicio no llegó a realizarse”.* Por tanto, dichos servicios no tuvieron el éxito esperado, principalmente por la falta de personal especializado, los escasos recursos económicos con los que se contaba y la falta de convencimiento de los sujetos implicados.

También es destacable que a través del Decreto de 16 de junio de 1954 (BOE nº 189, de 08/VII/1954), se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona la Sección de Pedagogía, de la que más tarde saldrá la especialidad de Orientación.

Por otro lado, el Decreto de 2 de septiembre de 1955 (BOE nº 278, de 05/X/1955), por el que se reorganiza el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia y las Delegaciones provinciales y locales del mismo, indica en su artículo 2 que,

*“El Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia se ocupará de todos los problemas teóricos y prácticos que plantean estas ciencias en cualquiera de sus aplicaciones y, consecuentemente, procederá al estudio de los problemas psicológicos que plantea la enseñanza en sus diversos grados y especialidades; conocimientos de las aptitudes y condiciones del alumnado y por consiguiente, la ordenación escolar, la orientación profesional y el consejo vocacional que en cada caso proceda, en orden al ejercicio más adecuado y eficiente de sus futuras actividades profesionales”.*

Este Decreto cita en numerosas ocasiones la importancia de la orientación en el sistema educativo, aunando por primera vez los ámbitos de intervención profesional, vocacional y escolar.

Poco después, se constituye en la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social, el Servicio de Información Escolar y Profesional a través de la Orden de 30 de septiembre de 1955 (BOE nº 275, de 02/X/1955). En dicha Orden se pretende que el alumnado sea orientado para que curse las carreras más adecuadas teniendo en cuenta sus condiciones personales y sus intereses. Además, se persigue que en dicho servicio se realicen investigaciones sobre las perspectivas de colocación y demanda de graduados dándolas a conocer al público en general.

Como apuntan Sánchez y Álvarez (2012), entre 1952 y 1967 la legislación otorga un papel relevante a la orientación vinculada con la formación profesional. Los servicios que se crean principalmente son:

- Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral en 1952.
- Centro de Documentación y Orientación Didáctica en 1955.
- Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria en 1958.
- Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia en 1964.
- Servicios de Orientación Escolar en 1967.

Finalmente, el Decreto de 497/1967, de 2 de marzo (BOE nº 67, de 20/III/1967), dispone la creación de los Servicios de Orientación Escolar para Enseñanza Media en todos los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas Oficiales de Maestría y Aprendizaje Industrial así como en centros reconocidos.

Poco después, la Orden de 23 de marzo de 1967, por la que se establece el Servicio de Orientación de Enseñanza Media (BOE nº 84, de 08/IV/1967), indica en su prólogo que la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media estableció la creación de un Servicio de Orientación Escolar. La finalidad del mismo era proporcionar ayuda al alumnado de Enseñanza Media para que tuviesen un adecuado desarrollo de la personalidad, teniendo un mayor aprovechamiento de sus estudios.

En el punto II de la Orden se especifican las actividades que se realizarán:

*“1. Orientación escolar para guiar a los alumnos en sus estudios y en el uso de las técnicas y de los medios de aprendizaje más adecuados a sus posibilidades y aspiraciones.*

*2. Orientación personal para facilitar la integración de los alumnos en los Centros, así como su adaptación a la vida escolar y social, y ayudarles a resolver en su caso sus problemas personales.*

*3. Orientación vocacional de los alumnos al término de cada uno de los ciclos de la Enseñanza Media en orden a sus estudios ulteriores.*

*4. Orientar a los padres para que, con su adecuada actuación familiar, faciliten y estimulen en sus hijos el desarrollo de sus facultades, su perfección personal, la adquisición de conocimientos y la integración social.*

*5. Asesorar al Centro en la selección, formación, promoción y evaluación de sus alumnos, mejora de las técnicas de aprendizaje y métodos educativos y en la solución de problemas de motivación, de adaptación y de higiene mental”.*

### **1.3.1.3. La orientación en las universidades laborales**

La primera regulación que constituye las universidades laborales, aparece con la Orden conjunta de los Ministerios de Educación Nacional y Trabajo de 14 de abril de 1956 (BOE nº 119, de 28/IV/1956), por la que se crea una Comisión Interministerial de ambos departamentos encargada de examinar el anteproyecto de Estatuto de las universidades laborales siendo definitiva dos años después, a través de la Orden de 16

de agosto por la que se aprueba el Estatuto Docente de las universidades laborales (BOE nº 206, de 28/VIII/1958).

Lo destacable de estas órdenes es que se da un lugar destacado a la orientación institucionalizándola. La influencia de estas universidades fue relevante al conjugar la enseñanza reglada y no reglada en la formación profesional. A pesar de ello, recibió numerosas críticas por el número de plazas limitadas, la selección interna de los candidatos atendiendo a la edad, las calificaciones que restringían las oportunidades de acceso de muchos hijos de trabajadores, aunque después, poco a poco, fueron adquiriendo un papel importante (Utrera, 1970).

Al respecto, Delgado Granados (2005a) aclara que gracias a las aportaciones que la iniciativa privada, los sindicatos, así como las órdenes religiosas hicieron, se hizo posible que las universidades laborales se consolidasen.

Por otra parte, dicha institución pretendía integrar a la Orientación Profesional y Educativa en su currículum. Para ello, ofrecía al alumnado un periodo de dos años en los que recibían ayuda y orientación a través de diagnósticos sobre su vocación y aptitudes (Echevarría Samanes, 1993).

Es necesario detenerse en la Orden de 12 de julio de 1956 (BOE nº 201, de 19/VII/1956), por la que se aprueba con carácter provisional el Estatuto de las universidades laborales. Esta Orden establece en su artículo 141, la creación de un Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia compuesto por técnicos y especialistas que realizan funciones diversas como: orientación al alumnado, colaboración en la metodología pedagógica, realización de fichas psicotécnicas y pedagógicas estableciendo con ellas el nivel académico del alumnado, etc. Estas mediciones servían para situar al discente en su grado de enseñanza según su nivel de inteligencia. Además, hacían posible conocer el rendimiento del alumnado así como las competencias de los mismos.

Más tarde, el Decreto 2265/1960 por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las universidades laborales (BOE nº 292, de 06/XII/1960), señala en su artículo 97, la creación de un Servicio Psicotécnico, eliminando por tanto el Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia anterior. El jefe del Servicio debía asesorar al profesorado en cuanto a la evaluación y análisis de la personalidad del alumnado para que éste mejorase en sus

aprendizajes, calificar al grupo de alumnos y, entre otras posibles funciones, comunicar a la jefatura de estudios los problemas (docentes y humanos) que pudiesen acontecer.

Gracias al trabajo realizado por estos especialistas en orientación, a las experiencias en el Instituto Nacional de Psicotecnia, y a los centros especializados de las órdenes religiosas, se crea en 1969 el Centro de Orientación de universidades laborales “Jesús Romero” en Valencia (Rivera, 2005).

Delgado Granados (2005b: 27) señala los rasgos más característicos de la formación en la universidad laboral:

*“la enseñanza de la especialidad laboral en sus diferentes clases y grados; la cultura necesaria para integrar la vida emocional e intelectual y la plena capacitación para actuar en la vida pública; y la educación formativa, sólidamente católica y española comprendiendo la práctica de una vida honesta y buena en comunidad cristiana”.*

Además, el Decreto 342/1963 (BOE nº 53, de 02/III/1963), estructura los Servicios de Psicología Aplicada y Psicotecnia. En el artículo 4 advierte que, *“la orientación escolar y profesional se implanta en todos los centros dependientes de la dirección general de enseñanza laboral”*. En el artículo siguiente, especifica con claridad la subdivisión de la Orientación:

1. Orientación escolar y reconocimiento médico-fisiológico.
2. Información profesional.
3. Orientación profesional y consejo vocacional.
4. Reorientación y readaptación en caso necesario.

Poco después la Orden de 20 de marzo, aprueba el Reglamento de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia (BOE nº 90, de 14/IV/1964), donde principalmente se desempeñan funciones de consejo vocacional individual. Desde esta fecha se instituyeron los Servicios de Psicología Aplicada y Psicotecnia, quienes tenían como objetivo principal la orientación escolar y profesional de los centros de Enseñanza Primaria, Medía y Profesional.

Años más tarde, el Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, sobre regulación de los Institutos de Psicología Aplicada (BOE nº 301, de 16/XII/1980), dicta que éstos pasarán a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP) encargándose de la coordinación de los SOEV y del Instituto Nacional de Educación Especial.

Por otra parte, es creada la Escuela de Psicología de la Universidad de Barcelona por Miguel Siguán en 1964. Los estudios que allí se realizaban tenían una duración de tres años y estaban compuestos por dos secciones, psicología industrial y psicología pedagógica.

Cuatro años más tarde, el Departamento de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona se encarga de la realización de los estudios de orientación educativa y profesional.

Al mismo tiempo, la Orden de 10 de febrero de 1967 (BOE nº 43, de 20/II/1967), por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria, comienza definiendo los principios generales de la escuela, y, en lo que se refiere a la orientación, el artículo 11 afirma que,

*“Todo Centro escolar, en la medida que su propia estructura lo consienta, deberá organizar un servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional, que funcionará en relación y de acuerdo con las normas que establezca el servicio de Psicología y Orientación Profesional de la Dirección General de Enseñanza Primaria”.*

Por su parte, el artículo 25 manifiesta la conveniencia de que existan diversos servicios de asistencia y de orientación, haciendo la siguiente clasificación:

- Servicio sanitario escolar.
- Servicio de psicología y orientación profesional.
- Servicio de transporte escolar.

Hemos de indicar que el servicio de psicología y orientación profesional nunca llegó a funcionar por la elevada dotación personal y material que requería.

Como señalan Santana y Álvarez (2012), entre 1953 y 1967 son diversas las normativas que fomentan la orientación, especialmente vinculadas a la formación

profesional. Hasta esta fecha existe una variada normativa sobre orientación, aunque, en la práctica, tiene poca concreción, ya que la orientación aún no es entendida como fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, en consecuencia, nunca fue acompañada de la necesaria dotación económica.

De la misma manera, el Decreto 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (BOE nº 195, de 15/VIII/1969), dedica un apartado a la orientación. Este Instituto está al servicio de la formación intelectual y cultural del alumnado, a través del estímulo y la orientación permanente.

El artículo 2, especifica las funciones que se llevarán a cabo en los Institutos de Ciencias de la Educación:

*“La formación pedagógica de los universitarios, tanto en la etapa previa e inicial respecto a su incorporación a la enseñanza, como el ulterior perfeccionamiento y reentrenamiento del profesorado en ejercicio; la investigación activa en el dominio de las ciencias de la educación; el servicio de asesoramiento técnico en los problemas educativos, ya en su aspecto estrictamente pedagógico, ya en la temática social, económica o situada genéricamente en el campo de las ciencias de la educación”.*

Las intervenciones en materia de orientación en los últimos cursos de EGB y Secundaria, están promovidas por asociaciones de padres, centrándose exclusivamente en pruebas colectivas referidas a la orientación profesional o en actuaciones puntuales.

Por último, debemos indicar que según Álvarez y Bisquerra (1996), en los años 70, se comienza a atender a grupos especiales como minorías culturales y raciales, drogodependientes, marginados, superdotados, disminuidos físicos y psíquicos... naciendo la Orientación multicultural, lo que posteriormente conoceremos como Atención a la Diversidad.

### **1.3.2. La orientación desde 1970 hasta 1990**

Este periodo resulta esencial ya que se promulga la **Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa** (BOE nº 187, de 06/VIII/1970), conocida popularmente como Ley General de Educación o Ley “Villar Palasí”.

Esta ley será determinante para el sistema educativo español ya que el marco legal vigente en España hasta el momento estaba regido por la Ley Moyano de 1857. A pesar de las diversas reformas que se habían realizado, éstas no satisfacían las necesidades reales de la población española. Además, es muy significativa porque aparece la orientación a lo largo de sus artículos, como indispensable y con una dimensión educativa. Manifiesta claramente el derecho de todo el alumnado a recibir una orientación educativa, presentándose este servicio dentro de la tarea educativa. Además, dictaminó unos principios firmes sobre orientación escolar y tutoría, que hizo posible que, a partir del curso 1971-72, se implantasen las tutorías en EGB.

Por otra parte, esta Ley propició diversas expectativas en torno a la orientación y la psicología escolar, promoviendo la creación de los servicios de orientación como indispensables para dar mayor consistencia pedagógica a las estructuras escolares (Forns y Rodríguez, 1986).

La Ley consta de 146 artículos, cuatro disposiciones finales, 16 transitorias y 7 adicionales, teniendo un plazo de diez años para su implantación completa. Desde el preámbulo de la LGE, se hace alusión a la importancia de la orientación, donde se indica que dicha ley potenciará la creación de servicios de orientación educativa y profesional. A continuación, de manera detallada se determinan los artículos más relevantes sobre orientación:

El art. 5.4, aclara la importancia que en el proceso de enseñanza-aprendizaje va a tener toda la comunidad educativa. Se intenta, con ello, involucrar a la familia a sabiendas de que es indispensable para la formación integral del alumnado: *“Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los Centros docentes”*.

Por su parte, el art. 9.4 manifiesta la relevancia de la orientación como elemento indispensable en todo el sistema educativo: *“la orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable”*.

El art. 11.3 determina que existirán documentos escritos, puntualizando aspectos psicopedagógicos relevantes de los sujetos:

*“De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación”.*

Asimismo, el art. 11.5 propone los rasgos más significativos por los que se valorará a los centros educativos, teniendo en cuenta los servicios de orientación pedagógica y profesional:

*“La valoración del rendimiento de los Centros se hará fundamentalmente en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado [...] los servicios de orientación pedagógica y profesional...”.*

Por otra parte, el art. 15.2b expresa, dentro de las finalidades de cada etapa, que en la segunda etapa, para niños de once a trece años, *“habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo”.*

De la misma manera, el art. 17.2 hace alusión a los programas y orientaciones pedagógicas e indica que:

*“serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo con el sexo. En la elaboración de los programas cuidará la armonización entre las distintas materias de cada curso y la coherencia de contenidos entre todos los cursos que integren este nivel”.*

Por su parte, el art. 22.3 alude a la organización de actividades en el Bachillerato: *“Se organizarán actividades en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad del trabajo y vea facilitada su orientación vocacional”.*

Reafirmandose, el art. 23 anuncia que:

*“El Plan de estudios del Bachillerato, que será establecido por el Gobierno, deberá comprender enseñanzas y actividades técnico-profesionales, de entre las cuales el alumno habrá de cursar obligatoriamente una de su elección, a fin de*

*permitirle aplicar los conocimientos teóricos y facilitar su orientación vocacional”.*

Gran importancia tiene el art. 31.1, ya que manifiesta que la educación universitaria *“irá precedida de un curso de orientación”*.

En la misma línea, el art. 32.1 dice que *“el curso de orientación, que constituye el acceso normal a la Educación universitaria, tiene por finalidad: orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones”*.

Por su parte, el artículo 37. 3 expresa explícitamente que cada profesor-tutor deberá atender a un grupo limitado de alumnos, para llevar a cabo con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje:

*“Se establecerá el régimen de tutorías para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencia y trabajos que considere necesarios”*.

En el título tercero dedicado al profesorado y específicamente en el art.103.1, se advierte que la universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros experimentales adjuntos, *“asumirá una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación y el perfeccionamiento del personal docente y directivo de los Centros de enseñanza”*.

Al mismo tiempo, el art. 125.2 especifica que el alumnado tendrá derecho a *“la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales”*.

También, esta idea se reafirma en el art. 127.1, donde se especifica que el derecho a la orientación educativa y profesional implica:

*“La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un Centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen”*.

Finalmente, el art. 127.2 añade las implicaciones que trae consigo la orientación educativa:

*“La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo”.*

Como se observa detenidamente en los artículos anteriores, en esta Ley se recoge el derecho de los alumnos a una orientación educativa y profesional (art.125. 2), aunque no se especifica cómo se debe estructurar estos servicios de orientación.

Sampascual, Navas y Castejón (1999), indican que este reconocimiento del derecho del alumno a la orientación implica:

- Prestación de servicios de orientación educativa al alumnado al iniciar su recorrido académico en un centro educativo.
- Orientar al alumnado sobre las diversas opciones al finalizar cada nivel o ciclo educativo.
- Proporcionar orientación sobre el mercado laboral y posibles perspectivas de empleo.
- La figura del orientador como apoyo al profesorado que ejerce la tutoría.

En la Orden de 30 de septiembre de 1970, se dictan normas para la implantación con carácter experimental del Curso de Orientación Universitaria (BOE nº 250, de 19/X/1970). Como se observa en la normativa, se da mucha relevancia a los seminarios de Orientación Universitaria que tienen como objetivo desarrollar la capacidad de los estudiantes para que utilicen de manera eficaz los medios formativos que se les ofrecen. Para ello, se les proporcionará orientación en la elección de carreras o profesiones.

Entre 1970 y 1985 se dictaron diversos decretos y órdenes, que pretendían hacer extensible los Servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica a los ciclos de Enseñanza Primaria y Secundaria, aunque no tuvieron el éxito esperado (Rodríguez, 1988).

Más adelante, la Orden de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (BOE nº 293, de

08/XII/1970), ofrece unas bases de programación que permiten a los educadores la posibilidad de utilizar un instrumento ágil y flexible, respondiendo a las nuevas exigencias que plantea la Educación General Básica dentro del marco de la Ley General de Educación:

*“se trata de un documento básico donde se contempla el Departamento de Orientación y la Tutoría. El primero tiene por finalidad ayudar al alumno a lo largo de su escolaridad para que pueda formularse y realizar responsablemente su propio proyecto de vida. La función de Orientar debe ser compartida por todas aquellas personas responsables de la educación del alumno: será, pues, tarea de equipo y ha de contar con la colaboración de la familia. Por otra parte, el Tutor es el catalizador, el coordinador, tanto en el grupo de alumnos y en el de profesores, como entre ambos grupos; su función es esencialmente educativa. Se habla de equipo orientador, con psicólogo/pedagogo, médico, tutores, etc.”* (Bisquerra, 1996: 128).

Por otro lado, la Orden de 6 agosto de 1971 (BOE nº 202, de 24/VIII/1971), prorroga y completa las orientaciones pedagógicas en la Educación General Básica.

Más adelante, la Orden Ministerial de 31 de julio de 1972 (BOE nº 203, de 24/VIII/1972), por la que se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria, indica que la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 (LGE), concibe a la orientación como una actividad esencial del proceso educativo que debe interesarse por el desarrollo integral del alumno, logrando el desarrollo equilibrado de su personalidad, y facilitando que éste participe de una manera eficaz en la vida comunitaria.

En cuanto a la composición del Servicio de Orientación, se indica en el artículo 4 que:

*“estará constituido por el orientador que se responsabilizará de su buen funcionamiento, los tutores de cada uno de los grupos del Curso de Orientación Universitaria que existan y el médico del centro. Si en el centro existen y están previstas plazas de psicólogo y asistente social, éstos formarán parte del servicio”.*

La instauración, a partir de 1972, del Curso de Orientación Universitaria supuso una gran innovación, aunque este servicio sólo permaneciera en el período experimental (1972-73), teniendo una escasa incidencia (Gordillo y Del Barrio, 1993).

Como indica Repetto (2002: 402), uno de los pasos decisivos de la LGE es el establecimiento de los Servicios de Orientación en el COU (1972), estando formado por el orientador, los tutores de cada grupo, el médico del centro, así como el psicólogo y el asistente social. Estas son sus funciones más destacadas:

- Colaboración con el profesorado en el estudio de nuevas técnicas.
- Colaboración en técnicas de trabajo.
- Participar en el consejo de orientación.
- Planificar las actividades de orientación.
- Seleccionar campos de explotación.
- Explotación objetiva de alumnos.
- Realización de registros de nivel mental, aptitudes, intereses, etc.
- Participar en las juntas de evaluación.
- Información a los padres.
- Análisis de datos para mejor conocimiento del alumnado.
- Ayuda en la labor orientadora de los tutores.

Leyendo con detenimiento la Orden Ministerial, se observa que es clara e intenta legislar el servicio de orientación abordando todos los elementos implicados. Los objetivos están muy definidos y las funciones aparecen diseñadas con rigor técnico. (Díaz Allué, 1975).

Finalmente, dicha Orden se lleva a cabo en algunos centros con carácter experimental durante el curso académico 1972-73, aunque después no tuvieron continuidad por motivos económicos. Además, igualmente importante resulta que los Equipos Sociopedagógicos Municipales (ESPM), se instauraran en Cataluña en 1973, sirviendo de base para la creación de los Equipos Multidisciplinares.

Por su parte, la Orden de 22 de marzo de 1975 (BOE nº 93, de 18/IV/1975) regula el Curso de Orientación Universitaria. En la misma se indica que el contenido del curso comprenderá un núcleo de materias comunes y dos opciones. Incluirá asimismo seminarios y actividades con la finalidad de contribuir a la formación y orientación académica y profesional del alumnado.

La Orden ministerial de 25 de abril de 1975 (BOE nº 130, de 31/V/1975) legisla la promoción de curso en EGB y la obtención del Título de Graduado Escolar.

La Resolución de 20 de mayo de 1975 es un desarrollo de la orden anterior, donde se especifican normas para realizar el consejo orientador en la segunda etapa de EGB. Se establece que el consejo de orientación se basará en los datos recogidos a lo largo de todos los cursos, y que tendrá en cuenta las aptitudes, los rasgos de su personalidad, su nivel de adaptación en la clase y, en general, todas las circunstancias personales significativas.

Finalmente, es necesario mencionar el Real Decreto 264/1977 (BOE nº 50, de 28/II/1977), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato, donde en el artículo 7 se indica que corresponde al director la dirección, orientación y ordenación de todas las actividades del centro. Además, revela que corresponderá al jefe de estudios, entre otras tareas, la de dirigir y coordinar las actividades de orientación del Instituto.

Por su parte, el artículo 20 especifica que concierne a los profesores de Bachillerato, la cooperación y participación en la actividad educativa y de orientación, aportando el resultado de sus observaciones sobre las condiciones intelectuales y caracterológicas de los alumnos.

Hemos de recordar que en el curso académico 1975/76, nacen en España los primeros servicios de orientación denominados Centros de Orientación e Información de Empleo (COIEs) concentrados en atender las necesidades del alumno en el ámbito profesional.

De igual importancia es la Orden de 30 de noviembre de 1975, por la que se aprueba el reglamento provisional de los centros de formación profesional del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE nº 305, de 20/XII/1975). En los artículos 69 y 70 se indica que el Departamento de Orientación deberá coordinarse con los servicios de orientación del Ministerio, y asegurar que en el centro educativo se cumple lo que

estipula la Ley General de Educación respecto a la información y orientación que debe recibir el alumnado.

Otro hecho especialmente destacable es la creación del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional (SPOEVs), para alumnos de Educación General Básica, gracias a la Orden de 30 de abril de 1977 (BOE nº 114, de 13/V/1977).

En el prologo se indica que la Ley General de Educación (1970), aconseja la creación de los servicios de orientación en todos los niveles de enseñanza, para, de esta manera, intensificar la calidad del sistema educativo. En la misma se establece la dependencia administrativa de los SOEVs de la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.

En sus inicios únicamente existía un orientador por provincia, para ir progresivamente aumentando el número de los mismos. En estos servicios la orientación es entendida como fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumnado debe desarrollarse integralmente teniendo en cuenta la sociedad en la que vive. Estos servicios pueden entenderse como pioneros en los equipos de apoyo externos (Bisquerra, 1996).

Por otro lado, es necesario destacar que en 1979 se crea la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional, denominada Federación Española de Orientación y Psicopedagogía de ámbito nacional, con el objetivo de promover el conocimiento científico de la orientación y la psicopedagogía. Desde su creación está unida a la International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG).

Además, la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional ha publicado una revista con distintas denominaciones sobre orientación. De 1990 a 1995 se denominó Revista de Orientación Educativa y Vocacional (ROEV) y en la actualidad Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP), pionera en el campo de la orientación en nuestro país.

Por su parte, la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE nº 154, de 27/VI/1980), manifiesta en su art.2 que los centros deberán atender la orientación educativa y profesional del alumnado. Además, se destaca en el art.36.d. que el alumnado tendrá derecho: *“a la orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y desarrollo de la responsabilidad...”*

Aunque queda reflejada la orientación en diversos artículos, no se hace alusión al Departamento de Orientación, a pesar de la relevancia que le otorgó la Ley precedente. Además, en 1981 fue designada inconstitucional, ya que entraba en discrepancia en numerosos aspectos como la ayuda que percibían los centros privados de los poderes públicos.

Como se comentó con anterioridad, el Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, sobre regulación de los Institutos de Psicología Aplicada (BOE nº 301, de 16/XII/1980), indica que pasarán a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP).

Los Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEPs) eran los encargados del asesoramiento y orientación en las Enseñanzas Medias. Para ello, se coordinan con el profesorado de Bachillerato y Formación Profesional desarrollando tareas de orientación con los SOEVP que actuaban en la Enseñanza General Básica. Aunque, como indica Rivera (2005: 47), *“esta tarea de coordinación jamás se hizo, al quedar en manos de la inspección la responsabilidad de establecer la coordinación”*.

Los IOEPs estaban supeditados al patronato de la Formación Profesional hasta 1985, en que este organismo se elimina a través del Real Decreto 504/1985, de 8 de abril (BOE nº 92, de 17/IV/1985), y sus funciones son asumidas por la Dirección General de Enseñanzas Medias.

Poco después de su última reconversión en 1982, los IOEPs fueron suprimidos y su personal designado a los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

De igual importancia resulta la regulación en 1982 de los Equipos Multiprofesionales que dependían del Instituto Nacional de Educación Especial.

Más adelante, se crean en Andalucía los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs), a través del Decreto 238/1983 (BOJA nº 98, de 3/XII/1983), coordinándose con los Servicios de Apoyo Escolar (SAEs), creados por Resolución de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. El art.3.2 pone de manifiesto las funciones de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa que, serán las siguientes:

- “1. Facilitar el apoyo necesario al Profesorado en su función tutorial.*
- 2. Favorecer la aplicación de nuevas técnicas de estudios y métodos de trabajo.*

3. *Potenciar la realización de experiencias educativas científicamente diseñadas y controladas.*
4. *Orientar en el conocimiento, elaboración y difusión de material didáctico adecuado.*
5. *Colaborar con los distintos departamentos y servicios educativos de los Centros.*
6. *Contribuir al perfeccionamiento permanente del Profesorado”.*

Los miembros de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa debían ser licenciados en pedagogía, psicología o asistente social, acreditando experiencia relevante en actividades de tipo docente, orientadoras o de renovación pedagógica en cualquiera de los niveles no universitarios del sistema educativo (Morais, 1993).

Finalmente, la **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación** (BOE nº 159, de 04/VII/1985), reconoce al alumnado el derecho a percibir orientación profesional y escolar (art. 6), siendo competencia del claustro la coordinación de la misma (art. 45.2). A partir de esta Ley, en las sucesivas se han ido incorporando referencias a la orientación.

### **1.3.3. La orientación a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)**

El marco legal para la reforma de la enseñanza no universitaria culmina con la LOGSE, que, como se verá a continuación, recoge en diversos apartados el marco específico para la orientación.

Es necesario matizar que el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, publicado por el MEC en 1987, junto con el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989) y *La orientación educativa e intervención psicopedagógica* (MEC, 1990), sustentan los cimientos de la orientación educativa y profesional que se reflejaría más tarde en la **Ley 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**.

DOCUMENTOS LEGALES	PRINCIPALES APORTACIONES
<b>Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate (MEC, 1987)</b>	La orientación es un derecho de los estudiantes que debe concretarse en un conjunto de servicios y actividades. La orientación forma parte de la labor educativa, por lo que es tarea de todos los profesionales de la educación. De manera más directa, corresponde al profesor tutor y al Departamento de Orientación de cada centro.
<b>Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989)</b>	La orientación contempla tres niveles de actuación: en el aula, donde se desarrolla la función tutorial y orientadora con el grupo de alumnos; en el centro educativo, donde desarrolla su actividad el Departamento Psicopedagógico y de Orientación; y en el sector escolar donde actúan los Equipos de Orientación y Apoyo.
<b>La orientación educativa e intervención psicopedagógica (MEC, 1990)</b>	Se exponen con claridad los principios básicos de la orientación educativa, se detallan las características y las funciones de la orientación e intervención psicopedagógica en cada uno de los niveles educativos (aula, centro y sector).

Tabla 2. Documentos legales previos a la LOGSE.

### 1.3.3.1. Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate (MEC, 1987)

El proyecto para la reforma de la enseñanza surge debido a que en años precedentes el sistema educativo español sufrió diversas modificaciones. La educación resulta esencial, como queda reflejado en el prólogo: *“la mejora del rendimiento del sistema educativo pasa a primer plano y la reforma de las enseñanzas se transforma así en una prioridad”*.

El proyecto está dividido en cuatro partes. La primera de ellas hace alusión al cambio social y a la demanda educativa. En este apartado se alude a los logros y limitaciones que ha tenido el sistema educativo español, la importancia del derecho a la educación, haciendo un recorrido por las diferentes opciones educativas en Europa, y, por último, se expone las diversas reformas educativas que se han emprendido en España.

En la segunda parte, se habla de la calidad de la enseñanza e innovación educativa, del currículum escolar y de la reforma del sistema educativo. Se detallan las funciones del currículum, el modelo curricular unificado y abierto, el diseño curricular, así como de los proyectos curriculares.

La tercera parte del Proyecto supone el apartado más práctico, porque es aquí donde se hace una propuesta de estructuración de los niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria). Está compuesto por quince apartados, y uno de ellos lo dedica en exclusividad a la Orientación educativa y a los equipos de apoyo a la escuela. Comienza perfilando la orientación en el sistema

educativo, detallando los rasgos más característicos y delimitando las funciones generales y específicas de los Equipos psicopedagógicos de apoyo. Concluye explicando la coordinación que debe existir entre los servicios de orientación, así como la importancia que tiene que todo centro escolar posea un Departamento de Orientación y que desde el mismo se potencie la figura del profesor tutor en todas las etapas de la enseñanza.

A continuación, se sintetizan los puntos más destacables del Proyecto de Reforma en lo que a la orientación se refiere:

- a) La orientación debe actuar de manera preventiva, asesorando y apoyando a los sujetos. Corresponde al profesor tutor y al Departamento de Orientación su puesta en marcha, aunque al formar parte de la labor educativa, debe implicar a todos los profesionales de la educación.
- b) La orientación como derecho que poseen los estudiantes, debe contar con diversos servicios y actividades dentro del sistema educativo.
- c) El MEC unificará en una sola red los distintos servicios y equipos que anteriormente dependían de él: Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, Equipos Multiprofesionales, Equipos de Atención Temprana, Equipos de Apoyo de Educación Compensatoria, etc.
- d) El Departamento de Orientación debe garantizar que la orientación escolar forme parte esencial de la actividad educativa. Las principales funciones del departamento de orientación están detalladas en los siguientes artículos:

*“18.14. Estos departamento de orientación planificarán y coordinarán la acción orientadora y tutorial de los profesores tutores y de los profesores de apoyo, asegurando, además, el enlace entre ellos y el equipo psicopedagógico. Se ocuparán asimismo de la coordinación entre las adaptaciones curriculares, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la correspondiente orientación de éstos. De ellos dependen, en gran medida, que el sistema escolar no opere de manera discriminatoria al excluir, marginar o condenar al fracaso a muchos estudiantes que, por muy diferentes motivos, tienen dificultad para seguir el ritmo de la mayoría.*

*18.15. En particular, los departamentos de orientación promoverán actividades informativas y de asesoramiento de los estudiantes para que, cuando éstos se vean obligados a elegir entre distintas opciones, tengan criterio propio para hacerlo: materias optativas, diversos Bachilleratos y enseñanzas profesionales, distintas*

*salidas laborales. Asimismo, prestarán particular atención a los escolares que presentan necesidades educativas especiales y demandas de apoyo específico.*

*18.16. La orientación cobra especial importancia en el período de transición del primero al segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, sobre todo si los estudiantes cursan ambos ciclos en dos centros distintos. Por ello es necesario que los estudiantes, al terminar el primer ciclo, reciban una orientación razonada sobre la optatividad más idónea para ellos, la que mejor se adapta a sus intereses y posibilidades. Esta información orientadora ha de ser expresión de la colaboración pedagógica entre equipos de profesores que trabajan en distintos centros”.*

e) Los profesores tutores, con el fin de orientar correctamente a los estudiantes, deberán conocer las aptitudes, competencias e intereses de los mismos.

Finalmente, en la parte cuarta del Proyecto se alude al proceso de reforma de la enseñanza, donde se plantea a la totalidad de la sociedad que reflexione en profundidad sobre el sistema educativo. Por primera vez en un documento legal se indica la creación de una red sectorial de Equipos Psicopedagógicos de Apoyo (EPA). Las funciones de los equipos eran las de prevenir, suministrar orientación compensatoria y dar apoyo técnico. Este documento supone un gran avance para integrar a la orientación en el sistema educativo.

Además, aconseja sobre la participación de la familia en el centro escolar y con los profesionales de la orientación, así como el uso de medios (Rodríguez Moreno, 1998).

### **1.3.3.2. Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989)**

En 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia publica el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, estructurado en cinco partes:

1. El sistema educativo español y su reforma.
2. La nueva configuración del sistema educativo.
3. Factores y procesos del sistema educativo.
4. Planificación de la reforma educativa.
5. Memoria económica.

Dentro de la parte tercera, el capítulo XV está destinado a la orientación educativa, tratando específicamente la función tutorial, los departamentos psicopedagógicos y de orientación, los equipos de orientación y apoyo, y la profesionalización de los orientadores.

Este documento describe el modelo organizativo y funcional de la orientación, diferenciando para ello tres niveles de actuación:

- a) En el aula, donde se desarrolla la **función tutorial** y orientadora (antes acción tutorial) con el alumnado. La misma corresponde a todo el profesorado y, de forma más específica, al tutor.
- b) En el centro educativo, donde desarrolla su actividad el **Departamento Psicopedagógico y de Orientación**.
- c) En el sector escolar, o demarcación geográfica que abarca distintos centros, donde actúan los **Equipos de Orientación y Apoyo** (antes denominados Equipos Psicopedagógicos de Apoyo).

Dentro de la función tutorial, se especifican con detenimiento las características que debe tener. Se alude a que el proceso debe ser continuo, ofertándose al alumnado en todos los niveles y modalidades de escolarización. Además, se indica que deben estar implicados el profesorado en su totalidad, la familia, el entorno social, así como la escuela en su conjunto.

De igual modo, se detalla que será prioritario atender a las peculiaridades de cada alumno, haciendo que éstos sean autónomos en su propia orientación, capacitándolos en la toma de decisiones fundamentadas y responsables sobre su futuro.

Sobre las funciones del Departamento de Orientación, el Libro Blanco (MEC, 1989: 228-229) indica que son las siguientes:

*“-Favorecer el adecuado desarrollo de la función tutorial: proporcionar asesoramiento, material, y en general, apoyo a los profesores tutores.*

*-Contribuir al proyecto de centro en sus diferentes aspectos: proyecto curricular, programa de integración, de reforma, de formación del profesorado, innovaciones educativas, etc.*

*-Contribuir al desarrollo de los elementos personalizadores de la educación: adaptaciones curriculares, programa de desarrollo individual, etc.*

*-Ayudar a los alumnos a conseguir una buena integración en el centro educativo y en el grupo de los compañeros, sobre todo en los momentos de transición: a la*

*llegada al centro, en el paso de un ciclo a otro, de un grupo a otro, en el tránsito a otro centro educativo.*

*-Informar, asesorar y orientar de modo personalizado a los alumnos ante cualquier opción que deban tomar frente a distintas posibilidades educativas o profesionales.*

*-Intervenir en toda clase de decisiones relativas a los alumnos, principalmente en lo relativo a promoción de un ciclo a otro y a los refuerzos educativos.*

*-Detectar a tiempo los posibles problemas de aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a superarlos mediante los oportunos modos de intervención: desde técnicas psicopedagógicas de instauración de capacidades básicas, hasta procedimientos de enseñar a pensar o de iniciación y afianzamiento de las técnicas de estudio”.*

Entre los puntos más destacables del Libro Blanco, Navarro (1995) incide en los siguientes:

1º. La orientación educativa tiene como objetivo primordial mejorar el rendimiento de la enseñanza a través del asesoramiento al alumnado en el sistema educativo, y su posterior incorporación a la vida activa. Por ello, la orientación educativa aporta calidad y eficacia a la enseñanza.

2º. La función tutorial del alumnado debe llevarse a cabo por un profesor concreto que posea el conocimiento necesario para guiar al alumno.

3º. La función tutorial debe tener presente la individualización de la enseñanza, las adaptaciones curriculares, así como los programas de desarrollo individual.

4º. La función orientadora tiene un papel destacado cuando existe la diversidad propia de la oferta educativa.

5º. El centro escolar debe poseer (teniendo en cuenta el número de unidades), un Departamento de Orientación, compuesto por profesores y coordinado por un director o responsable.

6º. Los Departamentos de Orientación pueden contar con apoyo técnico externo para actuaciones puntuales.

### **1.3.3.3. El documento “*La orientación educativa e intervención psicopedagógica*” (MEC, 1990)**

El Ministerio de Educación y Ciencia publica en 1990 un interesante documento titulado: “*La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*”, ya que era

necesario abordar con mayor exactitud el capítulo XV del Libro Blanco. En el mismo se exponen con claridad los principios básicos de la orientación educativa, se detallan las características y las funciones de la orientación e intervención psicopedagógica en el aula, centro y sector. Se estructura en cinco partes:

- I. Principios básicos y modelo de intervención.
- II. La acción tutorial.
- III. La orientación en los centros: el profesor orientador y el departamento de orientación.
- IV. Equipos interdisciplinarios de sector.
- V. Medidas de desarrollo y organización del sistema de orientación.

En la primera de ellas, se aborda la importancia de la función tutorial, se aclara además el concepto de orientación educativa, donde se afirma que: *“la orientación consiste en la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida [...] la orientación es la educación sin más, la educación integral y personalizada”* (MEC, 1990: 12).

Por otra parte, se habla del apoyo educativo que pueden necesitar algunos alumnos. Se indica de manera clara las diversas modalidades de intervención con este alumnado (trabajo individualizado, aplicación de métodos especializados, diseño curricular específico, asistencia psicopedagógica, evaluación psicopedagógica, orientación profesional, etc.). Por último, dentro de esta primera parte, se habla de la intervención psicopedagógica como tal, y del planteamiento del Libro Blanco.

En la segunda parte se aborda el concepto de acción tutorial, la organización de la tutoría, el perfil del tutor y las funciones que debe desempeñar con los alumnos, con los profesores y con los padres.

En el capítulo tercero del documento, se exponen detalladamente las diversas funciones que debe cubrir la orientación. Se especifica que la función orientadora en el centro educativo debe involucrar a la totalidad de la comunidad educativa:

*“las funciones educativas de orientación y apoyo en general corresponden al centro educativo y al sistema educativo como tal, aunque se especialicen y atribuyan de manera formal a determinadas instituciones, como los Departamentos de Orientación en los centros y los Equipos Interdisciplinarios en las zonas o distritos escolares”* (MEC, 1990: 39).

Más adelante, en el siguiente apartado del documento, se alude a los equipos interdisciplinares de sector, destacando las funciones que realizan. Se esbozan sus funciones generales (funciones en el ámbito sectorial y funciones de apoyo a la institución escolar), y funciones específicas y especializadas (la intervención en los distintos niveles educativos, los equipos de atención temprana y los equipos específicos).

El último de los capítulos está destinado a las medidas de desarrollo y organización del sistema de orientación, donde se ponen de relieve las tareas más inmediatas a realizar en el horizonte de la Reforma.

#### **1.3.3.4. La Ley 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**

Como se ha comentado con anterioridad, la LOGSE supone la culminación de diversas disposiciones legales desde 1987 hasta 1990. Esta Ley incide en la importancia de la orientación de las personas, estableciendo un modelo organizativo estructurado en tres niveles de intervención:

- A nivel de *aula*, a través de la acción tutorial.
- A nivel de *centro*, a través de los Departamentos de Orientación.
- A nivel del *sistema escolar*, a través de los Equipos Psicopedagógicos.

Desde el **preámbulo**, la LOGSE pone de manifiesto la importancia de la orientación educativa y profesional, indicando que las Administraciones educativas deben fomentar la función docente, la tutoría y la orientación, estableciendo el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional. Veamos los puntos más destacables de la misma en lo que a orientación se refiere:

En el **título preliminar**, art. 2, sección tercera, se indica que uno de los principios de la actividad educativa será la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.

El **art. 22.3** indica que todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que, en ningún caso, será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

El **art. 27.2** manifiesta que las materias comunes del Bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de Bachillerato y las materias optativas le proporcionarán una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional. El currículo de las materias optativas podrá incluir una fase de formación práctica fuera del centro.

El **art. 37.1** indica que, para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

En el **art. 39.2** se indica que los alumnos podrán, con carácter excepcional, y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso académico cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje.

En el **art. 55** se afirma que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. Uno de esos factores es la orientación educativa y profesional.

El **art. 60.1** añade que la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Correspondiendo a los centros educativos la coordinación de estas actividades y donde cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor.

El **art. 60.2** declara que las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo.

Por otra parte, en la tercera disposición adicional, se indica que, con el fin de asegurar la necesaria calidad de la enseñanza, las Administraciones educativas

proveerán los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la ley, la consecución de una serie de objetivos, entre los que resalta:

- Una oferta de actividades de formación permanente para que todos los profesores puedan aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y desarrollo de la ley.
- La creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros que impartan enseñanzas de régimen general de las reguladas en la ley.

Más tarde, el **Real Decreto 986/1991**, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, en su art. 18, indica que las administraciones educativas procederán a la creación progresiva de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros docentes, de manera que el proceso quede completado en el momento de la implantación total de los respectivos niveles y etapas del nuevo sistema. Años después, el Real Decreto 535/1993, de 12 de abril, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, aprueba el calendario de aplicación de la nueva Ordenación del sistema educativo.

Por otro lado, el **Real Decreto 1700/1991**, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato (BOE nº 288, de 02/XII/1992), indica que por la finalidad de esta etapa, la función orientadora habrá de contribuir a desarrollar proyectos formativos en el alumnado que se concretarán en posteriores estudios y en la vida activa. Esta ley supone el inicio de la existencia de personal de orientación profesional en los centros de enseñanza, legislando puestos de trabajo en servicios psicopedagógicos en los centros de Enseñanza Secundaria.

El siguiente cuadro pone de relieve las características más destacadas del modelo que nace con la LOGSE, en contraposición al modelo tradicional.

CARACTERÍSTICAS	DERIVACIONES PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL
El modelo emergente se desmarca del carácter esporádico y enfatiza el carácter continuo del proceso de orientación.	En teoría, se abandona el modelo de actuación centrado en los períodos críticos o de transición académica y sociolaboral reconociéndose explícitamente el poco alcance de las intervenciones realizadas en momentos puntuales.
Frente a la situación de alienación, el nuevo modelo pretende tanto una mayor implicación personal (mayor compromiso y un número de profesionales y de personas asumiendo tareas de orientación) como institucional.	La figura del orientador trabajando en solitario lo había situado en una posición incómoda y poco defendible dentro de la institución escolar. Por todo ello, desde la Reforma se configura un nuevo papel para el orientador del centro, alejándolo de la visión del experto que aplica baterías de test a una amplia población del alumnado. Ahora se trata de situar al orientador en una posición de colaboración con la comunidad educativa a la hora de abordar la tarea orientadora.
De una concepción pasiva del papel que ha de asumir el alumno, éste es considerado como elemento activo del proceso de orientación, ya que sobre él debe recaer, en última instancia, la toma de decisiones.	Frente al consejo orientador, muchas veces prescriptivo con respecto a las pautas de actuación futuras del alumno, la orientación se asienta en la creencia de que sobre la base de una amplia formación e información, recopilada en muchas ocasiones por el propio alumnado, se puede fraguar el proceso de toma de decisiones académicas, profesionales, vitales.

Tabla 3. Modelo de orientación según la LOGSE (Santana 2003: 137).

Del análisis de la Ley, se desprende que la coordinación será fundamental para llegar a un modelo organizativo departamental. Por otra parte, se alude a que la orientación será llevada a cabo por profesionales, donde la totalidad del centro educativo esté implicado (Álvarez y Bisquerra, 1996).

Para concluir, es necesario mencionar el **Real Decreto 916/1992**, de 17 de julio, (BOE nº 206, de 27/VIII/1992), por el que se establece el título de Licenciado en Psicopedagogía, lo que supone la incorporación de la misma a la oferta de titulaciones universitarias.

Esta titulación surgió con algunas dificultades ya que se recibieron numerosas críticas, entre las que Martínez-Otero (2007: 101) destaca que: *“los estudios oficiales de psicopedagogía, más que responder a un modelo de formación sólidamente elaborado, obedecen a una yuxtaposición de materias extraídas arbitrariamente de los currículos de psicología y pedagogía”*.

#### 1.4. La orientación a mediados de los 90 y principios del 2000

Si se continúa con el análisis evolutivo de la orientación, la **Ley Orgánica 9/1995**, de 20 de noviembre, **de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes** (BOE nº 278, de 21/XI/1995), indica la necesidad de que el alumnado

reciba la orientación necesaria, impulsando la participación de los sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros escolares. Esta afirmación se plasma en el art.6, donde se establece que será necesario que los centros hagan público su Proyecto Educativo de cara a *“facilitar información sobre los centros y orientación a los alumnos y a sus padres o tutores, y favorecer, de esta forma, una mayor implicación del conjunto de la comunidad educativa”*.

Por otra parte, hace especial hincapié en favorecer la calidad de la enseñanza, introduciendo, para ello, novedosos elementos en cuanto al gobierno de los centros, las tareas de coordinación, el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno, la evaluación...

Por otra parte, la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002**, de 23 de diciembre (BOE nº 307, de 24/XII/2002), pretende perfilar el marco general del sistema educativo buscando la calidad de la enseñanza. Para ello, los poderes públicos contraen una alta responsabilidad, satisfaciendo de manera eficaz los desafíos de la sociedad.

El art.2.1.c. indica que *“todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional”*. A pesar de que la orientación está recogida en diversos artículos, debido a las competencias de los gobiernos, ésta no puede llegar a todo el alumnado como debería.

Por su parte el art.3.1.d. contempla que los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen el derecho de conocer el progreso de sus hijos así como la integración socio-educativa de los mismos.

De igual importancia es el art.18, que alude a la evaluación general de diagnóstico, y manifiesta que,

*“las Administraciones educativas, en los términos establecidos en el artículo 97 de esta Ley, realizarán una evaluación general de diagnóstico, que tendrá como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo. Esta evaluación general carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y los alumnos”*.

Igualmente, el art. 29, al hablar de la promoción del alumnado, advierte que los discentes deberán ser asesorados por el orientador, además de consultar a los padres sobre la promoción o no de los mismos.

Posteriormente, el art.31 incide sobre la posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, el cual recibirá el alumnado junto con un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional. Dicho informe será realizado por el orientador del Departamento de Orientación en Secundaria.

Esta Ley, a través del art. 43, también contempla la atención específica al alumnado superdotado intelectualmente, siendo objeto de una atención concreta por parte de las administraciones educativas, y, en concreto, del orientador.

Finalmente, Carda y Larrosa (2007: 109) señalan los aspectos más destacables de la Ley:

- La gratuidad de la Educación Infantil.
- La implantación de itinerarios para satisfacer las necesidades y expectativas de los alumnos.
- Establecer una prueba general de Bachillerato.
- Creación de Programas de Iniciación Profesional.
- Adopción de medidas para mantener la convivencia en las aulas.
- Configuración del nuevo sistema educativo estructurándose con reformas significativas.
- Se desarrolla la evaluación del sistema educativo.
- Se reconoce la función tutorial en todos los niveles educativos y no sólo en la Secundaria obligatoria.

### **1.5. La orientación en la LOE (2006), la LEA (2007) y la LOMCE (2013)**

Si se acude al preámbulo de la **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, **de Educación** (BOE nº106, de 04/V/2006), se analizan tres principios que presiden la misma. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo. El segundo principio radica en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad

educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. Por último, el tercer principio que inspira esta Ley estriba en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Atendiendo a las referencias directas de la orientación en el articulado de la L.O.E., se contempla que son diversas. Por una parte, en el Título Preliminar, se contempla entre los principios en que se inspira el sistema educativo español *“la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”* (art. 1.f).

Inmediatamente después, en el art. 2 se especifican los fines de la Ley, se analizan aquellos servicios dentro de los centros educativos que resultarán esenciales para conseguir una educación de calidad, entre los que destaca la orientación educativa y profesional.

El art. 5 versa sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y manifiesta el derecho de todos a formarse a lo largo de la vida, con el fin de adquirir y actualizar, capacidades, conocimientos, habilidades y competencias. De esta manera indica que *“corresponde a las administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas”*.

De igual importancia resulta el art. 20 que, al citar a la evaluación, alude que para asegurar la continuidad del proceso de formación del alumnado, *“cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas...”*.

Continuando con el análisis del articulado, se ha de mencionar el art. 21 que está dedicado a la evaluación de diagnóstico. Aclara que, al finalizar el Segundo Ciclo de la Educación Primaria, todos los centros efectuarán una evaluación de diagnóstico para comprobar si el alumnado ha alcanzado las competencias necesarias. Añade que, *“esta evaluación, competencia de las administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa”*.

Por otra parte, el art. 22 establece los principios generales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y contempla que *“en la educación Secundaria Obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”*.

Más adelante el art.25.6, al tratar el cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, especifica que éste tendrá carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral.

Por su parte, el art.74 hace referencia a la escolarización del alumnado, aquí da relevancia a la orientación ya que manifiesta que la evaluación irá acompañada de la necesaria orientación, haciendo posible el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

Avanzando por el articulado, y dentro de las funciones del profesorado, está el art. 91c, donde se indica que entre las funciones del profesorado estará *“la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias”*. Además, el art. 91.d también pone de relieve la importancia de la orientación al manifestar que igualmente será tarea del profesorado *“la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados”*.

De la misma manera, el art. 102.2, al tratar la formación permanente del profesorado, sugiere que los programas de orientación deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias, así como, entre otros posibles, aspectos de coordinación, orientación, tutoría y atención educativa a la diversidad, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y la actividad de los centros docentes.

El artículo 129 define las competencias del claustro de profesores, entre las que destaca, *“fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos”* (art. 129c).

Finalmente, otro artículo destacable es el que hace mención a los recursos para la mejora de los aprendizajes y el apoyo al profesorado. El art. 157h recalca que corresponde a las Administraciones educativas garantizar, entre otros elementos, *“la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional”*.

Del análisis detallado de sus artículos, se observa cómo la LOE manifiesta que el desarrollo de la orientación es competencia de las diversas Administraciones Educativas. En las mismas está existiendo un cambio en la manera de concebir el modelo organizativo de la orientación, legislando normativas específicas para su ordenación total o parcial (Ministerio de Educación, 2009).

De igual modo, la orientación es proyectada en la LOE como integrada en el proceso educativo, ayudando al desarrollo integral de los discentes. Así pues, las actuaciones que se lleven a cabo por parte del orientador, deberán atender de manera prioritaria las diferencias individuales del alumnado, impulsando las habilidades y valores de los mismos (Grañeras y Parras, 2008).

Haciendo una crítica a la LOE, Feito (2005: 82) indica que *“no se fundamenta en un verdadero diagnóstico, pone en cuestión el carácter comprensivo, omite una auténtica discusión sobre la repetición de curso, impone el uso de libros de texto y deja poco margen de maniobra al tema de la religión en el currículo”*.

Para finalizar, se incluye este cuadro donde se observan las aportaciones más relevantes de las últimas leyes educativas.

LEYES GENERALES	ASPECTOS RELEVANTES
LOCE (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso sobre la calidad deteriorada.</li> <li>- Endurecimiento de la promoción de curso.</li> <li>- Selección del alumnado ligada al establecimiento de itinerarios curriculares.</li> <li>- Reválida o prueba final externa al terminar Bachillerato.</li> <li>- Liberalización de libros de texto.</li> <li>- Énfasis en el esfuerzo del alumnado como remedio al fracaso escolar.</li> <li>- Restauración de la evaluación cuantitativa.</li> <li>- Pruebas externas de evaluación en los centros.</li> <li>- Directores no elegidos.</li> <li>- Religión con asignatura alternativa para quienes no cursen la primera.</li> </ul>
LOE (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refuerzo al alumnado con dificultades.</li> <li>- Carrera docente.</li> <li>- Evaluación externa.</li> <li>- Vuelta de la asignatura de religión sin otra alternativa.</li> </ul>

Tabla 4. Aspectos relevantes de la LOCE y LOE (Gimeno Sacristán, 2006: 30).

Por otra parte, en Andalucía la orientación queda legislada a través de la **Ley 17/2007**, de 10 de diciembre, **de Educación de Andalucía** (BOJA nº 252, de 26/XII/2007).

Al inicio de la misma, en la exposición de motivos indica que el cambio en el sistema educativo, *“ha venido acompañado de una importante dedicación de recursos humanos y materiales a la formación permanente del profesorado y a la orientación educativa”*. Añade, además, que Andalucía *“posee una consolidada red de formación y de orientación en continuo cambio para adaptarse a las necesidades...”*.

Del mismo modo, el art.5 que versa sobre los objetivos de la citada ley, dedica uno de ellos a la orientación y especifica que deberá ser potenciada,

*“como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado, así como la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza, de los resultados del aprendizaje y de la organización y funcionamiento de los centros docentes”*.

Igualmente, el art. 7.2.b desglosando los derechos del alumnado, tiene en cuenta que entre ellos estará la orientación educativa y profesional. Además, el art.46, que especifica los principios generales de la educación básica, destaca que el alumnado con dificultades de aprendizaje podrá recurrir a los departamentos o los equipos de orientación educativa.

Especial atención requiere el art. 66 dedicado en exclusividad a la orientación académica y profesional, que haciendo referencia al Bachillerato afirma que *“se reforzará la orientación académica y profesional del alumnado y la relación de los centros que impartan Bachillerato con las universidades y con otros centros que impartan la educación superior”*. Como se observa, la Ley vela porque exista una transición paulatina entre el Bachillerato y la universidad, siendo necesario para ello la existencia de una orientación personalizada.

Avanzando por el análisis de la Ley, el art. 127 hace mención al proyecto educativo de cada centro, que deberá incluir el plan de orientación y acción tutorial.

En la sección tercera, se alude a los órganos de coordinación docente y de orientación en los centros públicos. Concretamente, el art. 137.1 está destinado a la regulación y funcionamiento de los mismos. En dicho artículo se plasma que pertenecen a los órganos de coordinación docente y de orientación, *“los departamentos de coordinación didáctica y los departamentos de orientación en los institutos de Educación Secundaria y los equipos de ciclo y los equipos de orientación en los centros que imparten Educación Infantil y Primaria”*.

Seguidamente, el art. 137.2 añade que la Administración educativa *“regulará los órganos de coordinación docente y de orientación de los centros públicos, así como su funcionamiento, potenciando la colaboración y el trabajo en equipo del profesorado...”*.

De la misma manera, el art. 138.3 manifiesta que los centros públicos tanto de Educación Infantil como de Primaria, deberán contar con un equipo de orientación educativa integrado en el claustro del profesorado. Las funciones que realizará serán,

*“asesorará sobre la elaboración del plan de orientación y acción tutorial, colaborará con los equipos de ciclo en el desarrollo del mismo, especialmente en la prevención y detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo, y asesorará en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise”*.

Además, el art. 139.1 añade que en los institutos de Educación Secundaria y en los centros públicos donde se impartan enseñanzas artísticas y de idiomas, se establecerán igualmente departamentos de orientación y de coordinación didáctica.

Por su parte, el art. 139.4 recalca que en los departamentos de orientación, *“se integrarán, al menos, los orientadores y aquellos profesores y profesoras del centro y otros profesionales no docentes con la debida cualificación que se determinen”*. Por último, el art. 139.6 expresa que los departamentos deberán llevar a cabo la coordinación didáctica y de orientación, *“la propuesta de distribución entre el profesorado de las áreas, materias, módulos o ámbitos que tengan encomendados, de acuerdo con el horario establecido por el equipo directivo”*.

Por su parte, el art. 141.2 sobre la tutoría, establece que *“los tutores y tutoras ejercerán la dirección y la orientación del aprendizaje del alumnado y el apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias”*.

Finalmente, es destacable el art. 144 donde se enumeran los servicios de apoyo a la educación. Tiene especial importancia ya que se describe con detalle qué son los equipos de orientación educativa,

*“son unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los centros que se determinen. Estarán integrados por orientadores y orientadoras y por profesores y profesoras y otros profesionales no docentes con la debida cualificación que se determinen”* (art. 144.1).

Como se vislumbra, tanto la LOE (2006) como la LEA (2007) contemplan la trascendencia de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo. Además, los Decretos 327 y 328/2010 (BOJA núm.139, de 16/VII/2010), por los que se aprueban los reglamentos orgánicos de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria manifiestan la necesidad de una novedosa regulación, especialmente para los orientadores de los centros educativos (Vázquez Uceda, 2011).

Finalmente la **Ley Orgánica 8/2013**, de 9 de diciembre, **para la mejora de la calidad educativa** (LOMCE) (BOE nº 295, de 10/XII/2013), manifiesta que es necesario dar solución a los problemas del sistema educativo, indicando que la universalización de la educación y la educación inclusiva son logros muy significativos. En esta ley no existen cambios en relación a las funciones, objetivos y organización de la orientación que debe recibir el alumnado de Bachillerato respecto al acceso a la universidad.

## **CAPÍTULO II. LA ORIENTACIÓN COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA**

### **2.1. Introducción**

A lo largo de este capítulo se observarán los diversos principios que rigen la orientación educativa, observando con detenimiento las características que posee cada uno de ellos. Como indican Adame, Álvarez y Bisquerra (1998), los principios nos dan la oportunidad de deducir la forma correcta de actuar ante situaciones específicas.

Es necesario que las intervenciones que se realicen estén cimentadas en la prevención, en el principio de desarrollo y de intervención social, ya que ponerlas en práctica tiene consecuencias positivas en la intervención orientadora (Bisquerra, 1992; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Sobrado, 2007; Álvarez y Bisquerra, 1996; y Veláz de Medrano, 1998, 2013).

Por otra parte, se expondrán las diversas modalidades de intervención en orientación educativa, analizando los modelos existentes y diferenciando si la intervención es directa o indirecta, e individual o grupal.

Finalmente se detallarán los enfoques teóricos de la orientación educativa.

### **2.2. Principios de la orientación educativa**

En toda intervención educativa existen unos principios que la sustentan, dándole sentido y determinando sus funciones (Veláz de Medrano, 2013).

Rodríguez Moreno (1995) indica que los principios generales de todo proceso orientador son los siguientes:

1. La orientación debe perseguir el desarrollo integral de las potencialidades de los estudiantes.
2. La orientación debe reforzar que el alumnado se conozca a sí mismo, observando sus posibilidades, resolviendo sus carencias y debilidades.
3. Se centra en un proceso de toma de decisiones.
4. Debe ser alentadora, estimulante, enseñando a procesar la información y clarificar las experiencias personales.
5. Es cooperativa, colaboradora del sistema educativo.
6. Procura un proceso de ayuda, continuo y progresivo.
7. Reconoce el derecho a elegir del alumnado.

Nieto y Rodríguez (2009: 195) indican que, *“todos los autores coinciden en tres principios, prevención, desarrollo e intervención social, aunque algunos añaden algún que otro (principio antropológico, principio de diagnóstico)”*. Además, los principios que rigen la orientación educativa incluyen los presupuestos justificativos de la orientación así como los criterios normativos (Álvarez Rojo, 1994).

### **2.2.1. Principio de prevención**

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, prevenir es *“prever, ver, conocer de antemano o con anticipación un daño o perjuicio”*. Así pues, este principio pretende anticiparse a las situaciones problemáticas en las que se pueda encontrar el alumnado. Se trata, por tanto, de una acción proactiva, y debe llevarse a cabo de manera global.

Procede del campo de la salud mental, y está fundamentado en la teoría de la crisis. La cual sostiene que,

*“la crisis hace suponer una situación catastrófica, de desastre, de caos, lo cual por sí sólo contribuye a establecer estereotipos relacionados con estos eventos. Otros enfoques más optimistas consideran las crisis desde el ángulo de la oportunidad para generar cambios significativos en la vida de las personas involucradas”*  
(Angarita, 2007: 186).

Pérez Boullosa y Blasco (2001), por su parte, afirman que es necesario que la prevención vaya acompañada con una intervención orientadora de tipo remedial, ayudando a los sujetos a adquirir competencias para afrontar con éxito las circunstancias del conflicto. Por su parte, Caballero (2005) indica que la prevención debe darse principalmente al inicio de la escolaridad, en los momentos de transición entre etapas educativas o ciclos y/o en la incorporación al mundo del trabajo.

De la misma manera, Rodríguez Espinar y otros (1993) indica que será fundamental para que la prevención se logre:

- Instaurar una relación positiva escuela-familia.
- Prestar atención a los momentos de transición del alumnado.
- Indagar sobre las peculiaridades y circunstancias de los alumnos.

Para algunos autores (Caplan, 1964; Morrill, Oetting y Hurst, 1974; Rodríguez Espinar, 1988; Bisquerra, 1992; Martínez González, 1998; Repetto, 2002), este principio, a su vez, puede entrañar varias modalidades, las conocidas como primaria, secundaria y terciaria.

La *prevención primaria* intenta actuar antes de que se produzca un problema. Para ello, reduce los factores que pueden originarlo anticipándose a lo que pueda ocurrir. Es muy ventajosa para la sociedad si se realiza con eficacia.

Conyne (1983, cit. en Veláz de Medrano, 2013: 36) identifica los rasgos más característicos de la prevención primaria en los siguientes:

- Indaga sobre los factores que han desencadenado el problema y pone en marcha programas en las poblaciones susceptibles a padecerlos.
- Ayuda a la población a enfrentarse a los problemas, proporcionándoles competencias para ello.
- Actúa con grandes grupos o con las poblaciones en riesgo.
- Modifica el contexto si para prevenir el problema es necesario, ofreciendo seguridad.
- La intervención puede ser directa o indirecta.

De la misma manera, Mondragón y Trigueros (2004) revelan que la prevención primaria puede utilizar diversas estrategias y acciones. Por un lado, puede realizar estudios epidemiológicos sobre los factores de riesgo teniendo presente al contexto. Además, puede ampliar las destrezas personales de cada alumno, llevando a cabo actuaciones de sensibilización u orientación ciudadana. Por otro lado, puede transformar los factores ambientales que favorezcan la aparición del problema.

Santana (2003) indica que ésta es la auténtica prevención, pudiéndose complementar con la autoayuda y la generación de recursos para afrontar con éxito los problemas.

En la *prevención secundaria*, se trabaja con los sujetos que tienen algún problema y se les ayuda a encontrar alternativas viables. En esta prevención se persigue minimizar el número así como la intensidad de los problemas que han aparecido. Se diferencia de la anterior ya que en esta ocasión se comienza cuando se percibe el

problema y no antes de su aparición, y además no se dirige a la totalidad de la población, sino exclusivamente a la población de riesgo.

Finalmente, la *prevención terciaria* se caracteriza porque la actuación se da después de que aparezca el problema, persiguiendo disminuir los efectos psíquicos, sociales o físicos que los sujetos o poblaciones presenten. Algunos autores no consideran a ésta intervención como una auténtica prevención, sino como una actuación terapéutica. Se pueden incluir aquí los programas de inserción social.

Para García Rodríguez (1996), la prevención comienza en el hogar y se extiende a lo largo de la vida del sujeto. La escuela debe promover experiencias de autonomía personal, además de fortalecer valores como el respeto, la solidaridad, convivencia, amistad, cooperación, etc.

### **2.2.2. Principio de desarrollo**

El principio de desarrollo contempla además del desarrollo académico y el vocacional, el desarrollo personal del individuo. Lo considera como un proceso madurativo, continuo, en constante crecimiento personal que persigue el desarrollo integral del sujeto. Según este principio, los alumnos tendrán que alcanzar las competencias necesarias establecidas en cada etapa.

Álvarez y Bisquerra (1996) manifiestan que dicho principio tiene como objetivo desarrollar al máximo las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto. Añaden además que la orientación debe facilitar el desarrollo.

Teniendo en cuenta este principio, la orientación es concebida como proceso de enseñanza-aprendizaje, no exclusivamente “educativa” porque se lleva a cabo en contextos escolares sino porque “educa” a los sujetos ajustando la intervención orientadora a las peculiaridades de cada uno de ellos (Lledó, 2007).

Específicamente, considera que el sujeto a lo largo de la vida va pasando por unas determinadas fases de desarrollo que van siendo más complejas a medida que se avanza. Aquí la orientación es entendida como agente activador de las habilidades, aptitudes y competencias (Boza y otros, 2001). Además, Quintana (1991) añade que el fin último es que el sujeto obtenga una madurez social.

Al respecto, González Gómez (2003: 29) indica que *“son muchos los autores que conciben el desarrollo como un aspecto del desarrollo humano y han elaborado*

*programas de orientación que pretenden estimular el progreso de los alumnos de un estadio a otro”.*

De Oña (2010: 78) especifica los rasgos más definatorios del principio de desarrollo:

- *“Los niños y jóvenes precisan ayuda para obtener aquella información que no son capaces de descubrir por sí mismos: sus características personales, sus oportunidades educativas, etc.*
- *Precisan ayuda para adaptarse y enfrentarse a las demandas sociales: problemas, debilidades, etc.*
- *Conseguir éxito y satisfacción vitales, educativos y laborales es tan beneficioso para la persona como para la sociedad.*
- *La intervención socioeducativa ha de crear las condiciones, en las personas y en su medio, que faciliten el desarrollo máximo”.*

Dentro de este principio existen dos enfoques. Por un lado, el enfoque madurativo que confiere a los individuos las habilidades pertinentes para afrontar su desarrollo en cada una de las etapas evolutivas. Por otro, el enfoque cognitivo que otorga relevancia a la experiencia y a la educación como básicas para el desarrollo, entendiéndola como una interacción continua del sujeto con el medio.

Según Miller (1971, cit. en Henao, Ramírez y Ramírez Palacio, 2006: 219) *“un enfoque no excluye al otro: por el contrario, cuando ambos se toman en cuenta es posible una adecuada flexibilidad teórica y por lo tanto una intervención integral”.*

### **2.2.3. Principio de intervención social**

La orientación debe conocer y explorar el contexto social que rodea a la intervención. De esta manera, el orientador actuará como agente de cambio social, teniendo asignadas algunas funciones específicas. Nieto y Rodríguez (2009) advierten que los orientadores deberán ser transformadores de cambio social, facilitando al alumnado el conocimiento de su contexto para que sean conscientes de sus limitaciones y posibilidades. Además, indican que la intervención debe abordar la problemática de manera holística, en toda su complejidad.

La aceptación de este principio supone admitir a la orientación como una tarea colaborativa de todos los que intervienen en el contexto. Igualmente, no debe perderse

de vista que las personas tienen una serie de necesidades a lo largo de su vida, y éstas son el fundamento de la orientación (Sánchez, Vicente y Guerrero, 2004).

Según Rodríguez Espinar (1993), si se asume este principio hay que tener claro que:

- Es preciso aceptar que puede existir una divergencia entre los objetivos y valores del alumnado y los de la institución educativa, así como entre los de la persona y la sociedad.
- Es necesario modificar los aspectos concretos del marco educativo (dirección, sistemas de evaluación, política de admisión de alumnos/as, metodología, etc.) y del contexto social (inserción laboral, formación post-obligatoria, becas y ayudas, asistencia social, etc.).
- El orientador debe mostrar aquellos factores ambientales que obstaculizan el logro de los objetivos personales del alumnado, procurando que éste tenga una actitud activa para conseguir el cambio de los mismos.

López Jiménez (2010) enumera dos posturas dentro de este principio. En primer lugar los que opinan que la acción del sujeto es el cimiento que impulsa el cambio; y, en segundo lugar, los que creen que se han de conocer los elementos que afectan al individuo para, de esta manera, favorecer el ambiente del mismo. Esta última postura tuvo un gran impacto al acometer actuaciones orientadoras en zonas socialmente desfavorecidas.

Finalmente Gimeno (1985) expresa que con este principio, los programas de formación de los orientadores deberían capacitar a los mismos con herramientas para interpretar situaciones complejas sin olvidar que debe existir un nexo entre el saber intelectual y la realidad exterior.

### **2.3. Modelos de intervención en orientación educativa**

Un modelo científico es una representación simbólica y reducida de un fenómeno real, que vela por el análisis y comprensión del mismo. Los cimientos del modelo están sustentados sobre los elementos de la realidad que interesan al investigador y que facilitan su estudio, comprensión y análisis. Se puede entender como

representación de la realidad, como sistema teórico, y finalmente como idealización (Matas Terrón, 2007).

Por su parte, Escudero (1981: 11) define el modelo como:

*“Una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de las dimensiones (variables), que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías”.*

De la misma manera, Álvarez y Bisquerra (1998: 55) insisten en que,

*“sería difícil distinguir entre los modelos de orientación y los modelos de intervención. Por eso, vamos a referirnos a los modelos de orientación psicopedagógica como una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación”.*

Además, Santana (2003: 96) indica que *“un modelo de intervención se define por los supuestos en los que se asienta respecto a clientes y consultores, por sus metas, por los pasos o fases de realización, por las modalidades de intervención [...], y por el tipo de responsabilidades asignadas a los sujetos”.* De la misma manera, Sanz Oro (2001: 104) revela que *“el concepto de modelo se identifica como la representación de la realidad sobre la que hay que intervenir”.*

Los modelos de orientación educativa han ido evolucionando con el paso del tiempo. Lo fundamental es que sean eficaces para la comunidad educativa, y capaces de aunar la teoría y la práctica (Marchesi y Martín, 1998).

Como señalan Sánchez, Vicente y Guerrero (2004), no existe un modelo único de orientación ya que éste variará dependiendo de los criterios que se adopten. Dichos autores proponen una clasificación teniendo en cuenta el marco teórico-conceptual y la estructura organizativa de la intervención.

Por su parte, Rodríguez Espinar (1993), Álvarez y Bisquerra (1998) y Sanz Oro (2001) también hacen una propuesta de modelos tomando como eje el tipo de intervención que se realiza.

Como afirman Álvarez y Bisquerra (1998), existen cuatro ejes para analizar tales modelos:

1. *Intervención individual-grupal.* Utiliza la entrevista como método para llegar al sujeto. Se puede realizar en pequeños grupos o grupos primarios (3-6 miembros); en grupo medio (7-15 miembros); gran grupo o grupos asociativos (15-30 miembros); y, finalmente, en comunidades (más de 30 miembros).

2. *Intervención directa-indirecta.* El destinatario es el centro de la intervención, ya que el orientador está “cara a cara” con él o con el grupo de ellos, aunque existe un mediador que recoge las sugerencias o ideas que se indiquen.

3. *Intervención interna-externa.* Por una parte, la intervención interna se lleva a cabo por personal de la propia institución y la externa se realiza por especialistas externos al centro.

4. *Intervención reactiva-proactiva.* La intervención reactiva se centra en las necesidades explícitas, de carácter remedial o correctivo, mientras que la intervención proactiva se inicia antes de identificarse cualquier problema.

Rodríguez Espinar y otros (1993), Álvarez González (1995), Sobrado y Ocampo (1997) y Pérez y Blasco (2001) indican la existencia de cuatro modelos de orientación:

- *Modelo de consejo o de intervención directa* (modelo de counseling o modelo clínico).
- *Modelo de intervención directa y a nivel grupal* (modelo de servicios, modelo de servicios pero actuando por programas y modelo de programas).
- *Modelo de intervención indirecta individual o grupal* (modelo de consulta).
- *Modelo tecnológico.*

Finalmente, Santana Vega y Santana Bonilla (1998) proponen una clasificación de los modelos de intervención en orientación educativa:

AUTORES	CLASIFICACIÓN DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN
<b>Rodríguez Espinar (1993)</b> <b>Álvarez González (1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de intervención directa individual (Modelo de counseling).</li> <li>- Modelo de intervención grupal (Modelo de Servicios vs. Programas).</li> <li>- Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta).</li> <li>- Modelo tecnológico.</li> </ul>
<b>Álvarez Rojo (1994)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de servicios.</li> <li>- Modelo de programas.</li> <li>- Modelo de consulta centrado en los problemas educativos.</li> <li>- Modelo de consulta centrado en las organizaciones.</li> </ul>
<b>Álvarez y Bisquerra (1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo Clínico.</li> <li>- Modelo de Servicios.</li> <li>- Modelo de Programas.</li> <li>- Modelo de Consulta.</li> <li>- Modelo Tecnológico.</li> <li>- Modelo Psicopedagógico.</li> </ul>
<b>Repetto (1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de consejo (counseling).</li> <li>- Modelo de servicios.</li> <li>- Modelo de programas.</li> <li>- Modelo de consulta.</li> <li>- Modelo tecnológico.</li> </ul>
<b>Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de counseling (acción psicopedagógica directa individualizada).</li> <li>- Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal).</li> <li>- Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal).</li> </ul>

Tabla 5. Clasificación de modelos de intervención en educación (Santana Vega y Santana Bonilla (1998:69).

### 2.3.1. Intervención directa e individualizada (modelo de counseling o modelo clínico)

Es un modelo centrado en el sujeto y de carácter terapéutico, está relacionado con las teorías psicodinámicas de la personalidad y la salud mental. La intervención es directa, individual y puntual, siendo el objetivo final la resolución de un problema específico (carácter terapéutico, pasivo y remedial). El orientador guía el proceso, utilizando la entrevista personal como herramienta para obtener información. Es necesario que la misma se realice de manera acogedora, teniendo capacidad de escucha y manifestando claramente el interés por ayudar a la otra persona.

Al respecto, Simón y Guerra (2008: 90) manifiestan que *“en este modelo el profesor tiene un papel secundario, pues se limita a receptar datos, supervisado por el orientador. La orientación se ubica fuera del contexto educativo”*.

Con respecto a esto último, Cervel Nieto (2005) revela que, a pesar de ser una intervención limitada por el número de destinatarios, esta relación entre orientador y orientado fomenta la empatía, dándole transcendencia a la interacción verbal.

Chas Rodríguez y otros (2000) aclaran que aparece separado del proceso educativo y que el orientador no puede utilizar la comunicación personal como modelo exclusivo de intervención.

Además, Boza, Toscano y Salas (2007) hacen un recorrido por los diversos roles que debe poseer el orientador. Al analizar el rol de comunicador, indican que gran parte de la jornada de trabajo del orientador se dedica a comunicar y que esta característica conecta con la tradición del modelo de counseling y con la entrevista como instrumento principal de intervención y medio de comunicación interpersonal.

Para Byrne (cit. en Álvarez González, 2003: 129), el counseling es un servicio de asistencia que es llevado a cabo por,

*“una persona profesionalmente preparada para orientar con la intención de influir en el comportamiento de quien busca ayuda en materia de planes y decisiones de relación interpersonal induciendo al crecimiento o cambio de la persona mediante la relación única y prácticas verbales basadas sobre el conocimiento científico del comportamiento humano en general y sobre la naturaleza del cambio de comportamiento por el Counseling en particular”.*

Fossati y Benavent (1998) indican que en el modelo de counseling la iniciativa de solicitar ayuda surge del cliente o de otras personas como los tutores, y que esta ayuda posibilita que se dé una adecuada relación entre el orientador y el orientado. Además, el objetivo es el tratamiento en función del diagnóstico que se realice, perfilando los planes de acción a seguir así como las propuestas que se establezcan. Finalmente, dichos autores insisten en la idea de que es necesario realizar un seguimiento y evaluación de la intervención.

Por su parte, Fernández Olmo (2010) revela que hay que distinguir entre la consulta y el “counseling”. En la primera de ellas la relación es triádica, siendo la relación entre el consultor y el consultante; y la del consultante con otra persona (orientador-tutor-alumnado). Por el contrario, en el counseling la relación es entre el orientador y el sujeto (diádica).

Para concluir, Bisquerra (1998: 71) detalla las fases que posee el modelo clínico o de counseling:

1. Inicio y estructuración de la relación de ayuda:

- a) La iniciativa de solicitar ayuda surge del cliente (también pueden ser familiares, tutores, profesores, etc.).
  - b) Establecimiento de una relación apropiada entre orientador y cliente.
2. Exploración:
- a) En el modelo clínico es habitual realizar algún tipo de diagnóstico.
  - b) En la anamnesis se describen situaciones, experiencias y se aportan informaciones diversas.
3. Tratamiento en función del diagnóstico:
- a) Establecer planes de acción.
  - b) Potenciar el autoconcepto, autoaceptación y autoestima.
4. Seguimiento y evaluación:
- a) Realizar los planes establecidos.
  - b) Evaluar el efecto de la acción.

### **2.3.2. Intervención directa grupal**

En la intervención grupal y directa, el papel del orientador cambia radicalmente, ya no es exclusivamente un experto, sino que pasa a aplicar programas de cambio social destinados a determinados grupos. Existen dos modos de actuar sobre el grupo, a través de servicios y a través de programas.

Echeverría y otros (2008) indican que la intervención por servicios tiene los siguientes rasgos:

- a) La intervención se lleva a cabo fuera de la institución educativa.
- b) Se interviene de modo terapéutico con alumnado con necesidad.
- c) Las funciones son definidas previamente.

En cuanto a la intervención por programas, declaran que tiene las siguientes características:

- a) El orientador permanece en el centro educativo.
- b) La intervención se realiza teniendo en cuenta los objetivos planteados y conociendo las necesidades expuestas.
- c) Se llevan a cabo actividades de prevención y de desarrollo sobre la totalidad del grupo.

Como indica Rodríguez Espinar y otros (1993), en esta intervención se pueden distinguir tres momentos diferenciados, por una parte el modelo de servicios, el modelo

de servicios pero actuando por programas, y, finalmente, el modelo de intervención por programas.

### **2.3.2.1. Modelo de servicios**

El modelo de servicios se ha vinculado a las prestaciones que las instituciones públicas han ofrecido a la ciudadanía coincidiendo con la promulgación de la Ley General de Educación (1970).

A partir de entonces, se instauran en los ayuntamientos servicios psicopedagógicos municipales además de servicios de orientación en algunas comunidades autónomas como los Servicios de Apoyo Escolar, los Equipos de Atención Temprana, los Equipos de Orientación y Promoción Educativa, etc. Por tanto, los servicios están situados fuera de los centros docentes, distribuidos por zonas o sectores (Lledó, 2007).

Los servicios pretenden cubrir las necesidades de la población, es decir, se han ofrecido cuando previamente ha existido la creación de ciertos servicios especializados que ayuden al alumnado a lograr objetivos educativos.

Repetto (2002: 234) indica que el modelo de servicios tiene dos ideas definatorias:

*“Por un lado, las funciones de la intervención orientadora que vienen determinadas por las competencias y tareas clásicas propias del orientador [...]. Por otro, estas funciones se deben corresponder con las necesidades previsibles en los destinatarios”.*

Este modelo se puede concretar como toda intervención directa efectuada por un equipo de profesionales especializados a un grupo con alguna necesidad. Sampascual, Navas y Castejón (1999) puntualizan los rasgos más característicos del modelo de servicios:

- La intervención se realiza por un equipo especializado que atiende a un número reducido de sujetos que poseen alguna problemática.
- La intervención se realiza por funciones y es externa al ámbito educativo.
- La actuación opera sobre el problema más que sobre el contexto.

### **2.3.2.2. Modelo mixto o de servicios pero actuando por programas**

Este modelo está considerado como tránsito entre el modelo de servicios y el modelo de intervención por programas. Se diferencia del anterior, entre otros aspectos, en que en esta ocasión se analiza el contexto para poder intervenir en el mismo. Además, el servicio de orientación es interno a la institución educativa ya que recae en el departamento de orientación, lo que posibilita que la acción orientadora sea un continuo y pueda ofrecer soluciones a la problemática detectada.

Fernández Sierra (1999) indica que la limitación más importante del concepto de programa, recae en el hecho de que las intervenciones se lleven a cabo desde los departamentos de orientación, lo que en ocasiones hace que se vea a la orientación como separada de la docencia.

Boza (2001: 4) indica que, *“el modelo de programas supone también la intervención directa (a veces indirecta) sobre un grupo ante necesidades detectadas expresamente mediante una evaluación previa de necesidades y mediante un programa”*.

Al respecto, Bausela (2004a) indica que, una vez analizadas las necesidades, será indispensable, antes de llevar a cabo cualquier planificación, priorizar aquellas más relevantes para así diseñar programas acordes a las mismas.

Por otra parte, Sánchez, Vicente y Guerrero (2004: 38) manifiestan que, *“el paso de un planteamiento de servicios a una actuación de éste por programas no es fácil, requiere un cambio de actitud, preparación del rol de especialista en orientación y también un nuevo modelo organizativo en el centro”*.

Veláz de Medrano (1998) añade que el orientador deberá ser asesor de los procesos de intervención educativa, y no un técnico externo.

Por su parte, en la memoria de investigación que presenta FETE-UGT: Enseñanza Andalucía (2009: 30) se indica que,

*“actualmente en nuestro país es el modelo que más se utiliza, superando las intervenciones orientadoras de tipo puntual e individual, para establecer un proceso de orientación con tres niveles de intervención: acción tutorial, departamento de orientación y equipos de sector”*.

Con otras palabras, Boza (2000: 40) manifiesta que,

*“el modelo de orientación que más se propugna actualmente desde los servicios institucionalizados de orientación es el de intervención por programas. Supone, por tanto, una superación del modelo clínico por servicios”.*

El modelo de servicios actuando por programas, según Repetto (2002), tiene las siguientes características:

- Antes de la intervención orientadora debe existir un análisis de las necesidades del alumnado y del contexto.
- La orientación debe tener presente el carácter preventivo y de desarrollo debido a que es un proceso continuo que implica a toda la comunidad.
- La intervención debe organizarse en torno a programas.
- Los servicios de orientación deben asesorar a los agentes educativos que intervienen en el proceso.

A modo de resumen, Velázquez de Medrano (2013) reproduce los rasgos más significativos, las ventajas y dificultades con las que se encuentra el modelo de servicios actuando por programas para su puesta en marcha.

RASGOS	VENTAJAS	DIFICULTADES Y NECESIDADES DE SU IMPLANTACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se tiene en cuenta un análisis del contexto y de necesidades.</li> <li>- Los objetivos se estructuran a lo largo de un continuo.</li> <li>- Planteamiento preventivo y de desarrollo.</li> <li>- Hay distintas unidades de intervención: el grupo-clase, el centro escolar, el sector, la localidad.</li> <li>- Los profesionales están integrados en un servicio (interno o externo), pero intervienen por programas.</li> <li>- Las funciones son de apoyo, formación y dinamización.</li> <li>- La intervención puede ser directa, pero sobre todo indirecta.</li> <li>- Se trabaja en un contexto de colaboración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor conocimiento de las necesidades de los menores y familiar.</li> <li>- Incorpora todas las ventajas del modelo de Programas (se trabaja por objetivos y no en paralelo al resto de la educación) y del de Servicios (conectan el centro con los servicios de la comunidad, presencia de distintos especialistas), eliminando gran parte de sus inconvenientes (la intervención aislada y remedial).</li> <li>- Los educadores disponen de una estructura de apoyo y de formación permanente.</li> <li>- Concepción de la intervención como proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se impone una reestructuración de los servicios (reducir la proporción de centros escolares por Equipos de sector, revisar y/o cohesionar los miembros de los servicios...).</li> <li>- Los profesionales han de renunciar a ciertos comportamientos del modelo de Servicios (han de primar los objetivos sobre las funciones).</li> <li>- Ha de mejorarse la actitud y formación de los profesionales para poder trabajar por programas integrales (no sólo con “recetas” o “listados de actividades”).</li> </ul>

Tabla 6. Rasgos, ventajas y dificultades para la implantación del modelo de servicios actuando por programas (Velázquez de Medrano, 2013: 121).

### **2.3.2.3. Modelo de intervención por programas**

La intervención en este modelo pretende implicar a través de programas a toda la comunidad educativa, para que el centro sea una institución orientadora y no exclusivamente el departamento de orientación. Para ello, se fomenta el trabajo en equipo persiguiendo que los agentes implicados participen activamente (Rodríguez Espinar, y otros, 1993; Repetto, Rus y Puig, 1994; Veláz de Medrano, 1998; Rodríguez Moreno, 1992; Sanz Oro, 2001).

Álvarez Rojo (1994) indica que con la existencia de este modelo se atiende a un mayor número de problemáticas y que la comunidad educativa se integra de manera más progresiva.

Según Rodríguez Espinar y otros (1993), los programas se realizan teniendo en cuenta dos principios. Por una parte, el que acepta la correspondencia con el currículum y, por otra parte, el que admite el carácter determinado de los programas de orientación.

Por su parte, Veláz de Medrano (1998) y Repetto (2002) concretan las fases del modelo:

1. Análisis de las expectativas del contexto así como de las necesidades de los individuos.
2. Análisis de la evidencia empírica y teórica de la intervención sobre la satisfacción de las necesidades detectadas.
3. Estudio de los recursos disponibles.
4. Planificación del programa.
5. Desarrollo de la intervención.
6. Evaluación de la aplicación del programa.
7. Toma de decisiones sobre la intervención.

En la siguiente imagen se observa gráficamente las fases por las que atraviesa el modelo:

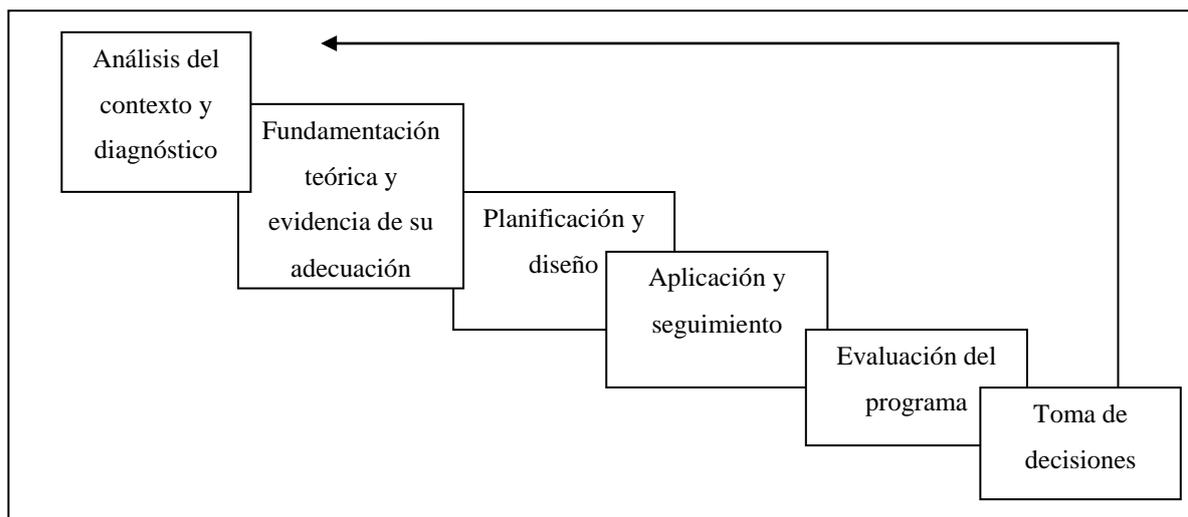


Grafico 1. Fases del proceso de elaboración de programas (Repetto, 2002: 304).

Se debe tener en cuenta que los programas deben implicar a los sujetos a los que va dirigida la intervención, además deben estar coordinados con los servicios comunitarios (Rodríguez Moreno, 1992).

Rodríguez Espinar y otros (1993), Álvarez González (1995) y Bisquerra (1996) nos detallan las ventajas de la intervención por programas. Por una parte, nos indican que, gracias a dicha intervención, el centro se abre a la comunidad otorgando una visión comunitaria de la orientación, y facilitando la participación de los implicados. Estos autores destacan entre las ventajas de dicho modelo, el incremento de la autoevaluación y el seguimiento del proceso llevado a cabo.

Por otra parte, es destacable que los roles del tutor y del orientador cambian y que éstos deben potenciar el trabajo en equipo, utilizando los recursos disponibles del centro así como del entorno.

Sampascual, Navas y Castejón (1999: 30) indican que las limitaciones del modelo son,

*“las dificultades de su aplicación, tanto por la falta de tradición, como por la necesidad de crear las estructuras organizativas adecuadas y de concienciar a los agentes educativos (profesorado y padres) para su desarrollo”.*

Finalmente, Sanz Oro (2001) alude a que el mejor modelo de intervención es el modelo de programas, ya que satisface las necesidades de los estudiantes.

### **2.3.3. Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (modelo de consulta)**

Según Rodríguez Espinar y otros (1993), el modelo de consulta se caracteriza porque su intervención es indirecta y puede ser tanto individual como grupal. Su objetivo, en última instancia, es prevenir y llevar a cabo programas que capaciten a los orientadores. Se entiende que la intervención es preventiva ya que pretende anticiparse a los problemas futuros, aumentando para ello, las capacidades del asesorado.

Además, la intervención que se realiza está centrada en las demandas del consultante que exterioriza una problemática (Arraiz y Sabirón, 2012).

En palabras de Álvarez González (1995: 189) es,

*“una actividad que intenta afrontar y resolver no sólo los problemas o deficiencias que una persona, institución, servicio o programa tiene, sino de prevenir y desarrollar iniciativas y ambientes que mejoren cualitativamente y capaciten a los orientadores en el desempeño de sus tareas profesionales”.*

Por su parte, Sanz Oro (2001: 140) indica que,

*“en sentido más amplio y general, el proceso de consulta se produce cuando un cliente provoca una inquietud o disconformidad en el consultante lo suficientemente importante como para que éste busque la ayuda del consultor. En este caso, ambos estudian el tema objeto de la consulta y acuerdan el establecimiento de un plan de acción para ser llevado a cabo por el consultante”.*

Álvarez y Bisquerra (1998: 62) afirman que la consulta tiene dos metas fundamentales. Por un lado, *“aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente”*; y, por otro, *“desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro”*.

Según Blasco y Giner (2011), las fases del modelo de consulta son éstas:

1. Se inicia la intervención recabando información y conociendo el problema.
2. Se plantea el plan de actuación.
3. Se lleva a cabo la intervención y se evalúa.
4. Se ofrece asesoramiento al consultante para que afronte la función de consulta.

De aquí, se desprende que el modelo de consulta aboga por una relación triádica (consultor-consultante-cliente). Santana Vega (2003) representa el modelo de consulta de manera gráfica así:

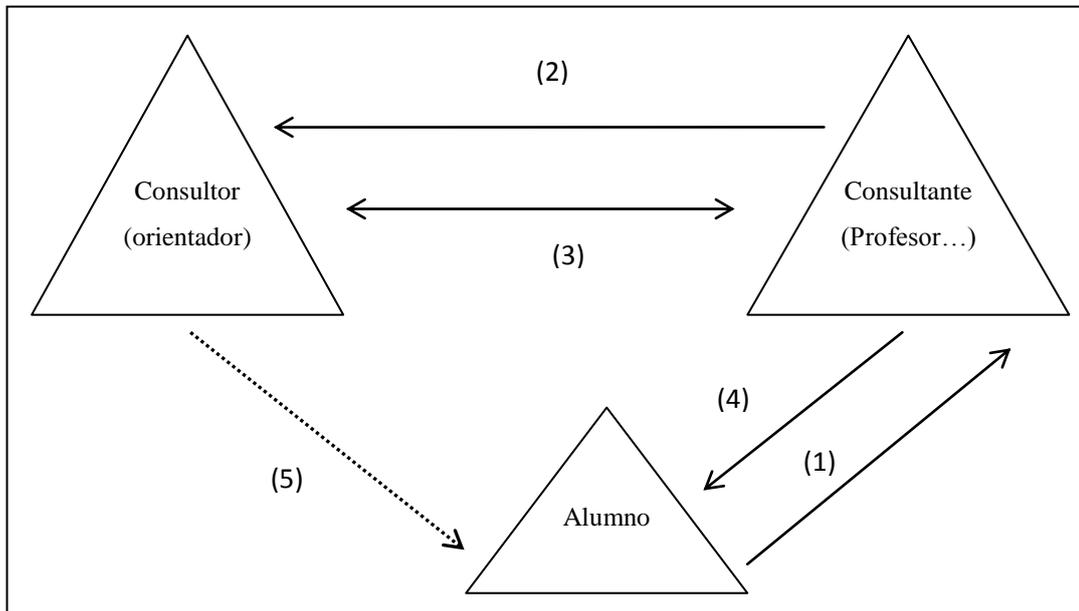


Gráfico 2. Proceso de comunicación durante la consulta (Santana Vega, 2003: 107).

Como se observa en el gráfico, el alumno genera una consulta al profesorado, y éste, a su vez, se la traslada al orientador (1 y 2). El profesor y el orientador intercambian puntos de vista sobre la necesidad, acordando medidas en el proceso de consulta (3). Más adelante, el profesor lleva a cabo el plan de acción (4), y, si es necesario, el orientador actúa en la intervención (5).

Vélaz de Medrano (1998) sugiere esta clasificación sobre el modelo de consulta:

CARÁCTER O FUNCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	TERAPÉUTICA PREVENTIVA PARA EL DESARROLLO
<b>Destinatarios</b>	- El individuo. - El programa. - El servicio. - La organización o institución. - Enfoque ecológico.
<b>Estrategias de intervención</b>	- Conductuales. - Cognitivas. - Relacionales.
<b>Estilos de intervención</b>	- Prescriptivo. - Mediacional. - Colaborador.

Tabla 7. Clasificación del modelo de consulta (Veláz de Medrano, 1998: 149).

Del mismo modo, Hervás Avilés (2006: 177), señala diversas características básicas del modelo de consulta:

- “1. La consulta es un modelo relacional, pues incluye todas las características de la relación orientadora.*
- 2. Es un modelo que potencia la información y la formación de profesionales y para- profesionales.*
- 3. Se basa en una relación simétrica entre personas o profesionales con estatus similares, en la que existe una aceptación y un respeto que favorece un trato de igualdad.*
- 4. Es una relación triádica, en la que intervienen tres tipos de agentes: consultor-consultante-cliente.*
- 5. La relación no sólo puede establecerse con personas individuales, sino también con representantes de servicios, recursos y programas.*
- 6. Tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo.*
- 7. Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo. Con frecuencia suele iniciarse centrándose en un problema (remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas.*
- 8. La relación es temporal, no es permanente.*
- 9. El consultor interviene indirectamente con el cliente aunque, extraordinariamente, pueda hacerlo de forma directa.*
- 10. El consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente.*
- 11. Es preciso trabajar con todas las personas relacionadas substancialmente con el cliente”.*

Finalmente, Arencibia (2002) manifiesta que en el modelo de consulta, el orientador realiza funciones que se pueden sintetizar en tres ámbitos de intervención. En primer lugar, tiene una relación con el profesorado de igualdad, donde persigue capacitarle en tareas de orientación. En segundo lugar, el orientador instruye a familias

que precisan de su ayuda. Finalmente, el orientador forma a la institución educativa, aportando sus conocimientos y teniendo relación con otros servicios de orientación.

#### **2.3.4. Intervención indirecta a través de alumnos/as (modelo de orientadores entre iguales)**

Este modelo hace viable que los orientadores compartan su formación y conocimientos con estudiantes y profesorado. Aquí se concibe al alumnado ayudante como proveedor de servicios a otros estudiantes. Se comenzó a llevar a cabo al observar que con frecuencia, los discentes recurren a un igual para exponer un problema personal y/o encontrar información. Es poco utilizado en nuestro contexto, a pesar de ser un modelo muy beneficioso, aunque paulatinamente se está implantando en la educación superior (Sanz, 2001).

Precisamente, Álvarez, González y Palacios (2009) indican que son diversas las universidades españolas que están poniendo en práctica este modelo de orientación. Los autores nombran, entre otras, a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra, Universidad de Granada, Universidad de Málaga, Politécnica de Madrid, Universidad de Sevilla, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad de La Laguna, etc.

Todos los proyectos que se llevan a cabo en cada una de las universidades, tienen como finalidad, facilitar la integración del alumnado a través de la experiencia adquirida por otros estudiantes. Así pues, la tutoría entre iguales se apoya en la experiencia del alumnado veterano, ayudando a los tutores en el proceso de asesoramiento, minimizándose, de esta manera, la distancia entre tutor y tutorizado (Álvarez Pérez, 2002; Álvarez y González, 2005).

López Montalbán (2008) indica que, una vez instaurados en la universidad, estos servicios de orientación se ampliaron a la enseñanza secundaria por tres razones:

- Los estudiantes se sienten más cómodos contándoles sus problemáticas a sus compañeros.
- Los programas aprovechan las capacidades de los discentes de ayudarse entre ellos.

- Los programas fomentan el desarrollo personal de los tutores así como de los tutelados.

Como se observa, existen razones suficientes para que dichos servicios de orientación se generalicen por todas y cada una de las etapas educativas.

Álvarez y González (2005: 111) indican que,

*“podríamos definir al compañero tutor como un estudiante veterano que, a partir de su experiencia, facilita el proceso de aprendizaje a otros estudiantes que se incorporan a la vida universitaria, ayudándoles a clarificar sus objetivos, a conseguir las metas que se han planteado, a resolver dudas relativas a la enseñanza, a encontrar fórmulas para mejorar el aprendizaje y a acortar el camino en la resolución de problemas”.*

Por otra parte, Valverde y otros (2004: 96), adaptándolo de Carr (1999), especifican los beneficios de la ayuda entre iguales en la universidad, en el alumnado mentor y en el alumnado mentorizado.

Entre los beneficios en la institución, estos autores destacan:

- *“Creación y desarrollo de un servicio de ayuda y orientación entre estudiantes universitarios: servicio interno de la propia universidad, creado por y para el estudiante.*
- *Desarrollo de un servicio continuado, adaptado, y centrado en las necesidades reales.*
- *Desarrollo de procesos de optimización y mejora de la organización universitaria: mejor coordinación; aceleración de los procesos de aprendizaje; mejora económica...*
- *Mejora de las relaciones en el centro: optimización de la cultura del centro.*
- *Se dota de mayor calidad al centro, y a la institución universitaria en general.*
- *Mayor satisfacción y permanencia del estudiante de nuevo ingreso”.*

Entre los beneficios para el estudiante mentor, se indican que los beneficios son:

- *“Desarrollo de nuevas habilidades que, frecuentemente pueden ser transferidas a otras áreas de trabajo y de la vida, pero que sobre todo contribuyen a nuestro desarrollo personal.*
- *Desarrollo de un sentimiento de autoestima y satisfacción personal,*
- *Desarrollo de más energías y revitalización o renovación profesional.*

- *Acceso a nuevas ideas y tendencias.*
- *Una perspectiva de su organización o comunidad más compleja.*
- *Beneficios para su desarrollo profesional: desarrollo de competencias de acción”.*

Finalmente, los beneficios que recaen en el estudiante mentorizado, gracias a la aplicación de este modelo, son:

- *“Dotación de recursos para su “supervivencia” en sus estudios universitarios.*
- *Mayor confianza en sí mismo.*
- *Claridad en sus objetivos académico-profesionales y las opciones que se le presentan.*
- *Acceso a oportunidades de hacer carrera.*
- *Una mayor preparación para aprovechar las oportunidades de avance personal y profesional.*
- *Mayor sentido de competencias para buscar soluciones.*
- *Asentamiento y desarrollo de su proyecto formativo y profesional.*
- *Desarrollo de actitudes y habilidades: toma de decisiones, autoconocimiento, relaciones sociales, mayor capacidad de comunicación.*
- *En definitiva, obtener respuestas y ayuda en materia de orientación personal, profesional y académica, ante un periodo tan crítico como es la transición a la universidad”.*

Como se observa, las ventajas al poner en práctica este modelo son múltiples y afectan a la totalidad de la comunidad educativa, provocando un clima positivo en la institución, y reforzando cuantiosamente las intervenciones de los orientadores.

No obstante, para que el proceso sea positivo, Fernández, Villoslada y Funes (2002) indican que se han de tener presentes las capacidades del alumnado, indagando sobre sus emociones y asegurando su equilibrio personal.

Así pues, el alumnado ayudante tiene que tener un perfil determinado, que sepa escuchar, que tenga autonomía moral, que inspire confianza, que sepa tolerar las críticas y que, entre otras cualidades, esté motivado (Fernández y Orlandini, 2001).

Finalmente, no se debe perder de vista que el alumno que recibe y el alumno que da orientación tienen una relación de igualdad. Además, el alumnado que da orientación puede pasar a ser receptor, necesitando ayuda en otro momento.

Esta visión de la orientación evita estigmatizar al ayudado y tratarlo como un igual. También es importante respetar el derecho a la intimidad del alumnado que recibe ayuda, ya que, como se dijo con anterioridad, éstos pueden contar sus problemas,

miedos, inseguridades o incluso aspectos íntimos de su vida, siendo confidencial entre unos y otros (Torrego, 2013).

### **2.3.5. Intervención a través de medios tecnológicos (modelo tecnológico)**

Este modelo de orientación surge debido a la implantación de las tecnologías en el ámbito educativo. Dichos avances hacen que sea necesaria una adecuada formación por parte de los orientadores, adaptándose a la sociedad digital.

Pantoja y Campoy (2001) manifiestan que, para poner en práctica este modelo, es necesario que exista una acomodación de, al menos, tres ámbitos:

- La estructura organizativa de los centros educativos.
- La formación del profesorado.
- La metodología de aula.

Por otro lado, indican que no existe unanimidad en la consideración del modelo tecnológico como tal. Ya que, para algunos, los avances tecnológicos son recursos para utilizarlos con otros modelos, y otros lo consideran como un modelo en sí mismo.

Al respecto, Grañeras y Parras (2008: 87) indican que:

*“En ambos casos se resalta la importancia de las nuevas tecnologías como elemento clave para llevar a cabo el proceso de orientación. Por un lado facilita el trabajo de los profesionales de la orientación y agiliza la relación con orientados y, por otro lado, puede ser el marco global en el que se apoyan el resto de los modelos”.*

Por su parte, Vélaz de Medrano (1998: 157) declara que la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en orientación no es un modelo de la misma categoría que el resto, sino un recurso psicopedagógico. Y especifica las ventajas de las tecnologías en orientación vocacional,

*“- Mayor validez y fiabilidad en la administración de pruebas y en la interpretación de resultados, y estandarización de la corrección.*

*- Facilidad de adaptación a poblaciones especiales (mediante hardware y software adaptados a personas con discapacidad sensorial o motriz).*

- *Alto valor motivacional.*
- *Alta capacidad de almacenamiento de datos y flexibilidad en la búsqueda de información.*
- *Facilitan el desarrollo de sistemas integrados (conjuntos de pruebas que miden distintos aspectos del individuo) y que ponen en conexión visual rápidamente las múltiples facetas que inciden en la tomas de decisiones vocacional.*
- *Favorecen la interacción con el orientando.*
- *Posibilitan la inclusión de un contenido instructivo en la Consulta y la autoevaluación.*
- *Permiten la multiplicidad de modelos teóricos.*
- *Tienen la doble utilidad como instrumento de investigación”.*

Rodríguez Espinar y otros (1993) indican que este modelo potencia la figura del orientador, dándole un nuevo sentido. En esta ocasión, el orientador apoya al discente sintetizando la información y ayudándole a reflexionar. Además, Rivas (1995) opina que los recursos tecnológicos ayudan al orientador a centrarse con mayor profundidad en tareas de consulta, ya que las tecnologías liberan al orientador de tareas formativas.

Del mismo modo, Álvarez y Rodríguez Espinar (2000) manifiestan los nuevos roles a los que se enfrenta el orientador en el siglo XXI. Afirman que en poco tiempo la orientación necesitará profesionales centrados en ayudar a los estudiantes, más que en proporcionarles información. Esto es debido a que, con las tecnologías, han proliferado multitud de programas interactivos de orientación, que hace necesario un replanteamiento de roles.

Según Pantoja (2004: 191), las características del modelo tecnológico son:

- *“Sitúa la orientación en un escenario más amplio que el contexto donde se ubica, proyectándose en toda su extensión a todos los sectores: alumnos, familias, profesionales de la orientación y tutores.*
- *Facilita el intercambio de toda clase de información entre los implicados en el acto orientador.*
- *Confiere autonomía a los implicados.*
- *Permite un gran número de posibilidades de desarrollo de la acción orientadora.*
- *Se puede integrar en otros modelos y en el currículum de orientación”.*

De igual modo, este mismo autor especifica las ventajas y los inconvenientes en el uso de este modelo.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El orientador se convierte en un consultor o asesor.</li> <li>- Mejora la motivación y la comprensión.</li> <li>- Amplía el horizonte de la orientación.</li> <li>- Se adapta a los intereses y ritmo personales.</li> <li>- Permite una intervención individual y/o grupal.</li> <li>- El estudiante puede aprender de sus propios errores.</li> <li>- Sus planteamientos teóricos implícitos permiten englobar al resto de modelos.</li> <li>- Existe una vinculación entre orientación y proceso educativo.</li> <li>- Tiene un carácter público y social.</li> <li>- Se ubica dentro y fuera del centro.</li> <li>- Predomina en él la función informativa.</li> <li>- Favorece la autoorientación personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A los orientadores les falta una formación específica en NTIC.</li> <li>- Las NTIC específicas para la orientación están poco desarrolladas.</li> <li>- Por el mero hecho de utilizar recursos tecnológicos no tienen por qué mejorar los resultados.</li> <li>- La intervención puede convertirse en una acción puntual si no se inscribe dentro de un programa comprensivo.</li> <li>- La función de asesoramiento interactivo todavía es más un proyecto que una realidad.</li> <li>- La excesiva estandarización de algunas aplicaciones puede impedir su contextualización.</li> <li>- El modelo didáctico subyacente en el diseño del recurso tecnológico condiciona el desarrollo del mismo dentro del MT.</li> </ul>

Tabla 8. Ventajas e inconvenientes del modelo tecnológico (Pantoja, 2004: 199).

Por su parte, en la memoria de investigación que presenta FETE-UGT Andalucía (2009) se indican algunas experiencias que ponen en marcha este modelo, son entre otros, el programa de información profesional (PIP) de la Generalitat de Cataluña, el sistema informático de orientación profesional (SIOP) del Ayuntamiento de Barcelona, y los proyectos TIC y DIG15 de la Comunidad Autónoma Andaluza.

Para finalizar, Campoy y Pantoja (2003: 40) indican que,

*“Internet y los recursos tecnológicos asociados a la Red dominarán amplios sectores de nuestras vidas y alcanzarán al corazón mismo del sistema social y productivo. Será entonces cuando cobre forma la sociedad de la información (en la actualidad todavía sin concretar) y se produzcan importantes cambios en la orientación y la intervención psicopedagógica para acomodarla a las nuevas demandas que le irán surgiendo”.*

### 2.3.6. Modelo integrado de orientación (modelo psicopedagógico)

Álvarez y Bisquerra (1996) presentan un nuevo modelo indirecto, grupal, interno y proactivo, denominado modelo *“psicopedagógico”*. Este modelo persigue aglutinar

algunas dimensiones de los modelos anteriores ya que en la práctica diaria la orientación utiliza diversos modelos.

Hervás Avilés (2006: 201) dice, al respecto, que efectivamente los modelos no se dan íntegros en la práctica, y comenta que esta realidad ha sido denominada de forma diferente por diversos autores,

*“[...] Álvarez Rojo, Romero Rodríguez y Rodríguez Diéguez (1998), hablan de programas comprensivos, Cruz Martínez (1998) lo denomina consulta colaborativa y Fernández Sierra (1999), lo expresa como asesoramiento para acciones integradas o ecológico. Finalmente Martínez Clares (2002) lo denomina modelo ecológico-comprensivo sistémico-integrador crítico y reflexivo de intervención psicopedagógica”.*

Cifuentes y otros (1998) explican que para este modelo es indispensable analizar los elementos que discurren en la institución escolar. Ariza (2010), por su parte, afirma que el asesoramiento a la familia sobre cualquier problemática sería una muestra de este modelo, ya que el asesoramiento que lleva a cabo el orientador repercute en el alumnado indirecta y grupalmente, sirviendo para prevenir el problema.

Este modelo se cimienta en presupuestos de corte cognitivo y evolutivo. Se otorga relevancia a la resolución de problemas y a los procesos de toma de decisiones a través de información procedente del autoconocimiento del sujeto (Montanero, 2000).

Finalmente, Monereo y Solé (1996) revelan que el asesoramiento psicopedagógico pretende capacitar al alumnado para que aprenda, dando respuestas favorables desde la institución docente.

#### **2.4. Perspectivas o enfoques teóricos de la orientación educativa**

Es necesario realizar un recorrido por los diversos enfoques que utilizan los profesionales de la orientación para abordar las prácticas educativas. Con la adhesión de estos enfoques, se logra que las intervenciones que se realicen tengan en cuenta la realidad, justificando las acciones educativas que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sanz Oro (2001) indica la importancia de que la acción orientadora esté cimentada en un modelo teórico, que no esté fragmentado, y propone seis enfoques teóricos de la orientación.

<b>Enfoques</b>	<b>Antecedentes</b>	<b>Presupuestos de partida</b>	<b>Estrategias de intervención</b>	<b>Discusión actual</b>
Educativo	Profesor: orientador.	Todo profesor es orientador de sus alumnos. El currículum, vehículo natural para la orientación en la clase.	Estrategias de W. Glasser. Enseñanza centrada en el alumno. Formación en relaciones humanas. Educación moral.	Profesor y orientador representan funciones diferentes en el sistema educativo.
Vocacional	Elección vocacional y toma de decisiones.	Teoría de la perspectiva. Teoría contextual: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección ocupacional.</li> <li>- Desarrollo vocacional.</li> </ul> Teorías operacionales.	Asesoramiento de la carrera. Orientación de la carrera. Educación de la carrera.	Sustitución de la palabra vocación por el término evolutivo-global de carrera.
Asesoramiento	Teorías de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personalidad</li> <li>- Salud mental.</li> <li>- Psiquiatría.</li> <li>- Asesoramiento.</li> </ul>	Concepción de la orientación como tarea terapéutica propia de los especialistas.	Clínica y remedial: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevas dimensiones.</li> <li>- Psicoterapia emotivo-racionalista.</li> </ul>	El orientador se denomina psicoterapeuta. Prevalece lo psicológico sobre lo educativo.
Ajuste/ centrado en problemas	Salud mental. Psicología del Ajuste.	Socialización del individuo al grupo.	No posee una estrategia propia. Cada problema es tratado de forma fragmentada y aislada de los demás.	Ausencia de prevención. No fomenta el desarrollo positivo del alumno.
Servicios	Avances de la Psicología y Psicometría (1920).	Tareas a cargo de especialistas.	Servicios de orientación. Servicios personales al alumno.	Servicios versus programas.
Desarrollo	Psicología del Desarrollo (Segunda Guerra Mundial).	Prevención. Trabajo en equipo. El orientador: educador.	Programas de orientación. Educación psicológica.	Visión educativa de la orientación.

Tabla 9. Características básicas de los distintos enfoques teóricos (Sanz Oro, 2001: 25).

Como se observa en la tabla 9, cada uno de los seis enfoques tiene características muy diferentes que hace necesario un estudio detenido de cada una de ellas.

#### **2.4.1. Enfoque educativo**

En este enfoque se tiene muy en cuenta la figura del profesorado que actúa como orientador y utiliza el currículum para poner en práctica las tareas de orientación. Por

currículum se entiende el conjunto de actitudes, conceptos, valores, destrezas, habilidades que son esenciales en el aprendizaje. En otras palabras, Lázaro (1997: 95) lo define como “*el estilo o forma de vida que caracteriza el ambiente de un centro docente, una institución educativa o una comunidad social*”. Para Bisquerra (1992: 34), el currículum tiene dos funciones primordiales “*hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y servir como guía para orientar la práctica*”.

Este enfoque sostiene que las tareas que realiza el profesorado en clase tienen que homogeneizarse con las tareas propias de orientación. Esto es debido a que el profesorado, al conocer a los discentes, puede generar un clima de clase adecuado y de esta manera favorecer las actividades de orientación. Además, se puede adaptar el currículum teniendo en cuenta las características idiosincráticas del aula.

Para Monereo y Solé (1996), la intervención será adecuada cuando se realice por personas próximas a los discentes que sean capaces de crear un clima favorable de aprendizaje.

Esta perspectiva ha sido puesta en duda por numerosos autores, ya que consideran que, por la complejidad que posee el sistema educativo, es necesario contar con orientadores profesionales que velen por la calidad en el sistema educativo actual (Sanz Oro, 2001).

Además, critican que el problema es la concepción errónea que se tiene sobre la orientación educativa, visionándose como una actividad que puede ser desempeñada sin un profesional.

Al respecto, Pérez Solís (2011) reitera que es necesario que la institución docente posea un equipo de profesionales con dominio de estrategias de orientación que intervengan de manera eficiente en los contextos educativos. Critica a la Administración Educativa ya que opina que favorece la generalización de roles, sin tener en cuenta los principios de la orientación educativa.

#### **2.4.2. Enfoque vocacional**

Desde esta perspectiva, se persigue que el discente sea capaz de llegar a su propia elección vocacional, tomando sus decisiones de manera autónoma con el asesoramiento de profesionales. En la actualidad, debido al complicado mercado laboral

existente, se deben tener en cuenta los requisitos y las competencias que exige la sociedad, ayudando al alumnado a trazar su recorrido educativo-profesional.

López Bonelli (2003: 33) indica al respecto que, *“el proceso de elección es un proceso de desarrollo, no es una decisión aislada, sino una serie de decisiones, tomadas a lo largo de un período de años”*. Lázaro y Asensi (1989) muestran tres fases que hay que tener en cuenta en la orientación vocacional: el diagnóstico, la información profesional y el consejo.

Como se observa, los programas de toma de decisión, persiguen ofrecer estrategias de actuación que ayuden a los discentes en un futuro. Para ello, será necesario que el alumnado tenga un buen conocimiento de sí mismo, sus gustos, preferencias, capacidades, limitaciones... así como un conocimiento del mundo laboral (Carbonero Martín, 1996).

Por su parte, Bisquerra (2008) afirma que en la toma de decisión intervienen dos componentes. Por un lado, el actitudinal, que persigue que el sujeto esté implicado en la toma de decisiones, y, por otro, el competencial, que alude a las competencias y destrezas que debe poseer el discente para tomar dicha decisión.

Debido a que es un proceso complejo, la orientación vocacional y profesional es una prioridad dentro de los Departamentos de Orientación, siendo muy relevante analizar la conducta vocacional de los sujetos (Martínez García, 1998).

Finalmente, Santana Vega (2011) propone la utilización de las tecnologías para realizar la orientación vocacional, e indica que son numerosas las ventajas:

- Favorece el conocimiento de sí mismo.
- Impulsa el entendimiento del mundo laboral.
- Planifica la proyección académica y profesional.
- Induce a los sujetos a implicarse en actividades de búsqueda de información.

### **2.4.3. Enfoque del asesoramiento**

A través de este enfoque se observa la figura del orientador como un experto cercano, que se desliga de la toma de decisiones educativas para que el alumnado lo

contemple como un profesional que le ayuda en sus problemas personales. El orientador centra su actividad en el asesoramiento individual y grupal, prevaleciendo su función psicológica y terapéutica por encima de su función educativa (Vélaz de Medrano, 1998; Sanz Oro, 2001). De igual forma, Rivas (1998) afirma que en este enfoque el orientador debe dar soporte al alumnado en tareas de autoconocimiento, así como ayudar a plantear planes responsables y acordes con sus intereses, favoreciendo de esta manera la toma de decisiones.

Veláz de Medrano y otros (2009) declaran que se trata de un enfoque educativo que incorpora en un marco integrador y coherente a conceptos de distintas teorías psicológicas y pedagógicas. Añaden que el enfoque del asesoramiento se encuadra en un marco teórico con dos dimensiones:

- El enfoque sistémico de las relaciones, los problemas.
- La perspectiva constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, en cuanto a la secuencia que sigue el enfoque, Rivas y López (1999) indican que el asesoramiento vocacional se inicia con la identificación del problema del estudiante, y continúa con el diseño de actividades que desarrollan la conducta vocacional del sujeto.

Asimismo, Vidal y Manjón (1997) señalan que el asesoramiento vocacional debe ser entendido como un proceso planificado de ayuda que guíe en la solución de problemas. Martín y Vélaz de Medrano (2005) añaden que para que este enfoque funcione se necesita que todo el profesorado se involucre y complemente, principalmente el tutor.

Por último, Ruiz Ahmed (2010) apunta a que se trata del enfoque más especializado dentro del campo de la orientación, y especifica las funciones más representativas que realiza el orientador:

- Realizar asesoramiento profesional.
- Formar al profesorado.
- Animar a los discentes en el asesoramiento.
- Insertar a los estudiantes en el sistema educativo.

- Investigar sobre la eficacia del asesoramiento.
- Atención a padres y profesorado.

#### **2.4.4. Enfoque centrado en los problemas**

Este enfoque se originó a partir del movimiento de salud mental y de la psicología del ajuste. Va dirigido exclusivamente al alumnado que presenta algún problema o conducta desajustada. Su objetivo es ayudar al sujeto a solucionar los problemas consigo mismo y, por ende, con la sociedad. Se concibe al discente como miembro de algún grupo, no como un sujeto aislado (Sanz Oro, 2001).

Los orientadores persiguen que el sujeto pueda dar solución a sus problemas personales, desarrollar conductas positivas ante problemas de salud, poseer actitudes adecuadas hacia la institución docente, adquirir habilidades sociales, disciplina... (Repetto, 2002).

Beyebach (2012: 6) indica el papel de los orientadores en este enfoque, afirmando que actúan,

*“como facilitadores, como acompañantes que guían “desde atrás” a sus consultantes en un diálogo socrático en el que procuran no imponer sus propias ideas y valores sino apoyarse en los de sus consultantes. Esta posición requiere estar dispuesto a adaptarse a cada persona en particular, a tratar de averiguar qué quieren [...]”.*

#### **2.4.5. Enfoque de servicios**

En este enfoque se resalta a la persona en su globalidad, poniendo a profesionales a su disposición en caso de necesitar ayuda. Tiene su origen en el ámbito universitario, y procede de los avances que han experimentado la psicología y la psicometría desde los años veinte (Sanz Oro, 1998).

Este mismo autor, años más tarde, indica los tres supuestos más relevantes de este enfoque (Sanz Oro, 2001: 31):

- A pesar de que el profesorado es la figura más importante dentro de la institución docente (trabaja directamente con el alumnado), necesita la ayuda de profesionales en orientación para desarrollar favorablemente su labor.
- Un servicio ofertado por especialistas será más adecuado que el que puedan proporcionar orientadores generalistas.
- Los orientadores pueden ofrecer sus servicios directamente al alumnado, o a través del profesorado o la familia.

Es necesario que el profesorado coopere con el especialista, colaborando conjuntamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. García Fernández (1998) indica que son diversas las ventajas de esta cooperación, aludiendo a que el especialista junto con el profesorado ordinario, pueden atender a varios alumnos con necesidades de orientación, creando un ambiente favorable.

#### **2.4.6. Enfoque del desarrollo**

Este enfoque surge cimentado por la psicología del desarrollo. Se basa en la orientación de carácter preventivo, y pretende ayudar al sujeto a lograr el mayor desarrollo de sus capacidades. Su plan de acción es a largo plazo, y se centra en los aspectos globales para su propia madurez (Díaz Ortiz, 2009).

López Bonelli (2003) afirma que el carácter preventivo es muy importante ya que previene del fracaso, siendo muy relevante para la orientación vocacional.

Por su parte, Bisquerra (1992) señala las características más relevantes de este enfoque:

- Apertura de la orientación a la sociedad.
- Orientación como proceso de ayuda.
- Participación en la orientación de toda la institución docente.
- Dirigida a la totalidad de alumnado.
- Actuación sobre grupos y no de manera individual.
- Orientación integrada en el currículum.

Finalmente, Sanz Oro (2001) indica que este enfoque hace necesario que exista un esfuerzo por parte del profesorado, de los orientadores y de otros especialistas, donde el orientador va a coordinar todas las tareas. Las funciones a desarrollar desde esta perspectiva consistirán en la coordinación, programación, consulta, asesoramiento, trabajo con grupos, y, por último, asistencia social e individualizada.

## CAPÍTULO III. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

### 3.1. Estructura de la orientación

Con la publicación por parte del Ministerio de Educación del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989: 209), se plantea la orientación en tres niveles. En el mismo se indica que *“cualquier reforma educativa que aspire a verse coronada por el éxito requiere una transformación de algunas de las pautas por la que se rige la actuación profesional del profesorado en la etapa precedente”*. Como se verá con posterioridad, esta transformación se hace efectiva gracias a la novedosa estructura que adquiere a partir de este momento la orientación.

Massa (1990) reitera esta afirmación al indicar que en el Libro Blanco se observa una prevalencia de ideas nuevas, donde el objetivo principal es una escuela renovada con calidad en la enseñanza.

Poco después, la LOGSE institucionaliza la Orientación Educativa en los centros de Educación Primaria y Secundaria. Como se comentó anteriormente, esta Ley destaca la importancia de la orientación de las personas, estableciendo para ello un modelo organizativo estructurado en tres niveles de intervención:

- A nivel de *aula*, a través de la acción tutorial.
- A nivel de *centro*, a través de los Departamentos de Orientación.
- A nivel de *sistema escolar*, a través de los Equipos Psicopedagógicos.

Desde el preámbulo de la LOGSE se incide en la importancia de la orientación educativa y profesional, poniendo de manifiesto que las Administraciones deben impulsar la función docente, la tutoría y la orientación.

En Andalucía la orientación queda estructurada en tres niveles:

Ámbitos	Ministerio de Educación	Andalucía
Aula	La Acción Tutorial	La Acción Tutorial
Escuela	Departamento de Orientación	La orientación en los centros
Sector	Equipo de Sector (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía: EOEPs)	Equipos de Orientación Educativa (EOEs)

Tabla 10. Niveles de intervención en orientación educativa institucionalizada (Boza Carreño, 2001: 1).

Álvarez Rojo (1994) indica al respecto que esta legislación establece diversas modalidades de intervención, debiendo concebir al alumnado de forma más global y generalizada. Además, añade que los tres niveles se crean persiguiendo el desarrollo integral del individuo y de su proyecto vital, para lo cual los agentes orientadores de cada nivel deberán colaborar mutuamente.

Los tres niveles de organización del sistema de orientación se rigen por un esquema de naturaleza jerárquica, yendo del más general y común al más concreto y específico. Aún así, no debemos pasar por alto que es responsabilidad de todo el profesorado fomentar una educación orientadora (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000).

El **primer nivel** es el nivel de aula, y es responsabilidad de los profesores-tutores. Está considerado como el primer eslabón de la orientación, y es donde se desarrollan las actividades en el centro para asesorar al alumnado.

Por otra parte, el **segundo nivel** corresponde al centro educativo, concretamente a los Departamentos de Orientación, persigue dar respuestas a las necesidades que presenten los centros de Educación Secundaria.

Finalmente, el **tercer nivel** lo constituye el sector educativo, donde hay un equipo multidisciplinar de orientación que es responsable de la orientación educativa desde una perspectiva externa a los centros. De entre sus funciones, destacamos la asistencia y asesoramiento técnico del profesorado, la intervención psicopedagógica ante problemas de aprendizaje, y la orientación del alumnado en transiciones. Su denominación varía dependiendo de la comunidad autónoma.

Esta nueva estructuración obligó a que los centros de Secundaria se organizaran de manera diferente, teniendo que centrar sus funciones en el desarrollo de planes de orientación y acción tutorial, la orientación académica y profesional, la evaluación psicopedagógica, etc. (Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982; Álvarez Rojo, 1994; Rus, 1996; Bisquerra, 1998; Vélaz de Medrano, 1998; Nieto y Botías, 2000; Sanz Oro, 2001).

En nuestra Comunidad Autónoma, la Junta de Andalucía, a través de la Consejería de Educación y Ciencia, publica el “**Plan de Orientación de Andalucía**” (1992), que será definitivo un año más tarde. En dicho documento se contemplan los niveles de intervención en orientación (aula, centro y zona), apostando por la intervención por programas.

Analizando este documento se observa cómo, en el capítulo I, se indica que uno de los factores en la calidad del sistema educativo recae en la orientación escolar y profesional. De la misma manera, se realiza un breve recorrido por los servicios de apoyo a los centros en Andalucía.

En el capítulo II se especifican las finalidades de la orientación educativa, indicando que uno de los objetivos generales en los niveles educativos no universitarios es la orientación educativa.

Por otra parte, en el capítulo III se detallan los niveles de intervención: aula, centro y zona. Del primer nivel se indica que la acción tutorial es necesaria para atender el desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje del alumnado. Se ha de aclarar que, en el nivel de aula, la labor tutorial se regula por el Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, a través del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Primaria (BOJA nº 104, del 06/IX/1997).

Respecto al segundo nivel, se indica que el Departamento de Orientación será el encargado de asumir la coordinación y dinamización de las tareas orientadoras y del apoyo psicopedagógico en los centros educativos.

Finalmente, los equipos de sector son denominados CROAC (Centro de Recursos), dejando de ser equipos para convertirse en centros de recursos.

En la siguiente figura se observa gráficamente la relación de los tres niveles de intervención con el sistema educativo.



Gráfico 3. Modelo organizativo de la orientación psicopedagógica (Cano y Boronat, 1998: 170).

### 3.1.1. Nivel aula: la acción tutorial

Atendiendo al primer nivel, la acción tutorial es desarrollada por todos los docentes, especialmente por el profesorado tutor. En este nivel, la orientación deberá potenciar la ayuda necesaria al alumnado para integrar conocimientos y experiencias, persiguiendo una educación holística.

Vélez de Medrano (1998) apunta los motivos por los que la implantación de la acción tutorial no ha sido un proceso sencillo. Esta autora indica, entre otras causas, la insuficiente preparación del profesorado, el modelo de organización tan rígido de los centros, el escepticismo de padres y profesores acerca del beneficio de la tutoría, y el predominio del modelo orientador de servicios.

Repetto (2002: 441) manifiesta que, *“todo profesor debe estar implicado en la acción tutorial y ésta debe incardinarse en el marco del currículo”*.

Con la Ley General de Educación (1970) queda instaurado el concepto de tutoría en el sistema escolar. Concretamente, el artículo 9.4 otorga a la acción tutorial un lugar privilegiado al definirla como una de las principales estrategias para hacer viable el derecho de todo el alumnado a la orientación educativa.

Como se observó con anterioridad con la implantación de la LOGSE (1990), se fomenta en todas las etapas de la enseñanza obligatoria las funciones de orientación al tutor. Específicamente, el artículo 60.1 indica que *“la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor”*.

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación (2006) manifiesta en el art. 26.4, que corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional sean indispensables en la Enseñanza Secundaria.

De la misma manera, el artículo 91.c señala que la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje, así como el apoyo en su proceso educativo, supone una de las funciones del profesorado.

Adentrándose en el concepto de tutoría, se percibe a la misma como *“tutela, autoridad del tutor, cargo del mismo y persona a la que se le encomienda la guía, amparo, protección o defensa de otra”* (Sobrado Fernández, 2008: 91).

Por su parte, Lázaro y Asensi (1989: 49) indican que la tutoría es, *“una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”*.

Albaladejo (1992: 13) manifiesta que la tutoría es *“el proceso de ayuda y orientación que llevado a cabo por el profesor, trata de contribuir al desarrollo integral del alumno”*.

Rodríguez Espinar y otros (1993) dan un paso más al manifestar que es un componente básico de la actividad docente en el alumnado, y que ésta debe velar por que la educación sea integral y personalizada.

Bermejo (2001: 94) aclara que,

*“el ser tutor no significa ejercer funciones distintas a las de profesor, puesto que la función tutorial se halla implícita en la función docente, como dicen Rodríguez Espinar y otros (1993), y, por tanto, todo profesor es potencialmente tutor. Quizás, en este sentido, cabe una crítica clara al sistema educativo en sus responsabilidades de formación y perfeccionamiento profesional de los profesores, sobre todo en los de Secundaria, para los que, hoy por hoy, no existe curriculum formativo en las tareas y destrezas más elementales, necesarias para desarrollar las funciones que, por otra parte, si le son asignadas (...)”*.

De la misma manera, se ha de tener claro que no toda la orientación es tutoría, ya que la orientación comprende, por una parte, ámbitos más amplios de intervención general, y, por otra, ámbitos más específicos (Álvarez y Bisquerra, 1996).

Al respecto, la Junta de Andalucía (1995) indica las características más relevantes de la acción tutorial:

- Es un proceso continuo, no puntual y de aprendizaje.
- Se lleva a cabo de manera activa y dinámica.
- Debe estar planificada.
- El marco donde se desarrollan las actividades tutoriales, debe ser el currículum escolar.
- Se deben facilitar estrategias para la autororientación del alumnado.
- La intervención debe llevarse a cabo desde una perspectiva interdisciplinar.
- Es necesaria la colaboración de todos los agentes educativos.

Según Álvarez (1996), los agentes involucrados en la acción tutorial son los profesores-tutores, el orientador (como profesional especializado en psicología y pedagogía), el equipo docente, la familia del alumnado, y, por supuesto, los alumnos. Además, añade que la acción tutorial se caracteriza por ir dirigida a la totalidad del alumnado y a todos los niveles velando por las necesidades del alumno así como del momento madurativo en que se encuentre.

En definitiva, de lo que se trata es de ayudar al alumnado a ir creciendo física, emocional y mentalmente. Siendo necesario que el contexto institucional en el que se produce la acción tutorial esté involucrado desde el punto de vista formal, organizativo y administrativo (Boza y otros, 2001).

### **3.1.1.1. La figura del tutor**

En cuanto a la figura del tutor, Fernández Torres (1991: 12) indica que es,

*“la persona que dentro de la comunidad escolar engloba y se responsabiliza de guiar la evolución del alumno en lo que atañe a su aprendizaje y evolución personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en la educación de los alumnos, con unas funciones que le son propias”.*

Respecto a las funciones que tiene asignadas, Santana Vega (2003) manifiesta que debe priorizarse el desarrollo del autoconcepto y la autoestima del alumnado. Para lograrlo, deberán desarrollarse programas de orientación paralelos al currículo, posibilitando la orientación escolar y profesional. Finalmente, esta autora señala la importancia de concienciar al profesorado sobre la relevancia y utilidad de la tutoría, realizándose un cambio de concepción.

Además, es necesario que el tutor cree espacios y tiempos concretos para la orientación con el alumnado, evaluándolo a través del Plan de Acción Tutorial (PAT).

Concretamente, las funciones que tienen asignadas los tutores, según el Ministerio de Educación y Ciencia (1990: 30), son:

**Con los alumnos:**

- Facilitar la integración de los alumnos en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar.
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje para detectar dificultades y necesidades especiales.
- Coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro.
- Favorecer los procesos de maduración vocacional y de orientación educativa y profesional de sus alumnos.
- Fomentar actitudes participativas.

**Con los profesores:**

- Coordinar el ajuste de programaciones al grupo de alumnos, especialmente en lo referente a las respuestas educativas ante necesidades especiales y/o de apoyo.
- Coordinar el proceso evaluador que llevan a cabo los profesores del grupo-clase, así como, en general, la información acerca de los alumnos que tienen varios profesores.
- Posibilitar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del proyecto educativo del centro y, en su caso, del Departamento de Orientación.

### **Con los padres:**

- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres, que faciliten la conexión entre el centro y las familias.
- Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.
- Informar a los padres de todos aquellos asuntos que afecten a la educación de sus hijos.

De la misma manera, en nuestra comunidad autónoma, el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria (BOJA nº 139, del 16/VI/2010), indica en su art. 91 las funciones de la tutoría, siendo las siguientes:

- a) Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y acción tutorial.*
- b) Conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y toma de decisiones personales, académicas y profesionales.*
- c) Coordinar la intervención educativa del profesorado que compone el equipo docente del grupo de alumnos y alumnas a su cargo.*
- d) Coordinar las adaptaciones curriculares no significativas propuestas y elaboradas por el equipo docente.*
- e) Garantizar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan al alumnado a su cargo.*
- f) Organizar y presidir las reuniones del equipo docente y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.*
- g) Coordinar el proceso de evaluación continua del alumnado y adoptar, junto con el equipo docente, las decisiones que procedan acerca de la evaluación, promoción y titulación del alumnado, de conformidad con la normativa que resulte de aplicación.*
- h) Cumplimentar la documentación personal y académica del alumnado a su cargo.*
- i) Recoger la opinión del alumnado a su cargo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las distintas materias, ámbitos o módulos que conforman el currículo.*
- j) Informar al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o representantes legales.*
- k) Facilitar la comunicación y la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres y madres o representantes legales del alumnado. Dicha cooperación incluirá la atención a la tutoría electrónica a través de la cual los*

*padres, madres o representantes legales del alumnado menor de edad podrán intercambiar información relativa a la evolución escolar de sus hijos e hijas con el profesorado que tenga asignada la tutoría de los mismos de conformidad con lo que a tales efectos se establezca por orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.*

*l) Mantener una relación permanente con los padres, madres o representantes legales del alumnado, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 12. A tales efectos, el horario dedicado a las entrevistas con los padres, madres o representantes legales del alumnado se fijará de forma que se posibilite la asistencia de los mismos y, en todo caso, en sesión de tarde.*

*m) Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.*

*n) Colaborar, en la forma que se determine en el reglamento de organización y funcionamiento, en la gestión del programa de gratuidad de libros de texto.*

*ñ) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el plan de orientación y acción tutorial del instituto o por orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación”.*

Lázaro y Asensi (1989) apuntan los objetivos globales que persigue la acción tutorial. Manifiestan que será necesario que la actividad orientadora esté coordinada a nivel de alumnado y de aula, y que se potencie la integración social en el marco de la comunidad escolar. Además, se velará porque se superen anomalías del aprendizaje, fomentando la autonomía personal y la adaptación madurativa.

En cuanto a las cualidades que deben poseer los tutores, Silva (2011) manifiesta que, en el aspecto social, el tutor debe tener las habilidades necesarias para crear una comunidad de aprendizaje, siendo líder del proceso y haciendo partícipe al alumnado. En la misma línea, Carbajo (2004) apunta a que el tutor debe ser comunicativo y crear espacios adecuados para que el alumnado confíe en él.

La siguiente tabla resume las cualidades personales que debe poseer un tutor:

<b>Autor</b>	<b>Cualidades del tutor</b>
(Lázaro y Asensi, 1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asertivo.</li> <li>- Habilidad social.</li> <li>- Auténtico.</li> </ul>
(Arroyo, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensividad.</li> <li>- Proximidad.</li> <li>- Modelo a imitar.</li> <li>- Espíritu de superación.</li> <li>- Crítico consigo mismo.</li> </ul>
(Ferrerres, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto a los alumnos.</li> <li>- Libertad de pensamiento.</li> <li>- Autonomía.</li> <li>- Constructivo.</li> </ul>
(Galve y García, 1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensivo (no ingenuo).</li> <li>- Flexible no rígido.</li> <li>- Buen observador.</li> <li>- Confiable.</li> </ul>
(Covey, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efectividad.</li> <li>- Seguridad.</li> <li>- Guía.</li> <li>- Poder.</li> <li>- Empatía.</li> </ul>
(Blanchard, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexivo.</li> <li>- Crítico.</li> <li>- Mediador.</li> <li>- Tolerante.</li> </ul>
(Boza y otros, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía.</li> <li>- Madurez.</li> <li>- Sociabilidad.</li> <li>- Responsabilidad.</li> </ul>
(Gih Adi, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asertividad.</li> <li>- Proximidad.</li> <li>- Tolerancia.</li> <li>- Respeto a las ideas.</li> <li>- Autonomía.</li> </ul>
(Mora de M., 2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensivo.</li> <li>- Honesto.</li> <li>- Responsable.</li> <li>- Amigable.</li> </ul>
(González, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pro-activo.</li> <li>- Empático.</li> <li>- Auténtico.</li> <li>- Emprendedor.</li> </ul>

Tabla 11. Cualidades personales del tutor (Molina, 2009: 157).

Lázaro (1997) indica que el tutor es el encargado de formar al alumnado en su totalidad; poniendo especial hincapié en el desarrollo de su personalidad.

Finalmente, es necesario afirmar que el desarrollo y la planificación de la acción tutorial dependerán de la implicación del profesorado y de las familias. Se hace necesario conocer, por tanto, cómo valoran la acción tutorial. Además, será adecuado indagar sobre las características del alumnado y sus familias a nivel social, educativo y

personal. Por último, se deberá tener en cuenta la idiosincrasia de la institución docente (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

### **3.1.2. Nivel centro: departamento de orientación**

En el nivel de centro, el departamento de orientación es el encargado de poner en marcha las acciones orientadoras oportunas. Desde el mismo, se favorece la creación de actividades de orientación, integradas en el Proyecto Educativo. Para ello, se crea en 1991 la especialidad de “Psicología-Pedagogía”.

En cuanto al departamento de orientación, Repetto (2002) indica que éste es el encargado de llevar a cabo la orientación del espacio organizativo del centro. Añade que es el espacio institucional desde donde se canalizan las funciones de orientación y tutoría, así como las de una oferta curricular adaptada y diversificada.

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo indica que los centros de Educación Secundaria deben atender al alumnado a través de servicios técnicos compuestos por profesionales cualificados, es decir, los departamentos de orientación.

El documento define al departamento de orientación como *“la plasmación organizativa y la garantía práctica del principio según el cual, la orientación escolar forma parte esencial de la actividad educativa”* (MEC, 1989: 228).

El capítulo XV del Libro Blanco (1989: 228), hace referencia a la Orientación Educativa. En el mismo se hace un análisis de la función tutorial, de los departamentos psicopedagógicos y de orientación, de los equipos de orientación y apoyo y de la profesionalización de los orientadores, e indica las funciones que tiene asignado el departamento de orientación:

- a) Ayudar al desarrollo de la función tutorial, proporcionando asesoramiento, material, y sustento a los profesores tutores.
- b) Favorecer un conveniente desarrollo del proyecto de centro en sus diferentes aspectos: innovaciones educativas, programa de integración, de reforma, proyecto curricular, de formación del profesorado, etc.
- c) Suscitar la cooperación entre familia y escuela.
- d) Asistir al desarrollo de los elementos personalizadores de la educación.

- e) Permitir una adecuada integración en el centro educativo a los alumnos.
- f) Comunicar, aconsejar y orientar personalmente al alumnado.
- g) Participar en la toma de decisiones relativas al alumnado, especialmente en lo referente a los refuerzos educativos y a la promoción de un ciclo a otro.
- h) Detectar posibles problemas de aprendizaje de los alumnos, acompañándoles a superarlos.

Al respecto, Illán y Álvarez (1999) manifiestan que una de las funciones más relevantes del departamento de orientación es la de orientar a todo el alumnado, guiándole en el proceso educativo.

Martín y Tirado (1997: 24) indican que,

*“En la medida en que el Departamento de Orientación desarrolle su cometido en estrecha colaboración con los otros órganos de coordinación (comisión de coordinación pedagógica, departamentos didácticos, tutores o tutoras, equipos directivos, etc.) y con los órganos de gobierno del centro, estará preparado para cumplir con su tarea de manera satisfactoria (...) Las funciones del Departamento de Orientación se configuran como un continuo de actividades educativas del profesorado (...)”.*

Por otra parte, el Ministerio de Educación y Ciencia (1990) revela que es necesario contar con profesionales cualificados, refiriéndose a los orientadores y orientadoras.

Además, Álvarez y Rodríguez (2000) señalan que en materia de orientación ha existido un gran desarrollo institucional y legislativo. Añaden que es una herramienta muy eficaz, capaz de dar soluciones a los problemas del actual sistema educativo.

A continuación se relaciona la normativa legal más representativa en esta materia, algunas leyes están a día de hoy derogadas, pero es importante tenerlas presentes ya que han contribuido a la expansión de la orientación en el sistema educativo:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, del 4/X/1990).
- Orden de 13 de julio, por la que se crea departamentos de orientación, regula con carácter experimental los programas de diversificación curricular

*y autoriza la experimentación de la integración de los programas de garantía social y de los módulos profesionales de niveles II y III, en Centros de Enseñanzas Medias y Educación Secundaria (BOJA nº 123, del 5/VIII/1994).*

- *Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación (BOJA nº 117, del 29/VIII/1995).*
- *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros docentes (BOE nº 278, del 21/XI/1995).*
- *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE nº 45, del 20/II/1996).*
- *Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA nº 104, del 6/IX/1997).*
- *Orden de 27 de julio, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria (BOJA nº 175, del 8/IX/2006).*
- *Orden de 27 de julio, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria (BOJA nº 175, del 8/IX/2006).*
- *Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria (BOJA nº 139, del 16/VI/2010).*

En la primera de ellas, la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo** (BOE nº 238, del 4/X/1990), se indica que una de las funciones del docente debe ser la tutoría y la orientación, estableciéndose de esta manera el derecho del alumnado a recibir la orientación necesaria.

La **Orden de 13 de julio de 1994** (BOJA nº 123, del 5/VIII/1994), en su art. 6 declara que en aquellos centros que sean autorizados a anticipar el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, se prestará una especial importancia al Plan de Acción Tutorial. Añade que la orientación al alumnado en su proceso de aprendizaje será un objetivo esencial en la acción tutorial.

Por su parte, en el art. 7 se muestran las tareas orientadoras a desempeñar por el tutor, entre las que se destaca que éste formará *“parte del Departamento de Orientación en los Centros autorizados a experimentarla y colaborar con dicho Departamento en la identificación de las necesidades educativas de los alumnos”*.

Por otro lado, la **Orden de 17 de julio de 1995**, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los departamentos de orientación (BOJA nº 117, del 29/VIII/1995), considera a la orientación como un elemento de la educación integrado en el currículo. En el preámbulo de la misma se define a la orientación como *“educación integral en la medida en que se aporta asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizadores de la educación”*.

Esta legislación presenta las directrices para el desarrollo de la acción tutorial y regula la organización y el funcionamiento de los departamentos de orientación en Educación Secundaria Obligatoria. En la misma, se concibe a la orientación educativa y psicopedagógica como una herramienta necesaria para la mejora de la institución escolar, capaz de desarrollar estrategias que permitan una intervención educativa adaptada a las necesidades del alumnado.

Específicamente, el art. 5 dedicado al departamento de orientación, indica que impulsará y coordinará las actividades de tutoría y orientación educativa de todo el alumnado del centro. De la misma manera, los artículos siguientes especifican los componentes del departamento así como las funciones específicas que tiene encomendadas.

En resumen, esta Orden concibe a los profesionales de la orientación educativa como colaboradores de los centros en la formulación y puesta en práctica de una respuesta educativa a todo tipo de necesidades.

Por su parte, la **Ley Orgánica de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros docentes** (BOE nº 278, del 21/XI/1995) manifiesta que los centros elaborarán un proyecto educativo donde se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación. Añade que, para la elaboración de dichas directrices, se tendrán en cuenta las necesidades educativas del alumnado, procurando que éstos reciban una orientación acorde a sus necesidades.

El **Real Decreto 83/1996**, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE nº 45, del 20/II/1996), es un referente en la estructuración de los departamentos de orientación.

En primer lugar, el art. 56.1 indica que el profesorado que ejerza las funciones de tutor, deberá participar en el desarrollo de las actividades de orientación así como en el plan de acción tutorial.

El capítulo II está dedicado al departamento de orientación y a las actividades complementarias y extraescolares. Específicamente, el art. 41 regula la composición del mismo, e indica que estará formado por personal del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, entre los que habrá, al menos, un especialista en psicología y/o pedagogía. Añade que en los institutos donde se imparta formación profesional específica, pertenecerá al departamento de orientación el profesorado encargado de la formación y orientación laboral.

Por otra parte, el artículo 42 está destinado a las funciones que tiene asignadas el departamento de orientación, entre las que destaca la elaboración de propuestas para el proyecto educativo del instituto; la realización de propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial; y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, específicamente en los cambios de etapas o de ciclos.

El art. 44, señala las competencias del jefe del departamento de orientación:

- a) Participar en la elaboración del proyecto curricular de etapa.*
- b) Redactar el plan de actividades del departamento y la memoria final de curso.*
- c) Dirigir y coordinar las actividades del departamento.*
- d) Convocar y presidir las reuniones ordinarias del departamento y las que, con carácter extraordinario, fuera preciso celebrar.*
- e) Elaborar y dar a conocer a los alumnos la información relativa a las actividades del departamento.*
- f) Coordinar la organización de espacios e instalaciones, adquirir el material y el equipamiento específico asignado al departamento y velar por su mantenimiento.*
- g) Promover la evaluación de la práctica docente de su departamento y de los distintos proyectos y actividades del mismo.*

*h) Colaborar en las evaluaciones que, sobre el funcionamiento y las actividades del instituto, promuevan los órganos de gobierno del mismo o la Administración educativa.*

*i) Velar por el cumplimiento del plan de actividades del departamento.”*

Por su parte, en el art. 56 especifica las funciones del tutor y comenta que una de las funciones del tutor será la de participar en el plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, en colaboración con el departamento de orientación.

Por otro lado, el **Decreto 200/1997**, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en nuestra comunidad autónoma (BOJA nº 104, del 6/IX/1997), indica en la disposición adicional cuarta que, se dotarán a los Institutos del departamento de orientación, y elaborarán el Proyecto de Centro cuando inicien la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

En el art. 6 se especifica lo que se entiende por Proyecto de Centro,

*“el instrumento para la planificación a medio plazo que enumera y define las notas de identidad del mismo, establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos que lo definen y distinguen, formula las finalidades educativas que pretende conseguir y expresa la estructura organizativa del Centro. Su objetivo es dotar de coherencia y personalidad propia a los Centros”.*

Por otra parte, el capítulo 2 está dedicado al departamento de orientación, concretamente el art. 33 especifica la composición del mismo. Por su parte, el art. 34 señala las funciones de los orientadores.

Especial atención merece el art. 35 donde se ponen de relieve las funciones que tiene asignadas el departamento de orientación. En primer lugar indica que, de acuerdo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, así como con los tutores, deberá elaborar la propuesta del plan de orientación y acción tutorial para discutirla posteriormente e incluirla en el Proyecto Curricular de Centro. Además, deberá contribuir al desarrollo del plan de orientación y de acción tutorial, así como llevar a cabo la evaluación de las actividades realizadas.

Otras de las funciones a destacar es la de colaborar con los departamentos didácticos, en coordinación con el Jefe de Estudios, para prevenir y detectar problemas de aprendizaje.

Igual importancia se le asigna a la evaluación psicológica y pedagógica, así como a la realización del consejo orientador.

Entre las funciones a destacar está la de formalizar propuestas al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular de Centro y la promoción de la investigación educativa.

Para concluir con el análisis del Decreto 200/1997, es necesario detenerse en el art. 36 donde se alude a las competencias del jefe del departamento de orientación, siendo las siguientes,

*“a) Coordinar la elaboración, planificación y ejecución del plan de orientación y acción tutorial.*

*b) Dirigir y coordinar las actividades del Departamento, bajo la coordinación del Jefe de Estudios.*

*c) Convocar y presidir las reuniones del Departamento y levantar acta de las mismas.*

*d) Coordinar la organización de espacios e instalaciones, proponer la adquisición del material y el equipamiento específico asignado al Departamento y velar por su mantenimiento.*

*e) Promover la evaluación de los distintos proyectos y actividades del Departamento.*

*f) Colaborar en las evaluaciones que, sobre el funcionamiento y las actividades del Instituto, promuevan los órganos de gobierno del mismo o la Administración Educativa.*

*g) Representar al Departamento en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.*

*h) Velar por el cumplimiento del plan de actividades del Departamento”.*

La **Orden de 27 de julio** (BOJA nº 175, del 8/IX/2006), por la que se regulan determinados aspectos del Plan de Orientación y Acción Tutorial, indica en su art. 2.1 que *“la orientación y acción tutorial en los Institutos de Educación Secundaria es competencia de todo el profesorado del centro”*.

Por otra parte, el art. 5 contempla los elementos del Plan de Orientación y Acción Tutorial, indicando que se subdividen en:

a) La acción tutorial.

- b) La orientación académica y profesional.
- c) La atención a la diversidad.

De igual manera, la **Orden de 27 de julio** (BOJA nº 175, del 8/IX/2006), regula determinados aspectos de la organización y funcionamiento del departamento de orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

El art. 4 establece el horario del orientador, indicando que deberá atender de manera directa e individual al alumnado y a sus familias, además llevará a cabo una intervención directa con el alumnado, dando a su vez asesoramiento psicopedagógico a la comunidad educativa y apoyo a la acción tutorial, y, por último, tendrá que coordinarse con los tutores y con el Equipo Directivo.

El **Decreto 327/2010**, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria, dedica el art. 85 al Departamento de Orientación. El art. 85.1 establece la composición del mismo y el art. 85.2 las funciones que deberá realizar.

Se indica que tendrá que colaborar con el equipo directivo en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial y en el Plan de Convivencia. El artículo manifiesta la necesidad de que el departamento realice las actuaciones necesarias para hacer efectiva la mejora de la convivencia escolar, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos, y la prevención de la violencia.

Adentrándonos en el análisis del **Plan de Convivencia**, regulado por el Decreto 19/2007, de 23 de enero (BOJA nº 25, del 2/II/2007), el art. 4 manifiesta que los centros educativos elaborarán un Plan de Convivencia que se incorporará al proyecto educativo. Además, el art. 5 establece los contenidos del mismo, indicando que incluirá aspectos como el diagnóstico del estado de la convivencia en el centro y, en su caso, la conflictividad detectada, el establecimiento de normas de convivencia, normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia, la programación de las necesidades de formación de la comunidad educativa, etc.

Por otra parte, la Orden de 18 de julio de 2007 (BOJA nº 156, del 8/VIII/2007), por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia, manifiesta en su art. 2 los objetivos del mismo, señalando que se debe

concienciar a la comunidad educativa sobre la importancia de una adecuada convivencia escolar y sobre los procedimientos para mejorarla.

Continuando con el análisis del Decreto 327/2010, el artículo 85.2b indica que será función del departamento de orientación asesorar a los departamentos de coordinación didáctica y al profesorado en el desarrollo de programas de atención a la diversidad, y en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje. Así como elaborar, en sus aspectos generales, los programas de diversificación curricular.

También, será función de dicho departamento realizar la programación didáctica de los módulos obligatorios de los programas de cualificación profesional inicial. Especial atención debe tener el departamento de orientación en el asesoramiento al alumnado sobre las diversas opciones que le ofrece el sistema educativo.

Para finalizar, diversos autores especifican las áreas donde interviene la orientación no existiendo un criterio unificado, aunque la mayoría de éstos coinciden en la existencia de diversas **áreas de intervención en la orientación educativa**. De esta manera, Álvarez y Bisquerra (1996) y Vélaz de Medrano (1998), indican que existen cuatro ámbitos de intervención psicopedagógica:

- Atención a la diversidad.
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Orientación para la prevención y el desarrollo.
- Orientación para el desarrollo de la carrera.

Por su parte, Manzanares (2004), al abordar las áreas de intervención en la orientación educativa, desarrolla de manera clara las diversas funciones del psicopedagogo, concretándolas en las siguientes:

- Apoyo a la acción tutorial y formación de tutores.
- Orientación Académica y Profesional.
- Asesoramiento al profesorado en la toma de decisiones curriculares.
- Atención a la diversidad: dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales y compensación de desigualdades socioculturales.

### 3.1.3. Nivel zona: el Equipo de Orientación Educativa

Como se comentó con anterioridad, el tercer nivel es externo a los centros, donde existe un equipo multidisciplinar de orientación que, dependiendo de la comunidad autónoma, se denomina de una manera u otra. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989: 230) los designó como “*equipos de orientación y apoyo*”. En 1992, el Ministerio de Educación y Ciencia los denominó “*equipos de sector*”.

La Constitución Española (1978) le transfiere a las comunidades autónomas las competencias en el campo educativo. Desde que comenzase su implantación, los equipos de orientación educativa se han adaptado a los cambios legislativos pertinentes, así como a los modelos de intervención, mejorándose a través de los mismos la calidad de la enseñanza. Al respecto, Nieto y Botías (2000) indican que estos servicios han atravesado diversas complicaciones en el proceso de institucionalización, asentándose finalmente como recursos externos de apoyo a los centros educativos.

Boza (2000) los define como equipos multidisciplinarios de ámbito sectorial que se encargan de la orientación educativa externa a los centros, lo que hace que tengan mayor independencia administrativa. Añade que la intervención se realiza a través de equipos, y que se le asignan funciones especializadas de orientación. Finalmente indica que el trabajo se realiza distribuyendo el territorio y los destinatarios en zonas.

Por su parte, Gonzalo Ugarte (1989: 21) manifiesta que, “*la complejidad del proceso orientador requiere y supone un conjunto de actuaciones y medios técnicos que difícilmente pueden quedar asegurados sin la existencia de Equipos Psicopedagógicos externos integrados por profesionales muy cualificados*”.

Además, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), ya establecía que las Administraciones educativas facilitarían los recursos necesarios para garantizar la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional en los centros que imparten enseñanzas de régimen general para favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

De igual manera, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, establece que la Consejería de Educación y Ciencia favorecerá la atención específica y preferente de los servicios de orientación educativa.

Por otro lado, ya desde sus comienzos han existido dificultades para la identificación de estos equipos, fundamentalmente por dos razones, por su incipiente implantación y por los diferentes contextos donde se implantaron.

Lázaro y otros (1982) indican que debido a la incompetencia administrativa, estos servicios se han visto afectados por el solapamiento de sus funciones, ya que ha existido una multiplicidad de tareas, competencias y rivalidades.

Sea como fuese, en Andalucía existe suficiente cobertura legal sobre los equipos de orientación educativa, las más relevantes son las siguientes:

- DECRETO 213/1995, de 12 de septiembre, *por el que se regulan los equipos de orientación educativa* (BOJA nº 153, del 29/XI/1995).
- DECRETO 39/2003, de 18 de febrero, *por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y establece las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales* (BOJA nº 36, del 21/II/2003).
- ORDEN de 7 de julio de 2003, *por la que se establece el procedimiento para el nombramiento de los Coordinadores y Coordinadoras de los Equipos de Orientación Educativa* (BOJA nº 147, del 1/VIII/2003).
- ORDEN de 23 de julio de 2003, *por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa* (BOJA nº 155, del 13/VIII/2003).
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, *de Educación de Andalucía* (BOJA nº 252, del 26/XII/2007).

El **Decreto 213/1995** por el que se regulan los equipos de orientación educativa (BOJA nº 153, del 29/XI/1995), revela que, tras años desde su creación, los equipos han realizado una labor de apoyo y asesoramiento al profesorado, de atención educativa al alumnado, contribuyendo a la mejora de la enseñanza, especialmente en relación con las necesidades educativas especiales.

Además, manifiesta que los equipos de orientación educativa se distinguen por la perspectiva de zona de sus actuaciones, por el carácter interdisciplinar de sus

intervenciones, por su función de apoyo y complemento a la actividad educativa, y, finalmente, por el apoyo a la innovación educativa y la dinamización pedagógica.

Por otra parte, este Decreto alega que se ha iniciado el proceso de creación de departamentos de orientación con profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía, coordinando las actividades de orientación y tutoría y desarrollando programas de orientación con grupos de alumnos.

El art. 1 define a los Equipos de Orientación Educativa indicando que,

*“son unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los centros de una zona educativa”.*

De otra parte, en el art. 3 se observa la composición de los Equipos de Orientación Educativa, que estarán constituidos por: psicólogos, pedagogos, médicos, maestros y, cuando sea necesario, por trabajadores sociales.

El art. 5 detalla las funciones generales que estos equipos desarrollan, indicando que son las siguientes:

- Orientar a los centros en los aspectos relativos a la orientación educativa y la atención a la diversidad, en el Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular.
- Aconsejar en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación.
- Participar con los Centros de Profesores y las Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona de actuación.
- Atender las demandas de evaluación psicopedagógica del alumnado, proponiendo la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.
- Aconsejar al profesorado respecto a las motivaciones, aptitudes e intereses del alumnado.
- Intervenir en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular.
- Participar en el diseño y desarrollo de programas formativos para las familias del alumnado.

- Realizar, adaptar y divulgar entre el profesorado, materiales de orientación educativa e intervención psicopedagógica.

Por último, entre los artículos que se destacan, el art. 6 enumera las áreas y los ámbitos que desarrollarán funciones especializadas:

1. **Ámbito de Orientación y Acción Tutorial:**

- Área de apoyo a la función tutorial del profesorado.
- Área de orientación vocacional y profesional.

2. **Ámbito de atención a la diversidad:**

- Área de atención a las necesidades educativas especiales.
- Área de la compensación educativa.

El **Decreto 39/2003** (BOJA nº 36, del 21/II/2003) tiene por objeto legislar la provisión de puestos de trabajo adscritos al personal en los Equipos de Orientación Educativa, en los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional y en los Equipos Especializados, así como instaurar las funciones de los coordinadores de áreas de los Equipos Técnicos Provinciales.

Como punto a destacar, este Decreto establece la composición de los Equipos de Orientación Educativa y de los Equipos Técnicos Provinciales, indicando detenidamente las funciones de los coordinadores de dichos equipos.

La **Orden de 7 de julio de 2003** (BOJA nº 147, del 1/VIII/2003), apunta que, desde su inicio, los decretos anteriormente nombrados han ayudado a regular los Equipos de Orientación Educativa. Esta Orden organiza entre otros aspectos, la coordinación de zona, el nombramiento del coordinador del equipo, así como el cese del mismo.

Por otra parte, se destaca la **Orden de 23 de julio de 2003** (BOJA nº 155, del 13/VIII/2003), que regula determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. Comienza afirmando que la orientación es un elemento inseparable de la educación y que debe ir dirigida a todos los aspectos del desarrollo y aprendizaje del alumnado. Indica que todos los profesionales

de la educación deben implicarse en la misma, colaborando en el logro de una educación integral.

El art. 3 está destinado a los programas de intervención, e indica que éstos son los encargados de desarrollar y evaluar las actuaciones llevadas a cabo en cada área de trabajo.

El art. 4.4 regula los centros de intervención de los Equipos en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Manifiesta que principalmente se realizará el traslado de la información y documentación correspondiente al alumnado con necesidades educativas especiales, realizando los dictámenes de escolarización correspondientes, así como *“realizar los tratamientos especializados del alumnado que los precise cuando sea necesario complementar la atención educativa proporcionada con los recursos propios del centro”*, previa autorización del Equipo Técnico Provincial.

Continuando con el análisis de la Orden, el art. 5.1 puntualiza que cada centro docente público con Educación Infantil o Educación Primaria tendrá un orientador de referencia.

Por su parte, el art.7 está destinado al Plan Anual de Trabajo y Memoria Final, en donde se especifica que los Equipos de Orientación Educativa elaborarán, al principio de cada curso escolar, un Plan Anual de Trabajo, teniendo en cuenta las necesidades manifestadas, así como la Memoria Final del curso anterior.

El art. 14 contempla los Equipos Especializados de Orientación Educativa y puntualiza que atenderán al alumnado que presente necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora, auditiva, trastornos del desarrollo y de la conducta.

Finalmente, es necesario detenerse en el art. 15, donde se especifican las funciones de los profesionales de los equipos especializados, siendo las siguientes:

- a) Colaborar con los Equipos de Orientación Educativa y/o con los Departamentos de Orientación, en la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado.
- b) Aconsejar sobre las técnicas, métodos y recursos para la acción educativa, al profesorado y a las familias del alumnado.
- c) Favorecer las adaptaciones curriculares.

- d) Apoyar en el ámbito de las necesidades educativas especiales a la formación especializada del profesorado y de los profesionales de los equipos y departamentos de orientación.
- e) Seleccionar, analizar y/o elaborar materiales didácticos, promocionando el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al alumnado con necesidades educativas especiales.

En definitiva, y como indica la propia Orden, la misión de la misma es fomentar el trabajo coordinado de los equipos docentes, incorporando cuantas innovaciones metodológicas sean necesarias para realizar una intervención educativa adaptada a las necesidades del alumnado.

Finalmente, especial atención merece la **Ley 17/2007, de Educación de Andalucía** (BOJA nº 252, del 26/XII/2007) donde el título IV trata de la organización de los centros educativos y regula en el art. 137 su funcionamiento. Se indica que los departamentos de coordinación didáctica, los departamentos de orientación en los institutos de Educación Secundaria, los equipos de ciclo y los equipos de orientación en los centros que imparten Educación Infantil y Primaria, son órganos de coordinación docente y de orientación.

Por otro lado, el título 5, correspondiente a la descentralización y modernización administrativa de las redes y zonas educativas, señala, mediante el art. 143.3, la creación de un Consejo de Coordinación de zona, del que formarán parte los directores de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, la inspección educativa y los servicios de apoyo a la educación.

El art. 144 está destinado en exclusiva a los servicios de apoyo a la educación, específicamente el art. 144.1 indica que dichos equipos deberán atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, así como apoyar la función tutorial del profesorado. Concluye afirmando que serán componentes del mismo los orientadores, el profesorado, así como otros profesionales no docentes con la debida cualificación que se determinen.

Para concluir, Rus (1996) indica que estos servicios externos tienen como objetivo principal ser agentes de cambio, y señala cuatro funciones principales de los mismos:

1. Coordinar la orientación en los centros.
2. Apoyar a toda la comunidad escolar.
3. Identificar la situación, recursos y necesidades del sector.
4. Colaborar en la formación permanente y apoyo directo al profesorado en su ámbito de actuación.

### 3.2. El Plan de Orientación y Acción Tutorial

El Plan de Orientación y Acción Tutorial es un documento indispensable para la organización interna del centro. Éste es abordado por el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, aprobado por el **Decreto 200/1997**, de 3 de septiembre (BOJA nº 104, del 06/IX/1997). En el mismo se indica que el Proyecto Curricular de Centro incluirá, dentro de los Proyectos Curriculares de etapa, el Plan de Orientación y Acción Tutorial, asignándole al Departamento de Orientación la función de elaborar una propuesta, de acuerdo con las directrices del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, y en colaboración con el profesorado que ostente las tutorías.

De igual manera, y como se puede observar en la Orden de 27 de julio de 2006, *por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria* (BOJA nº 175, del 08/IX/2006), la **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, **de Educación** (BOE nº 106, del 04/V/2006), indica, en el art. 26.4, que corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal del alumnado y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

Como se ha comentado con anterioridad, el Plan de Orientación y Acción Tutorial es un elemento fundamental en la orientación del alumnado, donde se concretan las actividades de orientación y acción tutorial que se realizarán en los centros.

En el siguiente gráfico, se puede observar de manera detallada los elementos que componen el Plan de Orientación y Acción Tutorial, los responsables del mismo así como los agentes implicados en su coordinación.

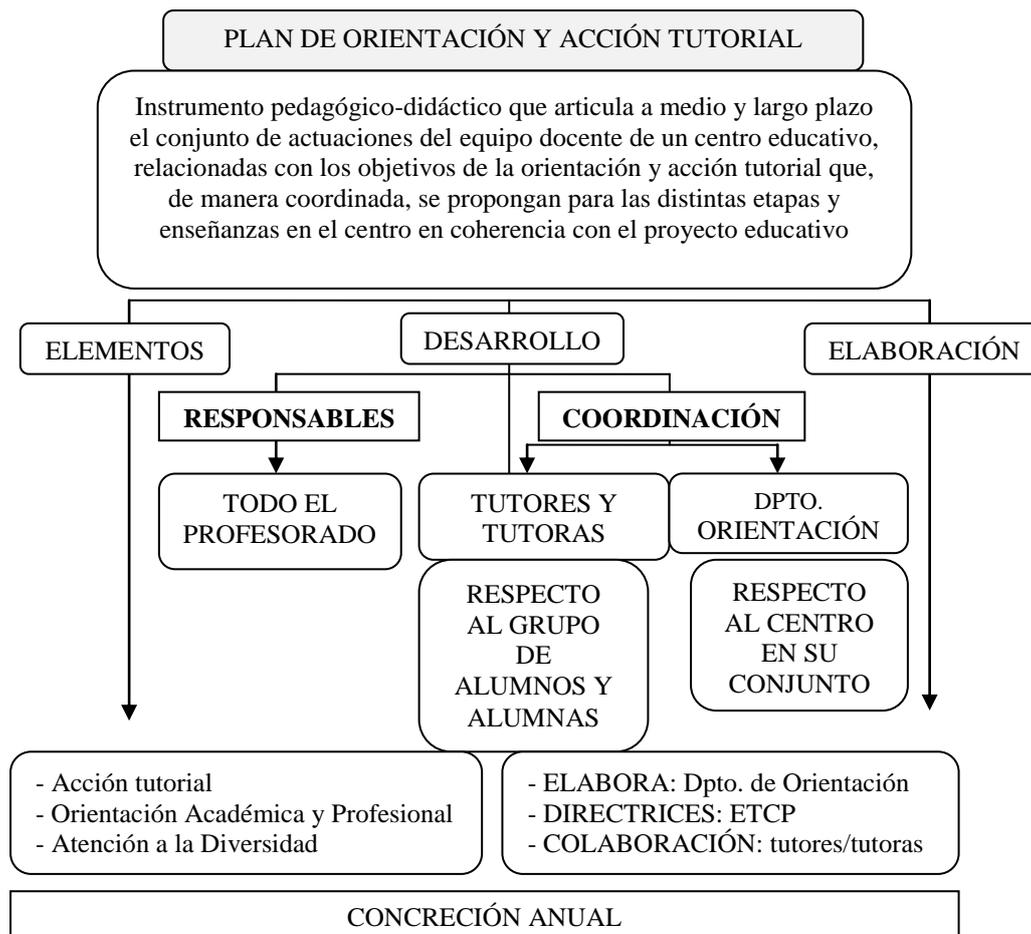


Grafico 4. Plan de Orientación y Acción Tutorial (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2007).

La **Orden de 27 de julio de 2006** (BOJA nº 175, del 8/IX/2006) es clara al indicar, desde el art. 2, que es competencia de todo el profesorado del centro la orientación del alumnado.

Como se desprende del gráfico anterior, la definición del Plan de Orientación y Acción Tutorial, que recoge el art. 3, resulta esencial pues indica que es un instrumento de vital importancia dentro de la vida académica del centro educativo, teniendo unos objetivos concretos y estando su elaboración a cargo del Departamento de Orientación, en colaboración con los tutores, y siguiendo las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

Además, como indica el art. 5, el Plan de Orientación y Acción Tutorial se estructurará en los siguientes apartados:

- La acción tutorial.
- La orientación académica y profesional.

- La atención a la diversidad.

El art. 6.1 define a la **acción tutorial** como “*el conjunto de intervenciones que se desarrollan con el alumnado, con las familias y con el equipo educativo de cada grupo*”. Igualmente, el art. 7 establece la organización de la acción tutorial, e indica que deberá incluir:

1. *Los objetivos generales de la acción tutorial y los específicos para todas y cada una de las diferentes etapas y enseñanzas que se impartan en el Centro.*
2. *Los criterios para la selección de las intervenciones a realizar con los grupos.*
3. *Los criterios generales a los que se ajustarán las intervenciones relacionadas con la atención individualizada al alumnado.*
4. *La descripción de los procedimientos para recoger y organizar los datos académicos y personales de cada uno de los alumnos y alumnas.*
5. *Los procedimientos y la organización de la comunicación con las familias.*
6. *La organización de la coordinación entre el profesorado que tenga asignada la tutoría de los distintos grupos.*
7. *La organización de la coordinación entre todos los miembros del Equipo Educativo de cada grupo.*
8. *La distribución de responsabilidades de los distintos miembros del equipo en relación con el desarrollo de la Acción Tutorial.*
9. *Los procedimientos para realizar el seguimiento y la evaluación de la acción tutorial”.*

Resaltamos también el art. 8 que pone de relieve la designación de los tutores, indicando que son parte fundamental de la función docente. Además, el art. 9.1. establece que “*la organización de la acción tutorial tendrá su concreción en el Plan Anual de Centro, dentro del apartado correspondiente a la programación de las actividades de orientación y acción tutorial*”.

Por otra parte, la **orientación académica y profesional** es definida por el art. 17 como las actuaciones que persiguen:

1. Facilitar estrategias para la toma de decisiones de los estudiantes sobre su futuro profesional y la elección de un itinerario académico.
2. Prestar información al alumnado y a las familias sobre las distintas opciones formativas al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de otras enseñanzas que se impartan en el Centro.

3. Establecer los mecanismos para que el alumnado acceda al conocimiento del mundo del trabajo.
4. Impulsar el autoconocimiento del alumnado para que conozca de forma realista sus propias motivaciones, capacidades, e intereses.

Asimismo, el art. 19 dedicado a la orientación académica y profesional en el Plan Anual de Centro, indica que se incluirá en el mismo la organización anual de la orientación académica y profesional, siendo responsabilidad de la Jefatura de Estudios, del Departamento de Orientación y del profesorado que ejerce la tutoría.

Finalmente, la **atención a la diversidad** desde el Departamento de Orientación queda reflejada en el art. 21, donde se especifica que el Plan de Orientación y Acción Tutorial recogerá aquellos aspectos relacionados con la atención a la diversidad, vinculados con el Departamento de Orientación. También añade el art. 21.2 que la atención a la diversidad desde el Departamento de Orientación incluirá:

- “1. Los objetivos generales para la atención a la diversidad en relación con el Departamento de Orientación.*
- 2. Los criterios para la atención del alumnado por parte de los distintos miembros del Departamento de Orientación.*
- 3. Los procedimientos para la coordinación y el asesoramiento al profesorado en las medidas de atención a la diversidad.*
- 4. Las actuaciones del Departamento de Orientación en relación con las medidas de atención a la diversidad.*
- 5. La planificación y organización de los apoyos, dentro y fuera del aula ordinaria.*
- 6. Estrategias de colaboración con las familias del alumnado beneficiario de las medidas de atención a la diversidad.*
- 7. La organización y utilización de los recursos personales y materiales de que dispone el Departamento de Orientación en relación con la atención a la diversidad.*
- 8. Los procedimientos para el seguimiento y la evaluación de las actividades desarrolladas.”*

### 3.3. El perfil profesional del orientador

Antes de abordar el perfil que debe poseer un profesional de la orientación, es necesario clarificar el concepto de rol profesional. Para ello, Sanz y Sobrado (1998: 27) lo definen como *"el conjunto de realizaciones en el desempeño del trabajo que expresan las acciones y resultados esperados de los profesionales de la orientación en las diferentes situaciones laborales"*.

Sánchez García y otros (2009: 297) indican que,

*"la formación de un profesional debe venir definida por el perfil profesional del mismo. En el caso de la orientación profesional nos encontramos con un perfil complejo, producto no sólo de la necesidad y realidad social sino también de los avances teóricos, para el que se requieren conocimientos diferentes y habilidades y capacidades técnicas específicas"*.

Campo-Redondo y Labarca (2009) manifiestan que el profesorado en el rol de orientador, debe acompañar a los alumnos en la institución educativa, apoyándolos y animándoles en su recorrido académico.

Además, el orientador forma parte activa del sistema educativo siendo un agente de cambio y de calidad educativa. Éste debe adaptarse a las necesidades actuales, delimitando las funciones de cambio e innovación (Armas Vázquez, 2012).

Cobos (2008b, 2009) indica que el perfil del orientador está vinculado a la democratización del sistema educativo, y que es visto como "un mago sin magia", ya que se posee una percepción idealizada del mismo. Añade que los profesionales de la orientación deben adquirir unas competencias básicas, especificando que un profesional de la orientación deberá desenvolverse adecuadamente en el sistema educativo, emitir dictámenes de escolarización, realizar con éxito evaluaciones psicopedagógicas, etc.

Esta autora agrupa las competencias que debe poseer un orientador en tres grupos:

- *Competencias sociales.* Estas competencias favorecen la creación de un ambiente óptimo de trabajo, haciendo que el orientador se desenvuelva con éxito en el sistema educativo.

- *Competencias técnico-especializadas.* Estas tareas exclusivamente las puede realizar el profesional de la Orientación, ya que están relacionadas con funciones específicas que necesitan de la formación del especialista.
- *Competencias para las tareas educativas.* Son aquellas competencias necesarias para desarrollar con éxito el trabajo, como conocer en profundidad el sistema educativo y las normativas educativas.

Por su parte, Boza, Toscano y Salas (2007) manifiestan que es complejo describir las funciones que desarrollan los orientadores, debido a la diversidad de tareas que realizan. Estos autores señalan un total de veinticinco roles agrupados en torno a los siguientes macro-roles: asesor, agente de cambio, comunicador, coordinador de recursos, evaluador, e interventor psicopedagógico.

El **rol de asesor** está guiado por el modelo de consulta, y engloba el rol de asesor de profesores, ya que como profesional con conocimientos y experiencia, debe ser capaz de dar respuesta a situaciones educativas complejas. Además, debe poseer el rol de consultor, como persona especialista en psicopedagogía; el rol de informador, como profesional que acumula una información precisa sobre educación; y el rol de formador de padres y profesores.

El **rol de agente de cambio** incluye el rol de dinamizador de estructuras y el rol de líder. Por otra parte, el **rol de comunicador** circunscribe el rol de oidor de personas, de mediador, y de representante del centro.

El **rol de coordinador de recursos** engloba el rol de diseñador de programas, como experto en programación de intervenciones orientadoras; el rol de creador de materiales; y finalmente, el rol de dinamizador de grupos de trabajo.

Por su parte, el **rol de evaluador** se caracteriza por la formación en tareas de valoración, análisis e indagación de instituciones, métodos y personas. A su vez, se estructura en cuatro, el rol de evaluador de necesidades; el rol de evaluador de personas; el rol de evaluador de procesos; y el rol de investigador, como profesional cualificado del diseño y realización de investigaciones.

Finalmente, el **rol de interventor psicopedagógico** que incluye el rol de experto en atención individual, representado por la intervención personal; el rol de terapeuta; el

rol de aplicador de programas, ya que aplica programas específicos; y, en último lugar, el rol de profesor.

En el siguiente gráfico se observan los diversos roles:

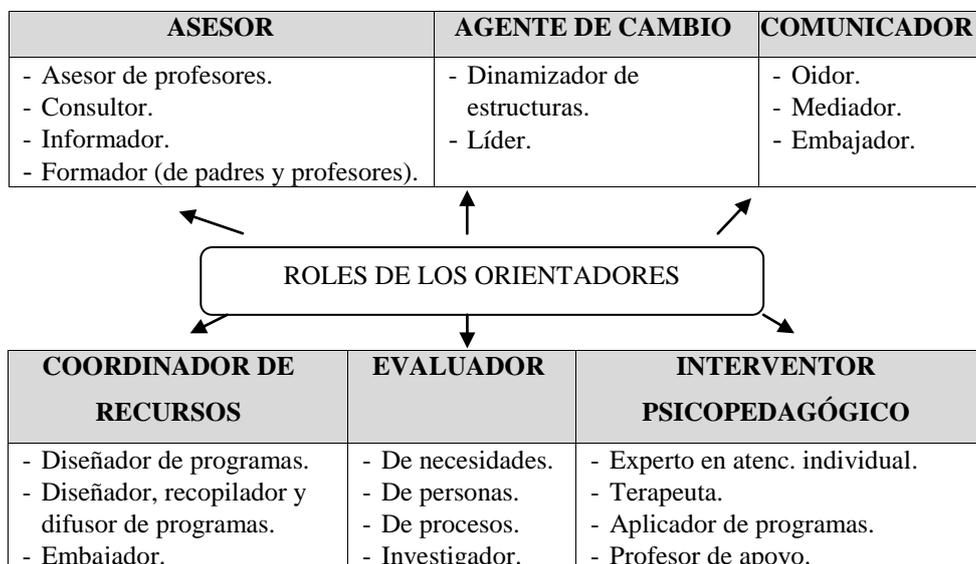


Gráfico 5. Roles de los orientadores (Boza, Toscano y Salas, 2007: 114).

Por su parte, Álvarez y Romero (2007) declaran que el orientador debe ser un experto reflexivo, comprometido con el cambio y que aprenda a partir de su práctica, y de sus posicionamientos personales, filosóficos y epistemológicos de la educación. Indican que la formación basada en competencias supone un cambio de perspectiva, siendo necesario planificar los procesos de docencia-aprendizaje.

En la misma línea, Echeverría y otros (2008: 190) manifiestan que: *“el rol que ejerce un orientador/a se establece en base a las funciones que se otorguen a la Orientación Profesional en el centro educativo”*. Además, sintetizan los roles que deberá asumir la tarea orientadora en el ámbito escolar resumiéndolos en rol docente, dinamizador, consultor y asesor.

Ceinos, Couce y Fernández (2013) indican que el perfil profesional de los orientadores ha evolucionado para adaptarse a los cambios acontecidos en los últimos tiempos.

Asimismo, la formación de cualquier profesional debe estar guiada por el perfil profesional del mismo ya que de no ser así supondría el fracaso de la labor que

desempeño. Concretamente, en el caso de la orientación profesional es un perfil complejo en donde se requieren multitud de conocimientos, habilidades y capacidades técnicas concretas (Sánchez y otros, 2009).

Para concluir, en el III Encuentro Nacional de Orientadores celebrado en Zaragoza en el 2007, el comité científico recoge, entre sus conclusiones, que: *“el orientador debe ser un agente de cambio, un gestor del conocimiento y un promotor de la ética organizacional, primando la visión global, liderando y no sólo gestionando, actuando, analizando y aprendiendo de la práctica”*.

## CAPÍTULO IV. COMPETENCIAS DEL ORIENTADOR: EL TRÁNSITO DE SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD Y LA ORGANIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN LA MISMA

### 4.1. El orientador en el sistema educativo español

Como indica Cobos (2008b), el surgimiento de la actividad orientadora está estrechamente vinculado a la democratización del Sistema Educativo. Indica que *“no es hasta 1977 cuando encontramos el origen del actual perfil profesional de los orientadores y orientadoras, con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, SOEVs”* (Cobos, 2008b: 335).

Rial (1998: 299), define el perfil profesional como *“la descripción minuciosa de todas las tareas, deberes, riesgos, obligaciones y responsabilidades que conlleva un puesto de trabajo así como los requisitos exigidos a la persona “profesional” que pretenda desarrollar ese trabajo”*.

Según este autor, el perfil profesional se va configurando con la ayuda de dos ámbitos. En primer lugar, aquél relacionado con las actividades y ocupaciones ligadas al trabajo (profesiografía) y, por otra parte, con las aptitudes, capacidades y obligaciones exigidas al sujeto que lo desempeñe (profesiograma).

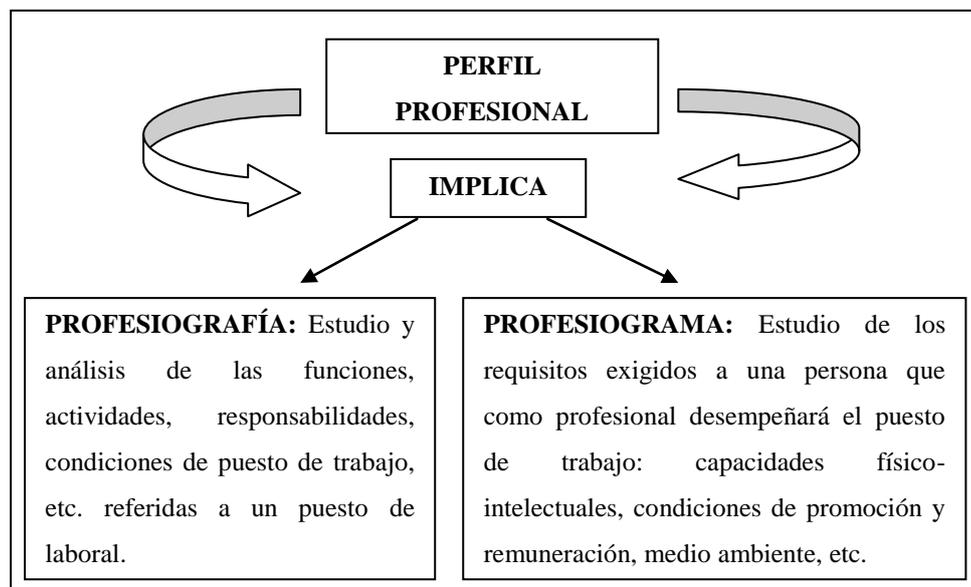


Gráfico 6. Elementos que configuran el perfil profesional (Rial, 1998: 300).

Respecto al perfil profesional de los orientadores, y atendiendo a las conclusiones del **I Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad (2007)**, se indica la existencia de dos planos de intervención por parte del orientador. Por un lado, el primero de carácter educativo, donde los objetivos son formativos, y, por otro, el carácter laboral, donde el objetivo principal radica en la inserción en el mundo laboral del alumnado.

Un año más tarde tiene lugar el **IV Encuentro Nacional de Orientadores (2008)** en el que se revela la necesidad de adaptar los servicios de orientación a las necesidades que demande la sociedad, y que es necesario que se involucre a toda la comunidad educativa en la orientación del alumnado.

Por otro lado, Luque Lozano (1998) manifiesta tres rasgos definitorios de la labor de orientación. En primer lugar indica que debe ser una intervención de calidad, en segundo lugar que debe capacitar integralmente al alumnado y, finalmente, debe estar orientada hacia su futuro. Además, la institución docente gracias a la orientación, es vista como centro de recursos donde los profesionales de la orientación constituyen un cambio sustancial (Cobos, 2008a).

En la misma línea, Ramírez y Fernández (2002) puntualizan que el orientador debe ayudar al profesorado en la búsqueda de la coherencia en la programación, así como en la atención a la diversidad tanto a nivel general como específico.

Martínez, Krichesky y García (2010) indican que el orientador es uno de los protagonistas del cambio escolar y que resulta fundamental para que el cambio sea efectivo. Además, añaden que el orientador, junto con el director, debe ser figura de liderazgo y referente en la institución. De igual manera, sintetizan las tareas y funciones de los mismos en el sistema educativo español (Martínez, Krichesky y García, 2010: 111):

- “- Orientar la labor del docente hacia la mejora de los estudiantes.*
- Motivar a los profesionales de la institución educativa.*
- Dotar al profesorado y al equipo directivo de estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula.*
- Enfatizar los valores de respeto, solidaridad e igualdad en el clima del centro.*
- Potenciar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.*

- *Guiar la labor directiva para que responda a los requerimientos y debilidades de la comunidad educativa.*
- *Apoyar al estudiante en su desarrollo educativo, emocional y profesional”.*

Paulatinamente, el orientador va construyendo su rol teniendo en cuenta las necesidades que observa, la concepción de las propias tareas que debe realizar, así como las demandas de la institución docente. Contará con el apoyo de otros profesionales internos y externos, así como con su departamento, actuando como agente de cambio (Domingo Segovia, 2006).

Por otro lado, Rodríguez Moreno (1992) revela que el profesional de la orientación posee una amplia preparación, lo que le permite realizar técnicas de grupo y de información, resolución de problemas, metodologías de consulta, etc. Gairín (2007) añade que el orientador debe ser un agente de cambio, capaz de dinamizar el proceso educativo y organizar la información.

Si se atienden a las funciones específicas que realizan los orientadores en la institución docente, Sanz y Sobrado (1998: 41) las agrupan en torno a seis funciones:

- I. Función diagnóstico-evaluativa.
- II. Función informativa.
- III. Función formativa.
- IV. Función de apoyo.
- V. Función terapéutica.
- VI. Función preventiva.

Estos mismos autores indican que, *“el perfil profesional del orientador es la descripción detallada de todas las tareas y responsabilidades que conlleva el rol y la función orientadora, así como las condiciones exigidas a los profesionales”* (Sanz y Sobrado, 1998: 51).

De la misma manera, Velázquez de Medrano y otros (2013) afirman que el perfil profesional del orientador en el contexto español no está adecuadamente regulado en la

normativa de formación inicial, ni tampoco en el acceso a la profesión, ni en la inducción profesional.

En la misma línea, Luque Lozano (2005), exterioriza que la falta de definición del perfil profesional hace que se les asignen a estos profesionales un sinnúmero de funciones, siendo éste uno de los mayores problemas para el desempeño de la profesión.

En lo que existe consenso es en que los profesionales de la orientación deben trabajar en equipos interdisciplinarios para poder atender a las demandas que provengan del ámbito familiar, escolar y comunitario. De esta manera, la intervención se desarrollará en un contexto organizativo, donde el objetivo principal será la prevención, siendo igualmente un requisito indispensable que la institucionalización de la orientación esté clarificada.

Finalmente, como se ha indicado con anterioridad, el orientador deberá ser agente de cambio, como muestra Martínez y Martínez (2011: 257), deberá ser *“facilitador, mediador y favorecedor de la orientación y educación a lo largo de vida”*.

De igual manera, Gairín (2007) afirma que el orientador es agente de cambio ya que su intervención debe originar procesos de mejora, persiguiendo la eficacia, y creando un clima favorable en la organización educativa.

González Ferreras (2005) especifica los rasgos del orientador como agente de cambio:

- Comprensión acerca de cómo será la organización en el futuro, persiguiendo la mejora continua de la misma.
- Conocimiento de los factores claves para alcanzar el éxito, así como las funciones a desarrollar en el futuro.
- Impulso de una cultura de excelencia, fundamentada en valores de servicio público, principios éticos y búsqueda del bienestar social.
- Establecimiento y mejora del sistema de gestión de la organización.
- Consciencia de los objetivos y valores de la institución.
- Apoyo e implicación con los agentes de la organización.

## **4.2. Asesoramiento en orientación educativa**

### **4.2.1. Asesoramiento al profesorado**

Diversos son los estudios que se han realizado para conocer los roles que desempeñan los orientadores en la tarea educativa. Con esta misma idea, Boza Carreño (2002) presenta una investigación que persigue evaluar la orientación educativa en Educación Secundaria. Para ello, se identifican una serie de roles que son desempeñados por los orientadores en los centros educativos, y se evalúan desde las perspectivas teórica, práctica y formativa. De los resultados arrojados, se puede observar cómo el rol fundamental del orientador es el rol de asesor, específicamente el rol de asesor de profesores, al que dedican más tiempo y para el que se sienten más preparados.

Por su parte, Montilla y Hernando (2009) realizan un estudio donde se persigue conocer la opinión que tiene el profesorado de Secundaria sobre las intervenciones que llevan a cabo los orientadores. Concretamente, estudian la percepción que tiene el profesorado sobre la figura de los orientadores, la valoración del trabajo que realizan, las características personales y profesionales de los mismos, así como las relaciones de éstos con la comunidad educativa. Entre sus conclusiones, se destaca que la Administración educativa debe favorecer la figura del orientador, perfilando las funciones que debe desempeñar y estableciendo un perfil profesional que permita conocer y garantizar capacitaciones, formación y destrezas básicas.

Resulta fundamental que el profesorado reciba asesoramiento del orientador, ya que, para que la tarea orientadora sea un éxito, es fundamental que la totalidad de los profesores se impliquen, actuando e interviniendo en cuántas actuaciones se lleven a cabo. De igual manera, es importante que éstos reciban la formación necesaria, siendo capaces de trabajar en equipo. Por tanto, la tarea educativa demanda una estrecha colaboración entre los orientadores y el profesorado, y ésta, como en cualquier tipo de relación, en ocasiones ofrece algunas dificultades derivadas del trabajo conjunto.

Luna y Martín (2008) indican que uno de los posibles motivos de este desencuentro puede provenir de la diferencia entre las concepciones implícitas de unos y otros. Dichas autoras realizan un estudio donde se identifican aquellas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales implicados, así como sobre las concepciones del asesoramiento psicopedagógico. Los resultados demuestran que los profesionales de la orientación tienen, de manera habitual, ideas más constructivistas

sobre la enseñanza y el aprendizaje que el profesorado, asimismo presentan una visión más colaborativa sobre el asesoramiento.

Igualmente, Sánchez (2000) describe los conflictos más frecuentes en la colaboración entre el profesorado y los orientadores. Indica que, en ocasiones, existen desencuentros que amenazan el proceso de resolución del problema y la relación de colaboración entre ambos.

De todo ello se desprende que se debe trabajar colaborativamente con el objetivo de resolver, de manera eficiente, problemas educativos en los centros escolares. Como es sabido, el proceso de enseñanza-aprendizaje está sujeto a constantes cambios que hacen que los docentes necesiten orientación para afrontar las nuevas necesidades existentes. Así pues, la orientación es vista, desde la perspectiva del profesorado, como área prioritaria de intervención. Grañeras y Parras (2008: 201) indican que *“docentes y profesionales de la orientación se necesitan mutuamente y en condiciones de igualdad para articular una teoría común que responda a las demandas del mundo actual y que permita una adecuación a lo que el alumnado necesita”*.

Del mismo modo, Giner y Giner (1998) revelan que las tareas que deben realizar los orientadores con el profesorado en su conjunto son intervenciones que requieren poner en práctica diversas estrategias. Manifiestan, entre otros objetivos, que la figura del orientador debe velar por facilitar la solución de los problemas ante los cuales el profesorado se sienta incapacitado. Además, dan especial importancia a generar una motivación intrínseca, así como estimular la creación de ideas que integren a todos.

En la misma línea, Jariot (2010) expresa que el proceso de formación del profesorado debe ser interno, con diversas sesiones formativas así como con asesoramientos individuales y grupales que hagan posible que el profesorado obtenga las competencias requeridas.

Por último, Sanz Oro (2001) imagina al orientador del futuro como un docente más integrado en el equipo de profesionales. Indica que esto será posible, si la perspectiva de orientación concibiese al docente de aula como un profesional con responsabilidades académicas, psico-sociales y sociocomunitarias.

#### 4.2.2. Asesoramiento a las familias

Igual de importante resulta que las familias reciban el adecuado asesoramiento por parte de los agentes orientadores. Es importante que la institución docente genere espacios de diálogo con la familia.

Del Río Sadornil y otros (2003: 29) definen a la familia como,

*“grupo humano integrado por miembros relacionados por vínculos de afecto, sangre o adopción y en el que se hace posible la maduración de la persona a través de encuentros perfectivos, contactos continuos e interacciones comunicativas que hacen posible la adquisición de una estabilidad personal, una cohesión interna y unas posibilidades de progreso evolutivo según las necesidades profundas de cada uno de sus miembros en función del ciclo evolutivo en que se encuentren y acordes con el ciclo vital del propio sistema familiar que los acoge”.*

Por su parte, Ríos González (1994) manifiesta que desde la orientación educativa se debe fortalecer los vínculos de la familia para que actúe como agente educativo. Este mismo autor propone una clasificación de los niveles de asesoramiento familiar. En el primero de ellos hace alusión a la creación de escuelas de padres donde se facilitará la formación básica para el cumplimiento óptimo de sus funciones, además se potenciará que las familias asuman sus responsabilidades educativas. En el segundo nivel estarán los servicios de orientación familiar, donde se ofrecerá asesoramiento a problemáticas de rendimiento escolar así como a las relaciones entre la familia. Por último, el tercer nivel es terapéutico donde se pretende ofrecer aquéllas herramientas necesarias para el logro de los objetivos comunes.

Fuentes y Lledó (2007: 286) introducen el concepto de *“consulta colaborativa”*. Manifiestan que, con el objetivo de llevar a cabo procesos educativos óptimos entre la familia y la institución docente, se hace necesario que ambas partes asuman un compromiso mutuo, donde el profesional de la orientación no imponga su criterio asumiendo su condición de experto.

La intervención con las familias en el ámbito escolar debe poseer diversas características para que ésta sea efectiva. Fernández Fernández y otros (2002) subrayan que esta intervención tiene lugar interna y externamente a la institución docente, al producirse la situación de intervención en el ámbito familiar. Asimismo, se observa a la comunicación como la principal estrategia de trabajo, donde se deberá disponer de

instrumentos específicos para registrar la información proporcionada, siendo un requisito indispensable la creación de un contexto colaborativo.

Así pues, la participación de los padres y madres es decisiva y deberá potenciarse desde la institución docente ya que éstos tienen un rol determinante en la educación de sus hijos. Además, el contexto escolar precisa de familias comprometidas ya que de esta manera se podrá lograr que la orientación cumpla uno de sus requisitos, reforzar la actuación de los padres (Sarramona, 2004).

Sin lugar a dudas, la familia constituye una institución relevante de trabajo desde la educación y la orientación familiar (Cervel Nieto, 2005). Para que esta relación obtenga frutos, se hace necesario llevar a cabo actuaciones con las familias. Al respecto, Montilla (2007) destaca la necesidad de solicitar colaboración para realizar actividades en el centro, el uso de las familias como fuente de recursos afectivos, la reciprocidad de información sobre aspectos objeto de desasosiegos, promulgar la comunicación y confianza con las familias a través de asambleas, charlas, mesas redondas, etc.

Del mismo modo, numerosos centros educativos poseen escuelas de madres y padres, coordinadas por profesionales de la orientación. Gracias a las mismas, se hace posible tratar temáticas interesantes para las familias y sus hijos, así como intercambiar experiencias educativas (Cobos Cedillo, 2008c).

Profundizando en la temática, se encuentran diversos estudios realizados para analizar la relación entre familia y escuela. En los mismos se indica que ambos agentes deben trabajar conjuntamente en beneficio del alumnado, coordinando y desempeñando el rol que corresponda a cada uno. De esta manera, se podrá evitar la falta de motivación de padres y madres al acudir a la institución docente (Berzosa, 2003).

Además de la poca motivación de los progenitores por participar en contexto educativo, Berzosa, Cagical y Fernández-Santos (2009) recalcan que entre las dificultades que se derivan de la colaboración entre familia y escuela, destaca la poca consideración de la ley educativa hacía la figura del orientador escolar. Aluden a la necesidad de favorecer de forma más explícita esta relación así como a la realización de planes educativos de prevención e intervención. Por otra parte, otras de las dificultades estriba en que a los agentes educativos les falta formación adecuada para trabajar las necesidades de las familias, lo que hace que su intervención se vea altamente limitada.

Este último argumento también es recogido por Anaya, Pérez-González y Suárez (2011), quienes presentan un estudio donde pretenden conocer las necesidades formativas de los orientadores en la actualidad. Entre sus conclusiones, se destaca la necesidad de formación en orientación familiar, destacando una falta de formación en este terreno.

De todo lo anterior se desprende que está suficientemente justificado el asesoramiento a las familias en orientación educativa. Tello Díaz (2001) lo reitera al indicar que debido a los cambios sociales y tecnológicos que se han producido recientemente, la participación de los padres en la institución docente debe ser activa, aunque reconoce que esta implicación es dificultosa y supone una ardua tarea.

#### **4.3. El tránsito de la Enseñanza Secundaria a la universidad**

Desde la orientación se debe potenciar la toma de decisiones académicas y profesionales por parte del alumnado. Los sujetos podrán elaborar su proyecto de vida utilizando principalmente dos métodos. Por un lado, de manera precipitada, sin poseer elementos suficientes de juicio, y por otro, pausadamente, donde el sujeto reflexione acerca de sus posibilidades vitales, decidiendo qué quiere y qué puede ser y hacer (Santana Vega, 2003).

Mora-Merchán y otros (1997) examinan los diversos ámbitos que abarca la orientación para la transición universitaria, destacando que es necesario ofrecer información sobre las distintas modalidades de acceso a la universidad, la vinculación de la Enseñanza Secundaria con la universidad, las pruebas de acceso a la misma, la solicitud de preinscripción, etc.

Por su parte, Porto y Santos (2002) manifiestan dos factores por los que el proceso de transición se hace complejo. De un lado, la incertidumbre sobre el futuro y, por otro, la confusión existente entre la información personal y ocupacional.

En el sistema educativo existen diversos momentos de tránsito que harán que los agentes educativos estén especialmente atentos a estos períodos de transición. Al respecto, Antúnez (2007) revela que una situación de transición lleva consigo situaciones preocupantes, que hacen prioritario que los docentes tomen conciencia de la peculiaridad de estos escenarios.

Valverde y otros (2004) proponen la mentoría como recurso que ayuda al estudiante en el acceso a la institución universitaria. Indican que, gracias a la misma, se proporciona refuerzo académico ayudando a los discentes en su desarrollo sociopersonal y profesional.

Por su parte, Gimeno Sacristán exterioriza de manera visual las transiciones que se producen en el sistema educativo español.

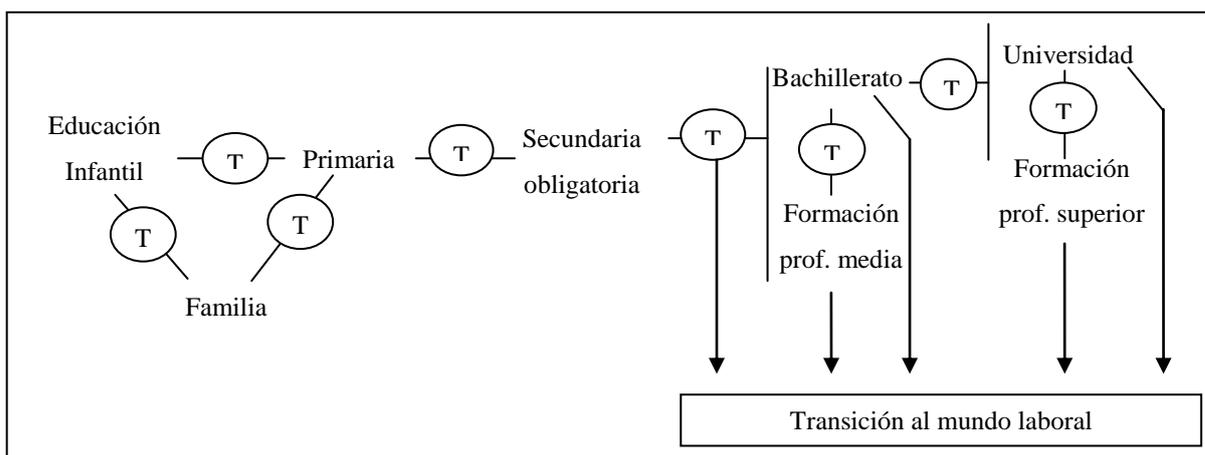


Gráfico 7. Transiciones en el sistema educativo (Gimeno Sacristán, 1997: 29).

Sin lugar a dudas, el tránsito de la Enseñanza Secundaria a la universidad debe suponer una perfilada coordinación entre ambas etapas educativas. Alfaro (2004) manifiesta que en orientación se debe poner especial interés en coordinar adecuadamente diferentes momentos de transición ya que implican grandes consecuencias en el ámbito personal del alumnado.

Guerra y Rueda (2005), por su parte, indican que desgraciadamente esta coordinación es escasa al tener competencias muy limitadas ajenas a la problemática global de transición.

Por su parte, Rodríguez Moreno (2003) propone siete pasos que debe realizar el alumnado para formarse adecuadamente en la construcción de su proyecto de vida lo que le facilitará significativamente el acceso a la institución universitaria:

1. Precisar un proyecto individual y definir una meta concreta.
2. Identificar y evaluar los recursos de los que dispone y los que necesita.
3. Construir prioridades y elegir objetivos.

4. Conocer los recursos para lograr metas múltiples.
5. Tener en cuenta acciones pasadas y proyectar las futuras.
6. Realizar un seguimiento de los proyectos.
7. Aplicar los ajustes necesarios en el proyecto.

Como se observa, estos siete pasos culminarán con la construcción individual del proyecto de vida del sujeto, siendo éste el protagonista de todo el proceso.

Al mismo tiempo, es necesario que los agentes orientadores ofrezcan cuántas ayudas sean necesarias a los implicados en el proceso de transición (Rodríguez Moreno y otros, 2009). Estas ayudas se concretan en planes de orientación que tengan presentes, entre otros aspectos, a la idiosincrasia de la adolescencia, a los procesos de toma de decisiones, así como a las demandas de la sociedad. De esta manera, se ayudará a tomar decisiones de manera madura y responsable (Santana Vega, Feliciano y Santana, 2012).

Blasco (2004) especifica los objetivos que se deben tener en cuenta con el alumnado de nuevo ingreso. Indica que se deberá orientar a los discentes acerca de la identificación de las dificultades que puedan presentar en sus estudios, haciendo un seguimiento individualizado sobre sus intereses, capacidades y motivaciones. Además, se deberá velar por la creación de espacios de diálogo y autonomía del estudiante para que tome sus propias decisiones. Asimismo, añade que el asesoramiento sobre métodos de trabajo intelectual será fundamental para dotar al estudiante de herramientas útiles para el estudio.

#### **4.3.1. El concepto de transición**

Como se ha comentado con anterioridad, en el proceso de transición de Secundaria a la universidad intervienen diversos factores de tipo institucional, académico, personal, familiar, social, etc. Antes de abordarlos, resulta fundamental indagar sobre el concepto en sí de transición. Se puede afirmar que son momentos críticos que integran cambios de carácter psicológico o sociológico para el alumnado, y que deben ser supervisados por los orientadores. Estas transiciones no acontecen en un momento puntual, sino, por el contrario, son períodos de adaptación que transcurren

paulatinamente, como situaciones interconectadas entre una situación previa y una situación posterior (Corominas e Isus, 1998).

Específicamente, Álvarez, Figuera y Torrado (2011: 16) indican que,

*“el interés por la transición como tema de estudio aparece en la década de los 60, y en los 70 se puede hablar de un corpus teórico gracias a la teoría interaccionista de Vicent Tinto (1975). Posteriores desarrollos han arrojado un conjunto de modelos que enfatizan y profundizan en alguna de las dimensiones que plantea ese autor aportando modelos con enfoques diferentes”.*

Rodríguez Moreno (1998:149) afirma que la transición es *“el abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo, que le permita afrontar un espacio vital alterado al sujeto”*. Del mismo modo, Álvarez González (1995) expone que la orientación para la transición se debe conformar como el ámbito con mayor repercusión en la intervención orientadora, del mismo modo define a la transición,

*“como un proceso de cambio, que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, que requiere una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socio-profesional) y que se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de unas destrezas adecuadas”* (Álvarez González, 1995: 396).

Ahondando en la temática, Sánchez García (2004) divide a las transiciones en tres ámbitos. Por un lado, alude a las transiciones personales como cambios en la vida de las personas, que suelen ir acompañados por aspectos de la vida profesional. En segundo lugar, transiciones académicas, las cuales deben ser tenidas en cuenta desde la orientación ya que marcan el tránsito de un nivel educativo a otro. Y, finalmente, las transiciones profesionales, que se producen a lo largo de la vida de los sujetos tales como acceso al primer empleo, empleo-desempleo, autoempleo, iniciativas emprendedoras, etc.

De igual manera, Corominas e Isus (1998: 161) identifican diversos momentos en las transiciones escolares, *“momento madurativo del alumno, el contenido del curriculum tanto en su dimensión estrictamente instructiva como en la dimensión*

*afectiva y actitudinal, y el lugar donde se realizan los estudios, especialmente si la transición supone cambio de escuela”.*

Salmerón (2003) propone tres fases relevantes en el proceso de orientación universitaria:

- Atender a los estudiantes antes de su acceso formal a la universidad e incorporarlos a la comunidad universitaria.
- Guiarlos en el proceso de formación.
- Favorecer su integración en el mundo laboral.

Para finalizar, resulta necesario insistir en que los periodos de transición son cruciales para el alumnado; por este motivo, será fundamental que se lleven a cabo programas de acogida a los nuevos discentes, donde se ajusten las nuevas demandas que reclama el contexto, así como que el ambiente reúna las condiciones óptimas (Rodríguez Espinar, 1998).

#### **4.3.2. Principios y necesidades de la orientación para la transición**

Dorio, Figuera y Torrado (2001) señalan que la transición a la universidad es un proceso complejo que supone grandes y significativos cambios personales y vitales para el alumnado. Estos cambios tan significativos se concretan en determinadas necesidades. Dichos autores añaden que la complejidad de este proceso es producida, en cierta medida, debido a la discontinuidad de ambientes educativos entre los subsistemas de formación secundaria y universitaria.

Así pues, se hace prioritario conocer detenidamente las necesidades que presenta el alumnado de nuevo ingreso, ya que éstas ayudarán a que el recorrido académico de los discentes se haga de manera gradual. Valverde y otros (2004: 88) indican las necesidades del alumnado respecto al acceso a la universidad:

- *“Escasa, inexistente o ineficaz orientación previa al acceso a la universidad.*
- *Necesidad de la orientación en relación a todos los ámbitos (personal, académico y profesional).*
- *Dificultad para acceder a la titulación elegida en primera opción tras superar las pruebas de Selectividad.*
- *Creciente heterogeneidad y masificación del estudiante universitario.*

- *Gran diversificación, optatividad y flexibilidad de currículum universitario.*
- *Alto índice de fracaso académico.*
- *Dificultades de inserción laboral de los egresados universitarios.*
- *El alumnado universitario en su totalidad requiere orientación, si bien sus necesidades se acentúan de forma especial en los grupos de riesgo (alumnos con necesidades educativas especiales, extranjeros...).*
- *La orientación es un proceso continuo si bien en algunos momentos de la vida universitaria, se hace más necesaria”.*

Al respecto, Salmerón (2003) lleva a cabo un programa de orientación universitaria donde busca cubrir las necesidades de orientación e información del alumnado, favoreciendo sus salidas profesionales. Entre las necesidades que revela, destaca la falta de conocimiento de los estudiantes sobre sus propias capacidades intelectuales. Contempla tres momentos claves en el proceso de transición:

- Acceso a la universidad.
- Desarrollo de la titulación.
- Finalización de los estudios.

Por su parte, Álvarez González (2003) puntualiza que la orientación para la transición debe tener en cuenta tres tipos de necesidades. Por una parte, las *necesidades educativas*, donde se ha de tener presente los cambios económicos, tecnológicos, culturales y sociales que se están llevando a cabo en la sociedad. Además, se debe velar para que la transición se comience en el ámbito educativo, donde el sujeto pueda adquirir destrezas, técnicas, actitudes, competencias y habilidades, que faciliten el proceso de cambio. En segundo lugar, este autor comenta las *necesidades personales y vocacionales*, donde a través del autoconocimiento, la información sobre el contexto sociolaboral, las competencias para la toma de decisiones, etc. se ofrecerá al alumnado el adecuado desarrollo de la madurez personal y vocacional. Por último, las *necesidades sociales*, donde se hace primordial que se faciliten estrategias sociales y económicas que potencien el mercado laboral.

Del mismo modo, Romero (1999) sintetiza los principios de la orientación para la transición. Manifiesta que debe entenderse como un proceso educativo, que forma

parte de un proceso más holístico de educación y orientación para la carrera. Reitera que los programas de orientación para la transición deben formar parte destacada del currículum educativo. De igual manera, indica que el sujeto destinatario de la orientación debe ser un sujeto activo, al que se le faciliten instrumentos y estrategias para indagar y explorar la información. Finalmente, revela que se precisa, para poner en funcionamiento el proceso de orientación, de ayuda y acompañamiento al sujeto en todo momento.

Santana, Feliciano y Jiménez (2009) realizan una investigación donde pretenden conocer el autoconcepto académico y la toma de decisiones del alumnado de Bachillerato. Los resultados de dicha investigación inciden en la necesidad de que el alumnado de Bachillerato vaya incrementando su autonocimiento para favorecer de esta manera, su madurez vocacional. Manifiestan que las decisiones al finalizar el Bachillerato están relacionadas con las valoraciones percibidas de profesores y padres sobre su desempeño académico.

Para concluir, se hace necesario indicar que con la incorporación de la universidad al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), existe una demanda en los sistemas de apoyo al alumnado. Domínguez, Álvarez y López (2013: 24) especifican las tareas que se deben realizar para cubrir estas demandas:

- *“Facilitar la adecuada elección vocacional en el tránsito del Bachillerato a la universidad.*
- *Desarrollar la autonomía del propio aprendizaje del alumnado.*
- *Generar un cambio en la figura del profesor en torno a su doble vertiente académica como docente y orientador.*
- *Promover la adquisición de competencias profesionales.*
- *Proveer de competencias transversales que capaciten al estudiante hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida laboral.*
- *Garantizar la conclusión con éxito de sus estudios salvando obstáculos de origen social o económico.*
- *Preparar a los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática y sostenible”.*

Como se observa, la primera de las tareas consiste en proporcionar una buena elección vocacional en el tránsito de Bachillerato a la universidad. Estos autores sugieren la necesidad de realizar diversas iniciativas que persigan el cumplimiento de este objetivo. Así pues, entre varias propuestas, manifiestan la celebración de Jornadas de Puertas Abiertas dirigidas al alumnado de 2º de Bachillerato como una iniciativa factible para que el colectivo sepa tomar decisiones entre varias de las opciones que se le presentan.

Cada opción representa una posibilidad de vida, de nuevas posibilidades y rechazo de otras *“la educación es orientadora en el sentido de que ayuda a los educandos a orientarse en la vida. La orientación educativa incluye, por tanto, educación para tomar decisiones”* (Barrio, 2005: 212).

#### **4.3.3. Orientación para la transición**

Como se ha comentado anteriormente, a lo largo de la vida del sujeto se llevan a cabo diversas transiciones como son el cambio educativo de una etapa a otra, la transición del Bachillerato a la universidad, la incorporación al mundo de trabajo, etc. En este contexto de cambio se hace fundamental que la orientación sea vista como nexo de unión entre los individuos, el mercado de trabajo y la formación (Álvarez González, 1995).

Corominas e Isus (1998) manifiestan que el tránsito de la Enseñanza Secundaria a la enseñanza superior es uno de los cambios más importantes en el recorrido académico de los alumnos.

Lorenzo y otros (2014: 33) indican diversas propuestas que favorecen y mejoran los procesos de acceso y de transición del alumnado a la etapa universitaria:

- *“El desarrollo de un proceso de transición armónico y fundamentado entre la Educación Secundaria y la universidad.*
- *La dinámica a desarrollar por dichas estructuras [...] debería de ser expansiva, tratando de llegar a docentes y estudiantes.*
- *Generar procesos formativos destinados a los docentes de ambas etapas, en los que se ahondara en el valor que supone un enfoque profundo en formación por competencias, y se pudiera determinar consensuadamente una topología*

*competencial común conformada por algunas competencias, ya apuntadas, de marcado carácter transversal.*

- *Valorar el principio de integralidad formativa y que afecta no sólo a los estudiantes, sino también a los docentes”.*

Por otra parte, Sebastián Ramos (2003) concreta las líneas a tener en cuenta en la orientación para la transición:

- El autoconocimiento del alumnado.
- La comprensión del mundo laboral.
- Las destrezas en la toma de decisiones.
- La capacidad de planificación y de desarrollar proyectos vitales y profesionales.

El primer aspecto a tener en cuenta es el **autoconocimiento del alumnado**, haciéndose necesario que los alumnos se descubran con posibilidades de preparación e integración profesional y social. Se hace trascendental que los programas de orientación permitan al alumnado de Educación Secundaria una conceptualización positiva y realista de sí mismos (Carbonero y Lucas, 1999).

Así, también Repetto, Pena y Lozano (2007) manifiestan que uno de los objetivos de los programas de orientación debe ser el desarrollo personal y social de los alumnos. A través del aumento de sus competencias socioemocionales y la intervención en programas de orientación, éstos conocerán mejor sus limitaciones y capacidades.

Como señala García Labiano (2004: 9):

*“La acción tutorial es un instrumento que le ha de ofrecer elementos de reflexión para poder afrontar su desarrollo personal. Por eso es necesario poder tratar en las sesiones de tutoría temas como la autoestima, el Autoconcepto, el control de las emociones [...] además de una completa información de las salidas profesionales y académicas, se necesita un trabajo sobre el autoconocimiento a nivel de aptitudes, de personalidad, de hábitos e intereses profesionales”.*

En segundo lugar, se hace preciso ofrecer la posibilidad al alumnado de **comprender el mundo laboral** que le rodea. Debido a la complejidad de los cambios en la estructura tecnológica y socioeconómica derivados de la globalización, se hace necesario trasladar a la población estudiantil estas cuestiones que harán viable que el tránsito sea exitoso (Gutiérrez Espeleta, 2007). De la misma manera, Santana y Feliciano (2009: 347) indican que es necesario: *“orientar para la transición sociolaboral en un mercado globalizado, complejo, flexible y precario, en una era marcada por la incertidumbre”*.

Otra de las temáticas a tener en cuenta dentro de la orientación para la transición alude a proporcionar a los sujetos las destrezas necesarias en la **toma de decisiones**. La institución docente debe velar para que los jóvenes adquieran competencias racionales y habilidades dialógicas para tomar decisiones coherentes con sus posibilidades y capacidades (Rodríguez Gómez, 1996).

Desgraciadamente, con frecuencia escasean los canales de comunicación entre los profesionales de la educación, lo que dificulta el proceso de transición entre los niveles educativos. Es preciso, por tanto, que se colabore institucionalmente para mejorar la transición. Además, se deberán realizar planes individualizados de orientación en Educación Secundaria que optimicen la situación existente (Figuera y Coiduras, 2013).

Finalmente, el último aspecto que propone Sebastián Ramos (2003) hace mención a la **capacidad de planificación y desarrollo de proyectos vitales y profesionales** por parte del alumnado. Estos proyectos suponen un proceso complejo en el cual, las emociones son determinantes. Además, se definen por ser una construcción intencional y activa, inmersa en un proceso no lineal concretado en un plan de acción relacionado con el contexto (Romero, 2009).

De igual manera, Rodríguez Moreno (1998) especifica los elementos que deberán incluirse en un programa de transición. Indica que será necesario tratar el conocimiento de sí mismo, el proceso de toma de decisiones, la búsqueda autónoma de información relevante, las oportunidades académicas y laborales pertinentes, etc.

Iriarte (2004: 25) añade que será fundamental guiar al alumnado en *“la comprensión de sí mismo y del contexto y aplicarla en la planificación de la vida con el*

*fin de lograr las decisiones más apropiadas no sólo en relación a la inserción profesional sino también personal y social”.*

Romero (1999: 33) apunta los diversos componentes básicos de la orientación para la transición:

- *“El Autoconcepto/ construcción de la identidad.*
- *Madurez vocacional.*
- *La información.*
- *Exploración.*
- *Proceso de toma de decisiones.*
- *Proyectos profesionales/personales.*
- *Empleabilidad”.*

Para finalizar, es necesario mencionar que la orientación para el acceso a la universidad se considera fundamental en el Bachillerato. Como se ha comentado con anterioridad, su objetivo es ayudar al estudiante en el complejo proceso de ingreso a la misma.

Entre los aspectos a destacar, se deberá incluir las modalidades de acceso, las pruebas necesarias para acceder, las notas de corte, las salidas profesionales, la solicitud de preinscripción, etc. Estas cuestiones resultan decisivas ya que podrán determinar su futuro académico y profesional (Toscano y Monescillo, 2010).

#### **4.4. La organización de la orientación en la universidad**

En este apartado se observarán las diversas propuestas en los modelos de orientación universitaria así como los servicios de orientación de la misma.

Hay que indicar que las universidades deben poner en marcha tres tareas específicas que ayudarán en la transición de la Enseñanza Secundaria a la universidad. En primer lugar, se hace necesario velar por la continuidad entre dichos niveles educativos. En segundo lugar, apoyar al alumnado de primer curso, adaptando los programas universitarios y facilitando la posibilidad de trasvases entre grados. Y

finalmente, instaurar sistemas de orientación y apoyo a los alumnos en sus estudios (Zabalza, 2013).

Se debe tener en cuenta que el desarrollo de la orientación en la universidad es un proceso que se va implantando paulatinamente y con ciertas dificultades. Como indican los siguientes autores,

*“La creación de unidades de orientación a nivel de centro universitario constituye una iniciativa todavía no muy extendida. Éstas implican una planificación, diseño y posterior ejecución de acciones de orientación dirigidas a todos los estudiantes y profesores de un centro universitario. El apoyo al profesorado, la coordinación entre los distintos agentes universitarios que pueden estar relacionados con un mismo tipo de acciones, y el aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles caracteriza este modo particular de organizar la orientación”* (Villena, Muñoz y Polo, 2013: 43).

Pantoja y Campoy (2001) señalan que existe un consenso en cuanto a los rasgos de la orientación universitaria, indicando que la ayuda es vista como institucional y que debe concebirse de manera integral. Asimismo, manifiestan que debe ser planificada, amparada por la totalidad de los agentes educadores, presente a lo largo de la vida del alumno y fomentando su implicación activa. Finalmente, añaden que la evaluación se realizará desde el análisis inicial de necesidades hasta la comprobación de los resultados obtenidos.

Desde hace pocos años se están creando Servicios de Orientación Universitaria que persiguen responder, entre otras necesidades, a las que presenta el alumnado de nuevo ingreso. Desgraciadamente, no hay demasiadas investigaciones que estudien las necesidades de este colectivo y los posibles ámbitos de actuación.

Si se atiende a Álvarez Rojo (2002: 9),

*“la orientación en la universidad debería consistir en una acción institucional y planificada de apoyo a los profesores en sus tareas docentes y a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para su formación e inserción profesional [...] lo cual permitiría una adaptación más ajustada a la cultura del centro y a las necesidades de sus profesores y de sus alumnos”*.

De la misma manera, Vieira y Vidal (2006: 91) indican que son *“acciones organizadas desde una perspectiva de servicios [...], descontextualizados y poco integradas en el conjunto de la universidad, con escasos recursos y sin personal especializado”*.

Dichos Servicios de Orientación Universitaria deberán incluir diversos ámbitos que hagan posible una orientación holística, donde tenga cabida la atención a la diversidad, la orientación académica y profesional, así como la prevención y el desarrollo personal (Del Rincón y Bayot, 2008).

No se debe pasar por alto que en el ámbito universitario se observa una laguna por la falta de regulación en materia de orientación, donde no se tiene en cuenta que ésta resulta fundamental en la educación superior (Gil Beltrán, 2002).

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 307, de 24/XII/2001) desarrolla la distribución de las competencias universitarias reconocidas en la Constitución y en los Estatutos de Autonomía. Más adelante, la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades (BOE nº14, de 16/I/2004), que tiene por objeto, ordenar y coordinar el sistema universitario andaluz, en su art. 53 indica que,

*“las universidades andaluzas fomentarán el estudio, la docencia y la investigación como actividades encaminadas a lograr la formación integral de los estudiantes, la continua transferencia de conocimientos desde la institución universitaria, la creación de conocimiento y el desarrollo del espíritu crítico y emprendedor en todos los ámbitos de la actividad social”*.

Sin lugar a dudas, estos objetivos que propone la citada Ley, no se podrán cumplir sin la adecuada orientación al alumnado. Al respecto, Sánchez García y otros (2008: 330) manifiestan que,

*“Los servicios de orientación universitaria están tomando paulatinamente más relevancia y entidad en el conjunto de la universidad española, considerándose uno de los factores decisivos de calidad y de eficacia de las enseñanzas universitarias. En cada universidad, las funciones y actividades desarrolladas por los servicios de orientación adquieren particularidades, si bien es posible encontrar tendencias y características comunes”*.

#### 4.4.1. La orientación en la universidad

Como se observa, la orientación en la universidad está justificada siendo este servicio un referente de calidad en todo el sistema educativo. Gordillo (1985) revela que el alumnado universitario muestra necesidades de tipo personal (formación intelectual, autoestima, maduración,...) y de tipo académico (destrezas, deficiencias de conocimiento,...), lo que hace que sea fundamental que este colectivo reciba una orientación personal, adaptada a sus necesidades.

Sánchez (2001: 40) denomina a la orientación universitaria como,

*“una cuestión privada del estudiante que debe satisfacer fuera del marco educativo universitario; puede concebirse también como un servicio más al estudiante dentro de la institución; o más aun, como algo integrado dentro de la enseñanza universitaria, enfoque que inspira el impulso actual de la orientación en los niveles educativos de Primaria y Secundaria”.*

La **Ley 14/1970**, de 4 de agosto, **general de educación y financiamiento de la reforma educativa** (BOE nº 187, de 06/VIII/1970), contemplaba por primera vez la orientación en la universidad, aunque estos servicios no se ponen en funcionamiento hasta los años 80 y 90.

El artículo 32.1 hacía mención a las finalidades del curso de orientación, indicando que se debe ahondar en la formación del alumnado en Ciencias Básicas. Además, añadía que hay que asesorar en la *“elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones”* y formarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual.

De igual manera, el art. 30.4 decía que el curso de orientación estará dirigido por la universidad y se desarrollará en los centros de Bachillerato. El art. 37.3 hacía mención al papel relevante que tienen los tutores en cuanto a la orientación educativa:

*“se establecerá el régimen de tutorías para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencias y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares”.*

Por otra parte, es fundamental que el profesorado-tutor participe activamente en el proceso, proporcionando cuanta información requiera el alumnado. Esta idea de orientación irá aumentando en el ámbito universitario, aunque años más tarde, la Ley de Reforma Universitaria de 1983 no lo tenga en cuenta y exclusivamente plantee una flexibilización del currículum universitario (Pantoja, 2004).

Según Echeverría, Figuera y Gallego (1996, cit. en Redondo y otros, 2009: 152), se distinguen tres etapas en los servicios de orientación universitaria. La primera hace alusión a una sensibilización institucional donde se llevan a cabo investigaciones para conocer las necesidades que presenta la universidad en cuanto a orientación. La segunda etapa es denominada fase de iniciación, y, a través de la misma, *“surgen propuestas concretas de organización de los servicios de orientación, como la de Pérez Juste, Sebastián y De Lara (1990) para la UNED”*. La última etapa, supone la consolidación de experiencias de orientación universitaria como el surgimiento del *“Departamento de Orientación de la Universidad Jaume I de Castellón y la creación del sistema de orientación de la división de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona”*.

Igualmente, Suárez (2013) manifiesta que la institución universitaria debe ofertar a los estudiantes servicios de orientación que les ayude en la transición, informándoles sobre el ámbito académico y laboral. Añade que los servicios de orientación son indicadores de calidad en las instituciones de educación superior.

#### **4.4.2. Modelos de orientación universitaria**

Isus (1995) lleva a cabo una investigación para conocer las necesidades que presenta el alumnado en el proceso de tránsito de la Educación Secundaria a la universidad. Propone, como modelo de orientación, un enfoque integral, donde sean considerados aquellos aspectos personales, profesionales o académicos que intervengan en la toma de decisiones.

Al mismo tiempo, la Universidad de Granada indica la necesidad de crear un Servicio de Orientación Universitaria, reflexionando sobre los contenidos a tratar. Se manifiesta la necesidad de orientar para la transición del Bachillerato a la universidad, orientación para la acogida, orientación profesional, académica, y para la inserción laboral, atención a la diversidad, etc. (Salmerón, 2001).

Asimismo, Martín, Moreno y Padilla (1998) especifican de manera detallada, las necesidades que presenta el alumnado:

- Pocas habilidades para la búsqueda activa de empleo.
- Desconocimiento de sus intereses, capacidades, limitaciones y aptitudes.
- Dificultades académicas varias.
- Desinformación de la universidad como institución, requisitos de acceso, procesos de selección, etc.
- Insuficiente dominio de técnicas de trabajo intelectual.
- Problemas personales, sociales y psicológicos.
- Escaso conocimiento sobre los planes de estudio y las salidas profesionales.

A través de estas necesidades, está justificada la planificación de un modelo de orientación que les dé cumplida respuesta. Al respecto, Rodríguez Moreno (2002: 70) presenta un modelo de orientación universitario fundado en cuatro períodos. El primero de ellos al ingresar en la universidad y a lo largo del primer ciclo; durante el estudio de la carrera; al finalizar los estudios y, finalmente, en el proceso de inserción al mundo laboral.

Del mismo modo, Pantoja (2004) contempla un modelo de orientación universitaria basado en tres niveles:

- *Servicio de Orientación Educativa, Personal y Profesional (SOEPP)*. Donde se velará por dar información personal, académica y profesional al alumnado así como formación e inserción laboral, investigación, evaluación y seguimiento de las necesidades observadas.
- *Departamento de Orientación*. Se considerará un vínculo de conexión con el SOEPP. Estará compuesto por los tutores, una representación de los mismos, el coordinador de los alumnos tutores, así como personal especializado en orientación.
- *Tutores*. Son profesores tutores que atenderán de manera individual y grupal al alumnado a través de consultas y asesoramiento de los especialistas en orientación del departamento.

En 2004 el grupo de Servicios de Información y Orientación de las Universidades Españolas (SIOUs), se reunió para elaborar un informe donde quedaran reflejadas las bases técnicas de un modelo de servicio. Los ámbitos de actuación de los SIOU se dirigen a ofrecer información sobre el acceso, la promoción, la universidad, los trámites básicos, así como orientación personal, académica y laboral.

Por otra parte, Pantoja y Campoy (2001) proponen un modelo tecnológico de orientación, al considerar a las tecnologías como un avance significativo en orientación educativa. Comentan que gracias a este modelo la orientación estaría más cerca de la realidad social.

Al respecto, Benavent (1999) revela que los cambios tecnológicos que se están produciendo en la sociedad, deben ser tenidos en cuenta por la orientación, y que, en la actualidad, están suponiendo una transformación de las estructuras de los sistemas educativos. Asimismo, añade que los modelos tecnológicos sucederán a los modelos básicos, debido a las respuestas satisfactorias que éstos ofrecen a las necesidades del alumnado.

De igual manera, Rodríguez Espinar y otros (1993) opinan que en el modelo tecnológico el orientador ha de actuar como consultor, resolviendo problemas, y ayudando al discente en su reflexión. Añade que este modelo puede contribuir en el desarrollo de las funciones de la interacción orientadora. Álvarez y Bisquerra (1996) definen al modelo tecnológico como una intervención remota, dirigida tanto a sujetos como a grupos, que se da fuera de la institución y que persigue la prevención y el desarrollo.

Malik y Sánchez (2003: 99) afirman que, *“los autores que defienden este modelo señalan que no puede ser exclusivo, pues hay funciones que nunca podrá asumir en su totalidad, sino que necesitará la ayuda del especialista y del resto de agentes”*.

Es necesario aclarar que la totalidad de autores no considera al modelo tecnológico como un modelo en sí mismo. Ejemplo de ello son Repetto (2002) y Vélaz de Medrano (1998), esta última afirma que más que un modelo, es un recurso psicopedagógico, y que la tecnología puede suponer una ayuda incondicional para la orientación.

#### 4.4.3. Servicios de orientación en la universidad

En el acceso a la universidad existen multitud de opciones donde el alumnado tiene que elegir entre unas u otras, siendo en ocasiones decisiones complicadas. Este hecho hace que la proliferación de servicios de orientación en las universidades sea una realidad a día de hoy, y que su puesta en marcha esté más que justificada. Benavent Oltra (2002) y Sánchez García y otros (2008), apuntan al nacimiento de los primeros servicios de orientación universitarios, en el año 1975.

Vidal, Díez y Vieira (2002) indican que la orientación en la institución universitaria, ha partido tradicionalmente desde el modelo de servicios, de manera grupal, directa, retroactiva y pasiva. Igualmente manifiestan que recientemente se ha producido un aumento de los servicios de orientación en España, y que la atención al ámbito personal por parte de los mismos, es menor que en el caso de los ámbitos académico y profesional. Revelan que el objetivo de los primeros servicios de orientación de las universidades españolas, se definía por atender al alumno en el ámbito profesional.

Sin lugar a dudas, el acceso a la universidad, es un proceso repleto de incertidumbres al llevar consigo diversos conflictos sobre el futuro inminente del alumno (Santana y Álvarez, 2002). Éste necesita ser informado y orientado, ya que con frecuencia se observan dificultades de integración y adaptación en la institución universitaria, presenciándose una falta de habilidades intelectuales y sociales (Rodríguez y Valverde, 2003).

Por su parte, Rodríguez Moreno (1998) señala que los servicios de orientación en la universidad, se pueden estructurar desde cuatro perspectivas. Por una parte, desde la ayuda y orientación al alumnado; desde la ayuda y asesoramiento a la comunidad universitaria en su totalidad; desde la ayuda y asesoramiento a las facultades y departamentos, y finalmente, ayuda a la administración universitaria.

Álvarez Rojo (2002: 9) declara que la orientación en la universidad,

*“debería consistir en una acción institucional y planificada de apoyo a los profesores en su tareas docentes y a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para su formación e inserción profesional. La acción orientadora debería planificarse y desarrollarse prioritariamente a nivel de centro, lo cual permitiría una adaptación más ajustada a la cultura del centro...”*

Sánchez García (1998) analiza la opinión de los profesionales y del alumnado respecto a los servicios de orientación universitaria. Puntualiza que gran parte de los universitarios se encuentran poco satisfechos con la orientación recibida en la universidad. En la misma línea, Vieira y Vidal (2006) advierte que el alumnado exige una educación de calidad a través de los sistemas de apoyo al estudiante.

Si se atiende a las peculiaridades que poseen dichos servicios de orientación, Lacunza (1996, cit. en Villayandre y Pérez, 2000), las definen como:

- Algo determinado.
- La formación es un servicio que se produce y consume al mismo tiempo.
- El servicio no puede almacenarse.
- Es un proceso.

Del mismo modo, Seijas y otros (2002) expresan que los servicios de orientación universitaria, deben tener en cuenta tres factores relevantes. En primer lugar a los miembros de la comunidad, en segundo, al marco físico, y por último, al ciclo vital. Asimismo, indican que la orientación debe hacer especial hincapié en la transición a la universidad, en el inicio de los estudios universitarios, durante los mismos, y al final de éstos.

García (2002: 20) alude a uno de estos momentos relevantes. Concretamente, indica que en la transición del Bachillerato a la universidad, *“el proceso educativo debe abarcar tres aspectos profundamente relacionados: información, adquisición de habilidades y formación. Y debe cumplir con dos calificativos imprescindibles: debe de ser integral y debe de ser permanente”*.

Parece que existe unanimidad al afirmar que las universidades deben poseer servicios de orientación que ofrezcan información al alumnado en sus diversas necesidades, ya sean de acceso, sociales o profesionales. Además, dichos servicios deben orientar para la acogida, para la diversidad, ofrecer planes de acción tutorial, orientación profesional y académica, acciones de inserción laboral, formación complementaria a profesores y alumnado, etc. (Salmerón Pérez, 2001).

De la misma manera, Rodríguez Moreno (2002) manifiesta que los servicios de orientación, persiguen dotar al alumnado de habilidades y competencias para que los alumnos puedan resolver de manera autónoma dificultades en el desarrollo de su propia carrera profesional. Para que esto sea viable se deberá facilitar información profesional y formación, observando previamente las necesidades de los sujetos.

Toscano (2001) revela que son tres los ámbitos de orientación para el desarrollo en la universidad, el ámbito de aprendizaje, el personal, y finalmente, el profesional.

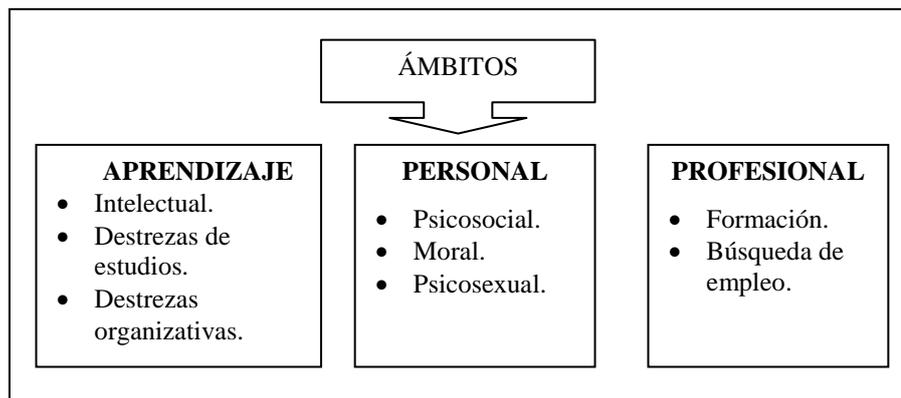


Gráfico 8. Ámbitos de orientación en la universidad (Toscano, 2001).

Igualmente, esta misma autora enuncia los principios del modelo de orientación para la universidad:

- La intervención debe de ser planificada, evolutiva, diferencial y ha de ser integral.
- La acción orientadora debe motivar al alumnado a participar activamente en el proceso de enseñanza.
- Ha de ser un proceso acumulativo que cuente con la implicación de los agentes educadores.

Rodríguez Moreno (1988, cit. en Álvarez González, 1995) apunta diversas características que deben poseer los programas que se ofrezcan desde los servicios de orientación para que sean efectivos:

- Deben estar integrados en los programas de enseñanza.
- Evaluables y con posibilidad de investigación procesual.

- Estructurados y organizados.
- Implementados y planificados.
- El personal que los lleve a la práctica debe estar cualificado y con roles definidos.
- Los programas deben mostrar los objetivos y la filosofía de la institución.

Por otra parte, Flores, Gil y Caballer (2012: 138) indican que debido al establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), “*los Servicios de Orientación en la etapa terciaria son indispensables como apoyo a los estudiantes en aspectos académicos, personales, toma de decisiones, itinerarios y salidas profesionales*”. De igual manera añaden que la universidad y la Enseñanza Secundaria, deben coordinarse para facilitar la adaptación a la vida universitaria del alumnado, teniendo en cuenta el principio de prevención.

Por tanto, parece evidente que el alumnado precisa que la institución universitaria lleve a cabo propuestas e iniciativas que aumenten su capacidad para enfrentarse a situaciones personales. Así pues, la universidad no debe olvidar aspectos tan relevantes del comportamiento humano como los culturales, personales, sociales y éticos (Bausela Herreras, 2004b). Los estudiantes precisan que la universidad les tenga en cuenta y les capacite para futuras transiciones que deberán realizar a lo largo de sus vidas (Rodríguez Moreno, 2002).

Echeverría 1996, 1997; Malik, Sánchez y Ballesteros, 1997; Sánchez García 1998 (cit. en Vidal, Díez y Vieira, 2001) citan las características de los servicios de orientación universitaria en España, siendo las siguientes:

- Los servicios son heterogéneos al poseer diversos objetivos, actividades, destinatarios, etc.
- Los servicios universitarios no están integrados en la cultura universitaria, lo que impide que la orientación cubra las necesidades de la comunidad universitaria.
- Los servicios suelen denominarse Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE), aunque reciben otros nombres. Sus objetivos son informar

sobre las opciones formativas y profesionales, así como facilitar técnicas de búsqueda de empleo activo y gestionar prácticas en empresas.

- Existen tres ámbitos de actuación preferente: empleo, académico y personal.
- Escasez de recursos materiales y personales.

Atendiendo a la legislación pertinente, el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30/X/2007), cuya última modificación es del 5 de marzo de 2014, puntualiza en su art. 14.2 sobre el acceso a las enseñanzas oficiales de Grado que,

*“Las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares”.*

Por otra parte, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE nº 318, de 31/XII/2010), manifiesta que las universidades deben favorecer programas de información y orientación a sus futuros alumnos, para favorecer de esta manera, la transición activa a la universidad. Específicamente, el art.65, está destinado a los servicios de atención al estudiante.

Diversas investigaciones e informes revelan que los servicios de orientación universitaria resultan fundamentales en esta etapa educativa ya que el alumnado se enfrenta a nuevas decisiones y donde se debe producir una maduración personal guiada por profesionales capacitados, que orienten y asesoren a los estudiantes (Granados y Espinosa, 2006).

El Plan Nacional de Evaluación de Calidad de las Universidades (2002) es uno de éstos informes, donde queda recogido que la orientación en la universidad es una materia que suscita gran interés. En el mismo se indica que *“no existe un modelo de información y orientación al alumnado homogéneo de carácter institucional.*

*Normalmente, estas actividades se organizan de forma independiente por los diferentes centros en formas no necesariamente coordinadas dentro de cada institución”* (Consejo de Universidades, 2002: 34).

Sánchez y otros (2008) analizan 85 servicios de orientación distribuidos en 66 universidades españolas. Destacan que la orientación profesional es la actividad más relevante en dichos servicios de orientación.

En 2008 el Ministerio de Educación y Ciencia elaboró un informe titulado: *“Análisis de los servicios de información, orientación y apoyo proporcionados por las universidades y utilización de los mismos por los universitarios”*, donde se pretendía llevar a cabo un diagnóstico general que ayudase a las universidades a potenciar y mejorar los servicios de orientación. En el mismo se indicaba que el alumnado es consciente de los beneficios que aportan los servicios universitarios, desde el punto de vista académico y profesional. De igual manera, los estudiantes aludían a la necesidad de recibir información y asesoramiento en su beneficio propio. Como punto a mejorar, se indicaba que dichos servicios no son conocidos por la totalidad del alumnado, y que habría que hacer un esfuerzo por darles mayor difusión.

Asimismo, Saúl, López-González y Bermejo (2009), realizan una revisión de los servicios dedicados a la atención personal, psicopedagógica y psicológica en las universidades españolas. Indican que con el paso del tiempo, la orientación se ha convertido en un elemento indispensable y de calidad en la universidad, aunque, a día de hoy, siguen faltando medios para poder llevar a cabo un servicio integral.

Por último, Guerrero Romera (2011) analiza los servicios de orientación de más de 60 universidades europeas, e indica las actividades más frecuentes en dichos servicios. Especifica que las acciones más usuales que se llevan a cabo son los programas de prevención y desarrollo, el asesoramiento sobre salidas laborales, la orientación académica, la tutoría individualizada, la orientación sobre búsqueda de empleo, técnicas de trabajo intelectual, la orientación personal y profesional, etc.

---

**SEGUNDA PARTE:**  
**JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

---



## **SEGUNDA PARTE: JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **5.1. Introducción**

A lo largo del presente capítulo se expone la naturaleza del estudio así como el diseño de investigación, donde se observará detenidamente el tipo de investigación, las fases de la misma, la población y la muestra participante. Como se ha indicado anteriormente, la orientación al alumnado que ingresa en la universidad resulta fundamental para que éste se adapte a la nueva situación, desenvolviéndose con éxito en el contexto universitario.

Para que esto sea efectivo, es necesario acercarse a esta realidad e investigarla, analizando el conocimiento y la opinión que tiene el alumnado de nuevo ingreso de la Universidad de Sevilla sobre el proceso de acceso a la misma.

En cuanto al análisis de la realidad, Pérez Serrano (1994: 16) afirma que,

*“precisa del conocimiento y de una metodología con valor instrumental para la acción social, no pretende llevar a cabo un estudio cuyo objeto se quede en sí mismo; la finalidad en este caso da preferencia a la acción social sobre la realidad objeto de estudio”.*

Asimismo, Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 197) indican que,

*“los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente [...]”.*

Teniendo presente estas ideas, en los siguientes apartados se detallará la metodología utilizada a lo largo de la investigación. Igualmente, se presentará el cuestionario como técnica de recogida de datos, haciendo hincapié sobre la elaboración y la validez del instrumento.

### **5.2. Naturaleza de la investigación**

Forner (2000) indica que la investigación educativa posee un extenso contexto de aplicación, es decir, dispone de diversos ámbitos de estudio. Además, proporciona conocimiento teórico, haciendo posible la explicación de fenómenos educativos y su predicción y control (Kerlinger, 1982).

En palabras de Bisquerra (2004: 37) la investigación educativa significa llevar a cabo: *“el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación”*. De la misma manera, Travers (1979: 19), define la investigación educativa como: *“actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores”*.

Por su parte, Colas y Buendía (1992) manifiestan que la investigación educativa surge cuando el investigador se encuentra con una situación problemática a la que no sabe dar respuesta con los conocimientos previos que posee. Además, añaden que debido a la expansión de la educación por todo el mundo, se hace necesario indagar sobre problemas de forma rigurosa y práctica. Indican que las investigaciones educativas han aumentado considerablemente en los últimos años, y que en la actualidad los profesionales de la educación cuentan con multitud de iniciativas para colaborar en el desarrollo de conocimientos educativos.

Pérez Serrano (1990: 224) señala que en la investigación educativa se debe tener en cuenta:

- La atmósfera de aceptación o rechazo en que se lleva a cabo la investigación.
- La capacidad real de los individuos de difundir los resultados innovadores de la investigación.
- La influencia posible o real de diversos grupos de poder en la difusión de la innovación.
- La definición del papel de los encargados de formular políticas educativas.
- Los mecanismos reales de los procesos de adopción de decisiones en el campo de la educación.
- La contribución concreta de diversos tipos y modos de investigación a los procesos de toma de decisiones.

Al mismo tiempo, el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (1989) unifica la investigación con la formación, y establece las funciones propias de la actividad investigadora, que tiene los siguientes rasgos:

- La investigación educativa incita a poseer una actitud crítica frente a los procesos educativos.
- Favorece el desarrollo de enfoques, conceptos y esquemas que clarifican la interpretación de los fenómenos educativos.
- Gracias a la investigación se puede planificar racionalmente el sistema educativo.
- La investigación favorece la calidad educativa de los investigadores, permitiendo obtener un conocimiento amplio sobre los factores culturales, sociales, económicos e históricos que afectan a la educación.

Para Best (1972) y Ary y otros (1990), la investigación en educación corresponde a la investigación científica aplicada a la educación, y debe tener presente las políticas del método científico. Para éstos últimos autores, la investigación en educación es *"la aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos"* (Ary y otros, 1990: 21).

En cuanto al diseño de investigación, Hernández, Fernández y Baptista (1991: 189) reflexionan sobre la investigación no experimental e indican que: *"...es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente las variables...Lo que hacemos... es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos"*.

### **5.3. Diseño de la investigación**

#### **5.3.1. Tipo de investigación**

La investigación que aquí se presenta es una investigación descriptiva, ya que está orientada a buscar la presencia o ausencia de un hecho en un contexto determinado; en el caso que nos ocupa, se pretende examinar el conocimiento que tiene el alumnado de nuevo ingreso de la Universidad de Sevilla sobre el proceso de acceso a la misma. Las investigaciones de corte descriptivo son ventajosas en el conocimiento y la exploración de diversos ámbitos educativos, como recopilar información objetiva, identificar dificultades, efectuar comparaciones y evaluaciones, o planificar cambios facilitando la toma de decisiones (Van Dalen y Meyer, 1983).

Igualmente, es una investigación de campo ya que se busca conocer la opinión del alumnado de nuevo ingreso respecto de los factores que más le influyeron o influyen para su acceso a la universidad como en su posterior desarrollo académico. Para ello, los datos fueron recogidos de la fuente primaria, en este caso, del alumnado que accedió a la Universidad de Sevilla por la vía de acceso de Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS).

Stenhouse (1987: 28) define la investigación como: *“una indagación sistemática y autocrítica. Como indagación, se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender, pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia”*.

Por otra parte, la información relacionada con el alumnado que accede a la Universidad de Sevilla proveniente de Bachillerato o CFGS es escasa e insuficiente. Por este motivo se decidió iniciar la investigación con un estudio exploratorio, el cual permitió posteriormente llevar a cabo un análisis descriptivo para lograr los objetivos propuestos. Por investigación exploratoria se entiende,

*“cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el programa de estudio (...) Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas”*.

(Hernández y otros, 2003: 117).

De la misma manera, es un estudio transversal lo que supone que se *“recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”* (Hernández, Fernández y Baptista, 1991: 191).

Para llevar a cabo esta investigación, se ha utilizado el cuestionario como herramienta de recogida de datos, este instrumento es *“capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables”* (Buendía, Colás y Hernández Pina, 1997: 120). Por su parte, Colás y Buendía (1992) indica que este instrumento es una de las principales técnicas de recogida de datos. Finalmente, Martínez Olmo (2002) lo define como la técnica más ajustada para obtener la información que nos permitirá alcanzar los objetivos de la investigación.

### 5.3.2. Fases de la investigación

La investigación es un proceso sistemático de análisis de una realidad concreta, por tanto, se hace inevitable la reflexión sobre cada uno de los elementos que la conforman. Bisquerra (1989) analiza las fases del proceso de investigación. En un primer momento indica que es necesario plantear el problema de investigación para, posteriormente, llevar a cabo una minuciosa revisión bibliográfica. Tras ésta, se formulan las hipótesis y se perfila la metodología de recogida de datos. Posteriormente se definen las variables y se lleva a cabo el muestreo de los sujetos. Finalmente se analizan los datos y se obtienen las conclusiones.

Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que las etapas en el proceso de investigación van teniendo lugar una tras otra y que esta sucesión tiene un carácter claramente lineal (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa).

Por nuestra parte, se han dividido las fases del proceso de investigación en tres momentos diferenciados: **diseño**, **ejecución** y **difusión**. El primero de ellos se corresponde con la aproximación al marco teórico y elaboración de un primer esquema de los aspectos fundamentales del proyecto. Se pretende reconocer la existencia del problema, reflexionar acerca del mismo, y formularlo apropiadamente (Marqués, 1996). En concreto se identificó el problema de investigación para, a continuación, llevar a cabo la revisión bibliográfica. A partir de ésta, se formularon los objetivos y se seleccionó el instrumento destinado a la recogida de información. En la fase de ejecución, se aglutina el trabajo de campo llevado a cabo, y el análisis e interpretación de los datos obtenidos. Una vez construido el instrumento de recogida de información, el cuestionario, se procedió a validarlo a través de la participación de los expertos, y a seleccionar la muestra para aplicar los protocolos del mismo en la recogida de información. Finalmente, con la puesta en marcha de la última fase del proyecto, la difusión, se persigue delimitar las conclusiones. Como se indicó anteriormente, nos interesaba indagar sobre el conocimiento y la opinión que tiene el alumnado que accede a la Universidad de Sevilla por la vía de acceso de Bachillerato y/o CFGS, sobre el proceso de acceso.

### 5.3.3. Población y selección de la muestra

León y Montero (2003) indican que para seleccionar la muestra es necesario trabajar con una fracción de la población, teniendo presente la representatividad de la

misma. Sabariego (2004) comenta la necesidad de garantizar dicha representatividad y el tamaño de la muestra. Este hecho permite estudiar una población utilizando exclusivamente un subconjunto pequeño de sus elementos.

Al respecto, Jiménez (1983: 237) destaca que,

*“(...) es una parte o subconjunto de una población normalmente seleccionada de tal modo que ponga de manifiesto las propiedades de la población. Su característica más importante es la representatividad, es decir, que sea una parte típica de la población en la o las características que son relevantes para la investigación”.*

Por su parte, Latorre, Rincón y Arnal (2003: 78) definen a la muestra como: *“el conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo”*. Asimismo, añaden que, entre las ventajas que proporciona el muestreo está el ahorro de tiempo en la realización de la investigación, la precisión de los resultados, la disminución de los costos y la posibilidad de mayor profundidad.

Para seleccionar la muestra en la presente investigación, se definió como objeto de estudio al alumnado que accedió a la universidad a través de la vía de acceso de Bachillerato y/o CFGS, y que en la actualidad está matriculado en alguna asignatura de primer curso de cualquier titulación de la Universidad de Sevilla.

#### **5.3.4. Técnica de muestreo**

Una vez definido el objeto de estudio, se procedió a seleccionar la muestra utilizando el muestreo aleatorio estratificado. Se utiliza este tipo de muestreo debido a que la variable a estudiar no se distribuye de forma homogénea en la población, ya que existen diferentes grupos o estratos heterogéneos entre sí (Buendía, Colás y Hernández, 1997). Concretamente, consiste en dividir a la población en varias subpoblaciones a las que llamamos estratos para seleccionar de esta manera, una muestra de cada uno de ellos.

Se procedió a establecer los estratos considerando cada rama de conocimiento como uno de ellos, resultando un total de 5 estratos. Además, se realizó una afijación proporcional de la muestra, distribuida proporcionalmente al tamaño de los estratos.

La estratificación llevada a cabo es la siguiente:

**Estrato 1**

<b>RAMA</b>	<b>TITULACIONES</b>	<b>Nº ALUMNOS</b>
<b>ARTES Y HUMANIDADES</b>	Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses.	10
	Doble Grado en Filología Clásica y Filología Hispánica.	19
	Grado en Lengua y Literatura Alemanas.	60
	Grado en Arqueología Social y Cultural.	65
	Grado en Arqueología (Univ. de Granada y Sevilla).	41
	Grado en Bellas Artes.	180
	Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.	59
	Grado en Estudios Árabes e Islámicos.	38
	Grado en Estudios de Asia Oriental (Univ. de Sevilla y Málaga).	50
	Grado en Estudios Franceses.	74
	Grado en Estudios Ingleses.	170
	Grado en Filología Clásica.	36
	Grado en Filología Hispánica.	114
	Grado en Lengua y Literatura Alemanas en Educación Primaria.	10
	Grado en Filosofía.	79
	Grado en Historia.	186
Grado en Historia del Arte.	201	
	<b>1392</b>	

Tabla 12. Estrato 1.

**Estrato 2**

<b>RAMA</b>	<b>TITULACIONES</b>	<b>Nº ALUMNOS</b>
<b>CIENCIAS</b>	Doble Grado en Física y en Ingeniería de Materiales.	20
	Doble Grado en Física y Matemáticas.	20
	Doble Grado en Matemáticas y Estadística.	20
	Doble Grado en Química y en Ingeniería de Materiales.	20
	Grado en Biología.	227
	Grado en Bioquímica (Univ. de Sevilla y Málaga).	56
	Grado en Física.	90
	Grado en Estadística.	40
	Grado en Matemáticas.	120
	Grado en Química.	149
	<b>762</b>	

Tabla 13. Estrato 2.

**Estrato 3**

<b>RAMA</b>	<b>TITULACIONES</b>	<b>Nº ALUMNOS</b>
CC. DE LA SALUD	Doble Grado en Farmacia y en Óptica y Optometría.	21
	Grado en Biomedicina Básica y Experimental.	50
	Grado en Enfermería.	239
	Grado en Fisioterapia.	103
	Grado en Farmacia.	280
	Grado en Podología.	69
	Grado en Medicina.	320
	Grado en Odontología.	89
	Grado en Psicología.	272
	Grado en Óptica y Optometría.	60
	<b>1503</b>	

Tabla 14. Estrato 3.

**Estrato 4**

<b>RAMA</b>	<b>TITULACIONES</b>	<b>Nº ALUMNOS</b>
CC. SOCIALES Y JURÍDICAS	Doble Grado en Admón. y Dirección de Empresas y en Derecho.	121
	Doble Grado en Derecho y en Economía.	40
	Doble Grado en Derecho y en Finanzas y Contabilidad.	64
	Doble Grado en Derecho y Gestión y Administración Pública.	61
	Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Rela. Lab. y Recursos H.	50
	Doble Grado en Geografía y Gestión del Territorio e Historia.	30
	Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual.	21
	Grado en Administración y Dirección de Empresas.	488
	Grado en Antropología Social y Cultural.	65
	Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.	59
	Grado en Comunicación Audiovisual.	143
	Grado en Criminología.	60
	Grado en Derecho.	454
	Grado en Economía.	147
	Grado en Educación Infantil.	181
	Grado en Educación Primaria.	539
	Grado en Finanzas y Contabilidad.	470
	Grado en Geografía y Gestión del Territorio.	59
	Grado en Gestión y Administración Pública.	30
	Grado en Marketing e Investigación de Mercados.	120
	Grado en Pedagogía.	180
	Grado en Periodismo.	279
	Grado en Publicidad y Relaciones Públicas.	141
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.	217	
Grado en Turismo.	336	
	<b>4355</b>	

Tabla 15. Estrato 4.

**Estrato 5**

RAMA	TITULACIONES	Nº ALUMNOS
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA	Doble Grado en Ing. en Diseño Ind. y Drllo. del Produ. e Ing. Mecánica.	20
	Doble Grado en Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Electrónica Industrial.	15
	Doble Grado en Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Mecánica.	15
	Grado en Ciencia y Tecnología de Edificación.	158
	Grado en Fundamentos de Arquitectura.	331
	Grado en Ingeniería Aeroespacial.	131
	Grado en Ingeniería Agrícola.	225
	Grado en Ingeniería Civil.	75
	Grado en Ingeniería de la Energía (Univ. de Sevilla y Málaga).	64
	Grado en Ingeniería de la Salud (Univ. de Málaga y Sevilla).	66
	Grado en Ingeniería de las Tecnologías de Telecomunicación.	159
	Grado en Ingeniería de Materiales.	28
	Grado en Ingeniería de Organiza. Industrial (Univ. de Málaga y Sevilla).	65
	Grado en Ingeniería de Tecnologías Industriales.	258
	Grado en Ingeniería Eléctrica.	70
	Grado en Ingeniería Electrónica Industrial.	115
	Grado en Ingeniería Elec., Rob. y Mecat. (Univ. de Málaga y Sevilla).	65
	Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto.	120
	Grado en Ingeniería Informática-Ingeniería de Computadores.	121
	Grado en Ingeniería Informática-Ingeniería del Software.	220
Grado en Ingeniería Informática-Tecnologías Informáticas.	179	
Grado en Ingeniería Mecánica.	120	
Grado en Ingeniería Química.	72	
Grado en Ingeniería Química Industrial.	71	
		<b>2764</b>

Tabla 16. Estrato 5.

El procedimiento para seleccionar al alumnado consistió en contactar con diferente profesorado de la Universidad de Sevilla que tuviese docencia con el alumnado de primer curso de cualquier titulación. Una vez en clase, localizamos al alumnado proveniente de las vías de acceso de Bachillerato y/o CFGS y le facilitábamos la dirección web donde estaba alojado el cuestionario. Si alguno no tenía acceso a Internet le proporcionábamos el cuestionario en papel.

Así pues, se calcula la muestra correspondiente para una población de **10.776** alumnos matriculados en centros propios de la Universidad de Sevilla, con un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 95%. Finalmente, la muestra quedó fijada en 371 alumnos, distribuidos como aparece en la siguiente tabla.

<b>ESTRATO</b>	<b>Nº TOTAL DE ALUMNOS/AS</b>	<b>NIVEL DE CONFIANZA: 95%</b> <b>ERROR DE MUESTREO: 5%</b> <b>TAMAÑO DE LA MUESTRA</b>
1	1392	48
2	762	26
3	1503	52
4	4355	150
5	2764	95
<b>TOTAL</b>	<b>10776</b>	<b>371</b>

Tabla 17. Estratos y muestras de la población.

La fórmula utilizada en el muestreo para la determinación del tamaño de la muestra, fue:

$$n = \frac{\sum_{h=1}^L \frac{N_h^2 \pi_h (1 - \pi_h)}{N(N_h - 1)}}{\frac{\varepsilon^2}{1,96^2} + \sum_{h=1}^L \frac{N_h^2 \pi_h (1 - \pi_h)}{N^2(N_h - 1)}}$$

Figura 1. Fórmula del tamaño de la muestra total.

Con las siguientes especificaciones:

<p><math>N</math> : Tamaño de la población</p> <p><math>L</math> : Número de estratos</p> <p><math>N_h</math> : Tamaño del estrato <math>h</math></p> <p><math>\varepsilon</math> : Error</p> <p>Se ha tomado el caso más desfavorable <math>\pi_h = 0,5</math></p> <p>Nivel de confianza: 95%</p>
--

Tamaño de muestra en el estrato  $h$  :

$$n_h = n \cdot \frac{N_h}{N}$$

Figura 2. Fórmula de la muestra en el estrato  $h$ .

#### 5.4. Técnica de recogida de datos

Debido al amplio número de sujetos y con el objetivo de conseguir información en un período de tiempo limitado, se opta por la utilización del cuestionario como instrumento de recogida de datos, concretamente el cuestionario on-line. Este instrumento muy utilizado para la obtención de información en el marco de una metodología fundamentalmente cuantitativa, consiste en una lista de preguntas que se pasa, para su cumplimentación, a una muestra representativa de la población que se quiere estudiar (Aguirre, 1995). Asimismo, Estebaranz (1994: 275) añade que *“el cuestionario puede ser un instrumento útil para evaluar las percepciones, expectativas, problemas y valoración de las personas implicadas en él”*.

Además, el cuestionario permite obtener información organizada sobre las diversas variantes que intervienen en la investigación, organizando las preguntas sobre el objetivo de la encuesta (Padilla, González y Pérez, 1998). Cohen y Manion (1990) indican que es una estrategia muy adecuada para la obtención de datos ya que permite recoger información determinada y cuantificable.

Por su parte, Colás y Rebollo (1993: 127) definen al cuestionario como *“un listado de cuestiones o preguntas intencionalmente organizadas, redactadas por el investigador con el objeto de recoger de forma sistemática y ordenada un conjunto de informaciones precisas acerca de las variables objeto de investigación”*. A su vez, Del Rincón y otros (1995: 208) indican que el cuestionario es *“una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito”*.

Del mismo modo, Munn y Drever (1995, cit. en Rojas, Fernández y Pérez, 1998) señalan las ventajas en el uso del cuestionario, son las siguientes:

- Facilita la confidencialidad.
- Aporta información estandarizada.

- Ahorra tiempo.

Gracias a estos rasgos el encuestado puede responder con claridad y sinceridad, contribuyendo a asegurar su anonimato. Además, al responder al mismo conjunto de cuestiones, es más fácil comparar e interpretar las respuestas emitidas, haciendo posible un uso eficiente del tiempo y agilizando el análisis estadístico de las respuestas.

En cuanto a las limitaciones, indican:

- Responde a objetivos descriptivos.
- Difícil elaboración.
- Superficialidad de la información.

Por otra parte, el proceso de elaboración requiere experiencia y conocimientos específicos, no siendo fácil elaborar cuestionarios de calidad. Asimismo, resulta complicado diseñar cuestionarios para contribuir a la explicación de relaciones entre variables.

Como se comentó con anterioridad, el cuestionario es *“un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”* (Hernández, Fernández y Baptista, 1991: 285). Los cuestionarios se realizan para contrastar opiniones, su análisis se efectúa mediante estadísticos que buscan aproximar los resultados a un punto de referencia más amplio y determinante (García, Gil y Rodríguez, 1994).

#### **5.4.1. Elaboración del cuestionario**

En cuanto a la elaboración del instrumento, García Córdoba (2002) afirma que se basa en los esquemas de referencia teóricos y en las experiencias de un colectivo. Asimismo, añade que, la puesta en práctica del cuestionario es aceptada por la mayoría de los sujetos, quienes lo consideran como una técnica válida.

Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1996) indican que la planificación del instrumento debe comenzar a partir de la propia reflexión del encuestador sobre el problema u objeto de estudio. Especifican que al construir el cuestionario se debe tener en cuenta que éste contenga un título alusivo a la investigación, una presentación explicando la finalidad del estudio, y unas palabras de agradecimiento. Padilla, González y Pérez (1998) añaden que el cuestionario debe agrupar las preguntas sobre el

objetivo de la encuesta. De esta manera, el primer paso en la elaboración del cuestionario consistió en reflexionar sobre la temática objeto de estudio. Concretamente, nos interesaba examinar el conocimiento y la opinión que poseía el alumnado de nuevo ingreso de la Universidad de Sevilla, sobre el proceso de acceso. Asimismo, se tuvo presente que los ítems hiciesen referencia a los supuestos del problema a investigar.

Las fases que se tomaron como referencia, a grandes rasgos, son las que indica Martin (2011):

- Concretar los contenidos del cuestionario.
- Especificar las variables y operacionalizarlas para que las respuestas obtenidas se adecúen a lo que deseamos evaluar.
- Convertir las variables en preguntas específicas.
- Ordenar los ítems. Es beneficioso hacerlo de forma que se presenten de lo general a lo particular, llevando al sujeto progresivamente al tema fundamental de la investigación.

También se ha tenido presente la claridad, adecuación, extensión y comprensión del lenguaje utilizado para facilitar al encuestado sus respuestas y favorecer la realización del mismo.

Como se dijo anteriormente, el cuestionario iba a ser facilitado al alumnado en clase a través de Internet. Somos conscientes de que la mayoría de los estudiantes tienen la posibilidad de utilizar la conexión WI-FI en todas las facultades de la Universidad de Sevilla, por lo que a nivel de infraestructuras, la aplicación del cuestionario on-line era una buena opción. No obstante, si algún sujeto no tenía la posibilidad de acceder a Internet le proporcionábamos el cuestionario en papel.

Por su parte, Torrado (2004) añade diversas desventajas en la utilización de las encuestas a través de Internet, entre las que se destacan las derivadas del diseño, mantenimiento y gestión del procesamiento de los datos obtenidos, así como, posibles errores informáticos. Por ello, se llevó a cabo una exhaustiva aplicación del cuestionario, realizando diversas pruebas para certificar un funcionamiento óptimo.

#### **5.4.1.1. Extensión y estructura**

En la elaboración del cuestionario se tuvieron en cuenta las características idiosincráticas de la muestra, así como los objetivos de la investigación. Las preguntas utilizadas en el cuestionario son, en su mayoría, preguntas cerradas de elección múltiple donde el encuestado debe elegir una de las categorías prefijadas, existiendo un espacio habilitado para que el encuestado pueda expresar su opinión en caso de no encontrar la respuesta más ajustada a sus ideas. De esta manera, se favorece la consecutiva codificación e interpretación. Algunas de ellas admiten más de una respuesta, existiendo algunos ítems abiertos donde los sujetos pueden plasmar su opinión o criterio.

Mckernan (2001) afirma que los ítems han de estar redactados utilizando un lenguaje sencillo, con claridad y sin tecnicismos. Con la aplicación del cuestionario, se persigue averiguar y explicar cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, desde cuándo y por parte de quién recibe orientación sobre el acceso a la universidad el alumnado de nuevo ingreso de la Universidad de Sevilla, proveniente de Bachillerato y/o CFGS.

La extensión final del cuestionario es de 46 preguntas, que el alumnado contestará a través de Internet. Concretamente, estaba alojado en una aplicación web para la gestión de encuestas, llamada Google Drive (<http://goo.gl/forms/zhW3Lhi1jc>).

En la primera pantalla se daba la bienvenida al alumnado, y se presentaban las instrucciones para su cumplimentación; asimismo, se les indicaba que la información resultante sería tratada de manera anónima y confidencial.

## CUESTIONARIO SOBRE LA ORIENTACIÓN RECIBIDA POR EL ALUMNADO DE PRIMER CURSO DE UNIVERSIDAD

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer lo que piensa el alumnado de primer curso de la Universidad de Sevilla respecto a una serie de cuestiones que, entendemos, le afectan directamente. Su conocimiento nos permitiría proponer acciones de mejora en el proceso de orientación y acceso a la Universidad, por lo que le solicitamos responda, señalando la opción que más se acerque a su opinión, a cada una de las preguntas que le proponemos a continuación.

Este cuestionario está dirigido a estudiantes que han accedido a la Universidad a través del Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS). Esta información será tratada de manera confidencial y anónima.

En este cuestionario se utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas, colectivos o cargos citados en los textos en género masculino, por economía del lenguaje, deben entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.

Figura 3. Pantalla de bienvenida al encuestado.

### 5.4.1.2. Contenido

Para realizar el cuestionario se realizó una revisión bibliográfica sobre la orientación que recibe el alumnado procedente de Bachillerato y/o CFGS sobre el acceso a la universidad. Su ordenación, como nos indica Martín (2011), se hizo tomando como criterio las relaciones temáticas de los ítems, de tal manera que dio como resultado final el agrupamiento en torno a tres bloques temáticos (Anexo I).

El cuestionario final quedó estructurado en torno a los siguientes bloques:

Bloque I: Datos identificativos.

Bloque II: Aspectos académicos previos al ingreso en la universidad.

Bloque III: Desarrollo académico en la universidad.

El **bloque I** estuvo compuesto por 9 preguntas relativas a datos identificativos de la muestra. Concretamente se les preguntó sobre:

- *Sexo.*
- *Edad.*
- *Ubicación geográfica donde estudió Bachillerato o CFGS.*
- *Año académico en que se matriculó por primera vez en el grado que cursa.*

- *Vía de acceso a la universidad.*
- *Modalidad de Bachillerato cursada.*
- *Ciclo Formativo de Grado Superior realizado.*
- *Centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS.*
- *Grado que cursa en la actualidad.*

El objetivo principal de este primer bloque era conocer datos individuales de la muestra que podrían ser útiles a la hora de describir y discriminar determinados aspectos de la investigación.

En el **bloque II** se pretendió indagar sobre diferentes aspectos previos al ingreso en la universidad del alumnado. Este bloque estuvo compuesto por 24 preguntas:

- *Principal motivo de la elección del grado.*
- *Orden de preferencia en la preinscripción.*
- *Conocimiento de los estudios al finalizar el Bachillerato o el CFGS.*
- *Conocimiento de los estudios universitarios relacionados con el Bachillerato o CFGS.*
- *Informante sobre el proceso de acceso a la universidad.*
- *Modo en que recibió la información sobre el proceso de acceso.*
- *Satisfacción con la información recibida sobre el proceso de acceso.*
- *Momento de comienzo de la orientación para el acceso a la universidad.*
- *Temáticas más necesarias en relación a la orientación para la universidad.*
- *Conocimiento del concepto de “nota de corte”.*
- *Conocimiento de la nota de corte del grado que está realizando.*
- *Persona que le proporcionó la información sobre la nota de corte.*
- *Conocimiento de los distintos estudios universitarios de la Universidad de Sevilla.*
- *Informante sobre los estudios universitarios de la Universidad de Sevilla.*

- *Conocimiento de los distintos estudios universitarios en otras provincias andaluzas y/o españolas.*
- *Informante sobre los estudios universitarios en otras provincias andaluzas y/o españolas.*
- *Conocimiento sobre las asignaturas que conforman el plan de estudios.*
- *Conocimiento de las salidas profesionales del grado que está realizando.*
- *Visita de la web de la Universidad de Sevilla.*
- *Motivo principal de consulta de la web de la Universidad de Sevilla.*
- *Visita de las instalaciones de la Universidad de Sevilla.*
- *Dificultad en la preparación de la prueba de acceso a la universidad.*
- *Actitud del orientador ante las dudas.*
- *Valoración de los aspectos a que les prestaba más atención el orientador o tutor.*

Este apartado es el central del cuestionario y donde se aglutinaba la mayoría de preguntas. El objetivo principal del mismo era conocer en profundidad cómo ha recibido el alumnado la orientación sobre el acceso a la universidad antes de entrar en la institución universitaria. Específicamente, se pretendía profundizar en el motivo y el orden de preferencia de elección del grado.

De la misma manera, se interrogaba sobre el conocimiento de las diversas opciones al finalizar el Bachillerato o el CFGS; y el conocimiento de las más adecuadas con la modalidad cursada. Al mismo tiempo, se precisaba conocer la persona que informó sobre el proceso de acceso a la universidad, cómo y cuándo recibió esa información, y el grado de satisfacción con la información recibida.

Por otra parte, se examinaban las temáticas más necesarias en relación a la orientación para la universidad, el conocimiento del concepto de “nota de corte”, y la persona que se la proporcionó. Igual de importante resultaba analizar el conocimiento que posee el alumnado sobre los distintos estudios universitarios de la Universidad de Sevilla, así como los estudios universitarios en otras provincias andaluzas y/o españolas. Además, dentro de este bloque II, se exploraba el conocimiento que posee el alumnado

acerca de las asignaturas que conforman el plan de estudios y las salidas profesionales del grado que está realizando. Finalmente, se consultaba sobre la página web, las instalaciones de la Universidad de Sevilla y se analizaban las dificultades en la preparación para el acceso a la universidad, así como la actitud del orientador ante las mismas.

El **bloque III** versaba sobre el desarrollo académico en la universidad, y estuvo compuesto por 13 ítems que son los siguientes:

- *Conocimiento de la preinscripción.*
- *Cambio en sus estudios universitarios.*
- *Curso en que cambió de grado.*
- *Motivo principal que le llevó a cambiar de grado.*
- *Rendimiento académico en los estudios universitarios.*
- *Causas que más influyen o influyeron en su rendimiento académico.*
- *Responsabilidad distinta al estudio.*
- *Repercusión de responsabilidad familiar y/o laboral en el rendimiento académico.*
- *Flexibilidad del profesorado ante responsabilidades familiares y/o laborales.*
- *Satisfacción con los estudios que realiza.*
- *Integración en los grupos de clase.*
- *Dificultad en la integración.*
- *Cambio en el acceso a la universidad.*

En este bloque era interesante conocer si el alumnado ha tenido dificultad con la preinscripción, así como si ha cambiado de titulación universitaria y, en caso afirmativo, indagar en qué curso sucedió y los motivos que le llevaron a ello.

Asimismo, se profundizaba sobre el rendimiento académico de los estudiantes, y su relación directa con responsabilidades familiares y/o laborales para también conocer la flexibilidad del profesorado. De igual manera, se indagaba sobre la satisfacción y la

integración del alumnado en el grado que realiza, y los posibles cambios en el acceso a la universidad. Por último, se habilitó un espacio para realizar cualquier tipo de observación, y se concluye dando el debido agradecimiento por haber contestado al mismo.

## **5.5. Validez y fiabilidad del instrumento**

Cualquier instrumento de recolección de datos debe asumir dos requisitos en cualquier investigación: ser válido y confiable. Se entiende que una pregunta es válida si estimula información exacta y relevante, es decir, mide aquello para lo que se creó. La validez puede ser de contenido, de criterio y de constructo (Fortín, 1999). Por confiable, se alude al grado de exactitud de medida, es decir, una pregunta es confiable si significa lo mismo para todos los que la van a responder. Se puede confiar en una escala cuando produce constantemente los mismos resultados al aplicarla a sujetos similares.

### **5.5.1. Validez**

Fox (1981: 418) define la validez como *“el grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o mide lo que se pretende que mida”*. Específicamente, el cuestionario de esta investigación ha sido validado en contenido, *“en muchos métodos de recogida de datos es la técnica más potente que puede utilizar el investigador”* (Fox, 1981: 420). Para ello, se ha utilizado la técnica de juicio de expertos ya que es *“una de las estrategias de evaluación más tradicional y también la más cotidianamente utilizada”* (Cabero, 1994: 122).

Concretamente se enviaba a los expertos una carta en donde se explicaba el objetivo de la investigación y se requería su participación (Anexo II). Igualmente se les facilitaba un dossier de validación, donde se incluía el protocolo del cuestionario inicial y una tabla en la cual se les pedía que aportasen su opinión acerca del instrumento, así como su contribución técnica sobre los contenidos que considerasen relevantes incorporar o eliminar, además de cualquier otro aspecto que creyesen mejoraría el instrumento (Anexo III).

En primer lugar, se les pedía que valorasen las instrucciones facilitadas al encuestado, señalando la opción más cercana a su criterio (excelente, buena, regular y

mala). Específicamente, se pretendía conocer la opinión del experto sobre la claridad, adecuación, extensión y comprensión de las instrucciones del cuestionario.

En segundo lugar, se preguntaba sobre la adecuación de las dimensiones analizadas. Concretamente, sobre los datos identificativos, los aspectos académicos previos al ingreso en la universidad, y sobre el desarrollo académico en la institución universitaria.

En tercer lugar, se indagaba acerca de las preguntas del instrumento. Se pretendía conocer si se presentaban en un orden lógico, la claridad y el nivel de comprensión en la redacción, la cantidad de ítems presentados, la adecuación de las opciones de respuesta, el tamaño de la letra utilizada, la utilización de los ítems para conocer las dimensiones planteadas y, finalmente, la adecuación a los destinatarios.

Por último, se consultaba sobre las observaciones generales del cuestionario. Concretando en la pertinencia de los contenidos, la eficacia para proporcionar los datos requeridos, y la consecución de los objetivos de la investigación.

#### 5.5.1.1. Selección del panel de expertos

Para seleccionar a los evaluadores, se tuvo en cuenta que abarcasen todos los aspectos referidos en el instrumento, tales como expertos en redacción de ítems, en la temática investigada, en la metodología de investigación, en el tratamiento de datos estadísticos, en la gestión del acceso a la universidad, etc.

En la siguiente tabla se especifica el perfil del experto, el lugar de trabajo y el número de participantes:

PERFIL DEL EXPERTO	LUGAR DE TRABAJO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Profesorado universitario	Departamento de Didáctica y Organización Educativa	2
Profesorado universitario	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	2
Profesorado universitario	Economía Aplicada I	1
Orientador	Centro Universitario EUSA	1
Técnicos de orientación	Área de Orientación y Atención a Estudiantes de la Universidad de Sevilla	3

Tabla 18. Perfil del panel de expertos.

Como se puede apreciar, la totalidad de los expertos seleccionados son sujetos que trabajan directamente con el objeto de estudio, o son profesores doctores del ámbito de la educación.

#### 5.5.1.1.1. Resultado de la validación de los expertos

Una vez enviado el primer dossier de validación, los expertos nos lo remitieron con los cambios que consideraron oportunos y se procedió a efectuar las modificaciones propuestas para volver a remitirles el cuestionario. Este proceso ha contado con 3 vueltas en donde una tras otra se ha ido creando el cuestionario definitivo.

Las principales sugerencias de los evaluadores hacían referencia al excesivo número de ítems, a la necesidad de revisar la adecuación de las respuestas en algunas preguntas de opción múltiple, y a la posibilidad de añadir algún ítem en el bloque de datos identificativos. En líneas generales, el instrumento fue valorado como positivo, cumpliendo los objetivos planteados a priori y oportuno para la población a la que iba dirigida.

A continuación, se detallan las opiniones de los expertos en cada uno de los aspectos investigados.

En primer lugar, el 56% de los expertos piensa que la claridad de las instrucciones del cuestionario es buena, frente al 33% que considera que son excelentes. Finalmente, el 11% las valora como regular, indicando algunos posibles cambios.

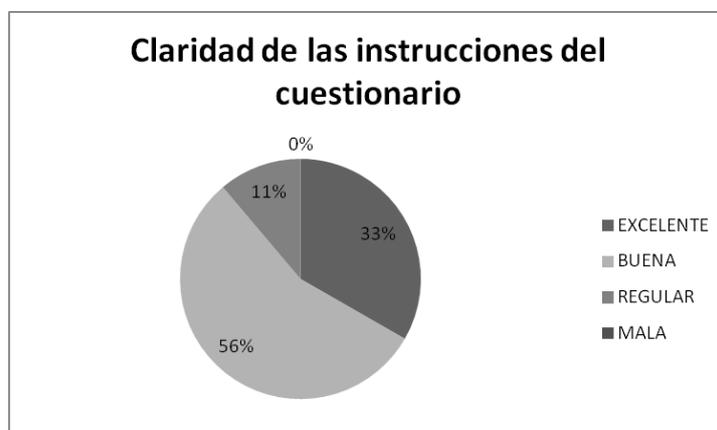


Gráfico 9. Opiniones de los expertos sobre la claridad de las instrucciones del cuestionario.

En relación a la adecuación de las instrucciones que se le facilita al alumnado al comienzo del instrumento, el 56% opina que son buenas, el 33% piensa que son excelentes, y el 11% las valora como regulares.

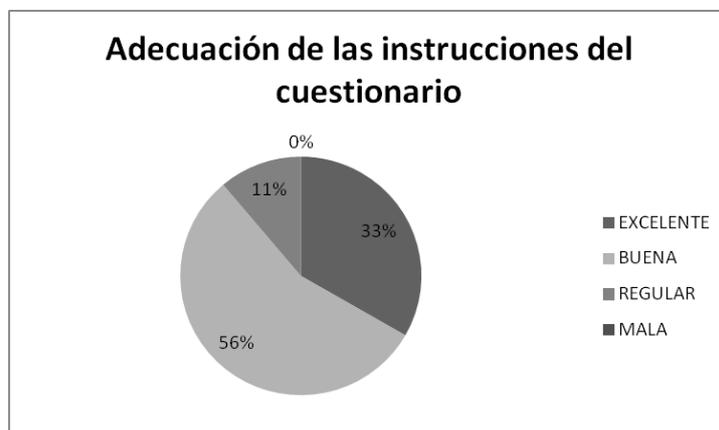


Gráfico 10. Opiniones de los expertos sobre la adecuación de las instrucciones del cuestionario.

Atendiendo a la extensión de las instrucciones, el 45% las valora como buenas, el 33% piensa que son regulares, aludiendo que son demasiadas extensas, y finalmente, el 22% opina que son excelentes.

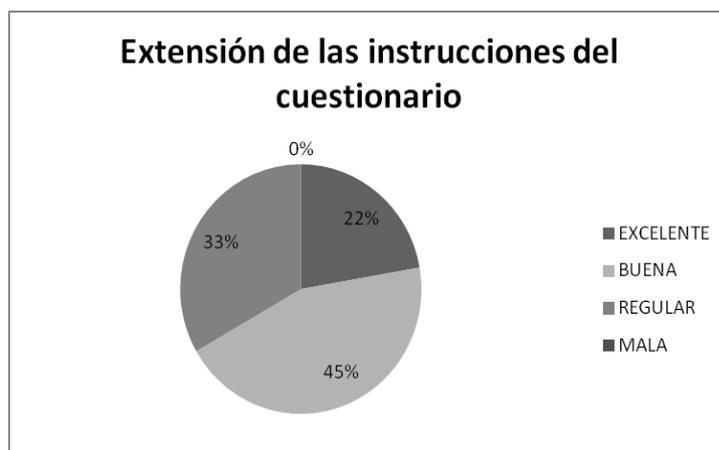


Gráfico 11. Opiniones de los expertos sobre la extensión de las instrucciones del cuestionario.

Por último, dentro de las valoraciones del cuestionario, se les preguntó acerca de la comprensión del cuestionario. El 56% las considera como buenas y el 44% de la muestra como excelentes.

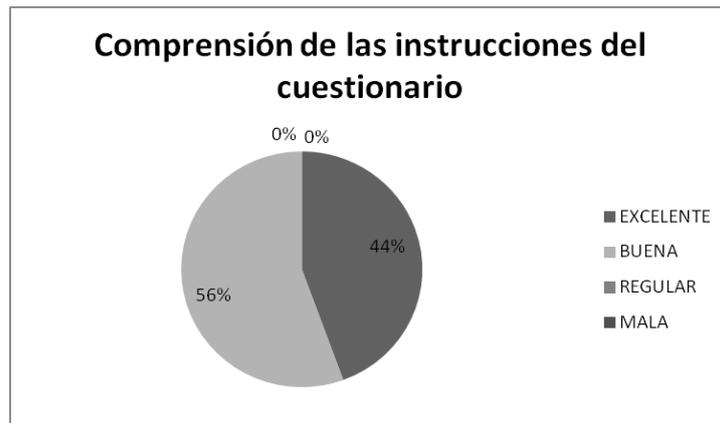


Gráfico 12. Opiniones de los expertos sobre la comprensión de las instrucciones del cuestionario.

Continuando con el análisis de las opiniones de los expertos, el siguiente bloque hace referencia a la adecuación de las dimensiones analizadas. En primer lugar se indagó sobre los ítems del bloque de datos de identificación. Un 56% indica como excelentes los ítems que recogía dicho bloque, el 33% los valora como buenos, y el 11% como regular, debido a la necesidad de incluir un ítem referente a la ubicación geográfica del alumnado, como posteriormente se hizo.

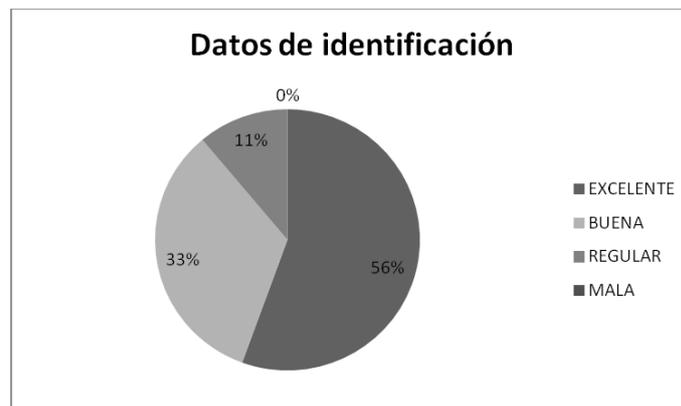


Gráfico 13. Opiniones de los expertos sobre los datos de identificación.

En relación a las opiniones de los expertos sobre los ítems referentes a los aspectos previos al ingreso en la universidad, el 56% los valora como buenos, frente al 44% que los observa como excelentes.

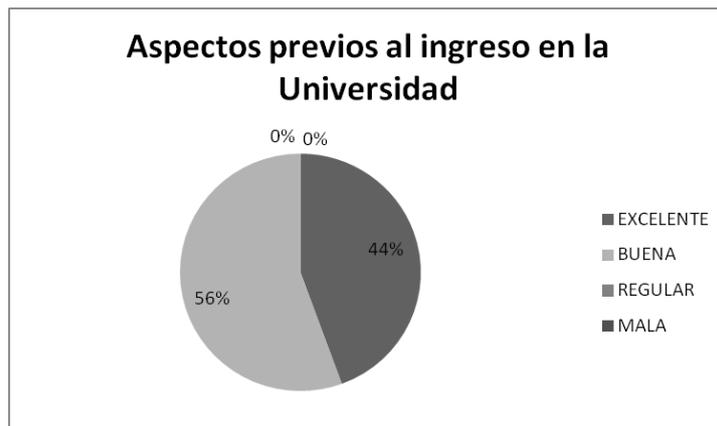


Gráfico 14. Opiniones de los expertos sobre los ítems de aspectos previos al ingreso en la universidad.

En cuanto a las preguntas relativas al desarrollo académico en la universidad, el 45% las valora como excelentes, el 44% como buenas y el 11% como regulares.

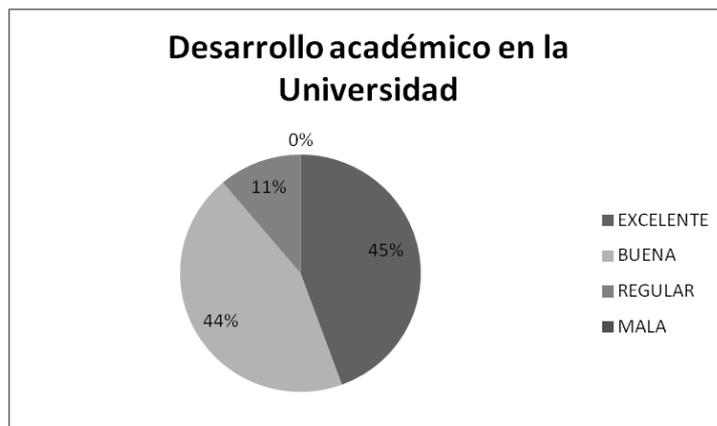


Gráfico 15. Opiniones de los expertos sobre los ítems de desarrollo académico en la universidad.

En relación a las preguntas del cuestionario, el 56% de los expertos comenta que el orden de aparición de los ítems es bueno. Por otro lado, el 44% indica que el orden lógico de presentación de cuestiones es excelente.

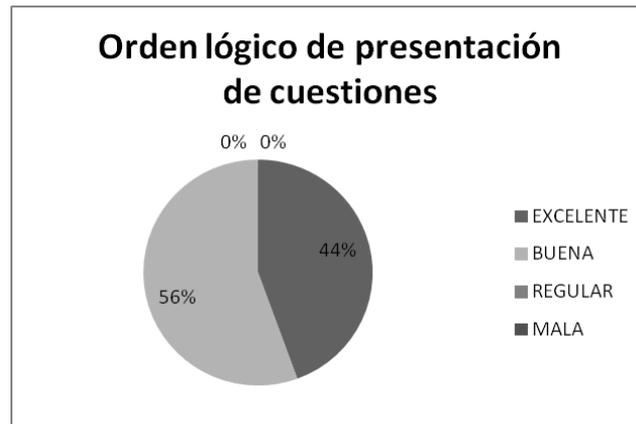


Gráfico 16. Opiniones de los expertos sobre el orden lógico de presentación de cuestiones.

El 67% cree que la claridad y el nivel de comprensión en la redacción de los ítems son buenos, el 22% opina que son excelentes, y finalmente, el 11% indica que son regulares.

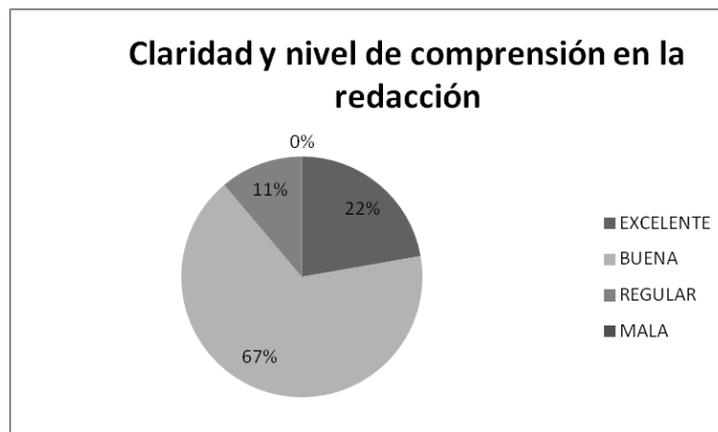


Gráfico 17. Opiniones de los expertos sobre la claridad y nivel de comprensión en la redacción.

Respecto a la cantidad de preguntas, las opiniones de los expertos han estado divididas. Son varios los que comentan el excesivo número de ítems, y la conveniencia de reducirlos. El 34% opina que la cantidad de preguntas es buena, el 33% cree que es regular, el 22% apunta a que la cantidad de preguntas es excelente, y por último, el 11% manifiesta que la cantidad de preguntas es mala aludiendo al excesivo número de cuestiones.

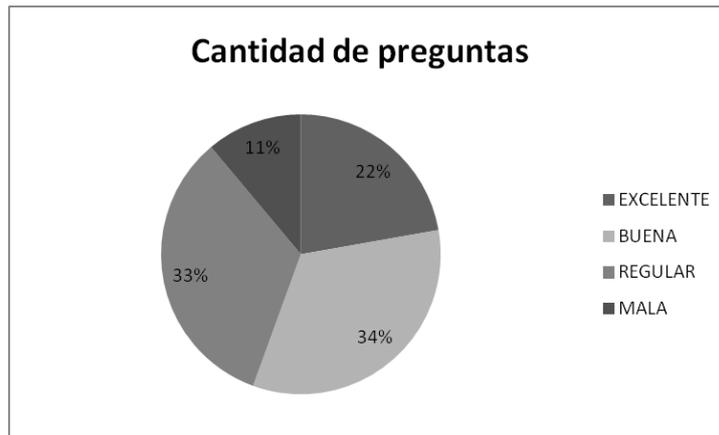


Gráfico 18. Opiniones de los expertos sobre la cantidad de preguntas.

En cuanto a la adecuación de las opciones de respuesta, las opiniones han estado muy unificadas. El 56% cree que son buenas, y el 44% indica que son regulares.

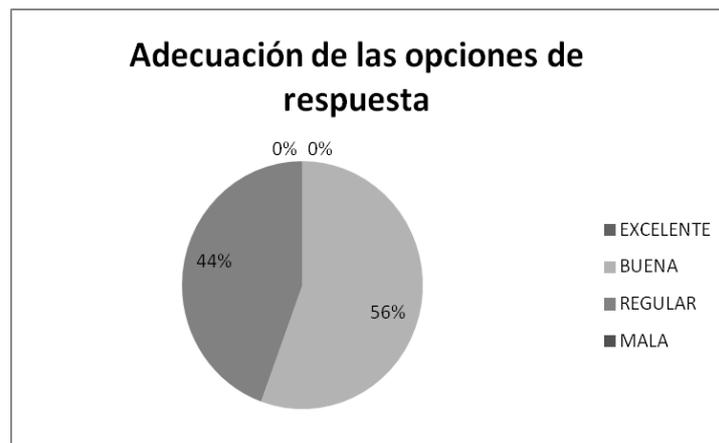


Gráfico 19. Opiniones de los expertos sobre la adecuación de las opciones de respuesta.

Al igual que en la cuestión anterior, las opiniones han sido muy homogéneas. El 56% considera que el tamaño de la letra utilizada en el cuestionario es excelente, y el 44% cree que es buena.

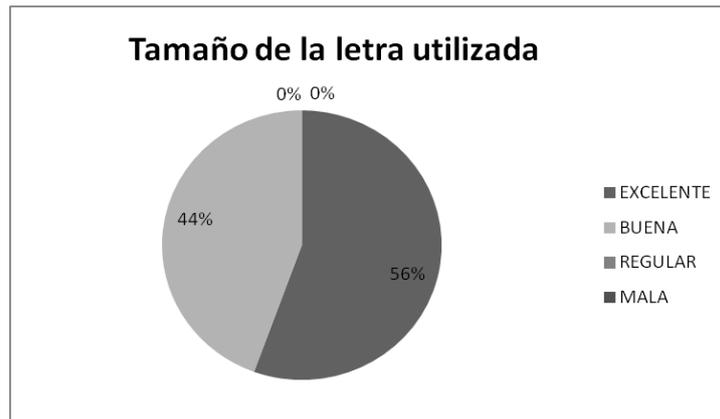


Gráfico 20. Opiniones de los expertos sobre el tamaño de la letra utilizada.

Por otra parte, el 67% considera que la utilización de los ítems es buena para conocer las dimensiones propuestas a priori, el 22% las observa como excelentes, y el 11% como regulares.

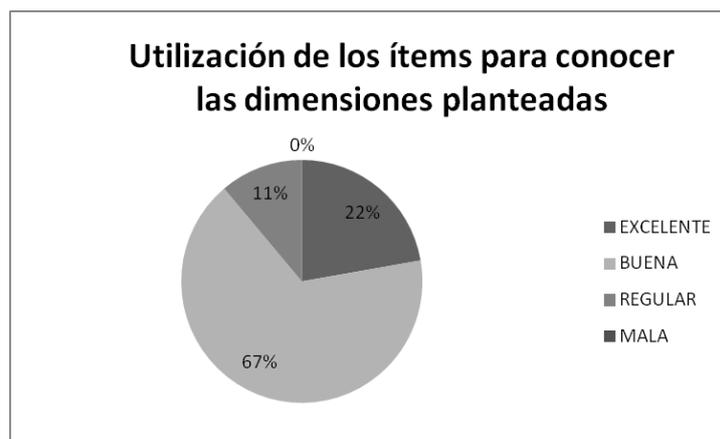


Gráfico 21. Opiniones de los expertos sobre la utilización de los ítems para conocer las dimensiones planteadas.

La adecuación del cuestionario a los destinatarios es vista por el 56% como buena, frente al 44% que la ve como excelente.

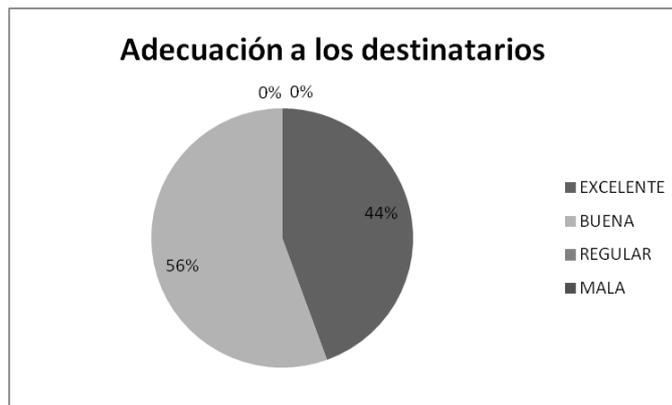


Gráfico 22. Opiniones de los expertos sobre la adecuación a los destinatarios del cuestionario.

Finalmente, se preguntó a los expertos acerca de las observaciones generales del cuestionario. En relación a la pertinencia de los contenidos del instrumento, el 56% opina que es excelente y el 44% cree que la pertinencia es buena.

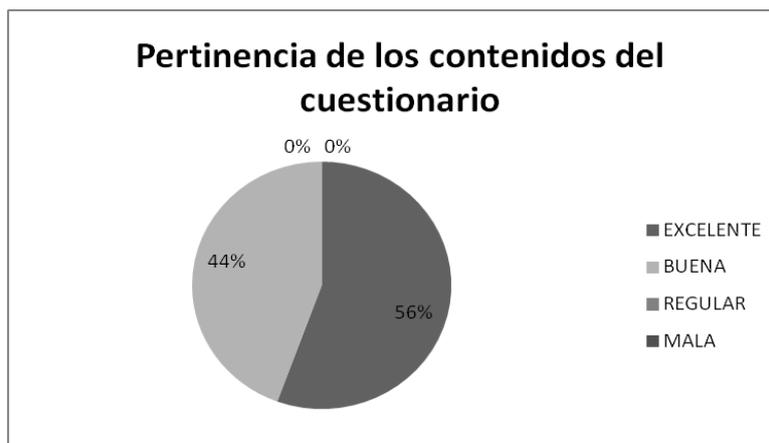


Gráfico 23. Opiniones de los expertos sobre la pertinencia de los contenidos del cuestionario.

En cuanto a la eficacia para proporcionar los datos requeridos, el 67% señala que es buena, frente al 33% que opina que es excelente.

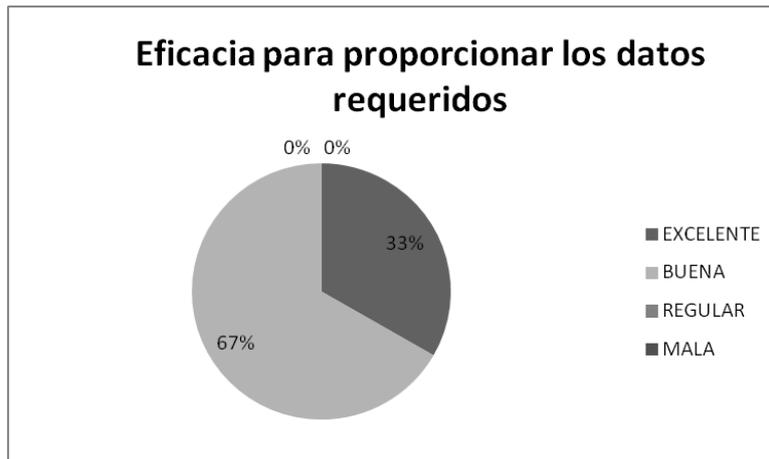


Gráfico 24. Opiniones de los expertos sobre la eficacia para proporcionar los datos requeridos.

Para finalizar, se pretendía conocer la opinión de los expertos sobre la consecución de los objetivos planteados en la investigación. Las respuestas fueron muy homogéneas ya que el 56% considera que la consecución de los objetivos es excelente, frente al 44% que considera que es buena.



Gráfico 25. Opiniones de los expertos sobre la consecución de los objetivos de la investigación.

En la tabla siguiente, se detallan las sugerencias más relevantes aportadas por los expertos:

<b>INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO</b>	
<b>Claridad</b>	Los comentarios que han realizado los expertos indican, en su mayoría, que las instrucciones facilitadas al alumnado son claras, exponiendo los objetivos del estudio, así como detallando los destinatarios que deben cumplimentar el instrumento.
<b>Adecuación</b>	La adecuación de las instrucciones del cuestionario, son vistas por los expertos como apropiadas para los estudiantes.
<b>Extensión</b>	Algunos expertos comentan que las instrucciones aunque claras son un poco extensas y contemplan la posibilidad de sintetizarlas.
<b>Comprensión</b>	Muy adecuado en todos los casos.
<b>ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES ANALIZADAS</b>	
<b>Datos identificativos</b>	Más de la mitad de los expertos consultados opinan que los ítems que se recogen en la dimensión de “ <i>datos identificativos</i> ” son muy adecuados y necesarios para conocer a la población. Uno de los expertos nos comenta la posibilidad de preguntar la procedencia geográfica de los estudiantes.
<b>Aspectos académicos previos al ingreso en la universidad</b>	En su mayoría, han manifestado la adecuación de los ítems dentro de esta dimensión. Algunos han propuesto cambios respecto a las opciones de respuesta de algunas preguntas, y a la posibilidad de reducir el número de ítems.
<b>Desarrollo académico en la universidad</b>	Un experto comentó que las preguntas relativas a las técnicas de trabajo intelectual y a las TIC, podían crear una nueva dimensión dentro de la dimensión “ <i>Desarrollo académico en la universidad</i> ”, así que después de valorar con detenimiento la situación, se decidió suprimir dichos ítems, así como redactar de nuevo otros.
<b>PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO</b>	
<b>Orden lógico de presentación de las cuestiones</b>	Algunos expertos nos indicaron la posibilidad de incluir algunos ítems de la dimensión de “ <i>Aspectos académicos previos al ingreso en la universidad</i> ” en datos identificativos.
<b>Claridad y nivel de comprensión en la redacción</b>	Muy adecuado en todos los casos.
<b>Cantidad de preguntas</b>	Algunos expertos sugirieron una reducción en el número de ítems.
<b>Adecuación de las opciones de respuesta</b>	Algunos expertos propusieron una reestructuración en algunas opciones de respuesta.
<b>Tamaño de la letra utilizada</b>	Muy adecuado en todos los casos.
<b>Utilización de los ítems para conocer las dimensiones planteadas</b>	Muy adecuado en todos los casos.
<b>Adecuación a los destinatarios</b>	Muy adecuado en todos los casos.
<b>OBSERVACIONES GENERALES DEL CUESTIONARIO</b>	
<b>Pertinencia de los contenidos del cuestionario</b>	Muy adecuado en todos los casos.
<b>Eficacia para proporcionar los datos requeridos</b>	Muy adecuado en todos los casos.
<b>Consecución de los objetivos de la investigación</b>	Muy adecuado en todos los casos.

Tabla 19. Indicaciones de los expertos.

A continuación, en la siguiente tabla se especifican los cambios más relevantes:

Dimensiones	Ítems iniciales	Modificaciones	Ítems definitivos
<b>Instrucciones</b>	----	<p>Se ha puesto nombre al instrumento: <i>“Cuestionario sobre la orientación recibida por el alumnado de primer curso de universidad”</i>.</p> <p>Se ha cambiado la expresión negativa (si su vía de acceso ha sido por pruebas de acceso de M25, M40 o M45, no debe cumplimentar este cuestionario) por una positiva: Este cuestionario está dirigido a estudiantes que han accedido a la universidad a través del Bachillerato o Ciclo (CFGs).</p> <p>Además, se ha añadido: <i>“En este cuestionario se utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas, colectivos o cargos citados en los textos en género masculino, por economía del lenguaje, deben entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino”</i>.</p>	----
<b>Datos identificativos</b>	1-3	<p>En el ítem 2 se han dejado abiertas las opciones de respuesta. Posteriormente se podrían agrupar si fuese necesario.</p> <p>Se ha añadido una cuestión sobre la ubicación geográfica del lugar en el que estudió Bachillerato o CFGS y se añade la opción “Otro” para recoger toda posible ubicación geográfica.</p> <p>En el ítem 6 se han actualizado las modalidades de Bachillerato a la legislación vigente, y se añade la opción “Otro” para recoger aquellos casos que no estudiaron con estas modalidades.</p>	1-9
<b>Aspectos académicos previos al ingreso en la universidad</b>	4-31	<p>En el ítem 10 las opciones de respuesta, se ha modificado: <i>“La nota de corte que tenía hizo que eligiese este grado”</i>, por: <i>“Dentro de mis preferencias, son los estudios universitarios a los que pude optar por mi nota de admisión”</i>.</p> <p>En el ítem 11 se ha redactado nuevamente la pregunta.</p> <p>En el ítem 13 en las opciones de respuesta se ha utilizado una escala de medida (mucho, bastante, poco y nada).</p> <p>En el ítem 14 en las opciones de respuesta se ha añadido: Servicios de orientación de la universidad.</p> <p>En el ítem 15 se ha redactado nuevamente la pregunta.</p> <p>En el ítem 16 en las opciones de respuesta se ha utilizado una escala de medida (mucho, bastante, poco y nada).</p> <p>En el ítem 18 se ha realizado un cuadro utilizando una escala de medida.</p> <p>En el ítem 19 las opciones de respuestas se han reducido a SI y NO.</p> <p>En el ítem 23 se ha añadido “Internet” a las opciones de respuesta.</p> <p>En el ítem 25 se ha añadido “Internet” a las opciones de respuesta.</p> <p>En el ítem 27 en las opciones de respuesta, se ha utilizado una escala de medida (mucho, bastante, poco y nada).</p> <p>En el ítem 29 se solicita al encuestado que elija el motivo principal.</p> <p>En el ítem 31 se ha redactado nuevamente la pregunta.</p>	10-33

		En el ítem 33 se ha realizado un cuadro utilizando una escala de medida.	
<b>Desarrollo académico en la universidad</b>	32-48	En el ítem 39 se ha realizado un cuadro utilizando una escala de medida. En el ítem 40 se han reducido las opciones de respuesta. En el ítem 43 en las opciones de respuesta, se ha utilizado una escala de medida (mucho, bastante, poco y nada). Se han eliminado los ítems referentes a las Técnicas de Trabajo Intelectual y a las Tecnologías de la Información y Comunicación por no estar directamente relacionadas con el objetivo de investigación.	34-46

Tabla 20. Cambios realizados.

Posteriormente, se procedió a realizar los cambios propuestos por los expertos, remitiéndoles de nuevo el cuestionario por si deseaban incluir nuevas sugerencias y dando como resultado la conformidad total por parte de los mismos. Esta evaluación ha hecho viable la construcción de un instrumento adecuado a los objetivos de la investigación.

### 5.5.2. Fiabilidad

La fiabilidad de un instrumento es la capacidad del mismo para arrojar similares resultados, aplicado en condiciones semejantes y en diferentes ocasiones. Es decir, un cuestionario es fiable, cuando éste mide con la misma precisión en repetidas ocasiones (Bisquerra, 1996). Para comprobar la fiabilidad de un instrumento existen diversos métodos entre los que se destaca: el método de test-retest, el método de formas paralelas, el método de las dos mitades y el método de consistencia interna.

En la presente investigación, se llevó a cabo la prueba de consistencia interna Alpha de Cronbach, ya que es el coeficiente de fiabilidad más utilizado en las ciencias sociales por, entre otras ventajas, necesitar una sola aplicación del instrumento (Zumbo y Rupp, 2004). Para hallarlo, se tiene que calcular la correlación de cada ítem con cada uno de los otros, dando lugar a una gran cantidad de coeficientes de correlación. El valor será el promedio de todos los coeficientes de correlación (Cozby, 2005). Por tanto, su objetivo es establecer si es posible obtener una puntuación global para el conjunto de ítems del cuestionario mediante la suma (o media) de sus puntuaciones.

Tras aplicar dicho coeficiente, el resultado arrojado es 0.676, lo que indica que el cuestionario es fiable ya que el valor está próximo a lo que se considera en literatura como suficiente para garantizar la fiabilidad del instrumento.

---

**TERCERA PARTE:**  
**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---



## TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 6.1. Análisis de datos

Una vez contestado el cuestionario por el alumnado llega el momento de analizar los resultados que se han recopilado. Para ello, se elaboró una matriz de datos en formato Excel utilizando las respuestas resultantes.

Para analizar los ítems del cuestionario se utilizó el programa estadístico SPSS 22. Las técnicas utilizadas en el análisis de la información de los ítems han sido los estadísticos propios de los análisis descriptivos, es decir, las frecuencias y los porcentajes. Como son variables nominales, para estudiar las posibles relaciones entre los ítems, se debe recurrir al cálculo de medidas de asociación e independencia en tablas de contingencia.

Se ha utilizado el estadístico Chi-cuadrado que relaciona los valores observados (los que se obtienen de la investigación realizada) con los valores esperados (lo que se espera que suceda). La fórmula que se aplica es la siguiente:

$$\chi^2 = \sum_i \frac{(\text{observada}_i - \text{teórica}_i)^2}{\text{teórica}_i}$$

Figura 4. Fórmula Chi-cuadrado.

Como se ha comentado con anterioridad, el cuestionario estaba dividido en tres apartados. En primer lugar, los ítems correspondientes a los **datos identificativos** de la muestra, un segundo apartado compuesto por las preguntas relacionadas con **aspectos académicos previos al ingreso en la universidad**, y finalmente, las cuestiones dirigidas a conocer en profundidad el **desarrollo académico en la universidad**.

### 6.2. Análisis descriptivo y correlacional

#### a) Datos identificativos

La finalidad de esta primera dimensión será analizar datos individuales de la muestra que servirán para conocer los rasgos personales de los encuestados.

**1. Sexo.** En las investigaciones enmarcadas en las Ciencias Sociales, el sexo es un ítem clave para conocer en profundidad a la muestra. En el estudio que se está analizando se puede comprobar la distribución del sexo a través de la siguiente tabla:

1. Sexo		
	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	168	45,28%
Mujer	203	54,72%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 21. Sexo.

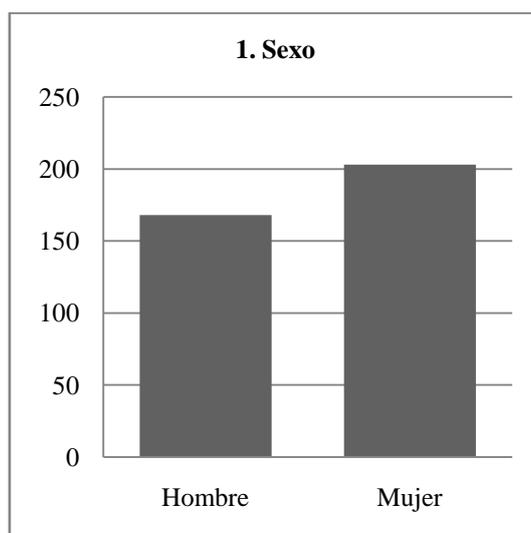


Gráfico 26. Sexo.

Si se observan los datos presentados referentes al sexo de los encuestados, se puede apreciar que el 45,28% de los mismos son hombres frente al 54,72% que son mujeres.

Para conocer la relación existente entre unos ítems y otros, se ha aplicado el coeficiente de asociación Chi-cuadrado de Pearson sobre aquellos ítems que, entendíamos, podían ofrecer información interesante. Esta prueba permite observar si existe una relación entre dos variables, es decir, si una influye en la otra. Se debe tener en cuenta que cuando el nivel de significación del estadístico es menor que 0.05 se puede afirmar que las dos variables son dependientes, es decir, que una variable influye en la otra y existe una relación significativa entre ambas. En los cuadros que se presentan a continuación, “Chi-c” hace referencia al estadístico Chi-cuadrado, “Gl” son los grados de libertad y, finalmente “Sig.” es la significación.

De esta manera, el ítem del sexo se ha sometido al estadístico Chi-cuadrado de Pearson con algunos de los ítems del cuestionario. Teniendo en cuenta esta afirmación,

como se observa en la siguiente tabla, se ha hallado una relación dependiente del sexo con tres de los ítems del cuestionario, por tanto, para estos 3 ítems el sexo de los encuestados es determinante.

	Chi-c	Gl	Sig.
6. Modalidad de Bachillerato cursada	24,959	3	,000
9. Grado que cursa en la actualidad	120,931	25	,000
10. El principal motivo de la elección del Grado que cursa actualmente	16,806	3	,001

Tabla 22. Relaciones significativas entre diversos ítems y el sexo de los encuestados.

Sin embargo, visualizando la tabla posterior se aprecia que la significación es mayor que 0.05, por tanto, no existe relación significativa entre ambas variables.

	Chi-c	Gl	Sig.
35. Desde que comenzó sus estudios universitarios, ¿ha cambiado de Grado?	,134	1	,714
38. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?	6,414	3	,093
40. Durante el periodo universitario, ¿tiene otra responsabilidad distinta al estudio?	,141	1	,707
41. Si además de estudiar, tiene o ha tenido algún tipo de responsabilidad familiar y/o laboral, ¿cómo cree que repercute o ha repercutido en su rendimiento académico?	1,675	2	,433
42. Si además de estudiar, tiene otro tipo de responsabilidad familiar y/o laboral, ¿el profesorado es o ha sido flexible ante estas situaciones?	3,318	1	,069
43. ¿Cómo de satisfecho se encuentra con los estudios que realiza?	7,202	3	,066
44. En general, ¿se siente integrado en los grupos de clase?	1,254	1	,263
45. En caso negativo, ¿qué dificultad ha encontrado? Seleccione aquella dificultad más relevante	1,658	3	,646

Tabla 23. Relaciones no significativas entre diversos ítems y el sexo de los encuestados.

**2. Edad.** El ítem 2 del cuestionario hace referencia a la edad de los encuestados, para ello se habilitó un espacio donde los sujetos debían indicar su edad. En la tabla siguiente se especifica las edades de los sujetos:

2.Edad		
	Frecuencia	Porcentaje
18	86	23,18%
19	119	32,08%
20	88	23,72%
21	32	8,63%
22	23	6,20%
23	8	2,16%
24	7	1,89%
25	3	0,81%
27	1	0,27%
28	1	0,27%
29	1	0,27%
42	1	0,27%
50	1	0,27%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 24. Edad.

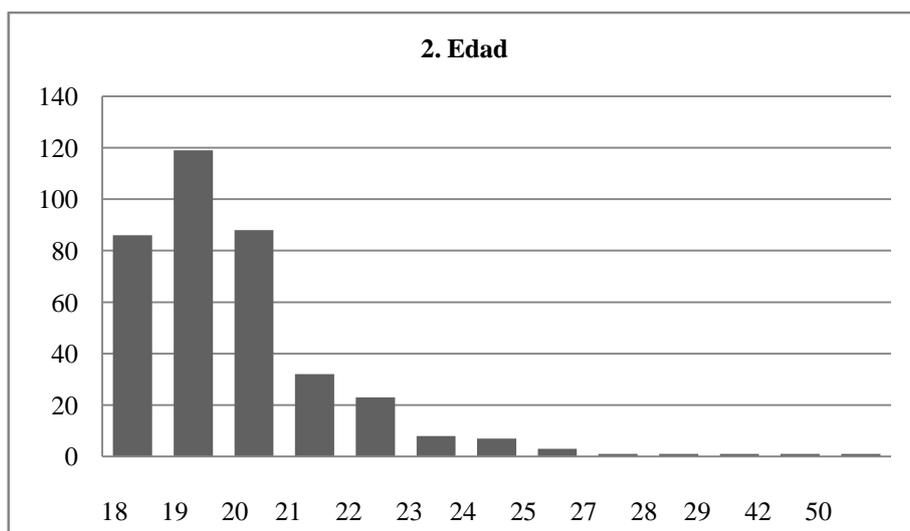


Gráfico 27. Edad.

Como se puede observar, el 32,08% tenía 19 años cuando realizó el cuestionario, un porcentaje similar posee el alumnado de 18 y 20 años, con algo más del 23%.

**3. Ubicación geográfica donde estudió Bachillerato o CFGS.** El ítem 3 del cuestionario indaga sobre el lugar de procedencia donde el alumnado cursó Bachillerato o CFGS. Para ello, se facilitó al alumnado las ocho provincias andaluzas y se habilitó un espacio donde el encuestado podía reflejar otra opción distinta. De las capitales andaluzas, Almería no fue seleccionada por ningún sujeto, y más del 80% indicó que había realizado el Bachillerato o CGFS en Sevilla.

3.Ubicación geográfica		
	Frecuencia	Porcentaje
Badajoz	9	2,43%
Cádiz	18	4,85%
Córdoba	4	1,08%
Granada	3	0,81%
Huelva	25	6,74%
Jaén	5	1,35%
Málaga	6	1,62%
Navarra	1	0,27%
Sevilla	299	80,59%
Teruel	1	0,27%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 25. Ubicación geográfica.

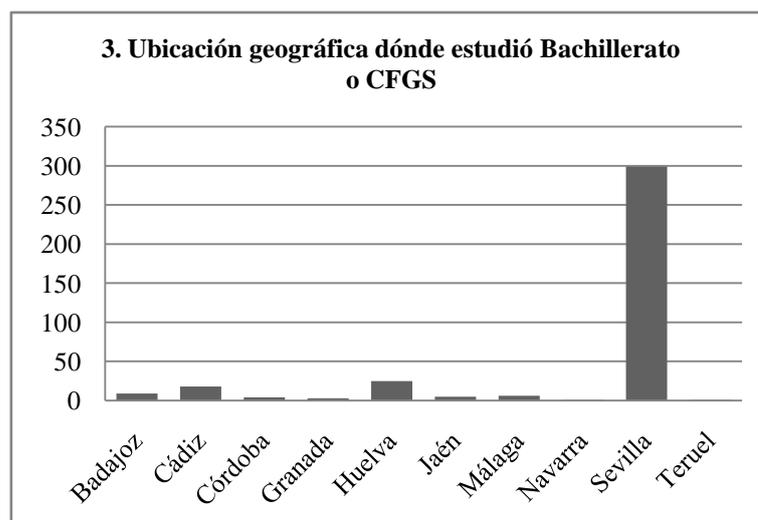


Gráfico 28. Ubicación geográfica.

**4. Año académico en que se matriculó por primera vez en el Grado que cursa.** En esta ocasión se facilitó a los sujetos cuatro opciones de respuesta y se le habilitó un espacio por si ninguna opción reflejaba su situación.

<b>4. Año académico en que se matriculó por primera vez en el Grado que cursa</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
2011-2012	1	0,27%
2012-2013	7	1,89%
2013-2014	40	10,78%
2014-2015	323	87,06%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 26. Año académico.

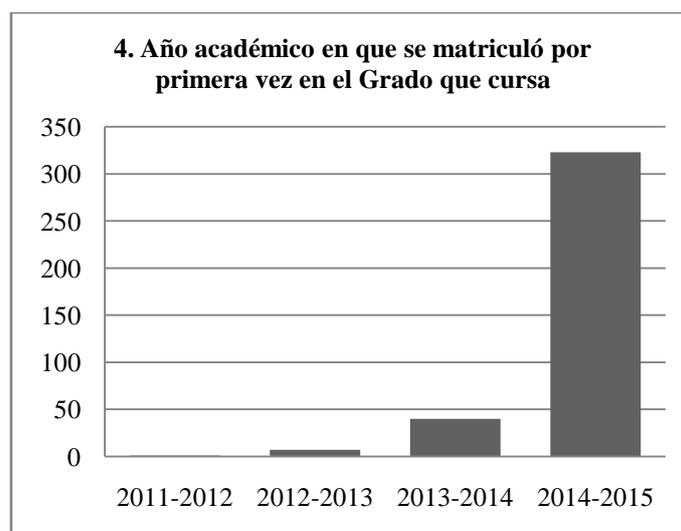


Gráfico 29. Año académico.

Atendiendo a los datos presentados, más del 87% se matriculó en el curso académico 2014-2015, seguido del alumnado que se matriculó un curso académico anterior, suponiendo el 10,78% del total.

**5. Vía de Acceso por la que ha accedido a la universidad.** El ítem 5 tenía el propósito de conocer la vía de acceso utilizada por el alumnado para cursar estudios universitarios.

<b>5. Vía de Acceso</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Bachillerato	322	86,79%
CFGS	49	13,21%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 27. Vía de Acceso.

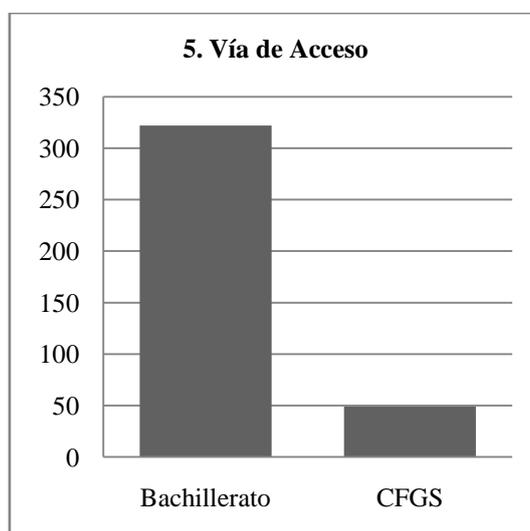


Gráfico 30. Vía de Acceso.

Como se puede observar, poco más del 13% accede a la Universidad de Sevilla a través de algún CFGS. Por otra parte, más del 86% ha accedido a la universidad a través de Bachillerato y tras realizar la correspondiente prueba de acceso.

Cuando se quiere conocer la relación de la vía de acceso con el resto de ítems del cuestionario, se aplica el coeficiente de asociación Chi-cuadrado de Pearson. Las relaciones significativas resultantes están plasmadas en la siguiente tabla:

	Chi-c	Gf	Sig.
13. ¿Conocía los estudios universitarios relacionados con su Bachillerato/CFGS?	12,212	3	,007
17. Indique en qué momento comenzó a recibir orientación para el Acceso a la universidad	76,670	9	,000
31. ¿Qué dificultad ha encontrado a la hora de preparar la prueba de Acceso a la universidad? Seleccione sólo aquella dificultad que cree más importante	13,170	5	,022
33.1. En el instituto o colegio, de los siguientes aspectos, valore la atención que le prestaba a cada uno de ellos el orientador o tutor (opción: prueba de acceso a la universidad)	15,832	3	,001
40. Durante el periodo universitario, ¿tiene otra responsabilidad distinta al estudio?	9,161	1	,002

Tabla 28. Relaciones significativas entre diversos ítems y la vía de acceso de los encuestados.

Sin embargo, visualizando la tabla posterior se aprecia que la significación es mayor que 0.05, por tanto, no existe relación significativa entre ambas variables.

	Chi-c	Gf	Sig.
10. El principal motivo de la elección del Grado que cursa actualmente es	,829	3	,843
12. ¿Conocía los distintos estudios que podía realizar tras el Bachillerato/CFGS?	9,351	4	,053
16. ¿Está satisfecho con la información recibida sobre el Proceso de Acceso a la universidad?	3,993	4	,407
19. ¿Sabía antes de entrar en el Grado qué era la “nota de corte”?	,004	1	,951
20. En caso afirmativo, ¿conocía la nota de corte del Grado que está realizando?	1,271	1	,260
22. ¿Conocía los distintos estudios universitarios que se podían cursar en la Universidad de Sevilla?	1,705	2	,426
24. ¿Tenía información sobre los estudios universitarios que se pueden cursar en otras provincias andaluzas y/o españolas?	,293	2	,864
26. ¿Conocía las asignaturas que conforman el Plan de Estudios del Grado que cursa?	3,152	2	,207
27. ¿Conocía las salidas profesionales que tiene el Grado que está realizando?	1,482	3	,686
32. ¿El orientador del centro atendía correctamente las dudas?	,975	1	,323
33.2. En el instituto o colegio, de los siguientes aspectos, valore la atención que le prestaba a cada uno de ellos el orientador o tutor (opción: preinscripción para el acceso a la universidad)	2,939	3	,401
33.3. En el instituto o colegio, de los siguientes aspectos, valore la atención que le prestaba a cada uno de ellos el orientador o tutor (opción: otros itinerarios académicos: Formación Profesional de cualquier modalidad)	,583	3	,900
33.4. En el instituto o colegio, de los siguientes aspectos, valore la atención que le prestaba a cada uno de ellos el orientador o tutor (opción: Salidas profesionales)	,911	3	,823
34. Una vez superada la Prueba de Acceso a la universidad, tenía que hacer la preinscripción, ¿sabía cómo tenía que hacerla?	5,009	3	,171
35. Desde que comenzó sus estudios universitarios, ¿ha cambiado de Grado?	2,472	1	,116
37. Señale, de los siguientes, el motivo principal que le llevó a cambiar de Grado	4,983	2	,083
38. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?	5,114	3	,164
39.1. En caso de haber seleccionado la opción c), en la pregunta anterior, valore las causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso (opción: entender la información que dan oralmente los profesores en clase)	4,971	3	,174
39.2. En caso de haber seleccionado la opción c), en la pregunta anterior, valore las causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso (opción: la toma de apuntes en clase)	2,719	3	,437

39.3. En caso de haber seleccionado la opción c), en la pregunta anterior, valore las causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso (opción: el manejo de textos, referencias, etc. que debo emplear)	1,275	3	,735
39.4. En caso de haber seleccionado la opción c), en la pregunta anterior, valore las causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso (opción: el manejo de técnicas utilizadas en el estudio: realización de esquemas, empleo de métodos de estudios...)	3,255	3	,354
39.5. En caso de haber seleccionado la opción c), en la pregunta anterior, valore las causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso (opción: retención y memorización de la información)	1,968	3	,579
39.6. En caso de haber seleccionado la opción c), en la pregunta anterior, valore las causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso (opción: la expresión oral: participación en clase, presentaciones...)	2,719	3	,437
39.7. En caso de haber seleccionado la opción c), en la pregunta anterior, valore las causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso (opción: la expresión escrita: redacción de trabajos, exámenes...)	1,110	3	,775
39.8. En caso de haber seleccionado la opción c), en la pregunta anterior, valore las causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso (opción: la organización del tiempo de estudio)	2,719	3	,437
41. Si además de estudiar, tiene o ha tenido algún tipo de responsabilidad familiar y/o laboral, ¿cómo cree que repercute o ha repercutido en su rendimiento académico?	2,897	2	,235
42. Si además de estudiar, tiene otro tipo de responsabilidad familiar y/o laboral, ¿el profesorado es o ha sido flexible ante estas situaciones?	,247	1	,619
43. ¿Cómo de satisfecho se encuentra con los estudios que realiza?	5,929	3	,115
44. En general, ¿se siente integrado en los grupos de clase?	,535	1	,464

Tabla 29. Relaciones no significativas entre diversos ítems y la vía de acceso de los encuestados.

**6. Modalidad de Bachillerato cursada, en su caso.** Continuando con el análisis de los datos identificativos de la muestra, se preguntó al alumnado acerca de la modalidad de Bachillerato cursada en caso de utilizar esta vía de acceso. Como aspecto a destacar, se puede indicar que más de la mitad de la muestra cursó el Bachillerato de Ciencias y Tecnología (172 sujetos), seguido por el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales que lo seleccionaron 142 personas.

<b>6. Modalidad de Bachillerato cursada</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Bach. de Artes	6	1,87%
Bach. de Ciencias y Tecnología	172	53,58%
Bach. de Humanidades y Ciencias Sociales	142	44,24%
Bach. Internacional	1	0,31%
<b>Total</b>	<b>321</b>	<b>100%</b>

Tabla 30. Modalidad de Bachillerato cursada.

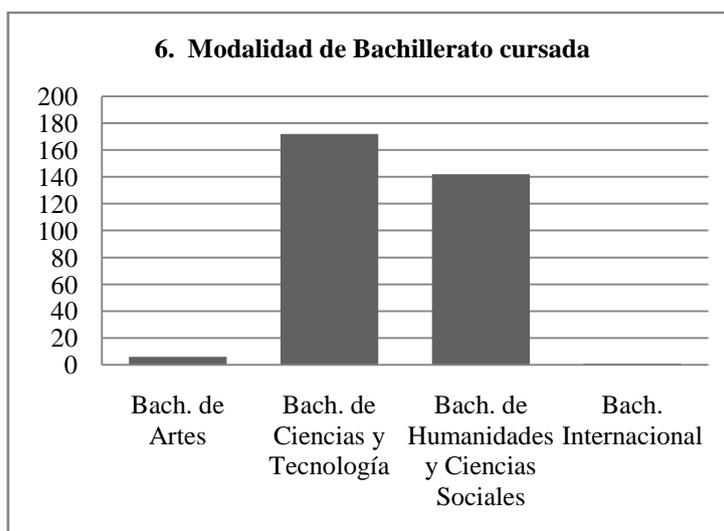


Gráfico 31. Modalidad de Bachillerato cursada.

Al aplicar el estadístico Chi-cuadrado de Pearson, cruzando para ello dos ítems para conocer si la modalidad de Bachillerato cursada influía en la satisfacción de los sujetos con la información recibida sobre el proceso de acceso a la universidad, da como resultado que no existe para ellas relación significativa y determinando que las variables son independientes.

	Chi-c	Gl	Sig.
16. ¿Está satisfecho con la información recibida sobre el Proceso de Acceso a la universidad?	6,942	12	,861

Tabla 31. Relación no significativa entre el ítem 16 y la modalidad de Bachillerato cursada.

**7. Ciclo Formativo de Grado Superior cursado, en su caso.** De igual modo, nos interesa conocer aquellos ciclos formativos de grado superior cursados por los encuestados. En la tabla y gráfico posterior se pueden observar cuales son los cursados.

7. Ciclo Formativo de Grado Superior cursado		
	Frecuencia	Porcentaje
A. Artes aplicadas al muro	2	4,00%
B. Ciclo formativo de técnico de laboratorio	3	6,00%
C. Desarrollo de aplicaciones multiplataformas	3	6,00%
D. Dietética	10	20,00%
E. Diseño y gestión de la producción gráfica	1	2,00%
F. Educación Infantil	12	24,00%
G. Grado superior de integración social	3	6,00%
H. Grado superior en documentación sanitaria	1	2,00%
I. Iluminación, captación y tratamiento de imagen	1	2,00%
J. Producción de audiovisuales y espectáculo	1	2,00%
K. Prótesis dental	1	2,00%
L. Técnico superior en admón. de sistemas informáticos en red	3	6,00%

M. Técnico superior en anatomía patológica y citología	1	2,00%
N. Técnico superior en animación sociocultural	1	2,00%
Ñ. Técnico superior en animación y actividades físico deportivas	5	10,00%
O. Técnico superior en química industrial	1	2,00%
<b>Total</b>	49	100,00%

Tabla 32. Ciclo Formativo de Grado Superior cursado.

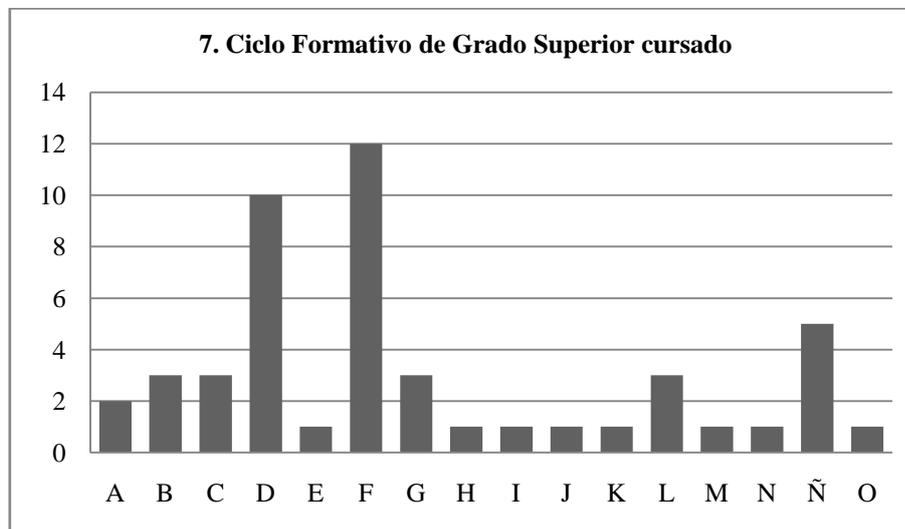


Gráfico 32. Ciclo Formativo de Grado Superior cursado.

Atendiendo a las correlaciones existentes en esta cuestión, se ha hallado una relación no significativa entre la satisfacción con la información recibida sobre el proceso de acceso a la universidad y el ciclo formativo realizado.

	Chi-c	Gf	Sig.
16. ¿Está satisfecho con la información recibida sobre el Proceso de Acceso a la universidad?	52,590	48	,301

Tabla 33. Relación no significativa entre el ítem 16 y el ciclo formativo cursado.

**8. Centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS.** Otro de los interrogantes dentro de los datos identificativos de la muestra, es el centro donde el alumnado cursó sus estudios tanto de Bachillerato como de CFGS. Como dato a destacar, se puede afirmar que más del 75% de los encuestados estudió en un instituto de Educación Secundaria (IES público), seguido por un 15,90% que estudió en un centro concertado, y poco más del 8% que estudió en un centro privado.

8. Centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS		
	Frecuencia	Porcentaje
Centro concertado	59	15,90%
Centro privado	32	8,63%
I.E.S.	280	75,47%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 34. Centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS.

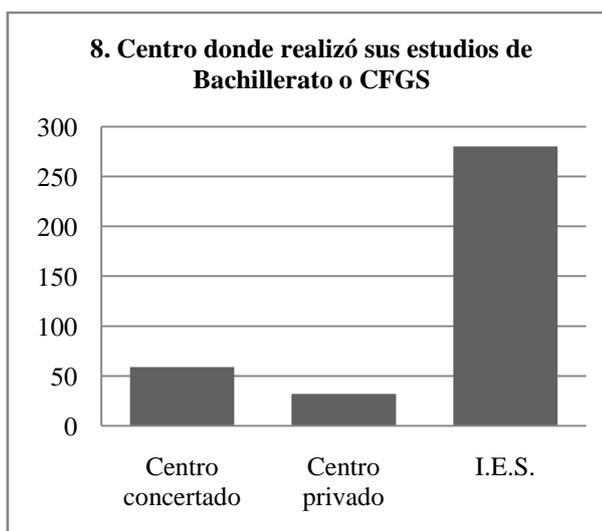


Gráfico 33. Centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS.

En la siguiente tabla se presentan las relaciones obtenidas tras la aplicación del coeficiente de asociación Chi-cuadrado de Pearson, afirmando que no existe para ellas relación significativa y determinando que las variables son independientes, ya que se obtienen niveles de significación superiores a 0,05.

	Chi-c	Gl	Sig.
12. ¿Conocía los distintos estudios que podía realizar tras el Bachillerato/CFGs?	2,253	8	,972
13. ¿Conocía los estudios universitarios relacionados con su Bachillerato/CFGs?	6,477	6	,372
14. ¿Quién le informó sobre el Proceso de Acceso a la universidad?	10,738	12	,552
16. ¿Está satisfecho con la información recibida sobre el Proceso de Acceso a la universidad?	11,489	8	,175
17. Indique en qué momento comenzó a recibir orientación para el Acceso a la universidad	18,198	18	,443
19. ¿Sabía antes de entrar en el Grado qué era la “nota de corte”?	4,610	2	,100
22. ¿Conocía los distintos estudios universitarios que se podían cursar en la Universidad de Sevilla?	1,755	4	,781
24. ¿Tenía información sobre los estudios universitarios que se pueden cursar en otras provincias andaluzas y/o españolas?	2,433	4	,657
27. ¿Conocía las salidas profesionales que tiene el Grado que está realizando?	6,222	6	,399
32. ¿El orientador del centro atendía correctamente las dudas?	5,563	2	,062
38. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?	10,996	6	,089
43. ¿Cómo de satisfecho se encuentra con los estudios que realiza?	4,534	6	,605

Tabla 35. Relaciones no significativas entre diversos ítems y el centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS.

**9. Grado que cursa en la actualidad.** Para finalizar el apartado de datos identificativos, se preguntó al alumnado por el grado que estaba cursando en la actualidad en la Universidad de Sevilla. Como se comentó con anterioridad, se establecieron 5 estratos para cada una de las ramas de conocimiento, y se llevó a cabo

una afijación proporcional de la muestra, distribuida proporcionalmente al tamaño de los estratos. Finalmente la muestra quedó compuesta por 371 sujetos. La distribución específica de cada titulación se puede observar en la tabla y gráfico siguientes:

<b>9. Grado que cursa en la actualidad</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
A. Doble Grado en Derecho y en Economía	3	0,81%
B. Grado en Geografía	1	0,27%
C. Grado en Bellas Artes	1	0,27%
D. Grado en Biología	11	2,96%
E. Grado en Comunicación Audiovisual	6	1,62%
F. Grado en Derecho	6	1,62%
G. Grado en Economía	8	2,16%
H. Grado en Educación Primaria	108	29,08%
I. Grado en Enfermería	4	1,08%
J. Grado en Farmacia	4	1,08%
K. Grado en Geografía y Gestión del Territorio	1	0,27%
L. Grado en Gestión y Administración Pública	10	2,70%
M. Grado en Historia del Arte	47	12,67%
N. Grado en Ingeniería de las Tecnologías de Telecomunicación	40	10,78%
Ñ. Grado en Ingeniería Informática - Ingeniería del Software	27	7,28%
O. Grado en Matemáticas	14	3,77%
P. Grado en Medicina	5	1,35%
Q. Grado en Odontología	6	1,62%
R. Grado en Periodismo	6	1,62%
S. Grado en Podología	1	0,27%
T. Grado en Psicología	32	8,63%
U. Grado en Química	1	0,27%
V. Grado en Turismo	1	0,27%
W. Ingeniería Agrícola	28	7,55%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 36. Grado que cursa en la actualidad.

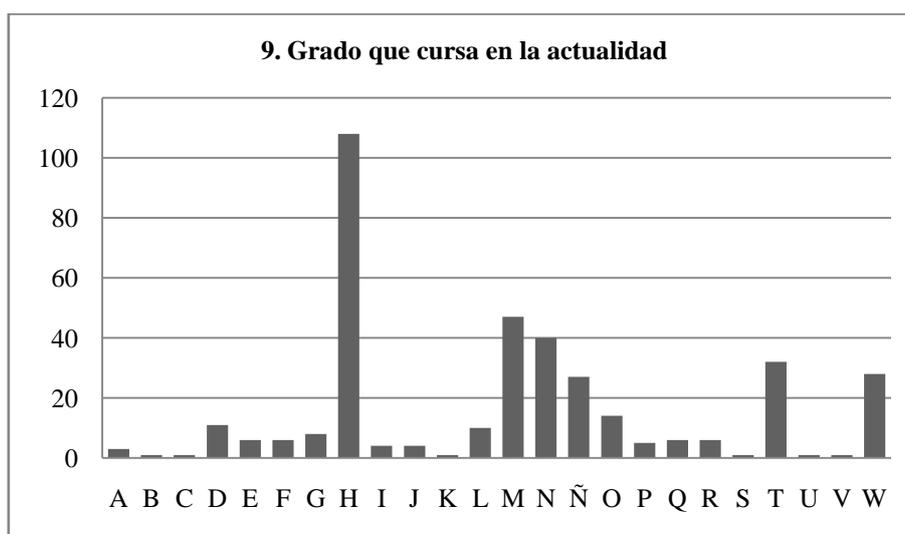


Gráfico 34. Grado que cursa en la actualidad.

### b) Aspectos académicos previos al ingreso en la universidad

En esta dimensión se analizan diferentes aspectos previos al ingreso en la universidad, tales como los motivos por los que decidieron estudiar una titulación universitaria, el lugar donde se informaron sobre el acceso a la universidad, cómo se prepararon para el examen de acceso, si han tenido dificultades a lo largo de todo el proceso, la satisfacción con la información recibida sobre el proceso de acceso a la universidad, etc.

**10. El principal motivo de la elección del Grado.** Siguiendo con el análisis de los ítems, se preguntó a los encuestados sobre el principal motivo que le llevó a elegir el grado que estaba realizando. Es necesario indicar que para esta pregunta se pidió al alumnado que marcara aquel motivo más relevante, aún siendo conscientes de que podía existir más de un motivo. Más de la mitad de la muestra, concretamente el 61,99%, indicó que el principal motivo de la elección fue la vocación. En la siguiente tabla se pueden observar todas las respuestas facilitadas por los sujetos:

<b>10. El principal motivo de la elección del Grado</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Dentro de mis preferencias, son los estudios universitarios a los que pude optar por mi nota de admisión	67	18,06%
Profundizar en conocimientos generales	1	0,27%
Salidas profesionales	73	19,68%
Vocación	230	61,99%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 37. El principal motivo de la elección del Grado.

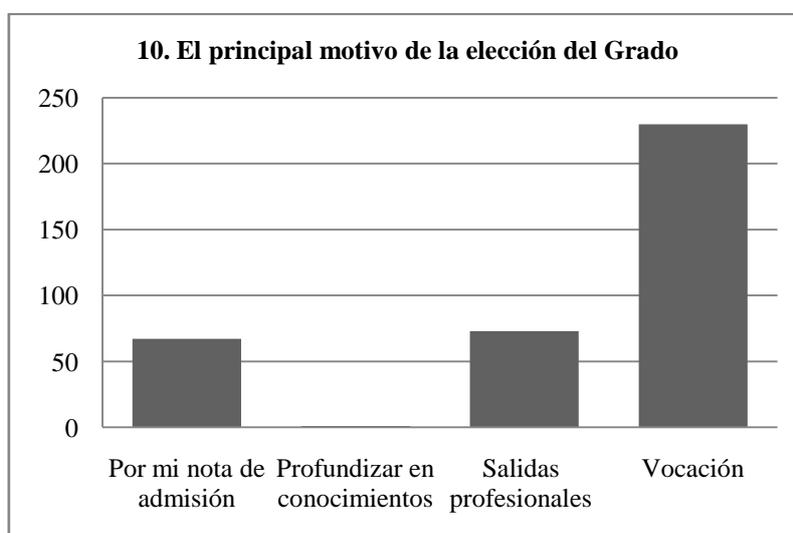


Gráfico 35. El principal motivo de la elección del Grado.

**11. En la preinscripción, ¿en qué orden de preferencia solicitó el Grado que cursa en la actualidad?** Profundizando en la materia objeto de estudio, es necesario conocer en qué orden de preferencia solicitó el alumnado el grado que realiza. Como se puede apreciar en la tabla posterior, algo más del 58% indica que el grado elegido fue su primera opción, seguido del 28,57% de los sujetos que manifiestan haberlo elegido como segunda opción.

<b>11. Orden de preferencia en que solicitó el Grado</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Primera opción	217	58,49%
Segunda opción	106	28,57%
Tercera opción	32	8,63%
Cuarta opción	16	4,31%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 38. Orden de preferencia en que solicitó el Grado.

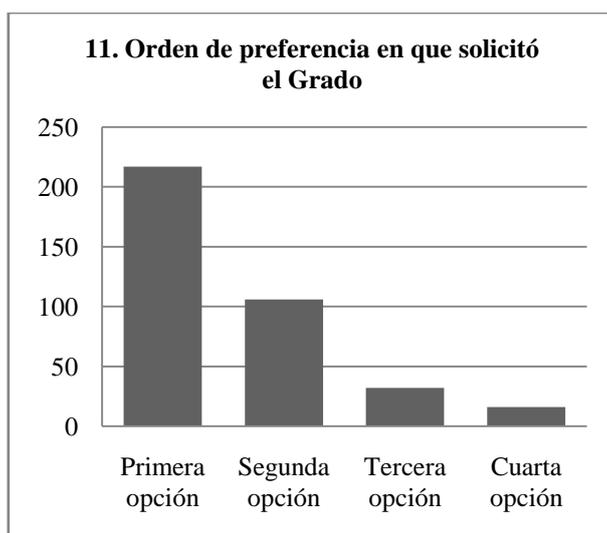


Gráfico 36. Orden de preferencia en que solicitó el Grado.

Observando el nivel de influencia que tiene la variable “*Orden de preferencia en que solicitó el Grado*”, se observa como en siete casos sometidos a la prueba Chi-cuadrado, se producen niveles de significación superiores a 0.05. Por tanto, no existe relación entre las variables cruzadas.

	Chi-c	Gf	Sig.
16. ¿Está satisfecho con la información recibida sobre el Proceso de Acceso a la universidad?	20,031	20	,456
22. ¿Conocía los distintos estudios universitarios que se podían cursar en la Universidad de Sevilla?	9,149	10	,518
24. ¿Tenía información sobre los estudios universitarios que se pueden cursar en otras provincias andaluzas y/o españolas?	12,088	10	,279
27. ¿Conocía las salidas profesionales que tiene el Grado que está realizando?	17,026	15	,317
31. ¿Qué dificultad ha encontrado a la hora de preparar la prueba de Acceso a la universidad?	36,892	25	,059
35. Desde que comenzó sus estudios universitarios, ¿ha cambiado de Grado?	7,354	5	,196
38. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?	8,319	15	,910

Tabla 39. Relaciones no significativas entre diversos ítems y el orden de preferencia en la preinscripción.

## 12. ¿Conocía los distintos estudios que podía realizar tras el Bachillerato/CFGS?

El ítem 12 del cuestionario tiene como objetivo indagar sobre si el alumnado conocía los diversos estudios que podía cursar tras finalizar Bachillerato o CFGS.

12. Distintos estudios que podía realizar tras el Bach./CFGS		
	Frecuencia	Porcentaje
Algunas opciones las he conocido al empezar el grado	48	12,94%
No	16	4,31
Sí	307	82,75%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 40. Distintos estudios que podía realizar tras el Bach./CFGS.

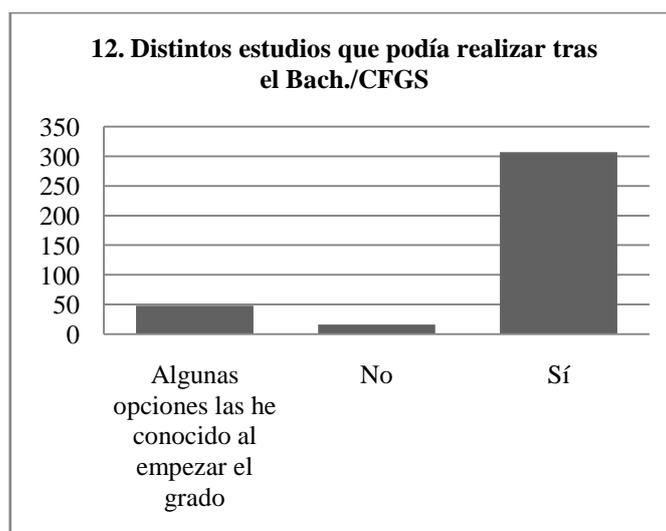


Gráfico 37. Distintos estudios que podía realizar tras el Bach./CFGS.

Atendiendo a los datos presentados, se observa como más del 80% de la muestra indica que si conocía los distintos estudios a los que podía acceder. Le sigue a este grupo aquellos estudiantes que manifiestan que algunas opciones las han conocido al empezar el grado (12,94%), y por último aquellos que dicen que no conocían las diferentes opciones (4,31%).

**13. ¿Conocía los estudios universitarios relacionados con su Bachillerato/CFGS?**

Otro de los aspectos relevantes a analizar, es si el alumnado conocía los estudios universitarios relacionados con su Bachillerato o CFGS. El ítem13 del cuestionario hace mención a este interrogante.

<b>13. Estudios relacionados con su Bachillerato/CFGS</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Mucho	53	14,29%
Bastante	222	59,84%
Poco	88	23,72%
Nada	8	2,16%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 41. Estudios relacionados con su Bach./CFGS.

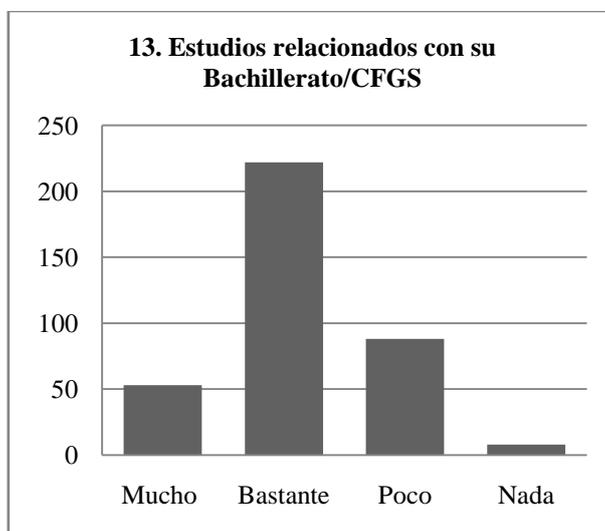


Gráfico 38. Estudios relacionados con su Bach./CFGS.

Como se aprecia en la tabla y gráfico presentados, 222 encuestados revelan que conocían bastante los estudios universitarios relacionados con su Bachillerato o CFGS, seguido por 88 sujetos que indican que tenían poco conocimiento de ello, y 53 que manifiestan que conocían mucho los estudios universitarios. Finalmente, 8 alumnos

dicen que no conocían nada sobre los estudios universitarios relacionados con su Bachillerato o CFGS.

**14. ¿Quién le informó sobre el Proceso de Acceso a la universidad?** Si nos introducimos paulatinamente en la materia objeto de estudio, es adecuado indagar sobre la persona que informó a los sujetos sobre el proceso de acceso a la universidad. Para ello, se recurre a la pregunta 14 del cuestionario.

<b>14. Persona que le informó</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Amigos/familiares	58	15,63%
El orientador del centro educativo	136	36,66%
El profesorado en general	99	26,69%
El tutor del centro educativo	28	7,55%
Nadie me ha informado	21	5,66%
Servicios de orientación de la universidad	29	7,82%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 42. Persona que le informó.

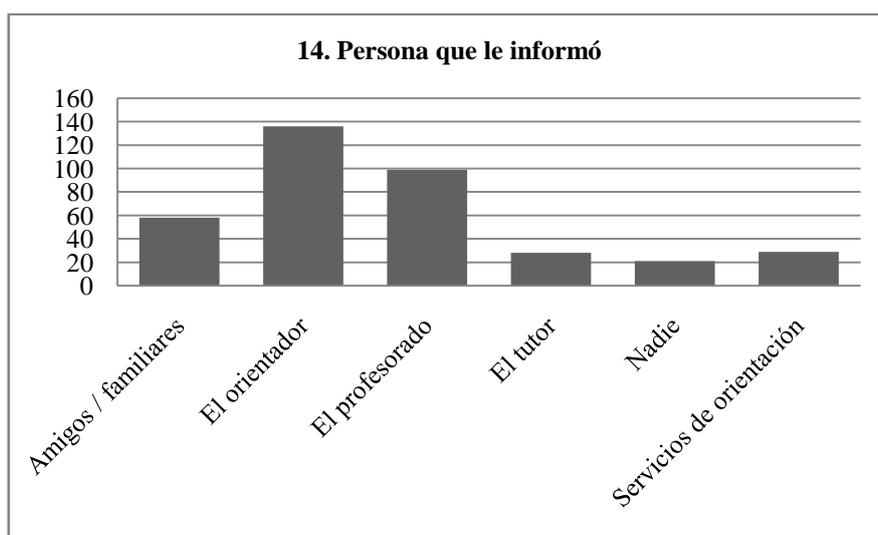


Gráfico 39. Persona que le informó.

Como se visualiza en la tabla precedente, el orientador del centro educativo es seleccionado como persona informante por 136 sujetos, seguido por la opción del profesorado en general elegida por 99 encuestados. Como dato a destacar, es necesario indicar que 21 alumnos manifiestan que nadie les informó sobre el proceso de acceso a la universidad.

Para comprobar si esta variable correlaciona con las demás, se aplica el coeficiente de correlación Chi-cuadrado de Pearson y se hallan 5 relaciones

significativas. Se deduce, por tanto, que exclusivamente en estos casos se acepta que sí es determinante la persona que le informó sobre el proceso de acceso a la universidad.

	Chi-c	Gl	Sig.
15. ¿Cómo recibió la información sobre el Proceso de Acceso a la universidad?	174,518	24	,000
16. ¿Está satisfecho con la información recibida sobre el Proceso de Acceso a la universidad?	453,211	24	,000
17. Indique en qué momento comenzó a recibir orientación para el Acceso a la universidad	100,334	54	,000
19. ¿Sabía antes de entrar en el Grado qué era la nota de corte?	24,218	6	,000
27. ¿Conocía las salidas profesionales que tiene el Grado que está realizando?	35,314	18	,009

Tabla 43. Relaciones significativas entre diversos ítems y el informante sobre la prueba de acceso.

En cambio, en el siguiente ítem, no se han encontrado valores que indiquen la dependencia de la variable estudiada con el conocimiento sobre la nota de corte del grado cursado.

	Chi-c	Gl	Sig.
20. En caso afirmativo, ¿conocía la nota de corte del Grado que está realizando?	11,782	6	,067

Tabla 44. Relación no significativa entre el ítem 20 y el informante sobre la prueba de acceso.

**15. ¿Cómo recibió la información sobre el Proceso de Acceso a la universidad?** Tal y como se comprueba en los siguientes datos presentados, algo más del 45% de los sujetos indica que, principalmente, se ha informado sobre el proceso de acceso a la universidad a través de charlas con el orientador. Por otra parte, un 28,03% exterioriza que se ha informado sobre el acceso a través de Internet, seguido de aquellos estudiantes que se han informado a través de tutorías (15,09%). Finalmente, poco más del 11% se informó a través de charlas de la universidad.

<b>15. Información sobre el acceso</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Charlas con el orientador	169	45,55%
Charlas de la universidad	42	11,31%
Internet	104	28,03%
Tutorías	56	15,09%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 45. Información sobre el acceso.

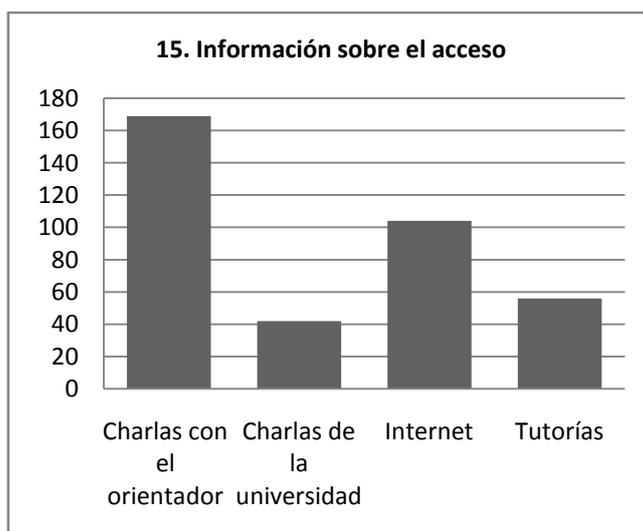


Gráfico 40. Información sobre el acceso.

**16. ¿Está satisfecho con la información recibida sobre el Proceso de Acceso a la universidad?** Igualmente, se hace necesario conocer si el alumnado está satisfecho con la información recibida sobre el proceso de acceso a la universidad. En esta ocasión las respuestas facilitadas por los alumnos son diversas. Cabe destacar que más de la mitad de los encuestados está bastante satisfecho con la información recibida, aunque, por otro lado, el 28,40% dice sentirse poco satisfecho por la información proporcionada.

<b>16. Satisfacción con la información recibida</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Mucho	41	11,05%
Bastante	200	53,91%
Poco	104	28,40%
Nada	25	6,74%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 46. Satisfacción con la información recibida.

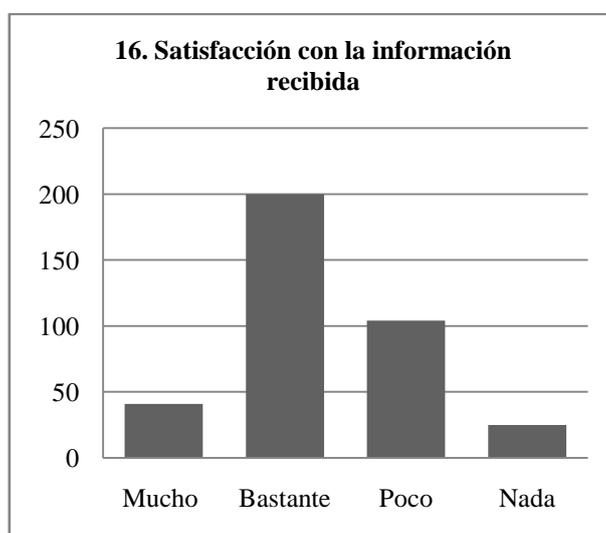


Gráfico 41. Satisfacción con la información recibida.

Atendiendo a la siguiente tabla, se puede comprobar la existencia de diferentes relaciones significativas entre diversos ítems y la satisfacción con la información recibida sobre el proceso de acceso a la universidad.

	Chi-c	Gl	Sig.
31. ¿Qué dificultad ha encontrado a la hora de preparar la prueba de Acceso a la universidad?	38,071	20	,009
32. ¿El orientador del centro atendía correctamente las dudas?	60,751	4	,000
43. ¿Cómo de satisfecho se encuentra con los estudios que realiza?	35,115	12	,000

Tabla 47. Relaciones significativas entre diversos ítems y la satisfacción con la información.

Por el contrario, a continuación se presentan las relaciones no significativas obtenidas tras la aplicación del coeficiente de asociación Chi-cuadrado de Pearson. Se puede afirmar que no existen para ellas relación significativa, determinando que las variables son independientes.

	Chi-c	Gl	Sig.
35. Desde que comenzó sus estudios universitarios, ¿ha cambiado de grado?	3,453	4	,485
38. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?	6,861	12	,867
40. Durante el periodo universitario, ¿tiene otra responsabilidad distinta al estudio?	5,172	4	,270

Tabla 48. Relaciones no significativas entre diversos ítems y la satisfacción con la información.

**17. Indique en qué momento comenzó a recibir orientación para el Acceso a la universidad.** Otro aspecto que resulta fundamental conocer es el momento en que el alumnado comenzó a recibir orientación para el acceso a la universidad. Se debe recordar que en un ítem anterior se indagó por la vía de acceso por la que habían accedido a estudios universitarios resultando que 322 alumnos lo habían hecho tras cursar Bachillerato y 49 estudiantes tras realizar un CFGS. De esta manera, más del 36% afirma haber recibido orientación en 1º de Bachillerato, seguido por algo más del 31% del alumnado que dijo haber comenzado a recibir orientación en 2º de Bachillerato.

17. Momento en que comenzó a recibir orientación		
	Frecuencia	Porcentaje
3º ESO	25	6,74%
4º ESO	82	22,10%
1º Bachillerato	134	36,12%
2º Bachillerato	117	31,54%
1º CFGS	8	2,16%
2º CFGS	3	0,81%
Nunca	2	0,54%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 49. Momento en que comenzó a recibir orientación.

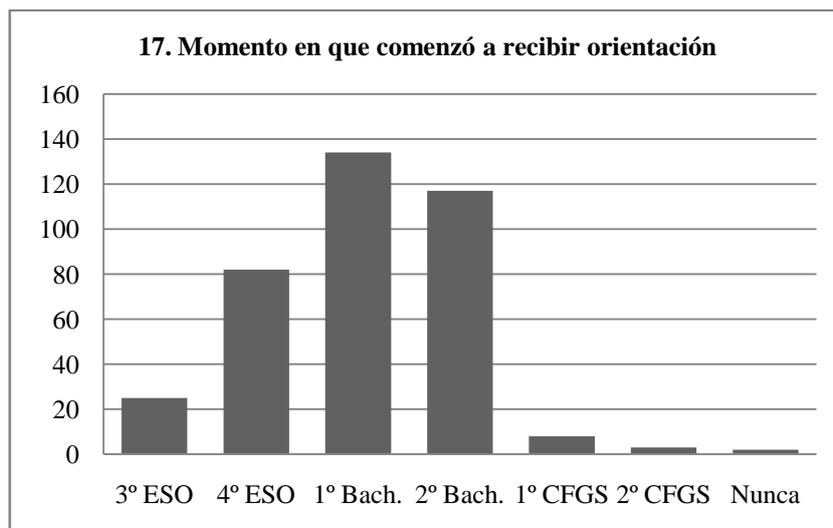


Gráfico 42. Momento en que comenzó a recibir orientación.

Atendiendo a las correlaciones existentes en esta pregunta, se han hallado 4 cuestiones que tienen niveles de significación inferiores a 0,05 y, por tanto, en estos casos, influye significativamente el momento en que se comenzó a recibir orientación.

	Chi-c	Gl	Sig.
33.1 Prueba de Acceso a la universidad	113,339	27	,000
33.2 Preinscripción para el Acceso a la universidad	48,244	27	,007
33.3 Otros itinerarios académicos (Formación Profesional de cualquier modalidad)	55,275	27	,001
33.4 Salidas profesionales	68,181	27	,000

Tabla 50. Relaciones significativas entre diversos ítems y el momento en que comenzó a recibir orientación.

Por otra parte, en la tabla siguiente se puede observar que no existe relación entre el ítem 34 que indaga sobre la preinscripción y el momento en que se comenzó a recibir información para el acceso a la universidad.

	Chi-c	Gl	Sig.
34. Una vez superada la Prueba de Acceso a la universidad, tenía que hacer la preinscripción, ¿sabía cómo tenía que hacerla?	25,660	27	,538

Tabla 51. Relación no significativa entre el ítem 34 y el momento en que comenzó a recibir orientación.

**18. Del listado de temáticas que se ofrece a continuación, para cada una de ellas, valore la necesidad de incluirlas en el proceso de orientación para el Acceso a la universidad.** En esta ocasión nos interesa conocer aquellas temáticas que el alumnado considera relevantes incluir en el proceso de orientación. En la primera opción de

respuesta más de la mitad de los encuestados (concretamente el 58,22%) indica que la elección de asignaturas le parece bastante importante incluirlas en el proceso de orientación para el acceso a la universidad.

De igual manera, más de la mitad del alumnado afirma que la vinculación del Bachillerato o CFGS con la titulación elegida debe incluirse en el proceso de orientación. Por otra parte, porcentajes similares obtienen aquellos alumnos que indican la necesidad de incluir en el proceso de orientación información referente a la estructura de la prueba de acceso, los planes de estudios de los grados, la dificultad de los grados y las salidas profesionales.

OPCIONES DE RESPUESTA	18. Inclusión en el proceso de orientación							
	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
Elección de asignaturas	115	31,00%	216	58,22%	37	9,97%	3	0,81%
Vinculación del Bachillerato o CFGS	101	27,22%	191	51,48%	78	21,02%	1	0,27%
Estructura de la prueba de Acceso	135	36,59%	168	45,53%	60	16,26%	6	1,63%
Planes de estudios de los grados	125	33,88%	172	46,61%	65	17,62%	7	1,90%
Dificultad de los grados	78	21,02%	176	47,44%	97	26,15%	20	5,39%
Salidas profesionales	161	43,40%	153	41,24%	48	12,94%	9	2,43%
<b>Total</b>							371	100%

Tabla 52. Inclusión en el proceso de orientación.

**19. ¿Sabía antes de entrar en el grado qué era la “nota de corte”?** Las respuestas obtenidas en este ítem son muy significativas, ya que más del 90% indica que conocía lo que era la nota de corte antes de entrar en el grado, frente al 5,93% que afirma que no sabía qué era la nota de corte.

19. Nota de corte		
	Frecuencia	Porcentaje
No	22	5,93%
Sí	349	94,07%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 53. Conocimiento sobre la nota de corte.

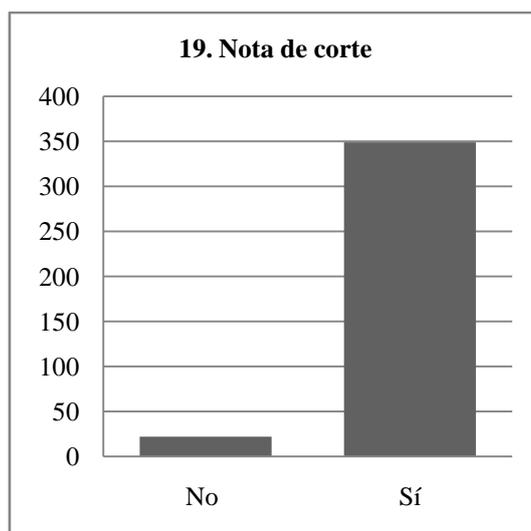


Gráfico 43. Conocimiento sobre la nota de corte.

**20. En caso afirmativo, ¿conocía la nota de corte del grado que está realizando?**

Con este ítem, se pretende averiguar si los estudiantes tenían conocimiento de la nota de corte del grado que estaban realizando. Como se puede observar en la tabla y en el gráfico posteriores, más del 93% indica que conocía la nota de corte, frente al 6,94% que manifestó no tener conocimiento de ella.

20. Conocimiento nota de corte		
	Frecuencia	Porcentaje
No	24	6,94%
Sí	322	93,06%
<b>Total</b>	<b>346</b>	<b>100%</b>

Tabla 54. Conocimiento de la nota de corte del grado que cursa el alumno.



Gráfico 44. Conocimiento de la nota de corte del grado que cursa el alumno.

**21. En caso afirmativo, señale quién se la proporcionó.** Resulta interesante profundizar sobre quien le informó acerca de la nota de corte. Como se puede apreciar

en la tabla posterior, más de la mitad de la muestra indica que la nota de corte del grado que está realizando se la proporcionó el centro educativo donde estudió Bachillerato o CFGS, seguido en igualdad de porcentaje, 16,82%, por el alumnado que manifiesta haberse informado de la nota de corte a través de la universidad o de Internet. Finalmente, un 9,48% eligió la opción de un familiar o amigo como persona que le informó sobre la nota de corte del grado que realiza.

<b>21. Informador sobre la nota de corte</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
El centro educativo donde estudió Bachillerato o CFGS	186	56,88%
Un familiar/amigo	31	9,48%
La universidad	55	16,82%
Internet	55	16,82%
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100%</b>

Tabla 55. Informador sobre la nota de corte.

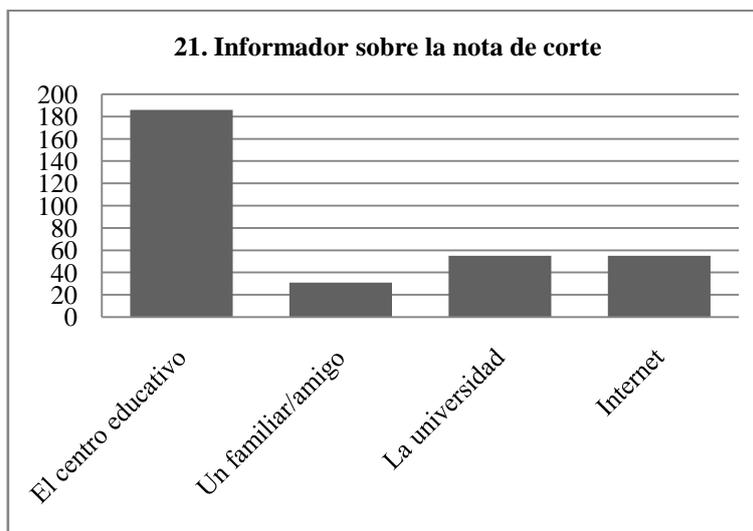


Gráfico 45. Informador sobre la nota de corte.

**22. ¿Conocía los distintos estudios universitarios que se podían cursar en la Universidad de Sevilla?** Continuando con el análisis de los ítems referentes a los aspectos académicos previos al ingreso en la universidad, se interrogó a los alumnos sobre el conocimiento de los diversos estudios universitarios ofrecidos por la Universidad de Sevilla. Como se puede observar en la tabla y en el gráfico siguiente, el 64,15% indicó conocer todos los estudios relacionados con sus intereses, seguido por el 23,99% de los encuestados que afirmaron conocer todos los estudios ofrecidos por la Universidad de Sevilla. Finalmente, 44 sujetos indican no conocer los estudios ofrecidos por la Universidad de Sevilla.

<b>22. Distintos estudios ofrecidos por la Universidad de Sevilla</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No	44	11,86%
Sí, todos	89	23,99%
Sí, todos los relacionados con mis intereses	238	64,15%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 56. Distintos estudios ofrecidos por la Universidad de Sevilla.

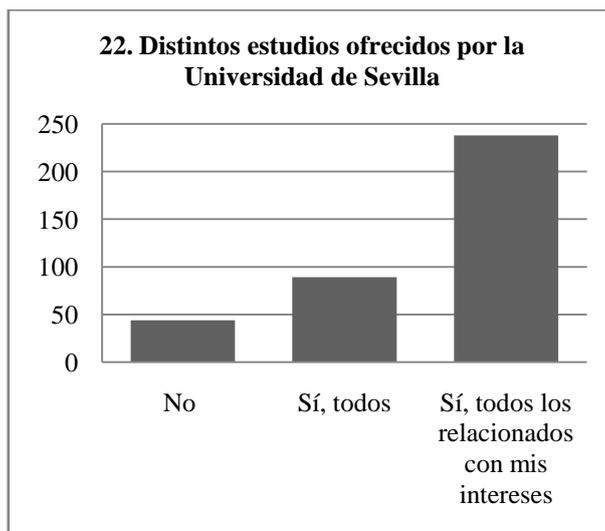


Gráfico 46. Distintos estudios ofrecidos por la Universidad de Sevilla.

### 23. En caso afirmativo, señale quién le proporcionó la información principalmente.

Como se ha podido comprobar en el anterior ítem, 327 sujetos afirman conocer, si no todos, al menos los estudios universitarios relacionados con sus intereses y ofrecidos por la Universidad de Sevilla. De esta manera, el ítem 23 pretende conocer quien le proporcionó esa información. Como aspecto a destacar, podemos afirmar que más del 48% indica que el centro educativo le facilitó dicha información, seguido por el 29,66% que señala a Internet como su fuente de información.

<b>23. Informador estudios Universidad de Sevilla</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Centro educativo	159	48,62%
Universidad	41	12,54%
Familiar/amigo	24	7,34%
Medios de comunicación	6	1,83%
Internet	97	29,66%
<b>Total</b>	<b>327</b>	<b>100%</b>

Tabla 57. Informador sobre los estudios de la Universidad de Sevilla.

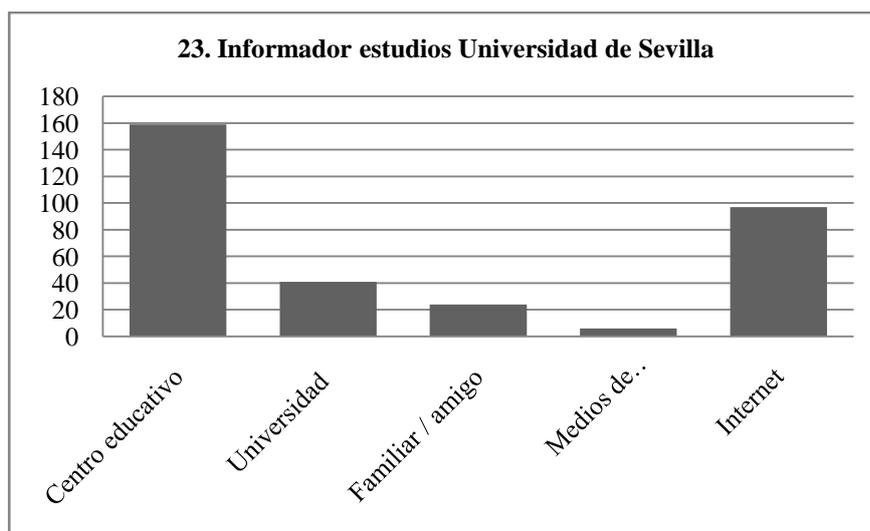


Gráfico 47. Informador sobre los estudios de la Universidad de Sevilla.

**24. ¿Tenía información sobre los estudios universitarios que se pueden cursar en otras provincias andaluzas y/o españolas?** De igual manera, se quería conocer la información que tenía el alumnado acerca de los estudios universitarios en otras provincias. Los datos arrojados están plasmados en la tabla y gráfico siguientes.

<b>24. Información estudios universitarios provincias andaluzas y/o españolas</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Sí, de todos	53	14,29%
Sí, de los que me interesaban	221	59,57%
No	97	26,15%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 58. Información sobre los estudios universitarios en provincias andaluzas y/o españolas.

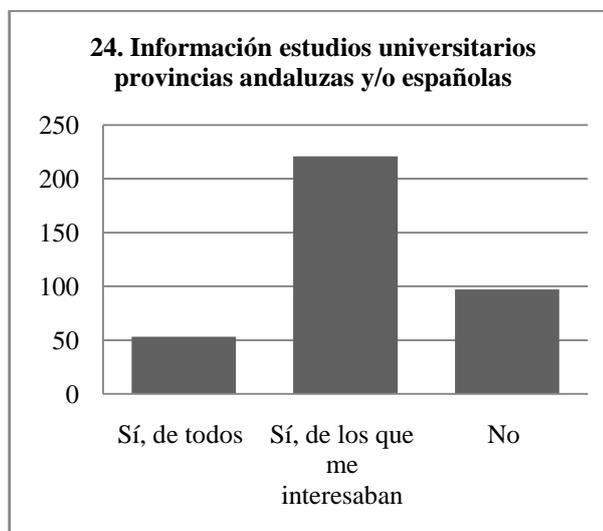


Gráfico 48. Información sobre los estudios universitarios en provincias andaluzas y/o españolas.

**25. En caso afirmativo, señale quién le proporcionó la información principalmente.**

Al igual que en el ítem anterior, se quiere conocer quién le facilitó al alumnado la información sobre los diversos estudios universitarios en otras provincias andaluzas y/o españolas. Como aspecto a destacar, cabe indicar que el centro educativo es seleccionado por casi la mitad de la muestra como el principal informante.

<b>25. Informador estudios universitarios provincias andaluzas y/o españolas</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Centro educativo	136	49,28%
Familiar/amigo	12	4,35%
Internet	94	34,06%
Medios de comunicación	6	2,17%
Universidad	28	10,14%
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>100%</b>

Tabla 59. Informador sobre los estudios universitarios en provincias andaluzas y/o españolas.

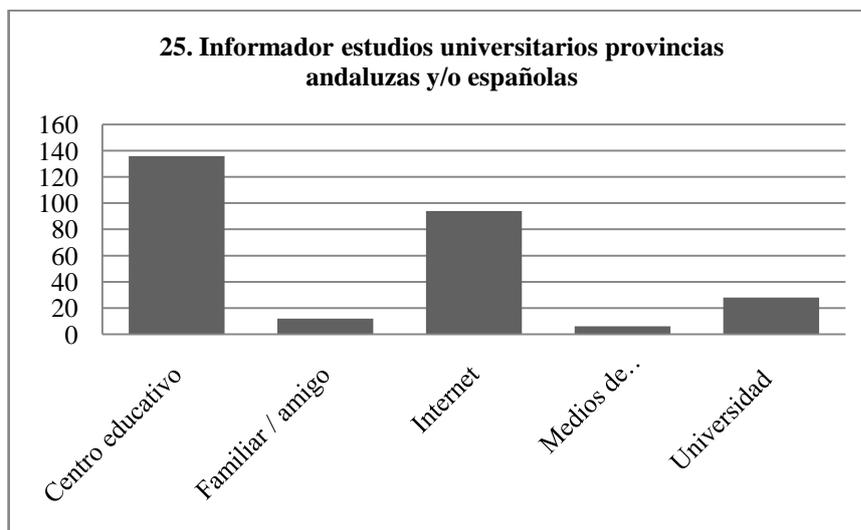


Gráfico 49. Informador sobre los estudios universitarios en provincias andaluzas y/o españolas.

**26. ¿Conocía las asignaturas que conforman el Plan de Estudios del grado que cursa?**

Las respuestas ofrecidas por los encuestados en este ítem, ponen de relieve que más de la mitad del alumnado conocía las asignaturas del grado realizado, frente a poco más del 30% que afirma que no las conocía. Finalmente, el 14,59% dice que en la actualidad sigue sin conocerlas.

<b>26. Asignaturas plan de estudios</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No	112	30,27%
Sí	204	55,14%
Sigo sin conocerlas	54	14,59%
<b>Total</b>	<b>370</b>	<b>100%</b>

Tabla 60. Conocimiento sobre asignaturas del plan de estudios del grado que cursa.

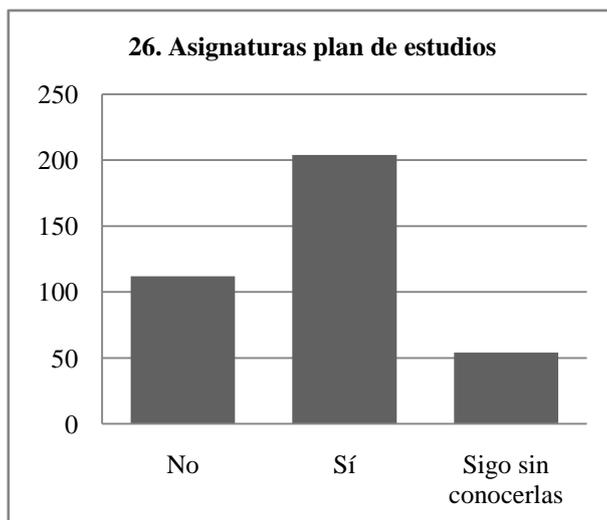


Gráfico 50. Conocimiento sobre asignaturas del plan de estudios del grado que cursa.

Para comprobar si esta variable correlaciona con el ítem 38 acerca del rendimiento académico en los estudios universitarios, se ha aplicado el coeficiente de correlación Chi-cuadrado de Pearson, concluyendo que no existe relación entre las variables cruzadas.

	Chi-c	Gl	Sig.
38. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?	7,850	6	,249

Tabla 61. Relación no significativa entre el ítem 38 y las asignaturas del Plan de Estudios.

**27. ¿Conocía las salidas profesionales que tiene el grado que está realizando?** Como se puede comprobar en la siguiente tabla, 213 sujetos afirman que conocían bastante las salidas profesionales del grado realizado, lo que supone un 57,41% de los encuestados, seguido del 22,64% que dice conocerlas mucho.

27. Salidas profesionales		
	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	84	22,64%
Bastante	213	57,41%
Poco	69	18,60%
Nada	5	1,35%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 62. Conocimiento de las salidas profesionales del grado que cursa.

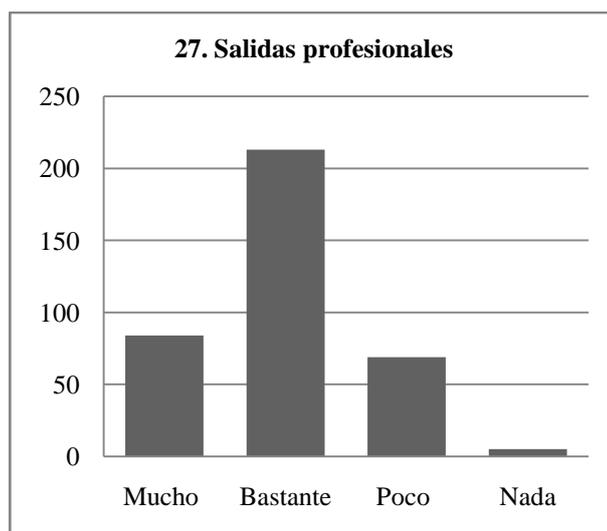


Gráfico 51. Conocimiento de las salidas profesionales del grado que cursa.

**28. Antes de acceder al grado, ¿había visitado la página web de la Universidad de Sevilla?** Continuando con el análisis de los ítems, se hace necesario averiguar la familiaridad del alumnado con la página web de la Universidad de Sevilla.

<b>28. Página web de la universidad</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No	91	24,53%
Sí	280	75,47%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 63. Visita a la página web de la Universidad de Sevilla.

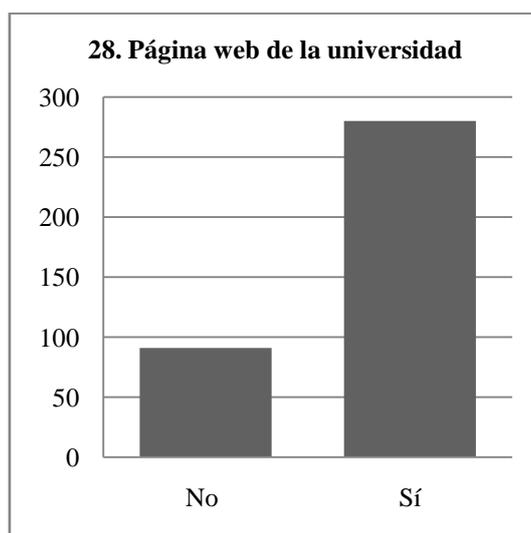


Gráfico 52. Visita a la página web de la Universidad de Sevilla.

Como muestran la tabla y el gráfico anteriores, más de la tercera parte de la muestra indica que ha visitado la web, frente al 24,53% que afirma no haberla visitado antes de acceder al grado.

**29. En caso afirmativo, indique cuál fue el motivo principal por el que visitó dicha página.** De los 280 sujetos que contestaron haber visitado la página web de la Universidad de Sevilla, en la siguiente tabla se puede observar los motivos principales de dicha visita.

<b>29. Visita página web de la universidad</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Conocer un poco mejor la universidad	59	21,07%
Visualizar los exámenes de selectividad del pasado año	40	14,29%
Saber qué grados se pueden cursar	80	28,57%
Ver los planes de estudios	67	23,93%
Informarme de las becas	15	5,36%
Salidas profesionales	7	2,50%
Todos los nombrados	12	4,29%
<b>Total</b>	280	100%

Tabla 64. Motivos de la visita a la página web de la Universidad de Sevilla.

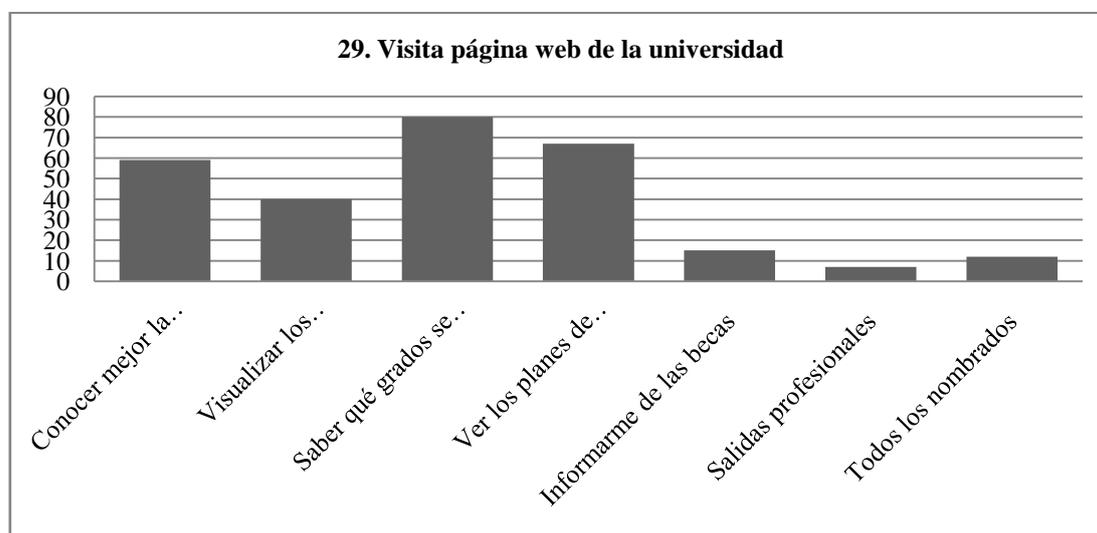


Gráfico 53. Motivos de la visita a la página web de la Universidad de Sevilla.

**30. Antes de acceder al grado, ¿había visitado alguna vez las instalaciones de la Universidad de Sevilla?** En este ítem resultan similares los porcentajes de respuestas proporcionadas por el alumnado que manifiesta haber visitado las instalaciones de la Universidad de Sevilla, con los que indican no haberlas visitado antes de acceder al grado. Concretamente el 50,82% indica que no las visitó antes de acceder al grado, seguido del 28,85% que afirma que las visitó con algún familiar o amigo y finalmente, el 20,33% que dice haberlas visitado con el centro educativo.

<b>30. Instalaciones universidad</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No, nunca las había visitado	185	50,82%
Sí, con algún amigo o familiar	105	28,85%
Sí, con el centro educativo	74	20,33%
<b>Total</b>	364	100%

Tabla 65. Instalaciones Universidad de Sevilla.

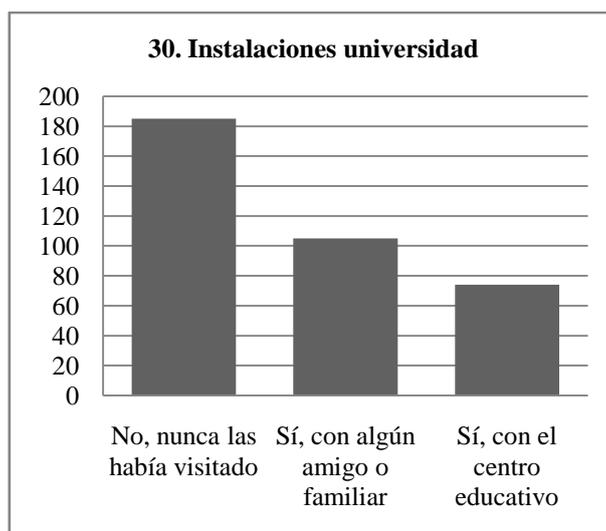


Gráfico 54. Instalaciones Universidad de Sevilla.

**31. ¿Qué dificultad ha encontrado a la hora de preparar la prueba de Acceso a la universidad?** Igualmente importante resulta conocer la dificultad más relevante que ha encontrado el alumnado en la preparación de la prueba de acceso a la universidad.

<b>31. Dificultad prueba de acceso</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Académica	98	26,42%
Debido a la escasez de tiempo	3	0,81%
Familiar	21	5,66%
Laboral	12	3,23%
No ha tenido dificultad para prepararse	237	63,88%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 66. Dificultad en la preparación de la prueba de acceso.

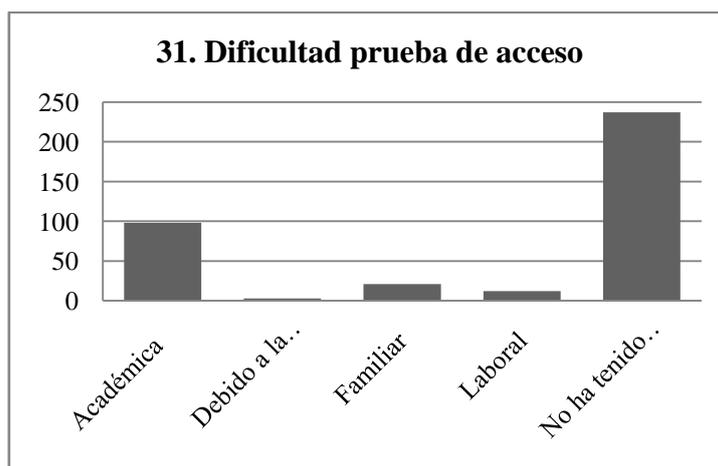


Gráfico 55. Dificultad en la preparación de la prueba de acceso.

Analizando la tabla y el gráfico precedentes, se observa como más de la mitad de la muestra no ha tenido dificultad en la preparación, seguido por aquellos sujetos que indican que la principal dificultad en la preparación ha sido académica.

Por otra parte, observando el nivel de influencia que tiene la variable “*Dificultad en la preparación de la prueba de acceso*”, se observa como en 2 casos sometidos a la prueba Chi- cuadrado, se producen niveles de significación superiores a 0.05, por tanto, no existe relación entre los ítems.

	Chi-c	Gl	Sig.
38. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?	23,245	15	,079
43. ¿Cómo de satisfecho se encuentra con los estudios que realiza?	23,297	15	,078

Tabla 67. Relaciones no significativas entre diversos ítems y la dificultad en la preparación de la prueba de acceso.

**32. ¿El orientador del centro atendía correctamente las dudas?** En esta investigación se hace necesario indagar sobre la visión que tiene el alumnado acerca del orientador y su trabajo. Observando la tabla siguiente se puede afirmar que más de la mitad de la muestra, concretamente el 67,39% de la misma, indica que el orientador atendía correctamente las dudas, frente al 32,61% que alega que no las atendía correctamente.

32. Atención del orientador		
	Frecuencia	Porcentaje
No	121	32,61%
Sí	250	67,39%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 68. Atención del orientador.

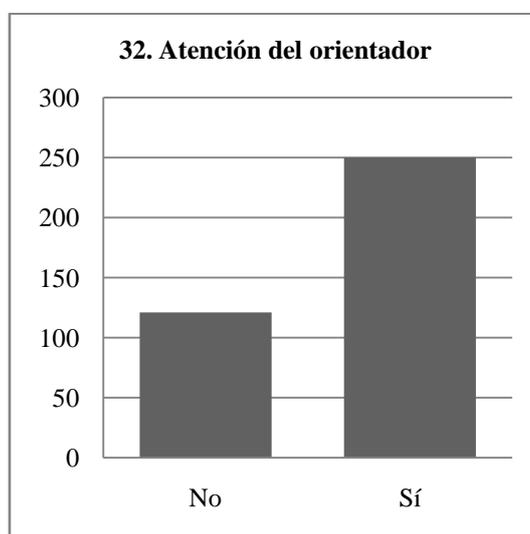


Gráfico 56. Atención del orientador.

**33. En el instituto o colegio, de los siguientes aspectos, valore la atención que le prestaba a cada uno de ellos el orientador o tutor.** La última cuestión del apartado de aspectos académicos previos al ingreso en la universidad, hace mención a los aspectos

que atendía el orientador o tutor. En la tabla siguiente se especifica cada porcentaje arrojado por el alumnado.

Como aspecto a destacar, se puede afirmar que más del 40% de los estudiantes indica que se le presta poca atención a la preinscripción para el acceso a la universidad, así como a otros itinerarios académicos, y el 37,47% afirma que igualmente se les presta poca atención a las salidas profesionales.

OPCIONES DE RESPUESTA	33. Atención que le prestaba el orientador							
	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
Prueba de Acceso a la universidad	98	26,42%	182	49,06%	68	18,33%	23	6,20%
Preinscripción para el Acceso a la universidad	57	15,36%	120	32,35%	150	40,43%	44	11,86%
Otros itinerarios académicos (Formación Profesional de cualquier modalidad)	29	7,82%	131	35,31%	158	42,59%	53	14,29%
Salidas profesionales	27	7,28%	134	36,12%	139	37,47%	71	19,14%
<b>Total</b>							371	100%

Tabla 69. Atención que le prestaba el orientador.

### c) Desarrollo académico en la universidad

En esta última dimensión se analizan diferentes aspectos del desarrollo académico en la universidad, tales como el conocimiento a la hora de realizar la preinscripción, si ha cambiado de titulación universitaria, y, en caso positivo, los motivos del cambio, el rendimiento académico en los estudios universitarios, las responsabilidades diferentes al estudio, la satisfacción con los estudios que realiza, la integración en los grupos de clase, etc.

**34. Una vez superada la Prueba de Acceso a la universidad, tenía que hacer la preinscripción, ¿sabía cómo tenía que hacerla?** La preinscripción es el proceso donde, previa solicitud, se adjudica plaza al alumnado que desea iniciar estudios en algún centro universitario. Dicho proceso debe ser conocido por los estudiantes para que se realice de manera correcta. Por este motivo, se preguntó a los encuestados sobre dicha fase.

34. Preinscripción		
	Frecuencia	Porcentaje
Sí, no tuve problemas al hacerla	239	64,42%
No, no sabía hacerla y tuvieron que ayudarme	132	35,58%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 70. Preinscripción.

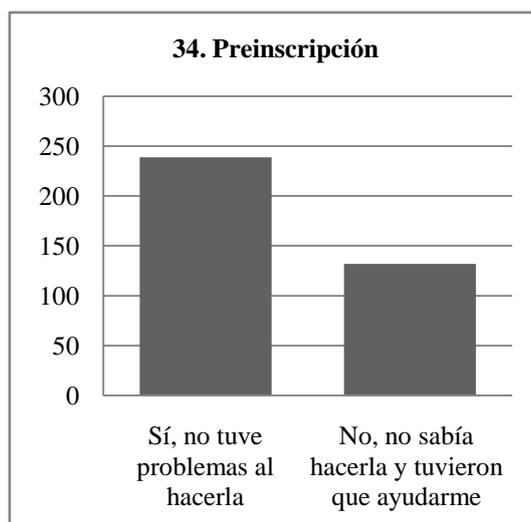


Gráfico 57. Preinscripción.

Tal y como muestran la tabla y gráfico anteriores, más de la mitad de los estudiantes, concretamente el 64,42% de los mismos, indican que conocían el proceso de preinscripción y que no tuvieron problemas al realizarlo, frente a 132 sujetos que manifiestan que no sabían hacer la solicitud de preinscripción y tuvieron que pedir ayuda.

**35. Desde que comenzó sus estudios universitarios, ¿ha cambiado de grado?** Resulta interesante conocer si una vez elegida la titulación, los estudiantes han cambiado a otra titulación y, en caso afirmativo, los motivos por lo que lo han hecho. Para ello, se recurre a la pregunta 35 del cuestionario:

35. Cambio de grado		
	Frecuencia	Porcentaje
No	322	86,79%
Sí	49	13,21%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 71. Cambio de grado.

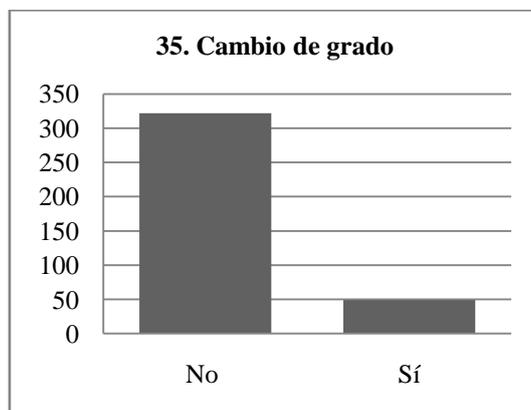


Gráfico 58. Cambio de grado.

Atendiendo a lo recogido en la tabla de datos y en su representación gráfica, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes, concretamente el 86,79%, no ha cambiado de titulación desde que comenzó sus estudios universitarios, frente al 13,21% de los encuestados que sí lo ha hecho.

Para comprobar si esta variable correlaciona con las demás, se ha aplicado el coeficiente de correlación Chi-cuadrado de Pearson en 2 ítems, dando como resultado lo que muestra la siguiente tabla:

	Chi-c	Gf	Sig.
38. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?	3,198	3	,362
43. ¿Cómo de satisfecho se encuentra con los estudios que realiza?	3,810	3	,283

Tabla 72. Relaciones no significativas entre diversos ítems y el cambio de grado.

**36. En caso afirmativo, ¿en qué curso cambió de grado?** Además de conocer si han cambiado de titulación, es interesante conocer en qué curso cambiaron a otra titulación universitaria, el ítem 36 del cuestionario recoge esta cuestión.

36. Curso de cambio		
	Frecuencia	Porcentaje
En primero	37	75,51%
En segundo	12	24,49%
<b>Total</b>	49	100%

Tabla 73. Curso de cambio.

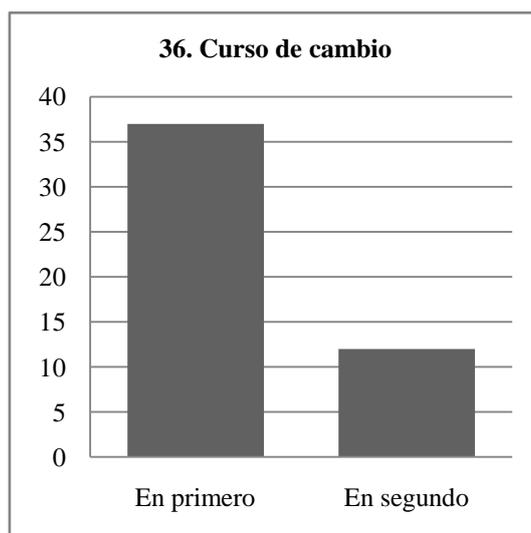


Gráfico 59. Curso de cambio.

Como se refleja en la representación gráfica anterior, la totalidad de la muestra está compuesta por los sujetos que indicaron anteriormente haber cambiado de

titulación universitaria, concretamente 49 sujetos. Más del 75% cambió de grado en primer curso, mientras que el 24,49% lo hizo en el segundo año académico.

**37. Señale, de los siguientes, el motivo principal que le llevó a cambiar de grado.**

Igualmente importante resulta conocer el motivo por el que el alumnado cambió de una titulación a otra, esto queda recogido en la siguiente tabla:

<b>37. Motivo del cambio de grado</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Le resultó muy complicado	9	18,37%
Me admitieron en el grado que quería	1	2,04%
No le gustó el grado elegido	39	79,59%
<b>Total</b>	49	100%

Tabla 74. Motivo del cambio de grado.

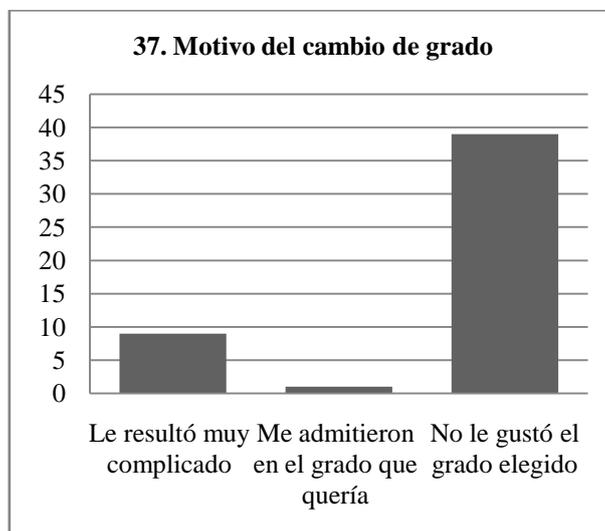


Gráfico 60. Motivo del cambio de grado.

Más de la tercera parte de los estudiantes que cambiaron de titulación, manifiestan que lo hicieron al no gustarle la titulación elegida. Por otra parte, poco más del 18% indica que cambiaron de titulación universitaria porque lo que estudiaba le resultó muy complicado, y, finalmente, un alumno indica que cambió de titulación al ser admitido en el grado que quería.

**38. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?**

Continuando con el análisis de esta dimensión, se hace necesario indagar sobre el rendimiento académico en los estudios universitarios de los estudiantes. Como se observa en la siguiente tabla, más de la tercera parte de los encuestados, concretamente el 75,47%, afirma que su rendimiento académico en los estudios

universitarios es normal, igual que el del resto de sus compañeros, seguido muy de lejos por aquellos sujetos que indican que su rendimiento académico es superior a la media de sus compañeros, específicamente un 11,59%. Aquellos alumnos que indican que su rendimiento académico está por debajo de la media, suponen el 7,82% de los encuestados. Finalmente, un 5,12% indica que no tiene conocimiento de ello.

<b>38. Rendimiento académico en los estudios universitarios</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
A) normal, igual que el del resto de sus compañeros	280	75,47%
B) por encima de la media de sus compañeros	43	11,59%
C) por debajo de la media de sus compañeros	29	7,82%
D) no tiene conocimiento de ello	19	5,12%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 75. Rendimiento académico en los estudios universitarios.

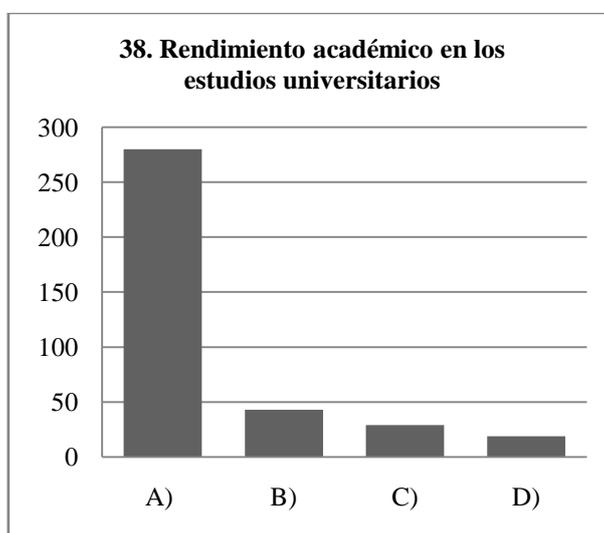


Gráfico 61. Rendimiento académico en los estudios universitarios.

Al aplicar el coeficiente de asociación Chi-cuadrado de Pearson, se puede observar que existen 2 relaciones significativas como muestra la tabla siguiente:

	<b>Chi-c</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig.</b>
40. Durante el periodo universitario, ¿tiene otra responsabilidad distinta al estudio?	18,864	3	,000
43. ¿Cómo de satisfecho se encuentra con los estudios que realiza?	74,265	9	,000

Tabla 76. Relaciones significativas entre diversos ítems y el rendimiento académico.

**39. En caso de haber seleccionado la opción c), en la pregunta anterior, valore las causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso.** Con esta cuestión, nos interesa conocer los motivos por los que el alumnado afirma tener un rendimiento

académico inferior a la media. En la anterior pregunta, 29 encuestados contestaron esta opción. Si atendemos a la tabla siguiente, se observa cómo las respuestas emitidas por los encuestados han estado muy repartidas entre las opciones planteadas.

OPCIONES DE RESPUESTA	39. Motivos del bajo rendimiento							
	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
Entender la información	2	6,90%	9	31,03%	13	44,83%	5	17,24%
La toma de apuntes en clase	1	3,45%	7	24,14%	13	44,83%	8	27,59%
El manejo de textos, referencias, etc.	3	10,34%	13	44,83%	7	24,14%	6	20,69%
El manejo de técnicas utilizadas	4	13,79%	7	24,14%	11	37,93%	7	24,14%
Retención y memorización	10	34,48%	7	24,14%	8	27,59%	4	13,79%
La expresión oral	2	6,90%	13	44,83%	8	27,59%	6	20,69%
La expresión escrita	1	3,45%	10	34,48%	14	48,28%	4	13,79%
La organización del tiempo de estudio	7	24,14%	9	31,03%	5	17,24%	8	27,59%
<b>Total</b>							29	100%

Tabla 77. Motivos del bajo rendimiento.

**40. Durante el periodo universitario, ¿tiene otra responsabilidad distinta al estudio?** Continuando con el análisis de los resultados arrojados por los estudiantes, es interesante conocer las diversas responsabilidades que han tenido los individuos para, posteriormente, analizar las posibles repercusiones.

40. Responsabilidad distinta al estudio		
	Frecuencia	Porcentaje
Estudia y tiene otras responsabilidades laborales y/o familiares	94	25,34%
Sólo estudia	277	74,66%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 78. Responsabilidad distinta al estudio.

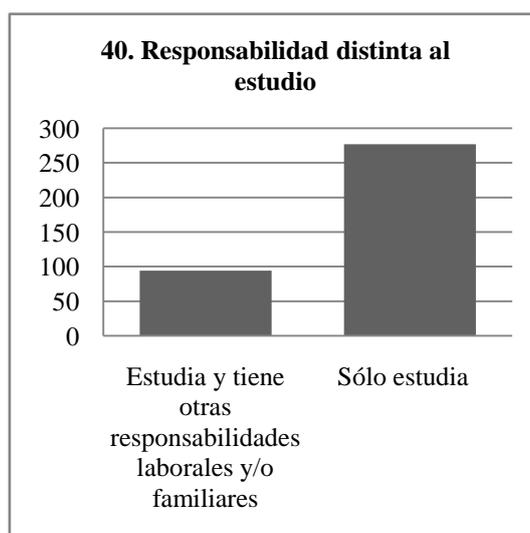


Gráfico 62. Responsabilidad distinta al estudio.

En esta ocasión, y como revela la representación gráfica, más de la mitad de los encuestados, concretamente un 74,66%, indica que exclusivamente estudia frente al 25,34% que dice tener otras responsabilidades laborales y/o familiares, además de estudiar.

Atendiendo a las correlaciones existentes en esta cuestión, se ha encontrado un ítem que tiene niveles de significación inferiores a 0,05. Por tanto, se puede afirmar que, en este caso, influye la responsabilidad distinta al estudio de los estudiantes y la satisfacción con los estudios que realiza.

	Chi-c	Gl	Sig.
43. ¿Cómo de satisfecho se encuentra con los estudios que realiza?	11,283	3	,010

Tabla 79. Relación significativa entre el ítem 43 y la responsabilidad distinta al estudio.

**41. Si además de estudiar, tiene o ha tenido algún tipo de responsabilidad familiar y/o laboral, ¿cómo cree que repercute o ha repercutido en su rendimiento académico?** De igual modo, es necesario indagar si las responsabilidades familiares y/o laborales, influyen en el rendimiento académico del alumnado. La siguiente cuestión nos dará las claves de esta interrogación.

41. Responsabilidad familiar y/o laboral y rendimiento		
	Frecuencia	Porcentaje
Negativamente	58	61,70%
No repercute	27	28,72%
Positivamente	9	9,57%
<b>Total</b>	94	100%

Tabla 80. Responsabilidad familiar y/o laboral y rendimiento.

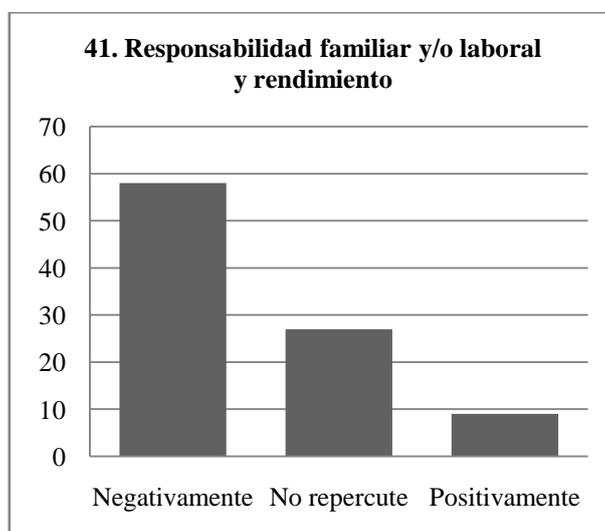


Gráfico 63. Responsabilidad familiar y/o laboral y rendimiento.

Como se puede apreciar, la muestra la componen los 94 estudiantes que en el ítem anterior indicaron estudiar y tener otras responsabilidades laborales y/o familiares. El 61,70% indica que tener otras responsabilidades ha repercutido negativamente. Por otro lado, el 28,72% comenta que teniendo otras responsabilidades, éstas no repercuten en el ámbito académico. Finalmente, y en esta ocasión en un porcentaje inferior, concretamente el 9,57%, confiesa que aún teniendo otras responsabilidades diferentes a las propias del estudio, éstas han repercutido positivamente en el rendimiento académico.

**42. Si además de estudiar, tiene otro tipo de responsabilidad familiar y/o laboral, ¿el profesorado es o ha sido flexible ante estas situaciones?** Se desea conocer si para este grupo de alumnado con otras responsabilidades, el profesorado ha tenido en cuenta estas situaciones y ha sido flexible.

42. Flexibilidad del profesorado		
	Frecuencia	Porcentaje
No, mayoritariamente no tiene en cuenta estas situaciones, no es flexible	66	70%
Sí, mayoritariamente tiene en cuenta estas situaciones, es flexible	28	30%
<b>Total</b>	94	100%

Tabla 81. Flexibilidad del profesorado.

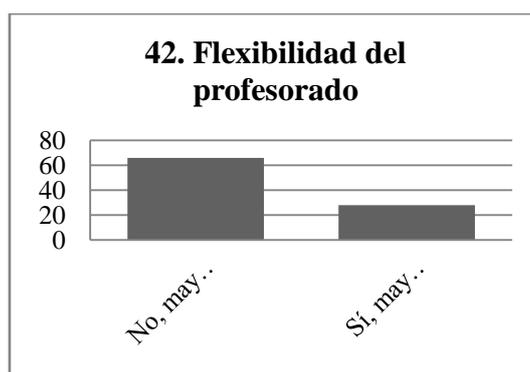


Gráfico 64. Flexibilidad del profesorado.

Como se observa, el 70% manifiesta que mayoritariamente el profesorado no tiene en cuenta las situaciones personales de los estudiantes y no es flexible. Sin embargo, el 30% indica lo contrario.

**43. ¿Cómo de satisfecho se encuentra con los estudios que realiza?** Prosiguiendo con el análisis de esta dimensión, se hace necesario indagar sobre el nivel de satisfacción que posee el alumnado respecto a los estudios emprendidos.

<b>43. Satisfacción con los estudios</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Mucho	78	21,02%
Bastante	230	61,99%
Poco	59	15,90%
Nada	4	1,08%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 82. Satisfacción con los estudios.

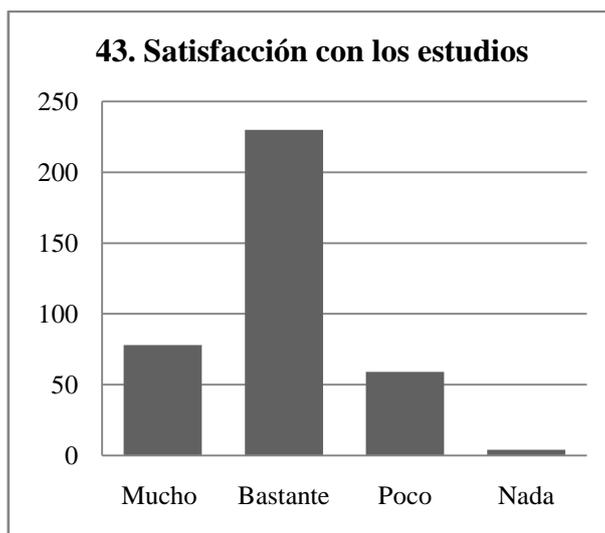


Gráfico 65. Satisfacción con los estudios.

Se observa que la mayoría de los encuestados está bastante satisfecho con los estudios que realiza, concretamente un 61,99% de alumnos, lo que supone 230 sujetos de los 371 que componen la muestra. Por otro lado, un 21,02% pone de relieve que está muy satisfecho con los estudios emprendidos. Para finalizar, un 15,90% está poco satisfecho, y un 1,08% ha indicado que no está nada satisfecho con los estudios universitarios realizados.

Al aplicar el estadístico Chi-cuadrado de Pearson con algunos de los ítems del cuestionario que a nuestro entender podían resultar interesantes, se han hallado las siguientes relaciones reflejadas en las siguientes tablas.

	Chi-c	G1	Sig.
44. En general, ¿se siente integrado en los grupos de clase?	11,792	3	,008

Tabla 83. Relación significativa entre el ítem 44 y la satisfacción con los estudios.

	Chi-c	G1	Sig.
10. El principal motivo de la elección del grado que cursa actualmente es:	12,390	9	,192

Tabla 84. Relación no significativa entre el ítem 10 y la satisfacción con los estudios.

**44. En general, ¿se siente integrado en los grupos de clase?** Otro de los aspectos relevantes era conocer es si el alumnado se siente integrado en los grupos de clase, y en caso negativo conocer las dificultades encontradas para integrarse con éxito en el aula. El ítem 44 del cuestionario hace mención a este interrogante. Los resultados arrojados en esta cuestión son claros. Más del 90% de los encuestados dice sentirse integrado en los grupos de clase, frente al 8,89% que manifiesta no sentirse integrado.

44. Integración en clase		
	Frecuencia	Porcentaje
No	33	8,89%
Sí	338	91,11%
<b>Total</b>	371	100%

Tabla 85. Integración en clase.

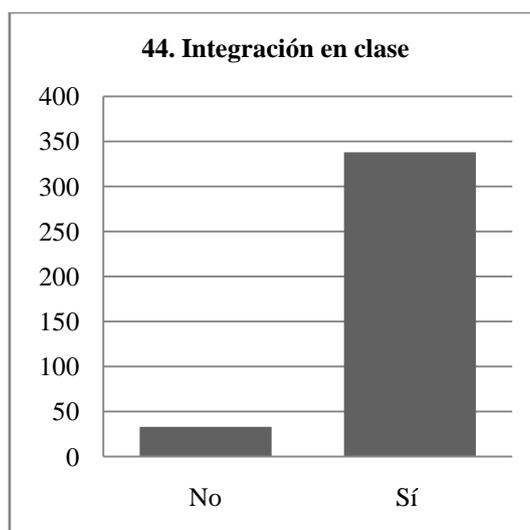


Gráfico 66. Integración en clase.

**45. En caso negativo, ¿qué dificultad ha encontrado?** Como se ha indicado con anterioridad, es necesario conocer el motivo principal de aquellos sujetos que afirman no sentirse integrados en los grupos de clase. Para este ítem, la muestra total la compondrán 33 sujetos.

45. Dificultad en la integración		
	Frecuencia	Porcentaje
Continuos cambios de grupos	2	6,06%
Diferentes intereses con mis compañeros	16	48,48%
La metodología del profesorado no facilita la integración	6	18,18%
Por mis propias condiciones personales	9	27,27%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Tabla 86. Dificultad en la integración.

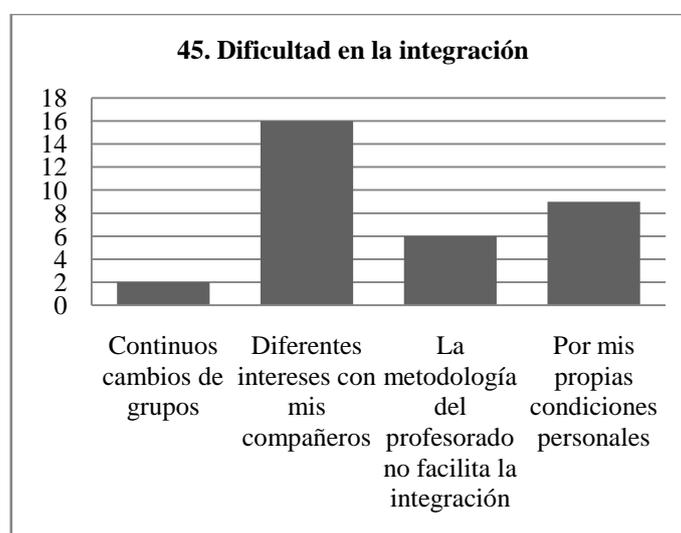


Gráfico 67. Dificultad en la integración.

Algo más del 48% de la muestra, manifiesta que la dificultad más relevante que ha encontrado ha sido provocada por tener diferentes intereses con sus compañeros de clase. Por otra parte, el 27,27% revela que no se siente o ha sentido integrado en el grupo de clase, debido, principalmente, por sus propias condiciones personales.

En tercer lugar, el 18,18% afirma que la mayor dificultad ha sido debida a la metodología empleada por el profesorado, ya que, según ellos, ésta dificulta la integración. Finalmente, poco más del 6% ha indicado que la dificultad de integración ha sido provocada por los continuos cambios de grupo.

**46. ¿Introduciría algún cambio en el Acceso a la universidad?** Por último, es interesante conocer si el alumnado estima oportuno introducir algún cambio que favorezca el buen funcionamiento de la prueba para el acceso a la universidad. El ítem

46 examina este interrogante, para ello se le facilitó a los encuestados diversas opciones de respuestas, y se les pidió que exclusivamente seleccionasen aquella más relevante. Los datos obtenidos en este ítem son los que se presentan a continuación:

46. Cambios en la prueba de acceso		
	Frecuencia	Porcentaje
Aumento de plazas	121	32,61%
Burocracia íntegra online	5	1,35%
Cambiar el formato de la prueba, valorando también el campo personal y vocacional	2	0,54%
Mayor información sobre el acceso	139	37,47%
Prueba de acceso más fácil	25	6,74%
Ninguno	79	21,29%
<b>Total</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Tabla 87. Cambios en la prueba de acceso.

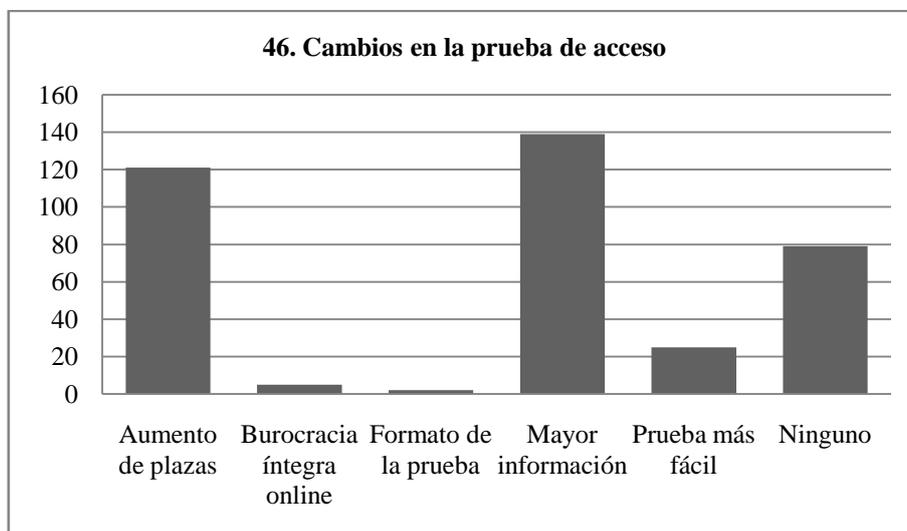


Gráfico 68. Cambios en la prueba de acceso.

En esta ocasión, y como se puede apreciar en la representación gráfica, las respuestas han estado muy repartidas. En primer lugar, el 37,47% dice que el cambio más importante sería poseer mayor información sobre el acceso. Por otra parte, el 32,61% indica que el cambio mas relevante sería un aumento de plazas en los estudios universitarios. El 21,29% afirma que no es necesario ningún cambio en el proceso de acceso. Igualmente, el 6,74% alude a una prueba de acceso más fácil como posible cambio, mientras que el 1,35% es partidario de que el cambio que se debería acometer sería realizar toda la burocracia de la prueba de acceso íntegramente de manera online. Finalmente, el 0,54% propone como cambio posible el formato de la prueba, y que se valore el campo personal y vocacional.

### 6.3. Análisis de residuos tipificados corregidos

Por otra parte, se ha realizado el **análisis de residuos tipificados corregidos**, que pretende extraer información apoyándose en el cruce entre dos variables. Éstos son significativos si son mayores que 1,96 o menores que -1,96. Cuando un residuo es positivo se dice que las categorías correspondientes se atraen, mientras que si es negativo se dice que las categorías correspondientes se repelen. Se ha aplicado dicho análisis sobre aquellos ítems que entendíamos, podían arrojar mayor claridad a la investigación.

#### Variable sexo-Variable modalidad de Bachillerato

Como se puede comprobar en la siguiente tabla, y concretamente, en la parte sombreada, los hombres se decantan más por el Bachillerato de Ciencias y Tecnología, mientras que la mujer está asociada con el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

		V.1	
		Hombre	Mujer
V.6	Bach. de Artes	,1	-,1
	Bach. de Ciencias y Tecnología	4,7	-4,7
	Bach.de Humanidades y Ciencias Sociales	-4,9	4,9
	Bach. Internacional	1,1	-1,1

Tabla 88. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem1-6).

#### Variable sexo-Variable grado

Tras realizar el análisis de residuos tipificados corregidos, se observa como la mujer selecciona en mayor proporción el Grado en Educación Primaria, el Grado en Medicina y el Grado en Psicología. Por otra parte, el hombre se decanta más por el Grado en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación, por el Grado en Ingeniería Informática - Ingeniería del Software, por el Grado en Matemáticas y, finalmente, por el Grado en Ingeniería Agrícola.

		V.1	
		Hombre	Mujer
V.9	Doble Grado en Derecho y en Economía	,1	-,1
	Grado en Geografía	1,1	-1,1
	Grado de Educación Primaria	1,1	-1,1
	Grado en Bellas Artes	1,1	-1,1
	Grado en Biología	-,6	,6
	Grado en Comunicación Audiovisual	,2	-,2
	Grado en Derecho	1,1	-1,1

	Grado en Economía	,3	-,3
	Grado en Educación Primaria	-5,6	5,6
	Grado en Enfermería	1,2	-1,2
	Grado en Farmacia	-,8	,8
	Grado en Geogr. y Gestión del Territorio	-,9	,9
	Grado en Gestión y Adm. Pública	-1,6	1,6
	Grado en Historia del Arte	-1,3	1,3
	Grado en Ing. de Tecn. de Telecomunicación	6,7	-6,7
	Grado en Ing. Infor. – Ingeniería del Software	4,3	-4,3
	Grado en Matemáticas	2,0	-2,0
	Grado en Medicina	-2,0	2,0
	Grado en Odontología	-,6	,6
	Grado en Periodismo	-1,4	1,4
	Grado en Podología	-,9	,9
	Grado en Psicología	-2,8	2,8
	Grado en Química	-,9	,9
	Grado en Turismo	-,9	,9
	Ingeniería Agrícola	2,9	-2,9

Tabla 89. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem 1-9).

### Variable sexo-Variable principal motivo de elección

En esta ocasión, la categoría mujer está asociada con la vocación, y la categoría hombre con las salidas profesionales que tiene el grado.

		V.1	
		Hombre	Mujer
V.10	Dentro de mis preferencias, son los estudios universitarios a los que pude optar por mi nota de admisión	1,5	-1,5
	Profundizar en conocimientos generales	1,1	-1,1
	Salidas profesionales que tiene el grado	3,1	-3,1
	Vocación	-3,9	3,9

Tabla 90. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem 1-10).

### Variable sexo-Variable satisfacción con los estudios que realiza

Tras aplicar el análisis de residuos tipificados corregidos, y como se observa en la siguiente tabla, se puede decir que el hombre se decanta por la opción “poco” en cuanto a la satisfacción con los estudios que realiza.

		V.1	
		Hombre	Mujer
V.43	Mucho	-1,6	1,6
	Bastante	-,5	,5
	Poco	2,1	-2,1
	Nada	1,2	-1,2

Tabla 91. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem 1-43).

### Variable vía de acceso-Variable dificultad encontrada en la preparación de la prueba de acceso a la universidad

Como se observa en la siguiente tabla, el alumnado que accede a la Universidad de Sevilla a través de un CFGS, se decanta más por seleccionar a la dificultad laboral como principal motivo de dificultad en la preparación de la prueba de acceso.

		V.5	
		Bachillerato	C.F.G.S.
V.31	Académica	1,0	-1,0
	Debido a la escasez de tiempo	,7	-,7
	Familiar	1,8	-1,8
	Laboral	-3,0	3,0
	No ha tenido dificultad para prepararse	-,9	,9

Tabla 92. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem 5-31).

### Variable vía de acceso-Variable motivo principal que le llevó a cambiar de grado

Como se puede comprobar en la siguiente tabla, la categoría Bachillerato está asociada a la opción “no le gustó el grado elegido” de la pregunta 37 (motivo principal que le llevó a cambiar de grado). Por otra parte, la categoría CFGS, está asociada a la opción “le resultó muy complicado” respecto al principal motivo de cambio de grado.

		V.5	
		Bachillerato	C.F.G.S.
V.37	Le resultó muy complicado	-2,2	2,2
	Me admitieron en el grado que quería	,3	-,3
	No le gustó el grado elegido	2,1	-2,1

Tabla 93. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem 5-37).

### Variable rendimiento académico-Variable responsabilidad distinta al estudio

En esta ocasión, y como se comprueba en la siguiente tabla, el alumnado que manifiesta estar por debajo de la media de sus compañeros, también selecciona la opción de estudiar y tener otras responsabilidades laborales y/o familiares.

		V.38			
		Normal, igual que el del resto de sus compañeros	Por encima de la media de sus compañeros	Por debajo de la media de sus compañeros	No tiene conocimiento de ello
V.40	Estudia y tiene otras responsabilidades laborales y/o familiares	-1,6	-1,1	4,3	-,4
	Sólo estudia	1,6	1,1	-4,3	,4

Tabla 94. Análisis de residuos tipificados corregidos (ítem38-40).

#### **6.4. Análisis de comparación de proporciones de columnas**

Una vez realizado el análisis descriptivo y correlacional de los ítems, así como el análisis de residuos tipificados corregidos del cuestionario, llega el momento de exponer los resultados de la comparación de proporciones de columnas. A través de esta prueba se observa si existe alguna diferencia relevante entre los porcentajes alcanzados por cada una de las categorías de la variable ubicada en las columnas de acuerdo al cruce con cada una de las categorías de la variable ubicada en las filas (Pardo, Ruiz y San Martín, 2007).

Es importante indicar que exclusivamente se han seleccionado aquellos ítems del cuestionario que han resultado relevantes para conocer a la muestra objeto de estudio. Por tanto, la información de los ítems no presentados no se han incluido por carecer de significación.

En consecuencia, se han realizado las siguientes comparaciones de columnas:

- *Comparación de proporciones de columnas del sexo.*
- *Comparación de proporciones de columnas de la vía de acceso.*
- *Comparación de proporciones de columnas del centro donde realizó el Bachillerato o CFGS.*
- *Comparación de proporciones de columnas del orden en la preinscripción.*
- *Comparación de proporciones de columnas de la persona que le informó.*
- *Comparación de proporciones de columnas de la satisfacción con la información recibida.*
- *Comparación de proporciones de columnas del momento en que comenzó a recibir orientación.*
- *Comparación de proporciones de columnas de la dificultad en la prueba de acceso.*
- *Comparación de proporciones de columnas del rendimiento académico.*
- *Comparación de proporciones de columnas de responsabilidad distinta al estudio.*

- *Comparación de proporciones de columnas de la satisfacción con los estudios.*

#### 6.4.1. Comparación de proporciones de columnas del sexo

Comenzando con el análisis de proporciones de columnas, en la tabla 95 se muestran los resultados de la comparación de proporciones de columnas de la pregunta 1 (**sexo**) y la pregunta 6 (**modalidad de Bachillerato cursada**), del cuestionario.

Existen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción 1 “*Bachillerato de Ciencias y Tecnología*” y la opción 2 “*Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales*” de la pregunta 6, respecto del ítem 1 del cuestionario, sexo de los encuestados (columna sombreada).

Las diferencias están en el porcentaje de hombres que cursan la modalidad de Bachillerato de Ciencias y Tecnologías con un 67,55%, y el porcentaje de mujeres que cursan dicha modalidad con un 41,18%. Asimismo existe una diferencia significativa entre el porcentaje de hombres que cursaron la modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales con un 29,80%, y el porcentaje de mujeres que también cursaron esta modalidad con un 57,06%.

P.6 MODALIDAD DE BACHILLERATO	OPCIONES DE RESPUESTA	P.1 SEXO			
		1 Hombre		2 Mujer	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		1. Bach. de Ciencias y Tecnología	102	67,55%	70
2. Bach. de Humanidades y Ciencias Sociales	45	29,80%	97	57,06%	
3. Bachillerato de Artes	3	1,99%	3	1,76%	
4. Bachillerato Internacional	1	0,66%	0	0,00%	
<b>Total</b>	151	100,0%	170	100,0%	

Tabla 95. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 1 y 6.

Se puede afirmar que, a un nivel de significación del 5%, existen diferencias significativas entre la proporción de hombres y la proporción de mujeres que cursaron el Bachillerato por la modalidad de Ciencias y Tecnologías, siendo mayor dicha proporción en los hombres; y entre la proporción de hombres y la proporción de mujeres que estudiaron a través de la modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, siendo mayor dicha proporción en las mujeres.

Si se atiende a la tabla siguiente, se puede observar las comparaciones de proporciones de columnas entre la pregunta 1 (**Sexo**) y la pregunta 9 (**Grado que cursa en la actualidad**).

Como se observa en la parte sombreada, se puede afirmar con un nivel de significación del 5%, que existen diferencias significativas entre la proporción de hombres y la proporción de mujeres en el Grado en Educación Primaria, Grado en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación, Grado en Ingeniería Informática–Ingeniería del Software, Grado en Matemáticas, Grado en Psicología y Grado en Ingeniería Agrícola.

P.9. GRADO	OPCIONES DE RESPUESTA	P.1 SEXO			
		1 Hombre		2 Mujer	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Doble Grado en Derecho y en Economía	2	1,20%	1
Grado en Geografía	1	0,60%	0	0,00%	
Grado en Bellas Artes	1	0,60%	0	0,00%	
Grado en Biología	4	2,38%	7	3,45%	
Grado en Comunicación Audiovisual	3	1,79%	3	1,48%	
Grado en Derecho	4	2,38%	2	0,99%	
Grado en Economía	4	2,38%	4	1,97%	
Grado en Educación Primaria	25	14,85%	83	40,89%	
Grado en Enfermería	3	1,79%	1	0,49%	
Grado en Farmacia	1	0,60%	3	1,48%	
Grado en Geografía y Gestión del Territorio	0	0,00%	1	0,49%	
Grado en Gestión y Administración Pública	2	1,19%	8	3,94%	
Grado en Historia del Arte	17	10,12%	30	14,78%	
Grado en Ingeniería de las Tecnologías de Telecomunicación	38	22,62%	2	0,99%	
Grado en Ingeniería Informática - Ingeniería del Software	23	13,69%	4	1,97%	
Grado en Matemáticas	10	5,95%	4	1,97%	
Grado en Medicina	0	0,00%	5	2,46%	
Grado en Odontología	2	1,19%	4	1,97%	
Grado en Periodismo	1	0,60%	5	2,46%	
Grado en Podología	0	0,00%	1	0,49%	
Grado en Psicología	7	4,17%	25	12,32%	
Grado en Química	0	0,00%	1	0,49%	
Grado en Turismo	0	0,00%	1	0,49%	
Ingeniería Agrícola	20	11,90%	8	3,94%	
<b>Total</b>	168	100%	203	100%	

Tabla 96. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 1 y 9.

Prosiguiendo con el análisis efectuado y atendiendo a lo expuesto en la tabla siguiente, se puede comentar que existen dos diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción “*Salidas profesionales que tiene el grado*” y la

opción “*Vocación*” de la pregunta 10 del cuestionario (**Motivo de elección del grado**), respecto del sexo de los encuestados.

Se puede afirmar que, existe una diferencia significativa entre la proporción de hombres y la proporción de mujeres en cuanto a la elección del grado por motivos de salidas profesionales, siendo mayor dicha proporción en los hombres. Igualmente, existe una diferencia significativa entre la proporción de hombres y la proporción de mujeres que eligen una titulación universitaria por vocación, siendo mayor dicha proporción en las mujeres.

P.10. MOTIVO ELECCIÓN DEL GRADO	OPCIONES DE RESPUESTA	P.1. SEXO			
		1 Hombre		2 Mujer	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Dentro de mis preferencias, son los estudios universitarios a los que pude optar por mi nota de admisión	36	21,43%	31
Profundizar en mi conocimientos generales	1	0,60%	0	0,00%	
Salidas profesionales que tiene el grado	45	26,79%	28	13,79%	
Vocación	86	51,19%	144	70,94%	
<b>Total</b>	168	100%	203	100%	

Tabla 97. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 1 y 10.

Si nos centramos en el análisis de proporciones de columnas de la pregunta 1 (**sexo**) y la pregunta 38 (**rendimiento académico en los estudios universitarios**) del cuestionario, se comprueba la existencia de una diferencia significativa entre los porcentajes correspondiente a la opción 1 “*Normal, igual que el del resto de sus compañeros*”.

La diferencia significativa está en el porcentaje de hombres que indican tener un rendimiento académico en los estudios universitarios igual que el del resto de sus compañeros, con un 70,24%, y el porcentaje de mujeres que indican lo mismo, con un 79,80%.

P.38. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	OPCIONES DE RESPUESTA	P.1. SEXO			
		1 Hombre		2 Mujer	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		A) normal, igual que el del resto de sus compañeros	118	70,24%	162
B) por encima de la media de sus compañeros	24	14,29%	19	9,36%	
C) por debajo de la media de sus compañeros	18	10,71%	11	5,42%	
D) no tiene conocimiento de ello	8	4,76%	11	5,42%	
<b>Total</b>	168	100%	203	100%	

Tabla 98. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 1 y 38.

Para finalizar el análisis de proporciones de columnas del sexo, se cruza dicho ítem con la pregunta 43 del cuestionario (**Satisfacción con los estudios**).

Tras el análisis, se comprueba que, a un nivel de significación del 5%, existen diferencias significativas entre el sexo de los sujetos y la elección de la opción “poco” del ítem 43 del cuestionario. Resulta significativo el porcentaje de hombres que está poco satisfecho con los estudios que realiza (20,24%) frente al 12,23% de mujeres que también afirman lo mismo.

P.43.SATISFACCIÓN CON LOS ESTUDIOS	OPCIONES DE RESPUESTA	P.1. SEXO			
		1 Hombre		2 Mujer	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Mucho	29	17,26%	49
Bastante	102	60,71%	128	63,05%	
Poco	34	20,24%	25	12,32%	
Nada	3	1,79%	1	0,49%	
<b>Total</b>	168	100%	203	100%	

Tabla 99. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 1 y 43.

#### 6.4.2. Comparación de proporciones de columnas de la vía de acceso

Observando la tabla 100, se aprecia que existen diferencias significativas entre el alumnado que accede a la universidad a través de Bachillerato y CFGS, respecto al conocimiento de estudios universitarios relacionados con su vía de acceso. Específicamente, es llamativo el porcentaje de alumnado proveniente de Bachillerato que indica conocer bastante los estudios universitarios relacionados con su vía de acceso (63,04%), frente a los que afirman lo mismo pero provenientes de CFGS (38,78%). Asimismo sucede con la opción “mucho” elegida por el alumnado de Bachillerato, un 12,42%, y por el alumnado proveniente de CFGS, un 26,53%.

Por tanto, con un nivel de significación del 5%, se afirma que existen diferencias significativas entre la vía de acceso de los encuestados, y las opciones de respuesta “bastante” y “mucho” del ítem 13 del cuestionario.

P.13. ESTUDIOS RELACIONADOS CON SU BACHILLERATO/CFGS	OPCIONES DE RESPUESTA	P.5. VÍA DE ACCESO			
		1 Bachillerato		2 CFGS	
			% del N de la columna		% del N de la columna
		Frec.		Frec.	
	Mucho	40	12,42%	13	26,53%
	Bastante	203	63,04%	19	38,78%
	Poco	73	22,67%	15	30,61%
	Nada	6	1,86%	2	4,08%
	<b>Total</b>	322	100%	49	100%

Tabla 100. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 13.

Por otro lado, una vez realizado el análisis de proporción de columnas, podemos indicar que existe una diferencia significativa entre los porcentajes correspondiente a la opción 3 “1º Bachillerato” de la pregunta 17 (**Momento en que comenzó a recibir orientación**), respecto a la vía de acceso.

P.17. MOMENTO EN QUE COMENZÓ A RECIBIR ORIENTACIÓN	OPCIONES DE RESPUESTA	P.5. VÍA DE ACCESO			
		1 Bachillerato		2 CFGS	
			% del N de la columna		% del N de la columna
		Frec.		Frec.	
	3º ESO	22	6,83%	3	6,12%
	4º ESO	70	21,74%	12	24,49%
	1º Bachillerato	123	38,20%	11	22,45%
	2º Bachillerato	105	32,61%	12	24,49%
	1º CFGS	0	0,00%	8	16,33%
	2º CFGS	0	0,00%	3	6,12%
	Nunca	2	0,62%	0	0,00%
	<b>Total</b>	322	100%	49	100%

Tabla 101. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 17.

Con un nivel de significación del 5%, se indica que existe una diferencia significativa entre la vía de acceso y el momento en que se comenzó a recibir orientación.

Visualizando la tabla anterior, se observa que los estudiantes que han recibido orientación en 1º de Bachillerato y que han accedido a la universidad por esta vía, suponen un 38,20%. Los estudiantes que han accedido por CFGS y que eligen esta misma opción suponen un 22,45%.

Continuando con el análisis de comparación de proporciones de columnas, y como se puede comprobar en la siguiente tabla, existen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opciones “Mucho” y “Nada” de la pregunta 33.1

(**Atención del orientador: prueba de acceso a la universidad**), respecto de la vía de acceso.

P.33.1. ATENCIÓN DEL ORIENTADOR: PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	OPCIONES DE RESPUESTA	P.5. VÍA DE ACCESO			
		1 Bachillerato		2 CFGS	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Mucho	93	28,88%	5
Bastante	154	47,83%	28	57,14%	
Poco	60	18,63%	8	16,33%	
Nada	15	4,66%	8	16,33%	
<b>Total</b>	322	100%	49	100%	

Tabla 102. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 33.1.

Observando la tabla anterior, se aprecia cómo los sujetos que han accedido a la Universidad de Sevilla por la vía de acceso de Bachillerato y que indican que el orientador prestaba mucha atención a la prueba de acceso, suponen el 28,88%, frente a un 10,20% que afirma lo mismo pero que han accedido a la universidad por un CFGS. De la misma manera, existe una diferencia significativa entre el porcentaje de alumnado de Bachillerato que señala que el orientador no prestaba nada de atención a la prueba de acceso a la universidad (4,66%) y los que afirman lo mismo pero provenientes de un CFGS (16,33%).

Por otra parte, y como se observa en la tabla 103, existen diferencias significativa entre el porcentaje correspondiente a la opción 1 “*Sí, no tuve problemas al hacerla*” y la opción 2 “*No, no sabía hacerla y tuvieron que ayudarme*” de la pregunta 34 (**Preinscripción**), respecto a la vía de acceso.

P.34. PREINSCRIPCIÓN	OPCIONES DE RESPUESTA	P.5. VÍA DE ACCESO			
		1 Bachillerato		2 CFGS	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Sí, no tuve problemas al hacerla	215	66,77%	25
No, no sabía hacerla y tuvieron que ayudarme	107	33,23%	24	48,98%	
<b>Total</b>	322	100%	49	100%	

Tabla 103. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 34.

Se puede afirmar en este caso que, los sujetos que eligen la opción 1 y que provienen de Bachillerato suponen el 66,77% frente a los que eligen la misma opción y han accedido a la universidad tras cursar un CFGS, con un 51,02%. De igual modo

sucede con el porcentaje de respuestas que obtiene la opción 2 del alumnado de Bachillerato (33,23%) y del alumnado de CFGS (48,98%).

Avanzando con el análisis que nos ocupa, en la siguiente tabla se hallan varias diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción “*Le resultó muy complicado*” y la opción “*No le gustó el grado elegido*” de la pregunta 37 (**Motivo de cambio de grado**), respecto de la vía de acceso de los encuestados.

Concretamente, el alumnado de Bachillerato que indica que el motivo por el que cambió de grado fue debido a que le resultó muy complicado supone el 15,22% frente al 66,67% que contestan lo mismo pero provenientes de un CFGS. Asimismo ocurre con el alumnado que afirma que el motivo de cambio fue debido a que no le gustó el grado elegido y que ha accedido a la universidad a través de Bachillerato (82,61%), y el 33,33% que alude al mismo motivo y que ha accedido a la universidad por un CFGS.

P.37. MOTIVO CAMBIO DE GRADO	OPCIONES DE RESPUESTA	P.5. VÍA DE ACCESO			
		1 Bachillerato		2 CFGS	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Le resultó muy complicado	7	15,22%	2
Me admitieron en el grado que quería	1	2,17%	0	0,00%	
No le gustó el grado elegido	38	82,61%	1	33,33%	
<b>Total</b>	46	100%	3	100%	

Tabla 104. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 37.

Para finalizar con este apartado, en la tabla 105 se muestran los resultados de la comparación de proporciones de columnas. En este caso, existen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a las opciones “*Estudia y tiene otras responsabilidades laborales y/o familiares*” y “*Sólo estudia*” de la pregunta 40 (**Responsabilidad distinta al estudio**), respecto de la vía de acceso.

P.40. RESPONSABILIDAD DISTINTA AL ESTUDIO	OPCIONES DE RESPUESTA	P.5. VÍA DE ACCESO			
		1 Bachillerato		2 CFGS	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Estudia y tiene otras responsabilidades laborales y/o familiares	73	22,67%	21
Sólo estudia	249	77,33%	28	57,14%	
<b>Total</b>	322	100%	49	100%	

Tabla 105. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 5 y 40.

Se puede afirmar que, a un nivel de significación del 5%, y como se aprecia en la tabla precedente, los sujetos que indican que estudian y tienen otras responsabilidades laborales y/o familiares y que han accedido a estudios universitarios a través de Bachillerato suponen el 22,67%, muy distinto de los que también indican tener otras responsabilidades pero que provienen de un CFGS, que suponen el 42,86%.

Finalmente, el 77,33% de los que exclusivamente estudian proviene de Bachillerato, frente al 57,14% que proviene de un CFGS.

**Comparación de proporciones de columnas del centro donde realizó el Bachillerato o CFGS.**

Observando la tabla 106, se aprecia la existencia de diferencias significativas entre la satisfacción del alumnado con la información recibida y el centro donde realizó sus estudios. Concretamente las diferencias radican en la opción “*bastante*” y la opción “*poco*” referida al ítem 16 del cuestionario. La primera opción es seleccionada por el 67,80% de los que asistieron a un centro concertado, por el 59,38% de los que estudiaron en un centro privado, y finalmente por el 50,36% de los que asistieron a un instituto de Educación Secundaria. La opción “*poco*” es elegida por el 11,86% de los que estudiaron en un centro concertado, por el 25% de los que estudiaron en un centro privado, y por el 32,14% de los que estudiaron en un centro público.

P.16. SATISFACCIÓN CON LA INFORMACIÓN RECIBIDA	OPCIONES DE RESPUESTA	P.8. CENTRO DONDE REALIZÓ SUS ESTUDIOS DE BACHILLERATO O CFGS					
		1		2		3	
		Centro concertado		Centro privado		Instituto de Educación Secundaria	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
	Mucho	8	13,56%	4	12,50%	29	10,36%
	Bastante	40	67,80%	19	59,38%	141	50,36%
	Poco	7	11,86%	8	25,00%	89	32,14%
	Nada	4	6,78%	1	3,13%	20	7,14%
	<b>Total</b>	59	100%	32	100%	280	100%

Tabla 106. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 8 y 16.

De igual forma, y tras aplicar el análisis de proporciones de columnas, se puede decir que existe una diferencia significativa entre los porcentajes correspondiente a la opción “*1º Bachillerato*” de la pregunta 17 (**Momento en que comenzó a recibir orientación**), respecto del centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS.

P.17. MOMENTO EN QUE COMENZÓ A RECIBIR ORIENTACIÓN	OPCIONES DE RESPUESTA	P.8. CENTRO DONDE REALIZÓ SUS ESTUDIOS DE BACHILLERATO O CFGS					
		1		2		3	
		Centro concertado		Centro privado		Instituto de Educación Secundaria	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
	3º ESO	4	6,78%	5	15,63%	16	5,71%
	4º ESO	10	16,95%	11	34,38%	61	21,79%
	1º Bachillerato	30	50,85%	9	28,13%	96	34,29%
	2º Bachillerato	15	25,42%	6	18,75%	95	33,93%
	1º CFGS	0	0,00%	1	3,13%	7	2,50%
	2º CFGS	0	0,00%	0	0,00%	3	1,07%
	Nunca	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	<b>Total</b>	59	100%	32	100%	280	100%

Tabla 107. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 8 y 17.

Con un nivel de significación del 5%, se afirma que existe una diferencia significativa entre el momento en que comenzó a recibir orientación el alumnado y el centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS. Con un 50,85% está representado el alumnado que estudió en un centro concertado, que indica haber recibido orientación en 1º de Bachillerato, el alumnado proveniente de un centro privado y que indica haber recibido orientación en el primer curso de Bachillerato supone el 28,13%, frente al 34,29% proveniente de centros públicos.

#### 6.4.3. Comparación de proporciones de columnas del orden en la preinscripción

Observando la tabla siguiente, y una vez aplicado el análisis de proporciones de columnas, se puede corroborar la existencia de dos diferencias significativas entre los porcentajes correspondiente a la opción “Académica (no se sentía preparado lo suficiente, le faltaba formación)” y la opción “No ha tenido dificultad para prepararse” de la pregunta 31 (**Dificultad en la prueba de acceso**), respecto al orden en la preinscripción a un nivel de significación del 5%.

P.31. DIFICULTAD PRUEBA DE ACCESO	OPCIONES DE RESPUESTA	P.11. ORDEN EN LA PREINSCRIPCIÓN							
		1º opción		2ª opción		3ª opción		4º opción	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
	Académica (no se sentía preparado lo suficiente, le faltaba formación)	37	17,05%	43	40,57%	11	34,38%	5	38,46%
	Familiar	11	5,07%	7	6,60%	2	6,25%	0	0,00%
	Laboral	5	2,30%	3	2,83%	3	9,38%	1	7,69%
	No ha tenido dificultad para prepararse	160	73,73%	53	50,00%	16	50,00%	7	53,85%
	Debido a la escasez de tiempo	1	1,38%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	<b>Total</b>	217	100%	106	100%	32	100%	13	100%

Tabla 108. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 11 y 31.

Visualizando la tabla anterior se observa cómo los estudiantes que afirman que han tenido dificultad académica a la hora de realizar la prueba de acceso, y que eligen la titulación universitaria como primera opción en la preinscripción, suponen el 17,05%, frente al 40,57% que igualmente dice tener dificultad académica y que elige el grado como 2ª opción. El 34,38% que manifiesta dicha dificultad elige la titulación en tercer lugar y el 38,46% en cuarto lugar.

Asimismo, se encuentra muy significativa, las respuestas emitidas por los alumnos referidas a la opción “*No ha tenido dificultad para prepararse*”. El alumnado que elige el grado como primera opción, supone el 73,73%, seguido por los sujetos que eligen el grado como segunda opción con el 50%. Por otra parte, el alumnado que cursa la titulación universitaria elegida en tercer lugar supone el 50% y, por último, el 53,85% representa al alumnado que elige la titulación universitaria como cuarta opción en la preinscripción.

#### 6.4.4. Comparación de proporciones de columnas de la persona que le informó

Continuando con el análisis de la comparación de proporciones de columnas, se afirma que existen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción “*Charlas con el orientador*”, la opción “*Internet*” y la opción “*Tutorías*” de la pregunta 15 (**Información sobre el acceso**) respecto de la persona que le informó.

P.15. INFORMACIÓN SOBRE EL ACCESO	OPCIONES DE RESPUESTA	P.14. PERSONA QUE LE INFORMÓ											
		El orientador del centro educativo		El tutor del centro educativo		El profesorado en general		Amigos/fam.		Servicios de orientación de la universidad		Nadie me ha informado	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
Charlas con el orientador	103	75,74 %	7	25,00 %	37	37,76 %	9	15,52 %	5	17,24 %	7	33,33 %	
Charlas de la universidad	12	8,82 %	3	10,71 %	12	12,24 %	5	8,62 %	9	31,03 %	0	0,00 %	
Internet	18	13,24 %	3	10,71 %	21	21,43 %	36	62,07 %	12	41,38 %	14	66,67 %	
Tutorías	3	2,21 %	15	53,57 %	27	27,55 %	8	13,79 %	3	10,34 %	0	0,00 %	
<b>Total</b>	136	100 %	28	100 %	98	100 %	58	100 %	29	100 %	21	100 %	

Tabla 109. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 14 y 15.

Por tanto, y como se comprueba en la zona sombreada, existen diferencias significativas entre la información sobre el acceso y la persona que le informó.

Avanzando con el análisis que nos ocupa, en la siguiente tabla se halla una diferencia significativa entre los porcentajes correspondientes a la opción “2º de Bachillerato” de la pregunta 17 (**Momento en que comenzó a recibir orientación**), respecto a la persona que le informó sobre el proceso de acceso a la universidad.

P.17. MOMENTO EN QUE COMENZÓ A RECIBIR ORIENTACIÓN	OPCIONES DE RESPUESTA	P.14. PERSONA QUE LE INFORMÓ											
		El orientador del centro educativo		El tutor del centro educativo		El profesorado en general		Amigos/fam.		Servicios de orientación de la universidad		Nadie me ha informado	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
3º ESO	10	7,35 %	4	14,29 %	8	8,16 %	3	5,17 %	0	0,00 %	0	0,00 %	
4º ESO	35	25,74 %	7	25,00 %	20	20,41 %	11	18,97 %	7	24,14 %	2	9,52 %	
1º Bach.	60	44,12 %	8	28,57 %	38	38,78 %	13	22,41 %	12	41,38 %	3	14,28 %	
2º Bach.	29	21,32 %	8	28,57 %	29	29,59 %	27	46,55 %	9	31,03 %	14	66,66 %	
1º CFGS	2	1,47 %	1	3,57 %	3	3,06 %	2	3,45 %	0	0,00 %	0	0,00 %	
2º CFGS	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	2	3,45 %	1	3,45 %	0	0,00 %	
Nunca	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	2	9,54 %	
<b>Total</b>	136	100 %	28	100 %	98	100 %	58	100 %	29	100 %	21	100 %	

Tabla 110. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 14 y 17.

Se puede afirmar que, a un nivel de significación del 5%, y como se aprecia en la tabla 110, los sujetos que indican que el orientador del centro educativo fue la persona que le informó sobre el proceso de acceso, exteriorizan en un 21,32% que el momento en que comenzaron a recibir orientación fue en 2° de Bachillerato. Por otra parte, de los que indican que el tutor fue la persona que les informó sobre el proceso de acceso, un 28,57% revela que comenzó igualmente a recibir orientación en 2° de Bachillerato, al igual que un 29,59% de los que eligen al profesorado en general como mejor informante. De la misma manera, 46,55% de los que seleccionaron la opción de amigos o familiares como mejor informante, dicen también haber sido informados en 2° de Bachillerato. Finalmente, un 31,03% de los que eligen como mejor informante a los servicios de orientación de la universidad, y un 66,66% de los que afirman que nadie le ha informado sobre el proceso de acceso, eligen igualmente 2° de Bachillerato como el momento en que comenzaron a recibir orientación.

Continuando con el análisis de proporción de columnas, y apreciando los datos arrojados por la siguiente tabla, se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción “No” y la opción “Sí” de la pregunta 19 del cuestionario (**Nota de corte**), respecto de la persona que le informó sobre el proceso de acceso.

P.19. NOTA DE CORTE	P.14. PERSONA QUE LE INFORMÓ												
	OPCIONES DE RESPUESTA	El orientador del centro educativo		El tutor del centro educativo		El profesorado en general		Amigos/fam.		Servicios de orientación de la universidad		Nadie me ha informado	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		No	3	2,21%	2	7,14%	4	4,08%	5	8,62%	2	6,90%	6
Sí	133	97,79%	26	92,86%	94	95,92%	53	91,38%	27	93,10%	15	71,43%	
<b>Total</b>	136	100%	28	100%	98	100%	58	100%	29	100%	21	100%	

Tabla 111. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 14 y 19.

Un 2,21% de los que afirmaron que no sabía lo que era la nota de corte antes de entrar en el grado, indican, a su vez, que la persona que le informó sobre el proceso de acceso fue el orientador, un 7,14% el tutor del centro, un 4,08% el profesorado en general, un 8,62% amigos o familiares, un 6,90% los servicios de orientación de la

universidad y, finalmente, un 28,57% indica que nadie le informó sobre el proceso de acceso.

Por otra parte, de los que indicaron que la persona que le informó sobre el proceso de acceso era el orientador, un 97,79% indica conocer el significado de la “nota de corte”, un 92,86% de los que seleccionaron al tutor como mejor informante indican lo mismo. De igual manera, un 95,92% de los que eligen al profesorado en general como mejor informante indican, a su vez, que sí conocían lo que era la nota de corte. Finalmente, un 91,38% de los que eligen a los amigos o familiares como mejor informante indican igualmente que conocían lo que era la nota de corte, un 93,10% de los que seleccionan a los servicios de orientación de la universidad afirman que también conocían lo que era la nota de corte, y por último, un 71,43% de los que indican que nadie le había informado del proceso de acceso, dicen igualmente que conocen lo que significaba la nota de corte.

Para finalizar con este apartado, en la tabla 112 se muestran los resultados de la comparación de proporciones de columnas. En este caso, existen diversas diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción “*Bastante*” y “*Poco*” de la pregunta 27 (**Salidas profesionales**).

P.27. SALIDAS PROFESIONALES	OPCIONES DE RESPUESTA	P.14. PERSONA QUE LE INFORMÓ											
		El orientador del centro educativo		El tutor del centro educativo		El profesorado en general		Amigos/fam.		Servicios de orientación de la universidad		Nadie me ha informado	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Mucho	34	25,00 %	6	21,43 %	16	16,33 %	20	34,48 %	4	13,79 %	4
Bastante	82	60,29 %	20	71,43 %	61	62,24 %	21	36,21 %	21	72,41 %	7	33,33 %	
Poco	18	13,24 %	2	7,14 %	19	19,39 %	17	29,31 %	4	13,79 %	9	42,86 %	
Nada	2	1,47 %	0	0,00 %	2	2,04 %	0	0,00 %	0	0,00 %	1	4,76 %	
<b>Total</b>	136	100 %	28	100 %	98	100 %	58	100 %	29	100 %	21	100 %	

Tabla 112. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 14 y 27.

Se afirma que, con un nivel de significación del 5%, existen diferencias significativas entre el conocimiento de las salidas profesionales del grado que está realizando y la persona que le informó sobre el proceso de acceso. Como se aprecia en la tabla precedente, el 60,29% de los sujetos que manifiestan que la persona que le

informó sobre el proceso de acceso fue el orientador del centro educativo, indican, a su vez, que conocían bastante las salidas profesionales del grado que realiza, un 71,43% que indica que la persona informante fue el tutor también elige la opción “bastante” del ítem 27, un 62,24% de los que indican que fue el profesorado en general, revelan que conocían bastante las salidas profesionales, un 36,21% de los que dicen que se informaron a través de amigos o familiares apuntan, a su vez, que también conocían bastante las salidas profesionales. Finalmente, un 72,41% de los que se informaron a través de servicios de orientación de la universidad, dicen conocer bastante las salidas profesionales del grado que está realizando, y, en último lugar, el 33,33% que manifiesta que nadie le informó sobre el proceso de acceso indica, sin embargo, que conocía bastante las salidas profesionales.

Por otra parte, un 13,24% de los que dicen que el informante sobre el proceso de acceso fue el orientador del centro educativo, elige la opción “poco” de la pregunta 27 del cuestionario, y un 7,14% de los que dice que se informó del proceso de acceso a través del tutor, elige igualmente la opción “poco” del ítem 27. Asimismo, un 19,39% de los que eligen como mejor informante al profesorado en general indica que conocía poco las salidas profesionales, el 29,31% que se informó a través de amigos o familiares afirma igualmente que conocía escasamente las salidas profesionales, así como el 13,79% de los que apuntan a los servicios de orientación de la universidad como mejor informante.

Finalmente, un 42,86% manifiesta conocer poco las salidas profesionales y afirma que nadie le ha informado sobre el proceso de acceso a la universidad.

#### **6.4.5. Comparación de proporciones de columnas de la satisfacción con la información recibida**

Continuando con el análisis de proporción de columnas, y apreciando los datos arrojados en la tabla 113, se puede afirmar que existen varias diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción “Académica” y la opción “No ha tenido dificultad para prepararse” de la pregunta 31 del cuestionario (**Dificultad en la prueba de acceso**), respecto de la satisfacción con la información recibida.

Un 21,50% de los que indican estar “bastante” satisfecho con la información recibida, afirma que la dificultad en la prueba de acceso había sido principalmente académica, un 19,51% de los que exteriorizan estar muy satisfechos con la información recibida, también indican que la dificultad principal fue académica y un 38,46% de los

que están poco satisfechos con la información, revelan igualmente que tuvieron dificultades académicas. Por último, el 28% de los que no están satisfechos con la información recibida, aluden a la dificultad académica como principal inconveniente.

Del mismo modo, un 71,50% indica estar bastante satisfecho con la información recibida y no haber tenido dificultad para prepararse, un 60,98% de los que dicen estar muy satisfecho con la información recibida indican que tampoco han tenido dificultad en la preparación. Por otra parte, un 51,92% de los que dicen estar poco satisfechos con la información recibida, apuntan no haber tenido dificultad a la hora de prepararse la prueba de acceso. Finalmente, un 56% afirma no estar satisfecho con la información recibida, a pesar de no haber tenido problemas en la preparación.

P.31. DIFICULTAD PRUEBA DE ACCESO	OPCIONES DE RESPUESTA	P.16. SATISFACCIÓN CON LA INFORMACIÓN RECIBIDA							
		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
Académica	8	19,51%	43	21,50%	40	38,46%	7	28,00%	
Debido a la escasez de tiempo	1	2,44%	0	0,00%	1	0,96%	1	4,00%	
Familiar	3	7,32%	9	4,50%	8	7,69%	1	4,00%	
Laboral	4	9,76%	5	2,50%	1	0,96%	2	8,00%	
No ha tenido dificultad para prepararse	25	60,98%	143	71,50%	54	51,92%	14	56,00%	
<b>Total</b>	41	100%	200	100%	104	100%	25	100%	

Tabla 113. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 16 y 31.

Por otra parte, la tabla siguiente pone de relieve que existe una diferencia significativa entre los porcentajes correspondiente a la opción (“*Mucho*”) de la pregunta 43 del cuestionario (**Satisfacción con los estudios que realiza**), respecto a la satisfacción con la información recibida.

Como se aprecia en la tabla 114, un 43,90% indica que está muy satisfecho con la información recibida y con los estudios que realiza. De igual modo, el 22% de los sujetos que están bastante satisfechos con la información recibida, están igualmente muy satisfechos con los estudios que realizan. Por otra parte, el 12,50% de los que están poco satisfechos con la información recibida, indican por el contrario, estar muy satisfecho con los estudios que realiza. Finalmente, sólo un 8% dice estar nada satisfecho con la información recibida, aunque muy satisfecho con los estudios que está realizando.

P.43.SATISFACCIÓN CON LOS ESTUDIOS	OPCIONES DE RESPUESTA	P.16. SATISFACCIÓN CON LA INFORMACIÓN RECIBIDA							
		Mucho		Bastante		Poco		Nada	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Mucho	18	43,90%	44	22,00%	13	12,50%	2
Bastante	20	48,78%	128	64,00%	68	65,38%	14	56,00%	
Poco	3	7,32%	25	12,50%	23	22,12%	8	32,00%	
Nada	0	0,00%	3	1,50%	0	0,00%	1	4,00%	
<b>Total</b>	41	100%	200	100%	104	100%	25	100%	

Tabla 114. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 16 y 43.

#### 6.4.6. Comparación de proporciones de columnas del momento en que comenzó a recibir orientación

Prosiguiendo con el análisis de la comparación de proporciones de columnas, se afirma que existen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción “Mucho” “Poco” y “Nada” de la pregunta 33.1 (**Atención del orientador: prueba de acceso a la universidad**), respecto del momento en que comenzó a recibir orientación.

P.33.1. ATENCIÓN DEL ORIENTADOR: PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	OPCIONES DE RESPUESTA	P.17. MOMENTO EN QUE COMENZÓ A RECIBIR ORIENTACIÓN							
		3º ESO		4º ESO		1º Bachillerato		2º Bachillerato	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Mucho	14	56,00%	28	34,15%	35	26,12%	20
Bastante	9	36,00%	40	48,78%	79	58,96%	49	42,24%	
Poco	2	8,00%	11	13,41%	17	12,69%	37	31,90%	
Nada	0	0,00%	3	3,66%	3	2,24%	10	8,62%	
<b>Total</b>	25	100%	82	100%	134	100%	116	100%	
OPCIONES DE RESPUESTA	P.17. MOMENTO EN QUE COMENZÓ A RECIBIR ORIENTACIÓN								
	1º CFGS		2º CFGS		Nunca				
	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna			
	Mucho	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%		
Bastante	3	42,86%	1	33,33%	0	0,00%			
Poco	0	0,00%	1	33,33%	0	0,00%			
Nada	4	57,14%	1	33,33%	1	100%			
<b>Total</b>	7	100%	3	100%	1	100%			

Tabla 115. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 17 y 33.1.

Observando la tabla anterior, se aprecia que el 56% que comenzó a recibir orientación en 3º de ESO, dice que el orientador daba mucha atención a la prueba de acceso a la universidad. Por otra parte, los que afirman lo mismo pero que recibieron orientación en 4º de ESO suponen el 34,15%; el 26,12% que recibió orientación en 1º de Bachillerato afirma lo mismo, frente al 17,24% que recibió orientación en 2º de Bachillerato.

Por otra parte, el 8% de los que comenzaron a recibir orientación en 3º de ESO, afirman que el orientador prestaba poca atención a la prueba de acceso a la universidad. Los sujetos que comenzaron a recibir orientación en 4º de ESO y que tienen la misma opinión respecto a la atención del orientador, suponen el 13,41%; los que comenzaron la orientación en 1º de Bachillerato suponen un 12,69%, frente a los 31,90% que recibió orientación en 2º de Bachillerato y que afirman igualmente que el orientador prestaba poca atención a la prueba de acceso a la universidad. Finalmente, los que comenzaron a recibir orientación en 2º de CFGS representan el 33,33% y tienen semejante criterio.

De igual modo, no existen encuestados que afirmasen que el orientador no prestaba atención a la prueba de acceso y que recibiesen orientación en 3º de ESO. Por otra parte, exclusivamente el 3,66% indica que el orientador no prestaba atención a la prueba de acceso y, a su vez, indican que comenzaron a recibir orientación en 4º de ESO. Asimismo el 2,24% y el 8,62% indican que recibieron orientación en 1º y 2º de Bachillerato respectivamente, pero que el orientador no prestaba atención a la prueba de acceso a la universidad.

Por último, un 57,14% indica que comenzó a recibir orientación en 1º de CFGS y un 33,33% en 2º de CFGS, pero que el orientador no daba importancia a la prueba de acceso a la universidad.

Continuando con el análisis de proporción de columnas, y apreciando los datos arrojados en la tabla 116, se puede afirmar que existen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción "*Bastante*" de la pregunta 33.2 del cuestionario (**Atención del orientador: preinscripción**), respecto del momento en que comenzó a recibir orientación el alumnado.

P.33.2. ATENCIÓN DEL ORIENTADOR: PREINSCRIPCIÓN PARA EL ACCESO	P.17. MOMENTO EN QUE COMENZÓ A RECIBIR ORIENTACIÓN								
	OPCIONES DE RESPUESTA	3° ESO		4° ESO		1° Bachillerato		2° Bachillerato	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Mucho	6	24,00%	16	19,51%	23	17,16%	12
	Bastante	11	44,00%	25	30,49%	54	40,30%	24	20,69%
	Poco	8	32,00%	34	41,46%	44	32,84%	59	50,86%
	Nada	0	0,00%	7	8,54%	13	9,70%	21	18,10%
	<b>Total</b>	25	100%	82	100%	134	100%	116	100%
	P.17. MOMENTO EN QUE COMENZÓ A RECIBIR ORIENTACIÓN								
	OPCIONES DE RESPUESTA	1° CFGS		2° CFGS		Nunca			
Frec.		% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna			
Mucho		0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%		
Bastante	3	42,86%	1	33,33%	0	0,00%			
Poco	3	42,86%	0	0,00%	0	0,00%			
Nada	1	14,29%	2	66,67%	1	100%			
<b>Total</b>	7	100%	3	100%	1	100%			

Tabla 116. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 17 y 33.2.

Con un nivel de significación del 5%, y como se aprecia en la parte sombreada de la tabla, un 44% de los encuestados que comenzó a recibir orientación en 3° de ESO, indica que el orientador prestaba bastante atención a la preinscripción. Un 30,49% y un 40,30% indican lo mismo y comenzaron a recibir orientación en 4° de ESO y en 1° de Bachillerato respectivamente.

De igual modo, un 20,69% indica que comenzó a recibir orientación en 2° de Bachillerato y además que el orientador prestaba bastante atención a la preinscripción. Finalmente, un 42,86% afirma lo mismo y comenzó a recibir orientación en 1° de CFGS y un 33,33% en 2° de CFGS.

Por otro parte, continuando con el análisis de la comparación de proporciones de columnas, como se puede apreciar en la siguiente tabla, se afirma que existen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción “*Bastante*”, y la opción “*Nada*” de la pregunta 33.3 (**Atención del orientador: otros itinerarios académicos**) respecto del momento en que se comenzó a recibir orientación.

P.33.3. ATENCIÓN DEL ORIENTADOR: OTROS ITINERARIOS ACADÉMICOS	OPCIONES DE RESPUESTA	P.17. MOMENTO EN QUE COMENZÓ A RECIBIR ORIENTACIÓN							
		3° ESO		4° ESO		1° Bachillerato		2° Bachillerato	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
	Mucho	2	8,00%	8	9,76%	12	8,96%	6	5,17%
	Bastante	12	48,00%	34	41,46%	58	43,28%	20	17,24%
	Poco	9	36,00%	30	36,59%	55	41,04%	62	53,45%
	Nada	2	8,00%	10	12,20%	9	6,72%	28	24,14%
	<b>Total</b>	25	100%	82	100%	134	100%	116	100%
	OPCIONES DE RESPUESTA	P.17. MOMENTO EN QUE COMENZÓ A RECIBIR ORIENTACIÓN							
		1° CFGS		2° CFGS		Nunca			
Frec.		% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna			
Mucho	1	14,29%	0	0,00%	0	0,00%			
Bastante	3	42,86%	2	66,67%	0	0,00%			
Poco	1	14,29%	1	33,33%	0	0,00%			
Nada	2	28,57%	0	0,00%	1	100%			
<b>Total</b>	7	100%	3	100%	1	100%			

Tabla 117. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 17 y 33.3.

#### 6.4.7. Comparación de proporciones de columnas de la dificultad en la prueba de acceso

Visualizando la tabla 118, y una vez aplicado el análisis de proporciones de columnas, estamos en condiciones de afirmar que sólo existe una diferencia significativa entre los porcentajes correspondiente a la opción 3 “*Por debajo de la media de sus compañeros*” de la pregunta 38 (**Rendimiento académico en los estudios**) con un nivel de significación del 5%.

P.38. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIOS	OPCIONES DE RESPUESTA	P.31. DIFICULTAD PRUEBA DE ACCESO									
		Académica		Familiar		Laboral		No ha tenido dificultad para prepararse		Debido a la escasez de tiempo	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		A) normal, igual que el del resto de sus compañeros	75	76,53%	13	65,00%	10	83,33%	179	75,53%	2
B) por encima de la media de sus compañeros	7	7,14%	2	10,00%	0	0,00%	34	14,35%	0	0,00%	

C) por debajo de la media de sus compañeros	11	11,22%	5	25,00%	1	8,33%	12	5,06%	0	0,00%
D) no tiene conocimiento de ello	5	5,10%	0	0,00%	1	8,33%	12	5,06%	1	33,33%
<b>Total</b>	98	100%	20	10%	12	100%	237	100%	3	100%

Tabla 118. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 31 y 38.

Un 11,22 % de los que afirman que la dificultad que han tenido en la prueba de acceso ha sido principalmente académica, dicen, a su vez, que tienen un rendimiento académico por debajo de la media. Por otra parte, un 25% de los que aluden a la dificultad familiar como primordial obstáculo, dicen también tener un rendimiento por debajo de la media de sus compañeros. El mismo rendimiento académico dice tener el 8,33% de los que seleccionan como principal dificultad la laboral, y finalmente, un 5,06% afirma no haber tenido dificultad en la preparación.

Para finalizar con este apartado, en la tabla siguiente se muestran los resultados de la comparación de proporciones de columnas. En este caso, sólo existe una diferencia significativa entre los porcentajes correspondientes a la opción “Poco” de la pregunta 43 (**Satisfacción con los estudios**).

P.43. SATISFACCIÓN CON LOS ESTUDIOS	OPCIONES DE RESPUESTA	P.31. DIFICULTAD PRUEBA DE ACCESO									
		Académica		Familiar		Laboral		No ha tenido dificultad para prepararse		Debido a la escasez de tiempo	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Mucho	15	15,31%	4	20,00%	3	25,00%	55	23,21%	0
Bastante	61	62,24%	8	40,00%	7	58,33%	151	63,71%	3	100%	
Poco	22	22,45%	7	35,00%	2	16,67%	28	11,81%	0	0,00%	
Nada	0	0,00%	1	5,00%	0	0,00%	3	1,27%	0	0,00%	
<b>Total</b>	98	100%	20	10%	12	100%	237	100%	3	100%	

Tabla 119. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 31 y 43.

Se puede afirmar que, a un nivel de significación del 5%, y como se aprecia en la tabla precedente, los sujetos que indican que la dificultad que han tenido ha sido principalmente académica, dicen en un 22,45%, estar poco satisfechos con los estudios que realiza. De igual manera, los que eligen la dificultad familiar como principal problema, revelan en un 35% estar poco satisfechos con los estudios. Finalmente, un 16,67% de los que seleccionan la dificultad laboral, dicen igualmente estar poco

satisfechos con la titulación elegida, y por último, un 11,81% de los que indican no haber tenido dificultad en la preparación, manifiesta que está poco satisfecho con los estudios que realiza.

#### 6.4.8. Comparación de proporciones de columnas del rendimiento académico

Observando la tabla 120, y una vez aplicado el análisis de proporciones de columnas, estamos en condiciones de afirmar que existen diferencias significativas entre los porcentajes correspondiente a la opción “*Estudia y tiene otras responsabilidades laborales y/o familiares*” y a la opción “*Sólo estudia*” de la pregunta 40 (**Responsabilidad distinta al estudio**), a un nivel de significación del 5%.

P.40. RESPONSABILIDAD DISTINTA AL ESTUDIO	OPCIONES DE RESPUESTA	P.38. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIOS							
		A) normal, igual que el del resto de sus compañeros		B) por encima de la media de sus compañeros		C) por debajo de la media de sus compañeros		D) no tiene conocimiento de ello	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Estudia y tiene otras responsabilidades laborales y/o familiares	65	23,21%	8	18,60%	17	58,62%	4
Sólo estudia	215	76,79%	35	81,40%	12	41,38%	15	78,95%	
<b>Total</b>	280	100%	43	100%	29	100%	19	100%	

Tabla 120. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 38 y 40.

Si observamos la tabla precedente, se aprecia cómo el alumnado que tiene otras responsabilidades laborales y/o familiares y que su rendimiento es normal, igual que el del resto de sus compañeros, representa el 23,21%, frente a un 18,60% que indica que su rendimiento académico en los estudios está por encima de la media de sus compañeros. Además, un 58,62% indica que su rendimiento está por debajo de la media y que igualmente tiene otras responsabilidades laborales y/o familiares, y finalmente, un 21,05% indica que no tiene conocimiento de su rendimiento académico respecto al de sus compañeros.

Asimismo es significativo el porcentaje de encuestados que responden que solo estudian y que su rendimiento es normal, igual que el del resto de sus compañeros, ya que suponen el 76,79%. El alumnado que indica que su rendimiento está por encima de la media de sus compañeros y que exclusivamente estudia supone un 81,40%, seguido

por los estudiantes que manifiestan que su rendimiento está por debajo de la media de sus compañeros, con un 41,38%. Finalmente, un 78,95% ha contestado que solo estudia pero que no tiene conocimiento de su rendimiento académico respecto al de sus compañeros.

La siguiente tabla muestra la existencia de varias diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción “*Poco*” y la opción “*Nada*” de la pregunta 43 del cuestionario (**Satisfacción con los estudios**), respecto del rendimiento académico en los estudios.

P.43.SATISFACCIÓN CON LOS ESTUDIOS	OPCIONES DE RESPUESTA	P.38. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIOS							
		A) normal, igual que el del resto de sus compañeros		B) por encima de la media de sus compañeros		C) por debajo de la media de sus compañeros		D) no tiene conocimiento de ello	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
		Mucho	61	21,79%	12	27,91%	0	0,00%	5
Bastante	185	66,07%	25	58,14%	9	31,03%	11	57,89%	
Poco	33	11,79%	6	13,95%	17	58,62%	3	15,79%	
Nada	1	0,36%	0	0,00%	3	10,34%	0	0,00%	
<b>Total</b>	280	100%	43	100%	29	100%	19	100%	

Tabla 121. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 38 y 43.

Un 11,79% de los que afirman que su rendimiento académico es normal, igual que el del resto de sus compañeros, indica estar poco satisfecho con los estudios. Por otra parte, un 13,95% de los que manifiestan que su rendimiento académico está por encima de la media de sus compañeros indican igualmente estar poco satisfecho con los estudios que realiza. De igual modo, un 58,62% dice que su rendimiento está por debajo de la media de sus compañeros y que está poco satisfecho con los estudios que realiza. Finalmente, un 15,79% expresa que no tiene conocimiento de su rendimiento académico respecto al de sus compañeros y que además está poco satisfecho con los estudios.

Del mismo modo, exclusivamente el 0,36% de los que indican tener un rendimiento normal, igual que el del resto de sus compañeros, afirma no estar nada satisfecho con los estudios que realiza. Por otra parte, ningún encuestado indica no estar nada satisfecho con los estudios que realiza y tener un rendimiento académico por encima de la media de sus compañeros. Para finalizar, un 10,34% de los que dicen tener un rendimiento por debajo de la media de sus compañeros manifiesta no estar nada satisfecho con los estudios que realiza.

#### 6.4.9. Comparación de proporciones de columnas de responsabilidad distinta al estudio

Avanzando con el análisis que nos ocupa, en la siguiente tabla se visualizan diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a las opciones “Bastante”, “Poco” y “Nada” de la pregunta 43 (**Satisfacción con los estudios**), respecto de la responsabilidad distinta al estudio.

P.43.SATISFACCIÓN CON LOS ESTUDIOS	OPCIONES DE RESPUESTA	P.40. RESPONSABILIDAD DISTINTA AL ESTUDIO				
		Estudia y tiene otras responsabilidades laborales y/o familiares		Sólo estudia		
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	
		Mucho	19	20,21%	59	21,30%
		Bastante	50	53,19%	180	64,98%
Poco	22	23,40%	37	13,36%		
Nada	3	3,19%	1	0,36%		
<b>Total</b>	94	100%	277	100%		

Tabla 122. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 40 y 43.

Se puede afirmar que los sujetos que indican que estudian y que tienen otras responsabilidades laborales y/o familiares eligen la opción “bastante” respecto a la satisfacción con los estudios en un 53,19%, la opción “poco” un 23,40% y finalmente la opción “nada” un 3,19%. Por otra parte, el alumnado que indica que sólo estudia, selección la opción “bastante” respecto a la satisfacción con los estudios en un 64,98%, la opción “poco” un 13,36%, y por último la opción “nada” un 0,36%.

#### 6.4.10. Comparación de proporciones de columnas de la satisfacción con los estudios

Para concluir el análisis de comparación de proporciones de columnas, la tabla siguiente pone de relieve que existen diferencias significativas entre los porcentajes correspondientes a la opción “Vocación” de la pregunta 10 del cuestionario (**Motivo de elección del grado**), respecto de la satisfacción con los estudios.

P.10. MOTIVO ELECCIÓN DEL GRADO	OPCIONES DE RESPUESTA	P.43.SATISFACCIÓN CON LOS ESTUDIOS							
		1 Mucho		2 Bastante		3 Poco		4 Nada	
		Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna	Frec.	% del N de la columna
	Dentro de mis preferencias, son los estudios universitarios a los que pude optar por mi nota de admisión	9	11,54%	46	20,00%	12	20,34%	0	0,00%
	Profundizar en mi conocimientos generales	0	0,00%	1	0,43%	0	0,00%	0	0,00%
	Salidas profesionales que tiene el grado	11	14,10%	43	18,70%	18	30,51%	1	25%
	Vocación	58	74,36%	140	60,87%	29	49,15%	3	75%
	<b>Total</b>	78	100%	230	100%	59	100%	4	100%

Tabla 123. Porcentaje de respuestas y frec. de las preguntas 43 y 10.

Como se aprecia en la tabla anterior, un 74,36% de los que dicen estar muy satisfechos con los estudios que realiza, indica a su vez que el motivo de la elección del grado fue vocacional. El mismo motivo alega el 60,87% de los sujetos que indica estar bastante satisfecho con los estudios que realiza. Por otra parte, un 49,15% de los que decidieron estudiar el grado por vocación, dicen que están poco satisfechos con los estudios, y un 75% de los que dicen no estar satisfechos con los estudios que realiza, eligen la vocación como el motivo principal de la elección del grado.

---

**CUARTA PARTE:**  
**CONCLUSIONES**

---



## **CUARTA PARTE: CONCLUSIONES**

A continuación se exponen las conclusiones a las que nos ha llevado el trabajo realizado. Como se ha indicado a lo largo de la investigación, el presente estudio surge de la necesidad de conocer la orientación que ha recibido el alumnado de Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Superior, en relación al acceso a la universidad.

Las conclusiones se han agrupado en los mismos bloques en los que estaba estructurado el cuestionario. En primer lugar se hace referencia a los datos identificativos de la muestra que ayudarán a conocer los rasgos personales del alumnado. Por otra parte, se analizarán los aspectos académicos previos al ingreso en la universidad, y, finalmente, el desarrollo académico en la misma.

### **7.1. Conclusiones derivadas de los datos identificativos de la muestra**

Las conclusiones más destacadas son las siguientes:

- El 45,28% de los encuestados son hombres, frente al 54,72% que son mujeres. Tras someter el ítem del sexo al estadístico Chi-cuadrado de Pearson, se puede afirmar que el sexo es determinante con respecto a la modalidad de Bachillerato cursada, al grado que cursa, y al principal motivo de la elección del grado. Es decir, que la variable sexo influye en estos 3 ítems, existiendo una relación significativa. Concretamente y gracias al análisis de residuos tipificados corregidos, se puede afirmar que, los hombres se decantan mayoritariamente por el Bachillerato de Ciencias y Tecnología, mientras que las mujeres se inclinan por el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Asimismo, y tras realizar el análisis de residuos tipificados, se afirma que las mujeres se decantan por el grado en Educación Primaria, el grado en Medicina y el grado en Psicología. Por otra parte, los hombres se inclinan por el grado en Ingeniería de tecnologías de telecomunicación, por el grado en Ingeniería informática-ingeniería del software, por el grado en Matemáticas y, por último, por el grado en Ingeniería agrícola. Finalmente, y atendiendo al principal motivo de la elección del grado, se puede afirmar que la mujer elige la titulación por vocación, mientras que el hombre la selecciona por las salidas profesionales que tiene el grado.

- La edad de los estudiantes que accede a la Universidad de Sevilla por la vía de acceso de Bachillerato o CFGS, fluctúa, principalmente, entre los 18 a 20 años de edad, además la mayoría de los encuestados selecciona a Sevilla como el lugar de procedencia donde cursó Bachillerato o CFGS (80,59%), y el año en que se matriculó por primera vez en el grado que cursa es 2014-2015 (87,06%).
- En relación a la vía de acceso utilizada para acceder a la universidad, el 86,79% de los encuestados accede a la Universidad de Sevilla tras realizar Bachillerato. La vía de acceso influye en el momento en que se comenzó a recibir orientación para el acceso a la universidad, y en el conocimiento de los estudios universitarios relacionados con el Bachillerato o CFGS. Concretamente, el alumnado que accede a la universidad a través de Bachillerato, indica conocer “bastante” los estudios universitarios relacionados con su Bachillerato en un 63,04%. Asimismo, la vía de acceso influye en la dificultad a la hora de preparar la prueba de acceso, específicamente se puede afirmar que los sujetos que acceden a la Universidad de Sevilla a través de un CFGS, manifiestan dificultad laboral en la preparación de la prueba de acceso a la universidad. Por otro lado, la vía de acceso no influye en la atención que le prestaba a la prueba de acceso el orientador o tutor, debido a que tanto el alumnado que accede a la universidad a través de Bachillerato, como el alumnado que accede a la universidad a través de un CFGS, manifiestan en su mayoría, estar bastante satisfechos con la información proporcionada por el orientador o tutor. Finalmente, la vía de acceso influye en las responsabilidades del alumnado distintas al estudio, particularmente los alumnos que acceden a la universidad a través de Bachillerato y que indican que exclusivamente estudian suponen un 77,33%, frente al alumnado que afirma lo mismo y que accede a la Universidad de Sevilla a través de un CFGS (57,14%).
- Con respecto al centro donde realizó sus estudios preuniversitarios, la mayoría de los estudiantes los realiza en un I.E.S (75,47%).

## 7.2. Conclusiones derivadas de los aspectos académicos previos al ingreso en la universidad

Las conclusiones más significativas son las que se describen a continuación:

- De los datos desprendidos de la muestra se puede afirmar que más de la mitad de los encuestados, elige la titulación principalmente por motivos vocacionales (61,99%) e indica que el grado elegido fue su primera opción en la preinscripción (58,49%).
- Otra característica importante de este alumnado es que el 82,75% manifiesta conocer los distintos estudios a los que podía acceder tras cursar Bachillerato o CFGS.
- Con referencia a la persona que le informó sobre el proceso de acceso a la universidad, el 36,66% apunta que fue el orientador del centro educativo, frente al 26,69% que sostiene que fue el profesorado en general. Tras someter a este ítem (persona que le informó sobre el proceso de acceso) al estadístico Chi-cuadrado de Pearson, se puede afirmar que existen relaciones entre diversas variables, es decir, una influye en la otra. Las variables que tienen relación significativa con este ítem son: la forma en que recibió el alumnado la información sobre el proceso de acceso a la universidad, la satisfacción con la información recibida, el momento en que comenzó a recibir orientación, el conocimiento sobre el concepto de nota de corte, y por último, el conocimiento de las salidas profesionales del grado. Se deduce, por tanto, que exclusivamente en estos 5 casos se acepta que sí es determinante la persona que le informó sobre el proceso de acceso a la universidad, y no es determinante en los otros ítems.
- Para el 45,55% de los encuestados, la información sobre el proceso de acceso a la universidad ha consistido, principalmente, en charlas con el orientador. Por otro lado, el 53,91% destaca estar bastante satisfecho con la información recibida.
- En general, todas las temáticas que se expusieron para que los sujetos valorasen su inclusión en el proceso de orientación, fueron calificadas como “bastante importante”, recibiendo porcentajes comprendidos entre el 41,24% y el 58,22%.

- En cuanto al conocimiento de la nota de corte, el 93,06% indica que conocía la nota de corte del grado que está realizando, y el 56,88% señala que el centro educativo donde estudió Bachillerato o CFGS fue quien se la proporcionó.
- El 64,15% dice conocer los distintos estudios universitarios relacionados con sus intereses que se podían cursar en la Universidad de Sevilla. Por otra parte, el 59,57% indica conocer los estudios universitarios igualmente relacionados con sus intereses, que se pueden cursar en otras provincias andaluzas y/o españolas.
- En relación a las asignaturas que conforman el plan de estudios, el 55,14% afirma conocerlas. Porcentaje similar obtiene el alumnado que manifiesta conocer bastante las salidas profesionales que tiene el grado que está realizando (57,41%).
- El 75,47% afirma que visitó la página web de la Universidad de Sevilla, antes de acceder al grado. En cuanto a visitar las instalaciones de la Universidad de Sevilla, el 50,82% indica que “no, nunca las había visitado”, el 28,85% manifiesta que “sí, con algún amigo o familiar”, y, finalmente, el 20,33% declara que “sí, con el centro educativo”.
- Por último, el 63,88% expresa que no ha tenido dificultad para preparar la prueba de acceso a la universidad y el 67,39% dice que el orientador del centro atendía correctamente las dudas.

### **7.3. Conclusiones derivadas del desarrollo académico en la universidad**

Las conclusiones más relevantes de esta dimensión, son las siguientes:

- El 64,42% de los encuestados no tuvo problemas al realizar la preinscripción, y exclusivamente el 13,21% afirma haberse cambiado de grado desde que comenzó sus estudios universitarios, ocurriendo mayoritariamente en primer curso (75,51%), y debido a que no le gustaba el grado elegido (79,59%).
- Resulta relevante que más de la tercera parte de los encuestados (75,47%) indique tener un rendimiento académico igual que el del resto de sus

compañeros. Únicamente el 7,82% manifiesta estar por debajo de la media de sus compañeros. El ítem del rendimiento académico tiene una relación significativa con el ítem 40 (responsabilidad distinta al estudio) y con el ítem 43 (satisfacción con los estudios que realiza). Por tanto, para estos 2 ítems es determinante el rendimiento académico.

- Por otra parte, el 74,66% sólo estudia y no tiene otras responsabilidades distintas al estudio, frente al 25,34% que afirma estudiar y tener otras responsabilidades laborales y/o familiares. Este último grupo cree que poseer otras responsabilidades repercute negativamente en su rendimiento académico (61,70%), y en un 70% que el profesorado mayoritariamente no es flexible ante estas situaciones. Existe una relación significativa entre el ítem 43 (satisfacción con los estudios que realiza) y la responsabilidad distinta al estudio. Así pues, tener otra responsabilidad distinta al estudio, influye en la satisfacción que tiene el sujeto frente a los estudios.
- Otra característica importante de este alumnado es que el 61,99% dice sentirse bastante satisfecho con los estudios que realiza, y el 91,11% se siente integrado en los grupos de clase. Exclusivamente el 8,89% manifiesta no sentirse integrado en el aula, principalmente por poseer diferentes intereses con sus compañeros (48,48%). Por otra parte, existe una relación significativa entre el ítem 44 (integración en los grupos de clase) y la satisfacción con los estudios. Es decir, la satisfacción con los estudios influye en la integración del alumnado en clase.
- Finalmente, en relación a los cambios que los encuestados introducirían en el proceso de acceso a la universidad, el 37,47% dice que el cambio más importante sería ofrecer mayor información sobre el proceso de acceso al alumnado, el 32,61% indica que el cambio más relevante sería un aumento de plazas en los estudios universitarios, y el 21,29% afirma que no es necesario ningún cambio en el proceso de acceso.



---

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAME OBRADOR, M. T., ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (1998). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (41-52). Barcelona: Praxis.
- AGUIRRE, S. (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- ALBALADEJO, J. J. (1992). *La acción tutorial*. Alicante: Disgrafos.
- ALFARO, I. (2004). Diagnóstico, transiciones y orientación profesional. En L.Sobrado, *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales*. Barcelona: Estel.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. (2003). *Orientación familiar. Intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*, 637-686. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 26-30 de septiembre.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M., FIGUERA GAZO, P. y TORRADO FONSECA, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *REOP*, 22, 1, 15-27.
- ÁLVAREZ P. R., GONZÁLEZ, M. C. y PALACIOS, S. (2009). La tutoría entre iguales como estrategia para la adquisición de competencias genéricas en la enseñanza superior. *V Congreso de formación para el trabajo*, 1-10. Granada: Grupo CIFO, 24- 27 de junio.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. y GONZÁLEZ AFONSO, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36, 107-128.

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora: relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (2002). La orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Revista Científica Electrónica @gora digital*, 2. Huelva: Grupo de Investigación @gora.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.
- ÁLVAREZ, M. (1996). La acción tutorial. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado, 2006). Madrid: Praxis.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1998). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (55-69). Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, M. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*, 637-686. Madrid: 26-30 de septiembre.
- ANAYA NIETO, D., PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. y SUÁREZ RIVEIRO, J. M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de educación*, 356, 607-629.
- ANGARITA ARBOLEDA, C. (Coord.) (2007). *Psicología Social. Teoría y Práctica*. Colombia: Ediciones Uninorte.
- ANTÚNEZ, S. (2007). El cuidado de los procesos de transición de Primaria a Secundaria: a modo de balance. En López Rodríguez (Dir.), *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas* (23-29). Barcelona: Graó.
- ARENCIBIA ARENCIBIA, J. S. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- ARIZA CRESPIÓN, J. (2010). La importancia de la orientación educativa desde el comienzo de la escolarización. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7, 1-10.
- ARMAS VÁZQUEZ, D. M. (2012). El rol del orientador en el siglo XXI. *ACLPP informa*, 27, 12-15.
- ARRAIZ PÉREZ, A. y SABIRÓN SIERRA, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Servicio de publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- ARY, D. y otros (1990). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill.
- ÁVILA ESPADA, A. (1985). Breve reseña histórica de clínica y análisis grupal. *Revista de Psicoterapia y Psicología Social Aplicada.*, 51, 30-60.
- BARRIO VERÓN, E. A. (2005). *Psicopedagogía. Plan de Orientación y Acción Tutorial. Plan de Actuación del Departamento de Orientación*. Sevilla: MAD.
- BAUSELA HERRERAS, E. (2004a). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por programas. *EduPsykhé*, 3, 2, 201-216.
- BAUSELA HERRERAS, E. (2004b). Detección de necesidades en el proceso de planificación de un servicio de orientación psicológica en el contexto de la Universidad de León (segundo estudio piloto). *Revista de educación*, 6, 171-180.
- BENAVENT OLTRA, J. (2002). La orientación universitaria en España: evolución histórica y servicios ofertados en la actualidad. En V. Álvarez Rojo, y A. Lázaro Martínez (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (401-432). Málaga: Aljibe.
- BENAVENT OLTRA, J. A. (1996). *La orientación psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro.
- BENAVENT OLTRA, J. A. (2000). *La orientación psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970*. Valencia: Promolibro.
- BENAVENT OLTRA, J. A. (2008). Del “Museo Social de Barcelona” al “Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya”: origen, evolución y desaparición de

- una institución pionera y modélica de orientación psicopedagógica (1909-1939). *REOP*, 19, 79-100.
- BENAVENT, J. A. (1999). La orientación psicopedagógica en el umbral del siglo XXI: una mirada al futuro. *REOP*, 10 (17), 53-62.
- BERMEJO CAMPOS, B. (2004). *La orientación educativa y la acción tutorial en Enseñanza Secundaria*. Sevilla: FETE-UGT (CD-ROM).
- BERMEJO, B. (2001). Acción docente y función orientadora. El profesor como orientador. En J. Barroso y J.A. Morales (Coords.), *Formación docente y desarrollo profesional* (77-108). Sevilla: GID.
- BERMEJO, B. (2002). Orientación y desarrollo profesional. En J. Rodríguez y otros (coords.), *Formación y orientación profesional: de la escuela al trabajo*. Sevilla: GID/ Fete (CD-ROM).
- BERMEJO, B. (2006). La formación a lo largo de la vida: exigencias sociolaborales-desarrollo personal. *Educación*, 38, 15-32.
- BERMEJO, B. (2012). Tutoring Research in Andalucía: a Teacher's Viewpoint. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conceptual, methodological and practical challenges on how and what people and organizations learn across time and space* (241-254). New York: Nova Science Publishers.
- BERZOSA GRANDE, M. P., CAGIGAL DE GREGORIO, V. y FERNÁNDEZ-SANTOS ORTIZ, I. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de Psicología*, 27, 441-456.
- BERZOSA, M. P. (2003). *Un estudio de casos sobre el uso de la metodología sistémica en el contexto escolar. El Proyecto JUGAE*. Cádiz: UCA.
- BEST, J. W. (1972). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- BEYEBACH, M. (2012). El modelo centrado en soluciones en la orientación escolar. *ACLPP informa*, 28, 5-9.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: La Muralla.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.

- BISQUERRA, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Marcombo.
- BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2008). *Funciones del departamento de orientación*. Madrid: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.
- BLASCO CALVO, P. y GINER ALCAÑIZ, M. J. (2011). *Bachillerato: Psicopedagogía*. Valencia: Naus LLibres.
- BLASCO, P. (2004). *Proyecto de innovación en Tutorías. Orientación para la transición entre la Educación Secundaria y la Universidad*. Disponible en: <http://www.uv.es/sfp/pdi/Doc.Transic.pdf>. [Fecha de visita: 17 de marzo de 2013].
- BOZA CARREÑO, A. (2000). *Proyecto docente e investigador*. Huelva: Universidad de Huelva.
- BOZA CARREÑO, A. (2001). Los equipos de orientación educativa de zona de Andalucía: modelos y programas de intervención. *Ágora digital*, 2, 1-20.
- BOZA CARREÑO, A. (2002). Evaluación de la orientación en Educación Secundaria: análisis de roles. *Revista de Educación*, 4, 217-238.
- BOZA CARREÑO, A. y otros (2001). *Ser profesor, ser tutor: orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- BOZA CARREÑO, A., TOSCANO CRUZ, M. y SALAS TENORIO, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en Educación Secundaria. *Revista de educación*, 9, 111-131.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, R. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CABALLERO, M. A. (2005). *Claves de la orientación profesional. Estructura, planificación, diagnóstico e intervención*. Madrid: CCS.
- CABERO, J. (1994). Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En L. M. Villar (Coord.), *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas* (117-138). Barcelona: PPU.

- CAMPO-REDONDO, M. S. y LABARCA REVEROL, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XV, 1, 160-174.
- CAMPOY, T. J. y PANTOJA, A. (2003). Propuestas de "e-orientación" para una educación intercultural. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 20, 37-43.
- CANO, R. y BORONAT, J. (1998). El departamento de orientación. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (167-192). Barcelona: Ediciones B.
- CAPLAN, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Nueva York: Basicbooks.
- CARBAJO LÓPEZ, F. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *ESE: Estudios sobre educación*, 7, 129-142.
- CARBONERO MARTIN, M. A. (1996). Programa de orientación vocacional con alumnos de enseñanzas medias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26,165-173.
- CARBONERO MARTÍN, M. A. y LUCAS MANGAS, S. (1999). Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista de psicodidáctica*, 8, 89-100.
- CARDA ROS, R. M. y LARROSA MARTÍNEZ, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: ECU.
- CARMENA LÓPEZ, G., ARIZA COBOS, A. y BUJANDA BUJANDA, M. E. (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: CIDE.
- CARPINTERO, H. (2002). 50 años de la Sociedad Española de Psicología. *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.*, 55 (4), 483-486.
- CASADO MARCOS DE LEÓN, A. (2011). Filosofía y educación en España: Luzuriaga y la Revista de Pedagogía. *Bajo palabra. Revista de Filosofía II Época*, 6,53-62.
- CEINOS SANZ, C., COUCE SANTALLA, A. y FERNÁNDEZ REY, E. (2013). Diseño de currículum formativo para los profesionales de la orientación: una

propuesta a nivel europeo. *XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, 1327-1335. Alicante, 4-6 de septiembre.

CERVEL NIETO, M. (2005). Orientación e intervención familiar. *Educación y Futuro, V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 13, 83-100.

CHAS RODRÍGUEZ, M. D., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, A. I., RIVERO FERNÁNDEZ, M. R. y DIZ COELLO, M. C. (2000). Violencia y su prevención. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 6, 897-908.

CIFUENTES VICENTE, P., HOLGADO SÁNCHEZ, A. y SENDÍN MELGUIZO, P. (1998). Sobre el prácticum y los modelos de intervención psicopedagógica. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 2, 2,185-198.

COBOS CEDILLO, A. (2008a). La construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras. *Revista Orión*, 4,23-39.

COBOS CEDILLO, A. (2008b). La construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras de educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 19,3, 334-338.

COBOS CEDILLO, A. (2008c). El perfil profesional de los orientadores y orientadoras de educación en España. En J. Hernández Garibay y H. Magaña Vargas (Comp.). *Retos educativos para el siglo XXI. Primer coloquio Iberoamericano de orientación educativa y tutoría* (93-104).México: Cenzontle.

COBOS CEDILLO, A. (2009). Competencias que confieren identidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 389,57-59.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLÁS BRAVO, M. P. y REBOLLO, M. A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

COLL SALVADOR, C. (2002). *La psicología de la instrucción y las prácticas educativas escolares*. Barcelona: UOC.

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). *Guía para la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial en los institutos de Educación Secundaria. Materiales para la Orientación Educativa*. Sevilla: Tecnographic.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2004). *Proyecto de resolución del Consejo y de los representantes de los estados miembros reunidos en el seno del consejo sobre el fortalecimiento de las políticas sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. (18 de mayo de 2004), 8448/4, EDUC 890 SOC1790.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2002). *Informe Anual de la Tercera Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- COROMINAS, E. e ISUS, S. (1998). Transiciones y Orientación. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 16, 2, 155-184.
- COZBY, P. C. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- DE OÑA COTS, J. M. (2010). *Educación de calle y desarrollo comunitario. Una experiencia educativa en contextos de exclusión*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- DEL POZO ANDRÉS, M. M. (2000). Salud, higiene y educación: origen y desarrollo de la inspección médico-escolar en Madrid (1900-1931). *Revista internacional de Ciencias Sociales*, 20, 95-119.
- DEL RINCÓN IGEA, B. y BAYOT MESTRE, A. (2008). Resultados y propuesta de un servicio de orientación universitaria. *REOP*, 19,2, 138-148.
- DEL RINCON, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEL RÍO SADORNIL, D., ÁLAREZ GONZÁLEZ, B., BELTRÁN CAMPOS, S. y TÉLLEZ MUÑOZ, J.A. (Coords.) (2003). *Orientación y Educación Familiar*. Madrid: UNED.
- DELGADO CRIADO, B. (Coord.) (1994). *Historia de la educación en España y América*. Madrid: SM.

- DELGADO GRANADOS, P. (2005a). El Franquismo y las Universidades Laborales. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 17, 247-263.
- DELGADO GRANADOS, P. (2005b). *La universidad de los pobres. Historia de la Universidad Laboral sevillana y su legado a la ciudad*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1975). La Orientación del estudiante ¿encontrará al fin su «mecenaz» en el MEC? Reflexiones con motivo del nuevo plan de estudios de Bachillerato. *Bordón*, 209, 303-318.
- DÍAZ ORTIZ, A. (2009). Orientación en España y sus enfoques. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 25, 18-30.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2006). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G., ÁLVAREZ BONILLA, F. J. y LÓPEZ MEDIALDEA, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 221-241.
- DORIO, I., FIGUERA, P. y TORRADO, M. (2001). La transición a la Universidad: perfiles diferenciales por áreas disciplinares. En *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, 705-710. La Coruña: AIDIPE.
- ECHEVARRÍA SAMANES, B. (1993). *Formación profesional*. Barcelona: P.P.U.
- ECHEVERRÍA SAMANES, B. y otros (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- ESCUADERO, J. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ESTEBERANZ, A. (1994). Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje. En L.M. Villar, (Coord.), *Manual de entrenamiento, evaluación y procesos de actividades educativas* (245-298). Barcelona: PPU.
- FEITO ALONSO, R. (2005). LOE: límites y logros del talante socialdemócrata. *Cuadernos de Pedagogía*, 347, 82-86.
- FERNÁNDEZ DE PEDRO, S. y GONZÁLEZ DE LA FUENTE, A. (1975). Apuntes para una historia de la formación profesional en España. *Revista de educación*, 239, 81-87.

- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, D. (Dir.) (2002). *El trabajo social en un equipo de orientación educativa y psicopedagógica. La intervención sociofamiliar: especificidad en el ámbito educativo*. Madrid: Centro de Apoyo al Profesorado de Vallecas.
- FERNÁNDEZ OLMO, G. (2010). Las TICs y la acción tutorial. *Revista Digital. Enfoques educativos*, 56, 81-91.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999). *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ TORRES, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.
- FERNÁNDEZ, I. y ORLANDINI, G. (2001). La ayuda entre iguales: un proyecto de innovación educativa para la mejora de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 97-100.
- FETE-UGT: ENSEÑANZA ANDALUCÍA (2009). *Análisis del proceso orientador y su aplicación a través de las estrategias de intervención docente en los centros educativos andaluces*. Sevilla: Memoria de investigación.
- FIGUERA GAZO, P. y COIDURAS RODRÍGUEZ, J. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
- FLORES BUILS, R., GIL BELTRÁN, J. M. y CABALLER MIEDES, A. (2012). Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EEUU, Canadá, Reino Unido y España. *Papeles del psicólogo*, 33, (2), 138-147.
- FORNER MARTÍNEZ, A. (2000). Investigación educativa y formación del Profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 39, 33-50.
- FORNS SANTACANA, M. y RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1986). *Reflexiones en torno a la orientación educativa*. Barcelona: Oikos-tau.
- FORTÍN, M. F. (1999). *El proceso de investigación: de la concepción a la realización*. México: McGraw-Hill.
- FOSSATI MARZÁ, R. y BENAVENT OLTRA, J. (1998). El modelo clínico y la entrevista. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (71-83). Barcelona: Praxis.

- FOX, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- FUENTES FERNÁNDEZ, L. M. y LLEDÓ BECERRA, A. (2007). El asesoramiento al profesorado y a las familias en la orientación educativa. En A. Lledó Becerra (Coord.), *La orientación educativa desde la práctica* (281-304) .Sevilla: Fundación Ecoem.
- GAIRÍN, J. (2007). Aspectos institucionales de la orientación. *Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional de Castellón*. Quaderns Digitals.
- GARCÍA CÓRDOBA, F. (2002). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Limusa.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (1998). *Integración escolar. Aspectos didácticos y organización*. Madrid: UNED.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E., GIL FLORES, J. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista Investigación Educativa*, 23, 17-21.
- GARCÍA LABIANO, J. M. (2004). *Programa de acción tutorial para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Praxis.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L. (1996). *Organización de la escuela infantil*. Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1997). Emilio Miras y sus aportaciones a la orientación escolar y profesional durante la etapa española. *Revista Complutense de Educación*, Vol.8, 1, 179-198.
- GARCÍA YAGÜE, J. (2002). Perspectivas técnicas de la orientación en España. *Tendencias Pedagógicas* 7, 35-47.
- GARCÍA, A. (2002). Formación de los alumnos para el ingreso en la Universidad. *IX Jornadas sobre el Acceso a la Universidad*, 19-24 Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GIL BELTRÁN, J. M. (2002). El servicio de orientación en la universidad. *Tendencias Pedagógicas* 7, 137-154.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2ª Ed.) (1997). *La transición a la Educación Secundaria*. Madrid: Morata.
- GINER COTINO, F. J. y GINER COTINO, V. (1998). La formación permanente del profesorado a través del asesoramiento pedagógico en un centro de profesores. *Rev. Interuniv. Form. Prof.*, 31, 161-171.
- GONZÁLEZ FERRERAS, F. (2005). Liderazgo, motivación y cambio en la escuela. En F. González (Dir.), *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares* (83-89). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, secretaria General Técnica.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, J. P. (2003). *Orientación profesional*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- GONZALO UGARTE, M. L. (1989). El programa del MEC. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 20-21.
- GORDILLO, M. V. (1985). La orientación en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, 435-451.
- GORDILLO, M. V. (1993). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- GORDILLO, M. V. y DEL BARRIO, J. (1993). *Programa de diagnóstico y corrección de necesidades de orientación en alumnos de E.G.B. y B.U.P.* Madrid: C.I.D.E.
- GRANADOS CONEJO, I. M. y ESPINOSA JIMÉNEZ, D. (2006). Apuesta por la calidad e innovación en la universidad. La experiencia del servicio de orientación en el CES Cardenal Spínola CEU. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 201-222.
- GRAÑERAS, M. y PARRAS LAGUNA, A. (Coords.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- GUERRA RODRÍGUEZ, C. y RUEDA DOMÍNGUEZ, E. M. (Coords.) (2005). *Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de la Enseñanza Secundaria a la universidad: orientación, expectativas, toma de decisiones y acogida de los*

*nuevos estudiantes en la universidad*. Gabinete de estudios y evaluación: Universidad de Valladolid.

- GUERRERO ROMERA, C. (2011). Los servicios de orientación de la enseñanza superior en Europa: Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 17,1, 219-238.
- GUTIÉRREZ ESPELETA, A. L. (2007). Educación y trabajo en jóvenes costarricenses. *Actualidades investigativas en educación*, 7, 2,1-33.
- HENAO LÓPEZ, G. C., RAMÍREZ NIETO, L. A. y RAMÍREZ PALACIO, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGO.USB Medellín-Colombia*, Vol. 6, 2,147-315.
- HERNÁNDEZ, R. y otros (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw-Hill.
- HERVÁS AVILÉS, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ILLÁN, N. y ÁLVAREZ, J. D. (1999). La atención a la diversidad y los Departamentos de Orientación. Un estudio centrado en la Comunidad Valenciana. *Revista de Educación Especial, Monográfico Diversidad y Educación Secundaria*, 26, 99-125.
- INSTITUT D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL (1919). *Anals d'Orientació Professional*. Barcelona: Autor.
- IRIARTE REDÍN, C. (2004). Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera. *ESE: Estudios sobre educación*, 7, 21-32.
- IRUELA CUADRADO, L. M. (1993). *Doctor Emilio Mira y López. Psiquiatría, psicología y armonía social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ISUS, S. (1995). *Orientación universitaria: de la Enseñanza Secundaria a la Universidad*. Lleida: Fontanet.
- JARIOT, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *REOP*, 21, 1, 45-58.

- JIMENEZ, C. (1983). Población y muestra. El muestreo. En C. Jiménez, E. López-Barajas y R. Pérez (229-258). *Pedagogía Experimental II*. Tomo I. Madrid: UNED.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA (1995). *La acción tutorial*. Sevilla: Autor.
- KERLINGER, F. M. (1982). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- LATORRE, A., RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia S.L.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Rev. Interuniv. Form. Prof.*, 28, 93-108.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. J., ASENSI DÍAZ, J. y GONZALO UGARTE M. L. (1982). El desarrollo de la orientación institucional en España. *Revista de Educación*, 270, 159-187.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- LEÓN, G. y MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw.
- LLEDÓ, A. (Coord.) (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- LÓPEZ BONELLI, A. R. (2003). *La orientación vocacional como proceso. Teoría, técnica y práctica*. Argentina: Editorial Bonum.
- LÓPEZ JIMÉNEZ, M. R. (2010). Principios y funciones de la orientación académica y profesional. *Paradigma digital. Revista de divulgación educativa*, 9, 69-76.
- LÓPEZ MONTALBÁN, J. M. (2008). Orientadores entre iguales. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 141, 1-8.
- LORENZO MOLEDO, M., ARGOS M., HERNÁNDEZ GARCÍA, J. y VERA VILA, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17, 15-38.

- LUIS GOMEZ, A. (1985). *La geografía en el Bachillerato español*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- LUNA, M. y MARTÍN, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1-12.
- LUQUE LOZANO, A. (1998). Orientación y asesoramiento psicopedagógico en centros de Educación Secundaria. El estado de la cuestión. *Papeles del psicólogo*, 71.
- LUQUE LOZANO, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En C. Monereo y J. L. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (221-240). Barcelona: Graó.
- MALIK, B. y SÁNCHEZ, M. (2003). Orientación para el desarrollo de la carrera en Internet. *Comunicar*, 20, 97-109.
- MANZANARES MOYA, A. (2004). Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los estaciones de actuación en la familia profesional de educación. *Bordón*, 56 (2), 289-303.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARQUÉS, P. (1996). *Metodologías de investigación. Modelo para el diseño de una investigación educativa*. Barcelona: UAB.
- MARTÍN, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de investigación. En S. Cubo, B. Martín y J. Ramos (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (173-233). Madrid: Pirámide.
- MARTÍN, E. y TIRADO, V. (Coords.) (1997). *La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- MARTÍN, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (55-68). Barcelona: Graó.
- MARTÍN, M., MORENO, E. y PADILLA, T. (1998). La orientación para el acceso a la Universidad: análisis de las necesidades expresadas por una muestra de

estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol.9, 16, 257-271.

MARTÍNEZ CLARES, P. y MARTÍNEZ JUÁREZ, M. (2011). La orientación en el S.XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 253-265.

MARTÍNEZ GARCÍA, M. (1998). Orientación vocacional y profesional. *Papeles del Psicólogo*, 71, 23-32.

MARTÍNEZ GARRIDO, C., KRICHESKY, G. y GARCÍA BARRERA, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de educación*, 54, 107-122.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, M. (1998). *Orientación escolar*. Madrid: Sanz y Torres.

MARTÍNEZ OLMO, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos Editorial.

MASSA HORTIGÜELA, C. (1990). El libro blanco y la imagen del profesor: la constancia de una ausencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 7, 137-146.

MATAS TERRÓN, A. (2007). *Modelos de orientación educativa*. California: Ediciones Aidesoc.

MAYORDOMO, A. (Coord.) (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia.

MAYORGA MANRIQUE, A. (1999). La inspección en el nivel de la Educación Primaria proceso histórico. *Revista de Educación*, 20, 11-38.

MCKERNAN, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

MICHAVILA PITARCH, F. y ESTEVE, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *CEE Participación Educativa*, 17,69-85.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Informe del sistema educativo español 2009*. Madrid: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: Autor.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *La orientación educativa y la intervención Psicopedagógica*. Madrid: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000). *El sistema educativo español*. Madrid: Autor.
- MOLINA, D. (2009). *Hacia una educación integral. Los elementos clave en la escuela de la vida*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- MONDRAGÓN, J. y TRIGUEROS, I. (2004). *Intervención con menores. Acción socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- MONEREO, C. y SOLÉ, L. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (2000). Áreas prioritarias de la Orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. *Educación XXI*, 5, 153-167.
- MONTILLA CORONADO, M. y HERNANDO GÓMEZ, A. (2009). La orientación en Secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 2, 353-370.
- MONTILLA CORONADO, M. (2007). Propuesta coordinada de trabajo sobre orientación profesional y vocacional en Bachillerato. *XXI Revista de educación*, 9, 133-142.
- MORAIS GALLEGO, J. P. (1993). Orientación educativa en España. Desarrollo institucional y legislativo. *Revista de Educación*, 30, 369-396.
- MORA-MERCHÁN, J., y otros (1997). Las necesidades de orientación para el acceso a la universidad de los alumnos preuniversitarios. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 45-62.
- MORRILL, W. H., OETTING E. R. y HURST, J. C. (1974). *Dimensions of intervention for student development*. New York: Willey.
- MUSEO SOCIAL (1909). *Reglamento del Museo Social de Barcelona*. Barcelona: Imprenta calle Nueva de San Francisco 7.

- NAVARRO EGEA, J. (1995). *La Orientación educativa en Murcia*. Murcia: Servicios de Publicaciones de la Universidad.
- NIETO MARTIN, S. y RODRÍGUEZ CONDE, M. J. (Coords.) (2009). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- NIETO, J. M. y BOTÍAS, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- ORTEGA RUIZ, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: FCE.
- PADILLA GARCÍA, J. L., GONZÁLEZ GÓMEZ, A. y PÉREZ MELÉNDEZ, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En C. Pérez Meléndez (Ed.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (115-140). Madrid: Síntesis.
- PANTOJA VALLEJO, A. y CAMPOY, T. J. (2001). Un modelo tecnológico de orientación universitaria. En L.M. Villar Angulo (Dir.), *La universidad, evaluación educativa e innovación curricular* (95-128). Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.
- PANTOJA, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.
- PARDO, A., RUIZ, M. A. y SAN MARTÍN, R. (2007). Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS. *Psicothema*, 19, 2, 308-321.
- PÉREZ BOULLOSA, A. y BLASCO, P. (2001). *Orientación e inserción profesional: competencias y entrenamiento para su práctica*. Valencia: Nau Llibres.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SOLÍS, M. (2011). Profesional especializado frente al no especializado: la paradoja del profesor orientador. *Papeles del Psicólogo*, 32 (3), 232-241.

- PÉREZ, N., FILELLA, G. y BISQUERRA, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Curriculum*, 22, 55-71.
- PORTO CASTRO, A. M. y SANTOS REGO, M. (2002). Género, valores y orientación vocacional en un contexto universitario. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 19-34.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación Educativa*, 7, 7-15.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1991). *Pedagogía comunitaria: perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- RAMÍREZ CASTILLO, M. A. y FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J. (2002). El papel del orientador en la convivencia escolar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5,1, 1-5.
- REDONDO DUARTE, S., VALE VASCONCELOS, P., NAVARRO ASENCIO, E. y MADRIGAL MARTÍNEZ, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- REPETTO TALAVERA, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- REPETTO TALAVERA, E., PENA GARRIDO, M. y LOZANO SANTIAGO, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *Revista de Educación*, 9, 35-41.
- REPETTO, E., RUS ANEGA, V. y PUIG BALAGUER, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- RIAL, A. (1998). Clasificaciones y perfiles profesionales. En L. Sobrado (Ed.), *Orientación e inserción profesional* (297-330). Barcelona: Estel-Universidad de Santiago de Compostela.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1998). *Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.

- RIVAS, F. y LÓPEZ, M. L. (Ed.) (1999). *Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- RIVAS, I. (1995). *Técnicas de documentación investigación I*. Venezuela: UNA.
- RIVERA OTERO, A. (Coord.) (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1988). La orientación educativa y la calidad de la educación. *Bordón* 40 (2), 235-255.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de investigación educativa*, 16, 2, 5-23.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S., ÁLVAREZ, M., ECHEVERRÍA, B. y MARÍN, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J. M. (1996). La toma de decisiones en los contextos escolares colaborativos. *Revista complutense de educación*, 7, 2, 249- 260.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1998). *La orientación profesional. I. Teoría*. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1987a). *Teorías y proceso de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1987b). *Fonaments i perspectives de l'Orientació Professional a Catalunya*. Barcelona: Laertes S.A.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona: Barcanova.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.

- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (Coord.), ÁLVAREZ, M., FIGUERA, P. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, J. y VALVERDE CONESA, A. (2003). Tecnologías al servicio de la orientación y de apoyo al aprendizaje. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 20, 89-95.
- ROJAS, A., FERNÁNDEZ, J. y PÉREZ, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- ROMERO, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- ROMERO, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En A. Cortés y L. Sobrado (Coords.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (119-142). Madrid: Biblioteca Nueva.
- RUIZ AHMED, Y. (2010). Los orígenes de la orientación educativa. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 1-10.
- RUS ARBOLEDAS, A. (1996). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Servicio de publicaciones de Universidad de Granada.
- SABARIEGO, M. (2004). El proceso de investigación (II). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (127-163). Madrid: Editorial la Muralla.
- SALMERÓN PÉREZ, H. (2001). Los Servicios de orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Ágora digital*, 2.
- SALMERÓN, H. (2003). Programa interactivo de orientación universitaria a través de Internet. *Comunicar*, 20; 83-87.
- SAMPASCUAL, G., NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.

- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 9(15), 87-107.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M.F. (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. Madrid: UNED.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. y otros (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F., ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B., MANZANO SOTO, N. y PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20, 3, 284-299.
- SÁNCHEZ HERRERA, S., VICENTE CASTRO, F. y GUERRERO BARONA, E. (2004). *Demanda de orientación de los universitarios extremeños*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SÁNCHEZ, M. F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, 39-61.
- SÁNCHEZ, M. F., ÁLVAREZ, B., MANZANO, N. y PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *REOP*, 20, 3,3, 284-299.
- SANCHÉZ-REDONDO MORCILLO, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.
- SANTANA VEGA, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambias las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- SANTANA VEGA, L. y SANTANA BONILLA, P. (1998). El modelo de consulta / asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, 59-77.

- SANTANA VEGA, L., FELICIANO GARCÍA, L. y CRUZ GONZÁLEZ, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.
- SANTANA VEGA, L., FELICIANO GARCÍA, L. y SANTANA LORENZO, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *REOP*, 23, 1, 26-38.
- SANTANA VEGA, L., FELICIANO GARCÍA, L. A. y JIMÉNEZ LLANOS, A. B. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *REOP*, 20,1, 61-75.
- SANTANA VEGA, L. y FELICIANO GARCÍA, L. A. (2009). Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de educación*, 350, 323-350.
- SANTANA VEGA, L. (2011). La aplicación de las nuevas tecnologías al campo de la orientación profesional. En C.S. González González (Ed.), *Nuevas Tendencias en TIC y Educación (57-70)*. España: Bubok Publishing.
- SANTANA, L. y ÁLVAREZ, P. (2002). La orientación académica en la Universidad. En V. Álvarez Rojo y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria (195-214)*. Málaga: Aljibe.
- SANZ ORO, R. (1998). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Editorial Pirámide.
- SANZ ORO, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Editorial Pirámide.
- SANZ, R. y SOBRADO, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 25-57.
- SARRAMONA I LÓPEZ, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *ESE: Estudios sobre educación*, 6, 27-38.
- SAÚL, L. A., LÓPEZ-GONZÁLEZ, M. y BERMEJO, B. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6, 1, 7-15.

- SEBASTIÁN RAMOS, A. (Coord.), RODRÍGUEZ MORENO, M.L. y SÁNCHEZ GARCÍA, M.A. (2003). *Orientación profesional: un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- SEIJAS RAMOS, S., BRENLLA BLANCO, J., GONZÁLEZ ENRÍQUEZ, A. y NOVO CORTI, M. I. (2002). El servicio de orientación educativa y psicológica (SOEP) de la Universidad da Coruña, una mirada hacia el futuro. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8, 99-114.
- SHERTZER, B. y STONE, S. C. (1976). *Fundamentals of Guidance*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- SILVA QUIROZ, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC.
- SIMÓN BRITO, O. M. y GUERRA RUBIO, L. M. (2008). Una metodología para la intervención mediante... *Revista Pedagogía Universitaria*, 89-100.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *Revista de Educación*, 9, 43-64.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 89-107.
- SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- SUÁREZ LANTARÓN, B. (2013). Servicios de orientación profesional universitarios: estudio. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.11, 2, 27-42.
- TELLO DÍAZ, J. (2001). El centro educativo como marco de la orientación familiar. *Ágora digital*, 2, 1-7.
- TORRADO, M. (2004). Estudios en encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (231-257). Madrid: Editorial la Muralla.
- TORREGO, J. C. (Coord.) (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.

- TOSCANO CRUZ, M. y MONESCILLO PALOMO, M. (2010). Incidencia de la orientación en el tránsito del Bachillerato a la Universidad. *REOP*, 21, 2, 539-549.
- TOSCANO CRUZ, M. O. (2001). Necesidad de la orientación en la Universidad. *Ágora digital*, 2.
- TRAVERS, R. M. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- UTRERA MOLINA, J. (1970). *Nuevo horizonte de las universidades laborales*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo.
- VALVERDE MACÍAS, A., RUIZ DE MIGUEL, C., GARCÍA JIMÉNEZ, E. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, 6-7, 87-112.
- VAN DALEN, D. B. y MEYER, W. J. (1983). *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- VÁZQUEZ UCEDA, M. (2011). La orientación educativa en Andalucía. Líneas generales de actuación de la Consejería de Educación. *Revista Orión*, 6, 7-12.
- VELÁZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- VELÁZ DE MEDRANO, C. (2013). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED.
- VELÁZ DE MEDRANO, C. (Coord.) (2009). *Educación y protección de menores en riesgo: un enfoque comunitario*. Barcelona: GRAO.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C., MANZANARES, A., LÓPEZ-MARTÍN, E. y MANZANO-SOTO, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, 261-292.
- VIDAL, J. y MANJÓN, D. (1997). *Psicopedagogía Vol. 2*. Madrid: EOS.
- VIDAL, J., DÍEZ G. M. y VIEIRA, M. J. (2001). *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades*

*de la comunidad universitaria*. Informe final del proyecto. España: Universidad de León.

- 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.
- VIEIRA, M. J. Y VIDAL, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17, 1, 75-97.
- VILLAYANDRE CORELLANO, A. y PÉREZ CUERVO, J. C. (2000). *La calidad en los servicios de orientación universitarios. Un estudio de necesidades sobre el servicio de asesoramiento y promoción del estudiante (S.A.P.E.)*. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 838-854.
- VILLENA MARTÍNEZ, M. D., MUÑOZ GARCÍA, A. y POLO SÁNCHEZ, M. T. (2013). La unidad de orientación de centro como instrumento para la orientación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 2, 43-62.
- ZABALZA, M. A. (2013). Ser docente es más que ser enseñante. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 11-13.
- ZARAGOZA, J. (1983). El Instituto Municipal de Orientación de Valencia. Una nota histórica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 38, 3; 215-226.
- ZUMBO, B. D., y RUPP, A. A. (2004). Responsible modelling of measurement data for appropriate inferences: Important advances in reliability and validity theory. En D. Kaplan (Ed.), *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences* (73-92). Thousand Oaks, CA: Sage Press.

---

## **REFERENCIAS LEGISLATIVAS**

---



## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

DECRETO 1678/1969, de 24 de julio, *sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación*. BOE nº 195, de 15/VIII/1969, 12979-12980.

DECRETO 19/2007, de 23 de enero, *por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos*. BOJA nº 25, de 2/II/2007, 10-23.

DECRETO 200/1997, de 3 de septiembre, *por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*. BOJA nº 104, de 06/IX/1997, 11192-11207.

DECRETO 213/1995, de 12 de septiembre, *por el que se regulan los equipos de orientación educativa*. BOJA nº 153, de 29/XI/1995, 11279-11281.

DECRETO 2265/1960, de 24 de noviembre, *por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las Universidades Laborales*. BOE nº 292, de 06/XII/1960, 16749-16760.

DECRETO 238/1983, de 23 de noviembre, *por el que se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa*. BOJA nº 98, de 3/XII/1983, 1406-1407.

DECRETO 327/2010, de 13 de julio, *por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*. BOJA nº 139, de 16/VII/2010, 8-34.

DECRETO 328/2010, de 13 de julio, *por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial*. BOJA nº 139, de 16/VII/2010, 34-57.

DECRETO 342/1963, de 21 de febrero, *por el que se estructuran los Servicios de Psicología Aplicada y Psicotecnia*. BOE nº 53, de 02/III/1963, 3590-3591.

DECRETO 39/2003, de 18 de febrero, *por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y establece las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales*. BOJA nº 36, de 21/II/2003, 3942-3945.

DECRETO 497/1967, de 2 de marzo, *por el que se establecen los Servicios de Orientación Escolar*. BOE nº 67, de 20/III/1967, 3780.

DECRETO de 16 de junio de 1954, *por el que se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona la Sección de Pedagogía*. BOE nº 189, de 08/VII/1954, 4626-4627.

DECRETO de 2 de septiembre de 1955, *por el que se reorganiza el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia y las Delegaciones provinciales y locales del mismo*. BOE nº 278, de 05/X/1955, 6027-6028.

DECRETO de 29 de marzo de 1941, *por el que se crea el Instituto “San José de Calasanz” de Pedagogía*. BOE nº 99, de 09/IV/1941, 2388-2389.

DECRETO de 29 de mayo de 1953, *por el que se crea una Escuela de Psicología y Psicotecnia en la Universidad de Madrid*. BOE nº 165, de 14/VI/1953, 3627-3628.

LEY 14/1970, de 4 de agosto, *general de educación y financiamiento de la reforma educativa*. BOE nº 187, de 06/VIII/1970, 12525-12546.

LEY 15/2003, de 22 de diciembre, *Andaluza de Universidades*. BOE nº 14, de 16/I/2004, 1786-1809.

LEY 169/1965, de 21 de diciembre, *sobre reforma de la Enseñanza Primaria*. BOE nº 306, de 23/XII/1965, 17240-17246.

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, *de Educación de Andalucía*, BOJA nº 252, de 26/XII/2007, 5-36.

LEY 3/1990, de 27 de marzo, *para la educación de adultos*. BOJA nº 29, de 06/IV/1990, 2756-2759.

LEY 6/1999, de 7 de julio, *de atención y protección a las personas mayores*. BOJA nº 87, de 29/VII/1999, 34670-34680.

LEY de 17 de julio de 1945, *sobre Educación Primaria*. BOE nº 199, de 18/VII/1945, 385-416.

LEY de 24 de noviembre, *de creación y facultades del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. BOE nº 332, de 28/XI/ 1939,6668-66671.

LEY DE 26 de febrero de 1953, *sobre Ordenación de la Enseñanza Media*. BOE nº 58, de 27/II/1953, 1119-1130.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE nº 238, de 04/X/1990, 28927-28942.

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*. BOE nº 307, de 24/XII/2002, 45188-45220.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. BOE nº 106, de 04/V/2006, 17158-17207.

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, *por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE nº 89, de 13/IV/2007, 16241-16260.

LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, *por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. BOE nº 154, de 27/VI/1980, 14633-14636.

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de *Universidades*. BOE nº 307, de 24/XII/2001, 49400-49425.

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, *Reguladora del Derecho a la Educación*. BOE nº 159, de 04/VII/1985, 21015-21022.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. BOE nº 295, de 10/XII/2013, 97858-97921.

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de *la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. BOE nº 278, de 21/XI/1995, 33651-33665.

LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (1986). MEC.

ORDEN conjunta de ambos Departamentos de 12 de julio de 1956, *por la que se aprueba con carácter provisional el Estatuto de las Universidades Laborales*. BOE nº 201, de 19/VII/1956, 4710-4722.

ORDEN de 10 de febrero de 1967, *por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria*. BOE nº 43, de 20/II/1967, 2291-2297.

ORDEN de 10 de noviembre de 1982, *por la que se estructura el Servicio de Orientación Educativa y Profesional en el Patronato de Promoción de la Formación Profesional*. BOE nº 283, de 25/XI/1982, 32397-32397.

- ORDEN de 13 de julio, *por la que se crea departamentos de orientación, regula con carácter experimental los programas de diversificación curricular y autoriza la experimentación de la integración de los programas de garantía social y de los módulos profesionales de niveles II y III, en Centros de Enseñanzas Medias y Educación Secundaria*. BOJA nº 123, de 5/VIII/1994, 9800- 9812.
- ORDEN de 14 de abril de 1956, conjunta de los Ministerios de Educación Nacional y Trabajo, *por la que se crea una Comisión Interministerial de ambos Departamentos encargada de examinar el anteproyecto de Estatuto de las Universidades Laborales aprueba el Estatuto Provisional de las Universidades Laborales*. BOE nº 119, de 28/IV/1956, 2777.
- ORDEN de 16 de agosto de 1958, *por la que se aprueba el Estatuto Docente de las Universidades Laborales*. BOE nº 206, de 28/VIII/1958, 1521-1527.
- ORDEN de 18 de julio de 2007, *por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos*. BOJA nº 156, de 8/VIII/2007, 25-30.
- ORDEN de 2 de diciembre de 1970, *por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica*. BOE nº 293, de 08/XII/1970, 19966.
- ORDEN de 20 de marzo de 1964, *por la que se aprueba el Reglamento de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia*. BOE nº 90, de 14/IV/1964, 4656-4657.
- ORDEN de 22 de marzo de 1975, *por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria*. BOE nº 93, de 18/IV/1975, 8049-8068.
- ORDEN de 23 de julio de 2003, *por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa*. BOJA nº 155, de 13/VIII/2003, 18312-18317.
- ORDEN de 23 de marzo de 1967, *por la que se establece el Servicio de Orientación de Enseñanza Media*. BOE nº 84, de 08/IV/1967, 4641-4642.

ORDEN de 27 de julio de 2006, *por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria*. BOJA nº 175, de 08/IX/2006, 29-35.

ORDEN de 27 de julio, *por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria*. BOJA nº 175, de 8/IX/2006, 35-39.

ORDEN de 28 de febrero de 1959, *por la que se crea el Servicio de Orientación Psicotécnica para la Enseñanza Media*. BOE nº 96, de 22/IV/1959, 5965.

ORDEN de 30 de abril de 1977, *por la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de Educación General Básica*. BOE nº 114, de 13/V/1977, 10538-10539.

ORDEN de 30 de noviembre de 1975, *por la que se aprueba el Reglamento provisional de los Centros de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia*. BOE nº 305, de 20/XII/1975, 26442-26448.

ORDEN de 30 de septiembre de 1955, *por la que se crea en la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social el Servicio de Información Escolar y Profesional*. BOE nº 275, de 02/X/1955, 5998.

ORDEN de 30 de septiembre de 1970, *por la que se dictan normas para la implantación con carácter experimental del Curso de Orientación Universitaria para el año académico 1970-71*. BOE nº 250, de 19/X/1970, 16975-16976.

ORDEN de 31 de julio de 1972, *por la que se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria*. BOE nº 203, de 24/VIII/1972, 15562-15563.

ORDEN de 6 agosto de 1971, *por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica*. BOE nº 202, de 24/VIII/1971, 13805.

ORDEN de 7 de julio de 2003, *por la que se establece el procedimiento para el nombramiento de los Coordinadores y Coordinadoras de los Equipos de Orientación Educativa*. BOJA nº 147, de 1/VIII/2003, 17495-17496.

ORDEN de 9 de septiembre de 1982, *por la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial*. BOE nº 221, de 15/IX/1982, 24894-24894.

ORDEN EDU/849/2010, de 18 de marzo, *por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla*. BOE nº 83, de 06/IV/2010, 31332-31380.

PLAN DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE ANDALUCÍA (1993). *Plan de Orientación Educativa de Andalucía (Criterios básicos para su ordenación)*. Sevilla.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE nº 260, de 30/X/2007, 44037-44048.

REAL DECRETO 1700/1991, de 29 de noviembre, *por el que se establece la estructura del Bachillerato*. BOE nº 288, de 02/XII/1992, 39061-39062.

REAL DECRETO 1791/2010, de 30 de diciembre, *por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*. BOE nº 318, de 31/XII/2010, 109353-109380.

REAL DECRETO 264/1977, de 21 de enero, *por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato*. BOE nº 50, de 28/II/1977, 4766-4770.

REAL DECRETO 2689/1980, de 21 de noviembre, *sobre regulación de los Institutos de Psicología Aplicada, que pasarán a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional*. BOE nº 301, de 16/XII/1980, 27719-27720.

REAL DECRETO 504/1985, de 8 de abril, *por el que se modifica la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Ciencia*. BOE nº 92, de 17/IV/1985, 10197-10200.

REAL DECRETO 535/1993, 12 de abril, *por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva Ordenación del sistema educativo*. BOE nº 106, de 04/V/1994, 13231-13237.

REAL DECRETO 83/1996, de 26 de enero, *por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*. BOE nº 45, de 20/II/1996, 6306-6324.

REAL DECRETO 916/1992, de 17 de julio, *por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Psicopedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél*. BOE nº 206, de 27/VIII/1992, 29808-29809.

REAL DECRETO 986/1991, de 14 de junio, *por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo*. BOE nº 151, de 25/VI/1991, 20928-20933.

REAL DECRETO aprobando el Reglamento provisional, *que se inserta, para la aplicación del Estatuto de Enseñanza Industrial de 31 de octubre de 1924, a las enseñanzas elementales y profesionales*. GACETA DE MADRID, nº 283, de 10/X/1925, 146-159.

REAL DECRETO, de 21 de diciembre de 1928, *que aprueba el Estatuto de la Formación Profesional*. GACETA DE MADRID, nº 363, de 28/XII/1928, 537.

RESOLUCIÓN de 20 de mayo de 1975, de la Dirección General de Ordenación Educativa, *por la que se desarrolla la Orden ministerial de 25 de abril de 1975 sobre promoción de curso en la Educación General Básica, y obtención del título de Graduado Escolar*. BOE nº 130, de 31/V/1975, 11511-11515.

RESOLUCIÓN de 29 de diciembre de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, *por la que se regula el currículo de las materias optativas de Bachillerato establecidas en la Orden de 12 de noviembre de 1992 de implantación anticipada del Bachillerato definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE nº 25, de 29/I/1993, 2405-2439.

RESOLUCIÓN de la Dirección General de Ordenación Educativa, *por la que se desarrolla la Orden ministerial de 25 de abril de 1975 sobre promoción de curso en la Educación General Básica, y obtención del título de Graduado Escolar*. BOE nº 130, de 31/V/1975, 11511-11515.



---

## **ANEXOS**

---



## ANEXO I: CUESTIONARIO DEFINITIVO

### CUESTIONARIO SOBRE LA ORIENTACIÓN RECIBIDA POR EL ALUMNADO DE PRIMER CURSO DE UNIVERSIDAD

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer lo que piensa el alumnado de primer curso de la Universidad de Sevilla respecto a una serie de cuestiones que, entendemos, le afectan directamente. Su conocimiento nos permitiría proponer acciones de mejora en el proceso de orientación y acceso a la universidad, por lo que le solicitamos responda, señalando la opción que más se acerque a su opinión, a cada una de las preguntas que le proponemos a continuación.

Este cuestionario está dirigido a estudiantes que han accedido a la universidad a través del Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS). Esta información será tratada de manera confidencial y anónima.

*En este cuestionario se utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas, colectivos o cargos citados en los textos en género masculino, por economía del lenguaje, deben entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.*

#### DATOS IDENTIFICATIVOS

**1. Sexo:**

- Hombre  
 Mujer

**2. Edad:**

\_\_\_\_\_ años

**3. Ubicación geográfica donde estudió Bachillerato o CFGS:**

- Almería  
 Cádiz  
 Córdoba  
 Granada  
 Huelva  
 Jaén  
 Málaga  
 Sevilla

Otro: \_\_\_\_\_

**4. Año académico en que se matriculó por primera vez en el Grado que cursa:**

- 2011-2012  
 2012-2013  
 2013-2014  
 2014-2015

Otro: \_\_\_\_\_

**5. Vía de Acceso por la que ha accedido a la universidad:**

- Bachillerato  
 Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) (pase a la pregunta 7)

Otro: \_\_\_\_\_

**6. Modalidad de Bachillerato cursada, en su caso:**

- Bachillerato de Ciencias y Tecnología  
 Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales  
 Bachillerato de Artes

Otro: \_\_\_\_\_

**7. Ciclo Formativo de Grado Superior cursado, en su caso:**

\_\_\_\_\_

**8. Centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS:**

- Instituto de Educación Secundaria (IES Público)  
 Centro concertado  
 Centro privado

Otro: \_\_\_\_\_

**9. Grado que cursa en la actualidad:**

\_\_\_\_\_

**ASPECTOS ACADÉMICOS PREVIOS AL INGRESO EN LA**  
**UNIVERSIDAD**

**10. El principal motivo de la elección del Grado que cursa actualmente es:**

- Vocación  
 Salidas profesionales que tiene el Grado  
 Dentro de mis preferencias, son los estudios universitarios a los que pude optar por mi nota de admisión  
Otro: \_\_\_\_\_

**11. En la preinscripción, ¿en qué orden de preferencia solicitó el Grado que cursa en la actualidad?:**

- Primera opción  
 Segunda opción  
 Tercera opción  
 Cuarta opción  
Otro: \_\_\_\_\_

**12. ¿Conocía los distintos estudios que podía realizar tras el Bachillerato/CFGS?:**

- Sí  
 No  
 Algunas opciones las he conocido al empezar el Grado  
Otro: \_\_\_\_\_

**13. ¿Conocía los estudios universitarios relacionados con su Bachillerato/CFGS?:**

- Mucho  
 Bastante  
 Poco  
 Nada

**14. ¿Quién le informó sobre el Proceso de Acceso a la universidad? Señale la opción que más le influyó:**

- El orientador del centro educativo  
 El tutor del centro educativo  
 El profesorado en general  
 Amigos/familiares  
 Servicios de orientación de la universidad  
 Nadie me ha informado  
Otro: \_\_\_\_\_

**15. ¿Cómo recibió la información sobre el Proceso de Acceso a la universidad?  
Señale la opción que considere que más le influyó:**

- Charlas con el orientador
- Charlas de la universidad
- Tutorías
- Internet (página web de las universidades, institutos...)

Otro: \_\_\_\_\_

**16. ¿Está satisfecho con la información recibida sobre el Proceso de Acceso a la universidad?:**

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

Otro: \_\_\_\_\_

**17. Indique en qué momento comenzó a recibir orientación para el Acceso a la universidad:**

- 3º ESO
- 4º ESO
- 1º Bachillerato
- 2º Bachillerato
- 1º CFGS
- 2º CFGS

Otro: \_\_\_\_\_

**18. Del listado de temáticas que se ofrece a continuación, para cada una de ellas, valore la necesidad de incluirlas en el proceso de orientación para el Acceso a la universidad:**

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Elección de asignaturas en las enseñanzas secundarias que facilite los posteriores estudios universitarios				
Vinculación del Bachillerato o CFGS con los Grados				
Estructura de la prueba de Acceso a la universidad				
Planes de estudios de los Grados				
Dificultad de los Grados				
Salidas profesionales de los diferentes Grados				

Otro/s: \_\_\_\_\_

**19. ¿Sabía antes de entrar en el Grado qué era la “nota de corte”?:**

- Sí  
 No (pase a la pregunta 22)

**20. En caso afirmativo, ¿conocía la nota de corte del Grado que está realizando?:**

- Sí  
 No (pase a la pregunta 22)

**21. En caso afirmativo, señale quién se la proporcionó:**

- El centro educativo donde estudió Bachillerato o CFGS  
 Un familiar/amigo  
 La universidad

Otro: \_\_\_\_\_

**22. ¿Conocía los distintos estudios universitarios que se podían cursar en la Universidad de Sevilla?:**

- Sí, todos  
 Sí, todos los relacionados con mis intereses  
 No (pase a la pregunta 24)

**23. En caso afirmativo, señale quién le proporcionó la información principalmente:**

- Centro educativo  
 Universidad (servicio de atención al estudiante, salón del estudiante...)  
 Familiar/amigo  
 Medios de comunicación  
 Internet

Otro: \_\_\_\_\_

**24. ¿Tenía información sobre los estudios universitarios que se pueden cursar en otras provincias andaluzas y/o españolas?:**

- Sí, de todos  
 Sí, de los que me interesaban  
 No (pase a la pregunta 26)

**25. En caso afirmativo, señale quién le proporcionó la información principalmente:**

- Centro educativo
- Universidad (servicio de atención al estudiante, salón del estudiante...)
- Familiar/amigo
- Medios de comunicación
- Internet

Otro: \_\_\_\_\_

**26. ¿Conocía las asignaturas que conforman el Plan de Estudios del Grado que cursa?:**

- Sí
- No
- Sigo sin conocerlas

**27. ¿Conocía las salidas profesionales que tiene el Grado que está realizando?:**

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

Otro: \_\_\_\_\_

**28. Antes de acceder al Grado, ¿había visitado la página web de la Universidad de Sevilla?:**

- Sí
- No (pase a la pregunta 30)

**29. En caso afirmativo, indique cuál fue el motivo principal por el que visitó dicha página:**

- Conocer un poco mejor la universidad
- Visualizar los exámenes de Selectividad del pasado año
- Saber qué Grados se pueden cursar
- Ver los planes de estudios
- Informarme de las becas
- Salidas profesionales

Otro/s: \_\_\_\_\_

**30. Antes de acceder al Grado, ¿había visitado alguna vez las instalaciones de la Universidad de Sevilla?:**

- Sí, con el centro educativo  
 Sí, con algún amigo o familiar  
 No, nunca las había visitado

Otro: \_\_\_\_\_

**31. ¿Qué dificultad ha encontrado a la hora de preparar la prueba de Acceso a la universidad? Seleccione sólo aquella dificultad que cree más importante:**

- Académica (no se sentía preparado lo suficiente, le faltaba formación)  
 Familiar  
 Laboral  
 No ha tenido dificultad para prepararse

Otro: \_\_\_\_\_

**32. ¿El orientador del centro atendía correctamente las dudas?:**

- Sí  
 No

**33. En el instituto o colegio, de los siguientes aspectos, valore la atención que le prestaba a cada uno de ellos el orientador o tutor:**

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Prueba de Acceso a la universidad				
Preinscripción para el Acceso a la universidad				
Otros itinerarios académicos (Formación Profesional de cualquier modalidad)				
Salidas profesionales				

Otro: \_\_\_\_\_

### **DESARROLLO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD**

**34. Una vez superada la Prueba de Acceso a la universidad, tenía que hacer la preinscripción, ¿sabía cómo tenía que hacerla?:**

- Sí, no tuve problemas al hacerla  
 No, no sabía hacerla y tuvieron que ayudarme

Otro: \_\_\_\_\_

**35. Desde que comenzó sus estudios universitarios, ¿ha cambiado de Grado?:**

- Sí  
 No (pase a la pregunta 38)

**36. En caso afirmativo, ¿en qué curso cambió de Grado?:**

- En primero  
 En segundo

Otro: \_\_\_\_\_

**37. Señale, de los siguientes, el motivo principal que le llevó a cambiar de Grado:**

- No le gustó el Grado elegido  
 Le resultó muy complicado

Otro: \_\_\_\_\_

**38. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?:**

- a) Normal, igual que el del resto de sus compañeros (pase a la pregunta 40)  
 b) Por encima de la media de sus compañeros (pase a la pregunta 40)  
 c) Por debajo de la media de sus compañeros  
 d) No tiene conocimiento de ello (pase a la pregunta 40)

**39. En caso de haber seleccionado la opción c), en la pregunta anterior, valore las causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso:**

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Entender la información que dan oralmente los profesores en clase				
La toma de apuntes en clase				
El manejo de textos, referencias, etc. que debo emplear				
El manejo de técnicas utilizadas en el estudio (realización de esquemas, empleo de métodos de estudios...)				
Retención y memorización de la información				
La expresión oral (participación en clase, presentaciones...)				
La expresión escrita (redacción de trabajos, exámenes...)				
La organización del tiempo de estudio				

Otro/s: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**40. Durante el periodo universitario, ¿tiene otra responsabilidad distinta al estudio?:**

- Sólo estudia (pase a la pregunta 43)  
 Estudia y tiene otras responsabilidades laborales y/o familiares

**41. Si además de estudiar, tiene o ha tenido algún tipo de responsabilidad familiar y/o laboral, ¿cómo cree que repercute o ha repercutido en su rendimiento académico?:**

- Positivamente  
 Negativamente  
 No repercute

**42. Si además de estudiar, tiene otro tipo de responsabilidad familiar y/o laboral, ¿el profesorado es o ha sido flexible ante estas situaciones?:**

- Sí, mayoritariamente tiene en cuenta estas situaciones, es flexible  
 No, mayoritariamente no tiene en cuenta estas situaciones, no es flexible

Otro: \_\_\_\_\_

**43. ¿Cómo de satisfecho se encuentra con los estudios que realiza?:**

- Mucho  
 Bastante  
 Poco  
 Nada

**44. En general, ¿se siente integrado en los grupos de clase?:**

- Sí (pase a la pregunta 46)  
 No

Otro: \_\_\_\_\_

**45. En caso negativo, ¿qué dificultad ha encontrado? Seleccione aquella dificultad más relevante:**

- La metodología del profesorado no facilita la integración  
 Diferentes intereses con mis compañeros  
 Por mis propias condiciones personales

Otro: \_\_\_\_\_

**46. ¿Introduciría algún cambio en el Acceso a la universidad? Seleccione aquel cambio que para usted es más importante:**

- Ninguno
- Aumento de plazas
- Mayor información sobre el Acceso
- Prueba de Acceso más fácil

Otro: \_\_\_\_\_

Para terminar, si desea realizar cualquier tipo de observación, puede hacerlo en este espacio:

Muchas gracias por su colaboración.

## ANEXO II: CARTA DIRIGIDA A LOS EXPERTOS

Estimado/a compañero/a:

Me encuentro realizando la tesis doctoral, bajo la dirección del profesor D. Blas Bermejo Campos del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, y en estos momentos estoy construyendo un cuestionario destinado a recoger información acerca del conocimiento que tiene el alumnado de nuevo ingreso de la Universidad de Sevilla, sobre el proceso de acceso a la misma. Asimismo, se pretende indagar sobre la opinión de los estudiantes en dicho proceso.

Como observará, el cuestionario que le anexo, se ha estructurado en base a tales dimensiones para cada una de las cuales se han formulado una serie de ítems. Me gustaría que me diese su opinión acerca del mismo, así como su contribución técnica sobre los contenidos que considere relevantes incorporar o eliminar, o cualquier otro aspecto que considere que mejoraría el instrumento. Le envío el cuestionario en formato Word para que pueda realizar en el documento los cambios que considere oportuno, utilizando el espacio habilitado para ello. Si fuese necesario, puede ampliar el espacio destinado utilizando las páginas necesarias. Ruego que cuando lo tenga cumplimentado, me lo reenvíe a la mayor brevedad posible.

Gracias por anticipado, estoy a su entera disposición para cualquier aclaración que desee hacerme.

Atte. le saluda.

Sevilla a 7 de noviembre de 2014.



Irene García Lázaro

## ANEXO III: DOSSIER DE VALIDACIÓN DE LOS EXPERTOS

### JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, la orientación tiene cabida en todo el sistema educativo. Se debe superar el enfoque de orientar en momentos críticos al alumnado y pasar a ser un proceso permanente que comience a la entrada en el sistema educativo, continúe en las transiciones de una etapa a otra y finalice con la prejubilación. La orientación debe ser anticipadora, que prevenga los problemas de los individuos (Rodríguez Moreno, 2002).

Esta misma autora especifica las destrezas fundamentales que debe poseer el alumnado universitario y que, por tanto, desde los servicios de orientación se debe trabajar para conseguir las (Rodríguez Moreno, 2002: 46):

- Capacidad para pensar y criticar.
- Adquisición de autonomía y emancipación.
- Capacidad para planificar.
- Capacidad para generar proyectos.
- Capacidad para conseguir resultados.
- Capacidad para trabajar y conseguir un estilo de vida propio.

Asimismo, una adecuada orientación hará viable la correcta integración del sujeto en la universidad. Al respecto, Michavila y Esteve (2011: 75) manifiestan que,

*“Algunas universidades se han planteado la necesidad de crear estructuras formales dedicadas a la vinculación con los centros de Secundaria, Bachillerato y de formación profesional, para dotarles de elementos y materiales necesarios para llevar a cabo una mejor orientación preuniversitaria enfocada en los estudios universitarios”.*

Nuestra premisa de partida para la realización de este proyecto se basa en la creencia de que la orientación al alumnado que ingresa en la universidad resulta fundamental para que éste se adapte a la nueva situación, capacitándole para que se desenvuelva con soltura en el nuevo contexto. Consideramos que el sistema educativo debe ofrecer una orientación de calidad, poniendo énfasis en las aptitudes, capacidades y vocación de los estudiantes.

Principalmente nos interesa conocer la orientación que ha recibido el alumnado de Bachillerato y Ciclo Formativo de Grado Superior en relación al acceso a la universidad, se pretende indagar sobre la orientación recibida en dicho tránsito. La intervención con este alumnado está justificada ya que es necesario que los estudiantes reflexionen acerca de sus capacidades, limitaciones, aptitudes, intereses... conociendo las diversas opciones existentes y logrando autonomía para futuras decisiones.

La temática elegida en esta investigación ha sido fruto de un proceso de reflexión en torno a diversos aspectos que han guiado todo el proyecto. Además, es un tema de gran actualidad y relevancia que preocupa a la comunidad educativa al influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La orientación preuniversitaria resulta fundamental para que el alumnado se integre correctamente en la universidad. Además, como elemento de calidad, debe centrarse en ayudar a elegir las opciones académicas más oportunas para el alumnado, sirviendo de soporte al mismo (Saúl, López-González y Bermejo, 2009).

## **OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Los objetivos generales del estudio son:

- Examinar el conocimiento que tiene el alumnado de nuevo ingreso de la Universidad de Sevilla, sobre el proceso de acceso a la misma.
- Conocer la opinión que posee el alumnado de nuevo ingreso de la Universidad de Sevilla, sobre la orientación que recibió acerca del acceso a la misma.

Estos objetivos generales se concretan en diversos objetivos específicos que son los siguientes:

- Indagar sobre la orientación que recibe el alumnado en los centros como herramienta para la mejora educativa.
- Analizar la orientación que ha recibido el alumnado encuestado, así como la valoración que concede a la misma.
- Detectar las necesidades de orientación que presentan los estudiantes.
- Ofrecer conclusiones sobre el proceso orientador.

- Indagar sobre las intervenciones que se llevan a cabo sobre orientación académica.
- Examinar el apoyo que ofrece el departamento de orientación al alumnado en el proceso de acceso a la universidad.

### **SUJETOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO CUANTITATIVO**

Nuestra población está compuesta por el alumnado de primer curso de cualquier titulación de la Universidad de Sevilla, que utiliza como vía de acceso el Bachillerato y/o un Ciclo Formativo de Grado Superior.

### **REFERENCIAS**

- MICHAVILA, F. y ESTEVE, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *CEE Participación Educativa*, 17, 69-85.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- SAÚL, L. A., LÓPEZ-GONZÁLEZ, M. y BERMEJO, B. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6, 1, 7-15.

### **INSTRUMENTO A VALIDAR**

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer lo que piensa el alumnado de nuevo ingreso de la Universidad de Sevilla, respecto de una serie de cuestiones que, entendemos, le afectan directamente. Su conocimiento nos permitiría proponer acciones de mejora en el proceso de orientación y acceso a la universidad. Por lo que le solicitamos responda, **señalando la opción que se acerque más a su opinión**, a cada una de las preguntas que le proponemos a continuación.

Si su vía de acceso ha sido por pruebas de acceso de M25, M40 o M45, no debe cumplimentar este cuestionario.

Esta información será tratada de manera confidencial y anónima.

### DATOS IDENTIFICATIVOS

**1. Sexo:**

- Hombre  
 Mujer

**2. Edad:**

- 17 años  
 18 años  
 19 años  
 20 años o más

**3. Año académico en que se matriculó por primera vez en el Grado:**

- 2011-2012  
 2012-2013  
 2013-2014  
 2014-2015

Otro: \_\_\_\_\_

### ASPECTOS ACADÉMICOS PREVIOS AL INGRESO EN LA UNIVERSIDAD

**4. ¿Por qué vía accedió al Grado que cursa en la actualidad?:**

- Bachillerato  
 Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) (pase a la pregunta 6)

Otra: \_\_\_\_\_

**5. Modalidad de Bachillerato cursada, en su caso:**

- Artes y Humanidades  
 Ciencias  
 Ingeniería y Arquitectura  
 Ciencias de la Salud  
 Sociales y Jurídicas

**6. Ciclo Formativo de Grado Superior que ha cursado:**

\_\_\_\_\_

**7. El principal motivo de la elección del Grado que cursa actualmente es:**

- Vocación  
 Salidas profesionales que tiene el Grado  
 La nota de corte que tenía hizo que eligiese este Grado

Otra: \_\_\_\_\_

**8. En la preinscripción, ¿en qué orden de preferencia solicitó el Grado que cursa en la actualidad?:**

- Primera opción  
 Segunda opción  
 Tercera opción  
 Cuarta opción

Otra: \_\_\_\_\_

**9. Centro donde realizó sus estudios de Bachillerato o CFGS:**

- Instituto de Educación Secundaria (IES Público)  
 Centro concertado  
 Centro privado

Otra: \_\_\_\_\_

**10. ¿Conocía las distintas opciones de estudios a los que podía acceder al finalizar el Bachillerato o el CFGS?:**

- Sí  
 No  
 Algunas opciones las he conocido al empezar el Grado

Otra: \_\_\_\_\_

**11. ¿Conocía los estudios universitarios que eran más adecuados con la modalidad de Bachillerato o CFGS cursado?:**

- Mucho  
 Poco  
 Nada

Otra: \_\_\_\_\_

**12. ¿Quién le informó sobre el proceso de acceso a la universidad? Señale la opción que más le influyó:**

- El orientador del centro

- El/la tutor/a
- El profesorado en general
- Amigos/familiares
- Nadie me ha informado

Otra: \_\_\_\_\_

**13. ¿Cómo recibió la información? Señale la opción que considere que más le influyó:**

- A través de charlas con el/la orientador/a
- A través de charlas de la universidad
- A través de tutorías

Otra: \_\_\_\_\_

**14. Grado de satisfacción con la información recibida:**

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

Otra: \_\_\_\_\_

**15. Momento en el que comenzó la orientación para el acceso a la universidad:**

- 3º ESO
- 4º ESO
- 1º Bachillerato
- 2º Bachillerato
- 1º CFGS
- 2º CFGS

Otra: \_\_\_\_\_

**16. ¿Cuáles de las siguientes temáticas cree más necesaria tratar en la orientación para la universidad? De las opciones que se ofrecen, señale las 2 que considere más relevantes, o señale, en su caso, en la opción “Otras”, cualquier otra cuestión que para usted es más relevante:**

- Elección de asignaturas en las enseñanzas secundarias que facilite los posteriores estudios universitarios
- Planes de estudios de los Grados
- Salidas profesionales de los diferentes Grados y del mercado laboral
- Dificultad de los Grados
- Vinculación del Bachillerato o CFGS con los Grados
- Estructura de la prueba de acceso a la universidad

Otra/s: \_\_\_\_\_

**17. ¿Sabía antes de entrar en el Grado qué era la “nota de corte”?:**

- Sí  
 No  
 Sigo sin saberlo

Otra: \_\_\_\_\_

**18. En caso afirmativo, ¿conocía la nota de corte del Grado que está realizando?:**

- Sí  
 No

**19. En caso afirmativo, señale quién se la proporcionó:**

- El centro educativo donde estudió Bachillerato o CFGS.  
 Un familiar/amigo/a  
 La universidad

Otra: \_\_\_\_\_

**20. ¿Conocía los distintos estudios universitarios que se podían cursar en la Universidad de Sevilla?:**

- Sí, todos  
 Sí, todos los relacionados con mis intereses  
 No

**21. En caso afirmativo, señale cómo ha obtenido esa información:**

- A través del centro escolar  
 A través de la universidad  
 A través de un familiar/amigo  
 A través de los medios de comunicación

Otra: \_\_\_\_\_

**22. ¿Tenía información sobre los estudios universitarios que se pueden cursar en otras provincias andaluzas y/o españolas?:**

- Sí, todos  
 Sí, los que me interesaban  
 No

**23. En caso afirmativo, señale cómo ha obtenido esa información:**

- A través del centro escolar  
 A través de la universidad  
 A través de un familiar/amigo  
 A través de los medios de comunicación

Otra: \_\_\_\_\_

**24. ¿Conocía las asignaturas que conforman el Plan de Estudios del Grado que cursa?:**

- Sí  
 No  
 Sigo sin conocerlas

**25. ¿Conocía las salidas profesionales que tiene el Grado que está realizando?:**

- Mucho  
 Poco  
 Nada  
 Sigo sin conocerlas

Otra: \_\_\_\_\_

**26. Antes de acceder al Grado, ¿había visitado la página web de la Universidad de Sevilla?:**

- Sí  
 No

**27. En caso afirmativo, indique los 2 motivos principales que le llevaron a la consulta:**

- Para conocer un poco mejor la universidad  
 Para saber qué grados se pueden cursar  
 Para visualizar los exámenes de Selectividad del pasado año  
 Para informarme de las becas  
 Para ver los planes de estudios

Otros: \_\_\_\_\_

**28. Antes de acceder al Grado, ¿había visitado alguna vez las instalaciones de la Universidad de Sevilla?:**

- Sí, con el Centro  
 Sí, con algún amigo/a o familiar  
 No, nunca las había visitado

Otra: \_\_\_\_\_

**29. ¿Qué dificultad ha encontrado en su preparación para el acceso a la universidad? Seleccione sólo aquella dificultad que cree más importante:**

- De tipo académico (no se sentía preparado lo suficiente, le faltaba formación)  
 De tipo familiar  
 De tipo laboral  
 No ha tenido dificultad para prepararse

Otra: \_\_\_\_\_

**30. ¿El/la orientador/a del centro atendía correctamente las dudas?:**

Sí, las atendía rápidamente, proporcionándonos la información adecuada

Sí, las atendía correctamente pero tardaba mucho en hacerlo

No, no las atendía adecuadamente

Otra: \_\_\_\_\_

**31. En el instituto o colegio, de los siguientes aspectos, a cuáles cree que les prestaba más atención el/a orientador/a o tutor/a para informar y orientar (señale con los números del 1 al 4, según la siguiente escala):**

1: nada 2: poco 3: suficiente 4: mucho

Universidad

Otros itinerarios académicos

Salidas profesionales

Orientación Profesional

Preinscripción

Otro: \_\_\_\_\_

## DESARROLLO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD

**32. Grado que cursa en la actualidad:**

\_\_\_\_\_

**33. Una vez superada la prueba de acceso a la universidad, tenía que hacer la preinscripción, ¿sabía cómo tenía que hacerla?:**

Sí, no tuve problemas al hacerla

No, no sabía hacerla y tuvieron que ayudarme

Otra: \_\_\_\_\_

**34. Desde que comenzó sus estudios universitarios, ¿ha cambiado de Grado?:**

Sí

No (pase a la pregunta 37)

**35. En caso afirmativo, ¿en qué curso cambió de Grado?:**

En primero

En segundo

Otro: \_\_\_\_\_

**36. Señale, de los siguientes, el motivo principal que le llevó a cambiar de Grado:**

No le gustaba el Grado elegido

Le resultó muy complicado

No cubría sus expectativas iniciales

Requería mucho tiempo y/o esfuerzo

Otro: \_\_\_\_\_

**37. ¿Cómo cree usted que está siendo su rendimiento académico en los estudios universitarios?:**

a) Normal, igual que el del resto de sus compañeros/as

b) Por encima de la media de sus compañeros/as

c) Por debajo de la media de sus compañeros/as

d) No tiene conocimiento de ello

**38. En caso de haber seleccionado la opción c) en la pregunta anterior, señale las tres causas que, en su opinión, más influyen o influyeron en su caso:**

Entender la información que dan oralmente los profesores en clase

La toma de apuntes en clase

El manejo de textos, referencias, etc. que debo emplear

El manejo de técnicas utilizadas en el estudio (realización de esquemas, empleo de métodos de estudios...)

Retención y memorización de la información

La expresión oral (participación en clase, presentaciones...)

La expresión escrita (redacción de trabajos, exámenes...)

La organización del tiempo de estudio

Otra: \_\_\_\_\_

**39. Durante el periodo universitario, ¿tiene otra responsabilidad distinta al estudio?:**

Sólo estudia, y no tiene otras responsabilidades familiares

Estudia y trabaja, pero no tiene otras responsabilidades familiares

Estudia, no trabaja, pero tiene otras responsabilidades familiares

Estudia y trabaja y, además, tiene otras responsabilidades familiares

Otro: \_\_\_\_\_

**40. Si además de estudiar, tiene o ha tenido algún tipo de responsabilidad familiar y/o laboral, ¿cómo cree que repercute o ha repercutido en su rendimiento académico?:**

Repercute positivamente

Repercute negativamente

No repercute

**41. Si, además de estudiar, tiene otro tipo de responsabilidad familiar y/o laboral, ¿el profesorado es o ha sido flexible ante estas situaciones?:**

Sí, mayoritariamente tienen en cuenta estas situaciones, son flexibles

Depende del profesorado

No, mayoritariamente no tienen en cuenta estas situaciones, no son flexibles

**42. ¿Conoce que para el alumnado que ingresa en la universidad, ésta ofrece unos cursos de Técnicas de Trabajo Intelectual para ayudarles en sus estudios universitarios?:**

- No los conocía cuando ingresó en el Grado
- Los conocía aunque no los realizó
- Los realizó
- Sigue sin conocerlos

**43. Actualmente, las tecnologías de la información y comunicación son una herramienta indispensable para el desarrollo de los estudios universitarios. ¿Ha encontrado alguna dificultad a la hora de utilizarlas?:**

- Sí
- No

**44. En caso afirmativo, ¿cómo ha solventado estas dificultades?:**

- No las ha solventado
- Preguntando a compañeros/as, amigos/as, familiares
- Preguntando a profesores/as
- A través de acciones formativas ofertadas por la universidad
- A través de acciones formativas ofertadas fuera de la universidad

Otra: \_\_\_\_\_

**45. ¿Cómo de satisfecho/a se encuentra con los estudios que realiza?:**

- Muy satisfecho/a
- Medianamente satisfecho/a
- Nada satisfecho/a

**46. ¿Se siente integrado/a en los grupos de clase?:**

- Sí, en general me siento integrado/a en los diferentes grupos-clase
- No, en general no me siento integrado/a en los diferentes grupos-clase

Otro: \_\_\_\_\_

**47. En caso negativo, ¿qué dificultad ha encontrado? Seleccione aquella dificultad más relevante:**

- La metodología del profesorado no facilita la integración
- Diferentes intereses con mis compañeros/as
- Horarios distintos, por mis propias condiciones personales

Otra: \_\_\_\_\_

**48. ¿Introduciría algún cambio en el acceso a la universidad? Seleccione aquel cambio que para usted es más importante:**

- Ninguno
- Aumento de plazas
- Mayor información sobre el acceso
- Prueba de acceso más fácil

Otro: \_\_\_\_\_

Para terminar, si desea realizar cualquier tipo de observación, puede hacerlo en este espacio: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Muchas gracias por su colaboración.

## **ESCALA DE VALORACIÓN**

Nombre y apellidos del experto/a: \_\_\_\_\_

### **1. INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO**

*(Marque con una X su valoración)*

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Claridad				
Adecuación				
Extensión				
Comprensión				

Modificaciones que realizaría:
--------------------------------

### **2. ADECUACIÓN DE LAS DIMENSIONES ANALIZADAS**

*(Marque con una X su valoración)*

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Datos identificativos				
Aspectos académicos previos al ingreso en la universidad				
Desarrollo académico en la universidad				

Modificaciones que realizaría:
--------------------------------

### 3. PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO

(Marque con una X su valoración)

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Orden lógico de presentación de las cuestiones				
Claridad y nivel de comprensión en la redacción				
Cantidad de preguntas				
Adecuación de las opciones de respuesta				
Tamaño de la letra utilizada				
Utilización de los ítems para conocer las dimensiones planteadas				
Adecuación a los destinatarios				

Modificaciones que realizaría:

### 4. OBSERVACIONES GENERALES DEL CUESTIONARIO

(Marque con una X su valoración)

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Pertinencia de los contenidos del cuestionario				
Eficacia para proporcionar los datos requeridos				
Consecución de los objetivos de la investigación				

Observaciones generales:

**Muchas gracias por su colaboración.**