



RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y
Evaluación Educativa

ISSN: 1134-4032

emolmedo@ugr.es

Universidad de Granada
España

González-Castellano, Nuria; Berrios-Aguayo, Beatriz;
Colmenero-Ruiz, María Jesús; Pantoja-Vallejo, Antonio
Factores que definen la orientación profesional en la universidad: valoración del profesorado y alumnado
RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 30, núm. 2, 2024
Universidad de Granada
Valencia, España

DOI: <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29094>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91680309007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Factores que definen la orientación profesional en la universidad: valoración del profesorado y alumnado

Factors that define professional guidance at university: assessment by professors and students

Fatores que definem a orientação profissional na universidade: avaliação dos docentes e estudantes

大学职业指导的决定性因素：教师与学生的评价

العوامل التي تحدد التوجيه المهني في الجامعة: تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلاب

González-Castellano, Nuria , Berrios-Aguayo, Beatriz , Colmenero-Ruiz, María Jesús ,
Pantoja-Vallejo, Antonio 

Universidad de Jaén, España

Resumen

La orientación profesional desempeña un papel crucial en las universidades, ya que es una de las principales etapas que conducen directamente al mercado laboral. Comprender cómo se lleva a cabo la orientación profesional, es un medio eficaz para elaborar programas para su desarrollo e integración en los planes de estudio universitarios. Esta investigación pretende conseguirlo considerando las perspectivas de profesores y estudiantes universitarios de universidades con tipologías muy diferentes, dando a la muestra garantías de diversidad. Participaron en el estudio un total de 841 profesores y 2.264 estudiantes de las universidades de Jaén y Granada en España. El diseño fue mixto, en el que coexisten técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, tales como escalas, grupos de discusión y entrevistas. Los resultados revelaron la necesidad de una mayor formación de los profesores para mejorar la orientación profesional proporcionada a los estudiantes durante las tutorías universitarias. Sin embargo, los profesores expresaron un cierto nivel de optimismo con respecto a su enfoque actual de la orientación profesional.

Palabras clave: orientación profesional, formación, universidad, profesorado, estudiantes

Abstract

Professional guidance plays a crucial role in universities, as it is one of the main stages that leads directly to the job market. Understanding how the professional guidance is conducted, is an effective means of developing programmes for its development and integration into the university study plans. This research aims to accomplish that by considering the perspectives of professors and university students from universities with very different typologies, giving the sample guarantees of diversity. A total of 841 professors and 2.264 students from the universities of Jaén and Granada in Spain participated in the study. The design was mixed, in which quantitative and qualitative techniques and instruments, such as scales, discussion groups and interviews, coexisted. The findings revealed a need for more training for professors to enhance the professional guidance provided to students during university tutoring. However, professors expressed a certain level of optimism regarding their current approach to professional guidance.

Keywords: professional guidance, training, university, professors, students

Received/Recibido	Sep 25, 2023	Approved /Aprobado	May 19, 2024	Published/Publicado	Dec 30, 2024
-------------------	--------------	--------------------	--------------	---------------------	--------------

Resumo

A orientação profissional desempenha um papel crucial nas universidades, pois é uma das principais fases que conduzem diretamente ao mercado de trabalho. Compreender como se processa a orientação profissional é um meio eficaz de conceber programas para o seu desenvolvimento e a sua integração nos currículos universitários. Esta investigação pretende atingir este objetivo ao considerar as perspetivas de docentes e estudantes universitários de universidades com tipologias muito diferentes, dando à amostra garantias de diversidade. No total, participaram no estudo 841 professores e 2264 estudantes das universidades de Jaén e Granada, em Espanha. O projeto foi misto, no qual coexistem técnicas e instrumentos quantitativos e qualitativos, tais como escalas, grupos de discussão e entrevistas. Os resultados revelaram a necessidade de mais formação dos professores para melhorar a orientação profissional proporcionada aos estudantes durante as tutorias universitárias. No entanto, os professores expressaram um certo nível de otimismo em relação à sua abordagem atual da orientação profissional.

Palavras-chave: orientação profissional, formação, universidade, professores, estudantes

摘要

职业指导在大学中扮演着关键角色，因为它是通向就业市场的重要阶段之一。理解职业指导的实施方式，有助于制定相应的计划，将其有效融入大学课程体系中。本研究旨在通过探讨大学教师和学生的观点，分析职业指导的现状与需求。研究涵盖来自西班牙哈恩大学和格拉纳达大学的不同类型的样本，以确保数据的多样性和代表性。参与者包括 841 名教师和 2,264 名学生。研究采用混合设计，结合定量与定性方法，包括量表、焦点小组讨论和访谈等工具。结果表明，教师需要更多的培训，以在大学辅导中提供更高质量的职业指导。尽管如此，教师对其现行职业指导方法持一定的乐观态度，认为其已经取得了一些积极成果。研究强调了在大学层面加强教师职业指导能力建设的必要性，同时为职业指导计划的改进提供了参考依据。

关键词: 职业指导、培训、大学、教师、学生

ملخص

يلعب التوجيه المهني دورًا حاسمًا في الجامعات، حيث يُعد إحدى المراحل الرئيسية التي تقود مباشرة إلى سوق العمل. يُعتبر فهم كيفية تنفيذ التوجيه المهني وسيلة فعالة لتصميم برامج تهدف إلى تطويره ودمجه في المناهج الدراسية الجامعية. تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق هذا الهدف من خلال مراعاة وجهات نظر الأساتذة والطلاب الجامعيين في جامعات ذات أنماط مختلفة تمامًا، مما يضمن شراك في الدراسة 841 أستاذًا جامعيًا و2,264 طالبًا من جامعات خاين. تنوع العينة واستيعاب مجموعة واسعة من التجارب وحرّاطة في إسبانيا. اتبعت الدراسة تصميمًا مختلطًا يجمع بين الأساليب والأدوات الكمية والنوعية، مثل المقاييس، مجموعات النقاش، والمقابلات. كشفت النتائج عن حاجة ماسة إلى تعزيز تدريب الأساتذة لتحسين جودة التوجيه المهني المقدم للطلاب أثناء الجلسات الإرشادية الجامعية. ومع ذلك، عبّر الأساتذة عن درجة معينة من التفاؤل فيما يتعلق بنهجهم الحالي في تقديم التوجيه المهني.

الكلمات الدالة: التوجيه المهني، التكوين، الجامعة، أعضاء هيئة التدريس، الطلاب

Introducción

El mundo laboral de hoy en día está en constante movimiento creando inseguridad, precariedad laboral y desempleo juvenil. Esto no solo ha reorganizado diferentes aspectos de la experiencia de vida, sino que también ha rediseñado el contexto laboral y los entornos educativos (Chhabra et al., 2022; Marqués y Hoerisch, 2019). En este sentido, las universidades han sufrido diversos cambios: por un lado, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) junto con los llamados “créditos europeos” que modificaron diferentes aspectos de la función docente y la tutoría en las universidades (Pantoja y Campoy, 2009); y, por otro lado, con la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1970/2010) donde la orientación y la tutoría se reconocen como un derecho del alumnado con la finalidad de guiarlo en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Guerra et al., 2016).

La orientación es un proceso que abre oportunidades para construir relaciones con el mundo a fin de promover comportamientos y sociedades sostenibles, ecológicas, justas y equitativas (Carosin et al., 2022). La tutoría proporciona acompañamiento individual o grupal a los estudiantes a lo largo de su proceso formativo con el fin de favorecer su desarrollo integral. Este acompañamiento se centra en la orientación sistemática del alumnado, estimulando sus potencialidades para el aprendizaje y el futuro desempeño profesional (Trangay, 2022). Además, cabe destacar que la tutoría es una herramienta que busca dignificar la práctica educativa, formar al alumnado en competencias transversales, minimizar los índices de abandono de los estudios y propiciar la adaptación del estudiante al ambiente universitario (López-Gómez, 2017; Trangay, 2022). Se considera una herramienta que apoya y responde a las demandas del alumnado (Carosin et al., 2022), pues se da en tres niveles de intervención: académica, personal y profesional (Álvarez Pérez, 2012; Gonzalo, 2020). La tutoría académica está relacionada con el desarrollo académico del estudiante y con las estrategias utilizadas por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gargallo Castel et al.,

2019; Véliz Salazar y Gutiérrez Marfileño, 2021); la personal se enfoca en atender los problemas personales que puedan influir en el aprendizaje (Gargallo Castel et al., 2019); y, finalmente, la tutoría en el ámbito profesional se centra en aspectos laborales, prácticas en empresas y el desempeño en el puesto de trabajo (Kuijpers, 2019). Tal y como afirma Schiersmann et al. (2012), es interesante abordar en las clases de forma conjunta la orientación académica y profesional que permita al alumnado asociar los conocimientos teóricos con la práctica de la profesión elegida.

En la universidad española, la tutoría se organiza mediante un documento denominado Plan de Acción Tutorial (PAT) donde quedan recogidos sus criterios, organización y funcionamiento, contemplando las diferentes modalidades de orientación (Alonso-García et al., 2018; Casado Muñoz et al., 2014). El PAT tiene como objetivo favorecer el rendimiento académico, la formación integral y ayudar al estudiante en la toma de decisiones (Muñoz y Gairín, 2016). Es decir, “pretende facilitar la formación del estudiante como persona, académica y profesionalmente” (Pantoja y Campoy, 2009, p. 18). En el contexto internacional, encontramos la Universidad Agustín Maza de Mendoza en Argentina o la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en México que también disponen de programas para organizar las tutorías y dar respuesta a las necesidades vocacionales, académicas y personales que presenta el alumnado de forma que le pueda ser útil durante su paso por la universidad (Pantoja et., 2022; Trangay, 2022).

Orientación profesional en la universidad

El desempleo ha ocupado un lugar significativo en la sociedad y por ello nos enfrentamos a una mayor incertidumbre e inestabilidad con respecto a la inserción laboral ocasionando que el alumnado universitario afronte su futuro con inquietud y con la necesidad de tener una orientación profesional para mejorar su toma de decisiones (Lo Pesti et al., 2022). En este sentido, la orientación profesional juega un papel importante, ya que permite que el alumnado desarrolle habilidades que le ayudan a ser

conscientes de su potencial y desarrollar un proyecto de vida que le facilite afrontar emocionalmente las complejidades laborales (Romero-Rodríguez, 2022).

Los diferentes organismos europeos como la OCDE (2004) o la Comisión Europea (2010) han justificado la necesidad de desarrollar sistemas integrales de orientación profesional. Por ello, la educación superior debe potenciar la orientación profesional en el alumnado desde su ingreso en la universidad hasta su integración al mundo del trabajo facilitando de esta forma su transición al mundo laboral (Haasler, 2020; Gil-Albarova et al., 2013; López-Gómez, 2017; Pantoja, 2020; Rojas et al., 2022). En este proceso orientador el profesorado, entendido en su doble vertiente de docente y tutor, juega un papel relevante y de ahí la importancia de que cuente con la formación continua y específica necesaria en orientación y tutoría (Carvalho y Taveira, 2015; Pastor Andrés y González-Benito, 2023; Rojas et al., 2022). La finalidad del profesorado en la práctica de la orientación profesional es conectar el mundo universitario y el mundo laboral-profesional para plantear una mejora en la organización de los estudios, transmisión de contenidos y desarrollo de competencias vocacionales (Cortés y García, 2020; Romero-Rodríguez et al., 2022). Para ello, es crucial que examine de forma crítica las salidas laborales para asesorar y orientar a los estudiantes en la toma de decisiones profesionales (Brown et al., 2022; Mittendorf et al., 2010).

Sin embargo, a pesar de su importancia, el sistema de orientación y tutoría universitaria se implanta muy lentamente en las aulas universitarias (Ursin, 2017) y se caracteriza por presentar ciertas debilidades que dificultan la participación tanto del alumnado como del profesorado en la tutoría (Álvarez González, 2017; Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2015). Un claro ejemplo se concreta en el rol que tiene este en el ámbito de la orientación (Ferreira, 2021). Actualmente, ha ido asumiendo responsabilidades, como la función de tutor y para ello, algunos de ellos se inscriben en el PAT de la universidad y otros ejercen su labor tutorial de las asignaturas que imparten, en las horas establecidas para tal fin. No obstante, en muchos casos, presentan escasa disponibilidad de tiempo

para dedicar a la tutoría y formación, ya que carecen de estrategias y herramientas para poder llevar a cabo estas nuevas tareas y esto dificulta que pueda ofrecer una orientación de calidad al alumnado (Álvarez González, 2017; Martín Romera et al., 2020; San Román et al., 2015). Otros estudios subrayan que el alumnado presenta desconocimiento sobre el sistema de orientación universitaria y sus potencialidades (Martínez Clares et al., 2019) o no están lo suficientemente concienciados de sus beneficios (Giménez et al., 2018). Sin embargo, en otras investigaciones donde el alumnado ha participado en el PAT, valoran que repercute de forma notable en su formación considerando positivamente esta iniciativa de la universidad (Alonso-García et al., 2018; Pantoja et al., 2022). Más concretamente, tanto el alumnado que se encuentra en los primeros cursos como finalizando la universidad muestran una percepción positiva sobre la tutoría, pues la consideran necesaria para mejorar su desempeño académico (Trangay, 2022).

En este sentido, no cabe duda de que es necesario que el profesorado esté formado para poder desarrollar con éxito la orientación y la labor tutorial (Magee et al., 2021). Este ha de considerar que no sólo debe tener la capacidad de enseñar, sino también ha de ser capaz de promover aprendizajes a través de su capacidad de orientar, asesorar, motivar, dinamizar y moderar (López y Predes, 2017). Por ello, es preciso detectar cuáles son sus debilidades en la tutoría y establecer actuaciones ajustadas para mejorar la orientación de los estudiantes (Gairín et al., 2015).

Sin lugar a duda, es la orientación profesional la que ocupa un papel esencial en la vida de las personas y a pesar de esta importancia no se le dedica el tiempo y esfuerzo suficiente en la universidad (Lizana-Verdugo y Burgos-García, 2022; Rodríguez et al., 2018). Por esta razón, se ha incluido dentro de los principales contenidos tratados en el Proyecto TIMONEL (Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2016-75892-P) – www.timonel.net) una sección destinada a la orientación profesional. El mismo tuvo como objetivo el diseño y elaboración de un Sistema de Recomendación (SR) como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría de

estudiantes, egresados y profesorado universitario. El SR trabaja con sus usuarios para elaborar un perfil en base a sus necesidades de orientación (académica, personal y profesional) y poder recibir, entre otras propuestas, cursos de formación, puestos de trabajo basados en la información de sus perfiles o propuestas para trabajar aspectos personales. Por lo tanto, este SR es una herramienta que puede ayudar al profesorado, a la hora de orientar al alumnado y este pueda desarrollar con éxito su periodo universitario y elaborar su propio proyecto profesional y de vida.

De acuerdo con la literatura consultada y presentada en este trabajo, el objetivo principal de este estudio es analizar los principales factores que definen la orientación profesional en la universidad desde el punto de vista del profesorado y del alumnado. Como objetivos específicos se plantean: a) Conocer de qué forma se está produciendo la intervención del profesorado en el PAT; b) Estudiar cómo es la formación del profesorado en la orientación y la acción tutorial; c) Indagar en la participación de los estudiantes en el PAT.

Método

La investigación tiene un diseño mixto, en el que coexisten técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, tales como escalas, grupos de discusión y entrevistas. Para la recogida de datos se han utilizado dos escalas, una para el profesorado y otra para el alumnado. Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Jaén (España) con referencia MAY.16/1.

Participantes

La población objeto de estudio comprende la totalidad del profesorado y del alumnado de la Universidad de Jaén (UJA) y de la Universidad de Granada (UGR). Ambas

universidades presentan una tipología muy diferente, que confiere a la muestra garantías de diversidad. En concreto, la UJA a diferencia de la UGR, es mucho más joven y cuenta con casi tres cuartas partes menos de estudiantes, además de presentar un reducido número de servicios relacionados con la orientación y la tutoría de los estudiantes. Para la extracción de la muestra se utilizó un sistema de muestreo aleatorio estratificado y proporcional, con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo del 5%. Por un lado, la muestra del estudio asciende a un total de 841 docentes. Resaltamos que el 45.2% del profesorado que ha colaborado en este estudio ha participado en el PAT y el 42.1% del profesorado, no ha participado en ninguna actividad formativa relacionada con la orientación y la tutoría. Y, por otro lado, la muestra del estudio asciende a un total de 2264 estudiantes. La determinación de estudiantes de 2º curso se hizo de forma deliberada para conseguir que los estudiantes tuvieran una visión más amplia de la vida universitaria, a estos se añadieron los estudiantes de 4º curso, máster o doctorado con el fin de comprobar en qué medida afecta, en su caso, la orientación recibida durante el periodo universitario (ver Tabla 1).

Para el estudio cualitativo se contó con un total de 22 docentes de la Universidad de Jaén (UJA) y 36 de la Universidad de Granada (UGR). Se realizaron 6 entrevistas individuales en la UJA y 5 en la UGR. De igual forma se realizaron grupos de discusión, tomando de referencia la variable experiencia en la tutoría en sus tres niveles: menos de 5 años de experiencia (4 UJA, 7 UGR), entre 5 y 15 años (4 UJA, 5 UGR), y más de 15 años (4 UJA y 7 UGR). En referencia a la participación en el PAT, lo hicieron 4 docentes de la UJA y 12 de la UGR.

Tabla 1. Participantes en la parte cuantitativa

Variables	Categorías	Alumnado n = 2264 (100%)				Profesorado n = 841 (100%)			
		UJA (n= 1117)		UGR (n=1147)		UJA (n=366)		UGR (n=475)	
		H	M	H	M	H	M	H	M
Sexo		468	649	460	687	208 (56.83 %)	158 (43.17 %)	268 (56.42 %)	207 (43.58 %)
		(41.9 %)	(58.1 %)	(40.1 %)	(59.9 %)				
		168	225	151	225				
		(35,9 %)	(34.7 %)	(32.8 %)	(32.8 %)				
Curso	2º curso	157	232	140	234				
		(33.5 %)	(35.7 %)	(30.4 %)	(34.1 %)				
		143	192	169	228				
		(30.6 %)	(29.6 %)	(36.7 %)	(33.2 %)				
Participación PAT	Sí	67	95 (14.6 %)	12 (2.6%)	3.3 (3.1%)	119 (55.6 %)	94 (56.6 %)	95 (44.4 %)	72 (43.4 %)
		(14.3 %)							
		401	554	448	1112	89 (34.0 %)	64 (32.2 %)	173 (66.0 %)	135 (67.8 %)
		(85.7 %)	(85.4 %)	(97.4 %)	(96.9 %)				

Nota: UJA= Universidad de Jaén; UGR= Universidad de Granada.

Instrumentos

Análisis cuantitativo

Para esta investigación hemos utilizado dos escalas que fueron creadas ad hoc y validadas por el equipo investigador. En ambas escalas se siguió un mismo proceso (Morales et al., 2000), una vez identificados los rasgos a medir, como fue la preparación del instrumento, obtención de los primeros datos de una muestra piloto, análisis del instrumento y análisis adicionales. De igual forma, se tiene en consideración la validez de contenido mediante jueces expertos de dos universidades españolas, una portuguesa y otra inglesa. Se realizan varias versiones de las escalas hasta conformar las definitivas.

La escala del profesorado “Necesidades formativas en estrategias orientadoras y tutoriales (NFEOT-17)”, cuenta con 61 ítems de los que 57 son tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo) y 4 ítems que corresponden a valoraciones globales de cada dimensión (de 0 a 10). La escala se encuentra organizada en 4 dimensiones que son orientación académica, personal, profesional y TIC, siendo su alfa de Cronbach de .79, KMO

= .939, y dando en la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2 = 28169.969$, $p = .000$. Se realizó un análisis factorial exploratorio a través de los componentes principales y rotación Varimax, extrayéndose cuatro factores a través de los criterios de Kaiser, que coinciden con el modelo teórico propuesto en el análisis factorial confirmatorio.

La escala para el alumnado “La práctica orientadora y tutorial en el alumnado y egresados universitarios (POTAE-17)” obtuvo un valor de .87 en el alfa de Cronbach, KMO = .853, y en la prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2 = 6701.698$, $p = .000$ (Pantoja et al., 2020). La escala cuenta con 67 ítems de los que 63 son tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo) organizados en 4 dimensiones llamadas orientación académica, personal, profesional y TIC, y 4 ítems que corresponden a valoraciones globales de 0 a 10 de cada dimensión.

De acuerdo con la finalidad del presente artículo, se han tomado como referencia los ítems que pertenecen a la dimensión Orientación Profesional de ambas escalas ya que son los que pueden responder mejor al objetivo del estudio.

Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo, se llevaron a cabo, como se ha dicho, grupos de discusión y entrevistas a docentes de ambas universidades con la finalidad de detectar buenas prácticas en orientación profesional según los testimonios de los docentes que habían sido valorados por el alumnado como “profesores excelentes”, los cuales habían recibido una distinción por parte de ambas universidades premiando su labor docente. Ambas técnicas de diseñaron en función de los objetivos de la investigación y de aquellos ítems más destacados en las escalas, que conducían a una mayor concreción de las respuestas. El guion para cada una de estas técnicas (individuales y grupales) se desarrolló en base a las mismas temáticas y preguntas, facilitando la integración de la información recogida de ellas.

Tanto los grupos de discusión como las entrevistas tuvieron como finalidad recoger con más detalle las opiniones de los docentes sobre las buenas prácticas en orientación profesional. Tanto las entrevistas como los grupos de discusión seguían un guion semiestructurado, basado en preguntas predefinidas, pero con cierta libertad para abrir nuevos temas de interés que iban apareciendo a lo largo de su desarrollo. Las preguntas y sus respuestas seleccionadas para el desarrollo de esta investigación fueron aquellas que definían las buenas prácticas docentes, específicamente las que se centraban en la dimensión de la orientación profesional tales como: ¿Promueves la participación del alumnado en las actividades de desarrollo profesional dentro y fuera de la universidad? ¿Cómo asesoras al alumnado sobre las posibilidades que tiene a la finalización de sus estudios de grado? ¿De qué forma aconsejas a los alumnos sobre su acceso al mundo laboral?

Análisis de datos

Para procesar los resultados obtenidos y hacer el análisis estadístico se utilizó el software SPSS versión 24 para Mac. En primer lugar, se realizó una prueba T de Student para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los ítems que componen la escala “Orientación profesional” y las variables participación en el PAT del profesorado y si/no el profesorado ha recibido formación en orientación y tutoría. De igual forma, se calculó el tamaño del efecto de Cohen (1991) para las posibles diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, se llevó a cabo una prueba chi-cuadrado para determinar la existencia de una asociación estadística entre las variables analizadas anteriormente. Por otro lado, también se ha realizado una prueba T para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los ítems que componen la escala “Orientación profesional” y la variable participación en el PAT del alumnado y un análisis de varianza ANOVA entre los ítems que componen la escala “Orientación profesional” y la variable nivel de estudios del alumnado.

Para el análisis de los datos cualitativos, se ha empleado el programa N-Vivo Partner 2019-2020 en su versión en español, codificando en base a las variables establecidas (véase en la Tabla 2 la codificación de los participantes para el análisis cualitativo de los resultados). Con dicho programa se pudieron recoger los testimonios de los participantes estableciendo categorías en cuestión de la frecuencia con que iban apareciendo en los discursos.

Tabla 2. Codificación de los participantes

Variable	Descripción	Código
Universidad	Universidad de Jaén	UJA
	Universidad de Granada	UGR
Facultad	Humanidades y Ciencias de la Educación	HCC
	Ciencias Sociales y Jurídicas	CSJ
	Ciencias de la Salud	CS
	Trabajo Social	TS
	Ciencias Experimentales	CE
	Escuela Politécnica Superior	EPS
Género	Hombre	H
	Mujer	M

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Se atiende tanto a la percepción de los docentes como a la del alumnado sobre la orientación profesional y a las variables dependientes participación en el PAT, formación en orientación y tutoría y nivel de estudios en el que se encuentra el alumnado.

Análisis del docente: participación en el PAT y formación en orientación y tutoría

En primer lugar, para determinar si participar en el PAT es un factor relevante cuando explicamos las puntuaciones obtenidas en la escala, se calculó un T-test para conocer si existe relación entre llevar a cabo la orientación profesional y participar o no el profesorado en el PAT. Como muestra la Tabla 3, las puntuaciones medias de los diferentes ítems son más altas en aquellos profesores que sí participan en el PAT. Sin embargo, la prueba de diferencias entre medias indica que tales diferencias no son estadísticamente significativas en todos los casos. Se aprecia que no existe relación en cuanto a participar o no el PAT y dar apoyo al

alumnado en el proceso de toma de decisiones profesionales y asesorarle sobre cómo funciona el mercado laboral (ítem 2 y 8). En el resto de ítems, con diferencias estadísticamente significativas, sí se aprecia esta relación, es decir, el profesorado que participa en el PAT está más satisfecho con las acciones que lleva a cabo en la orientación profesional con el alumnado.

En segundo lugar, para comprobar si haber recibido formación en orientación y tutoría está relacionado con la forma de llevar a cabo la orientación profesional, se volvió a utilizar un T-test. En este caso (Tabla 3), las puntuaciones medias de los diferentes ítems son más altas en aquellos profesores que están formados en orientación y tutoría. Se encontró que la formación en orientación y tutoría que tiene el profesorado está relacionada con su conformidad en llevar a cabo orientación profesional con el alumnado, ya que para los que han recibido formación su puntuación media es estadísticamente significativa en todos los ítems de la escala.

En ambos casos, según las indicaciones de Cohen (1991) para la interpretación del tamaño del efecto, las diferencias significativas podemos considerarlas como débiles ($d < .80$).

Tabla 3. Medias, desviación típica y prueba t

<i>Ítems Orientación profesional</i>	<i>Participación en el PAT</i>					<i>Formación en orientación y tutoría</i>				
	Si $\bar{x}$	No $\bar{x}$	D.T.	Sig.	Cohen's d	Si $\bar{x}$	No $\bar{x}$	D.T.	Sig.	Cohen's d
1. Informo al alumnado sobre la transición al mundo laboral.	3.96	3.66	.29	.04*	0.14	4.01	3.64	.36	.01*	0.17
2. Apoyo al proceso de toma de decisiones profesionales.	3.51	3.43	.08	.31	0.07	3.66	3.32	.33	.00*	0.29
3. Ayudo en el diseño del itinerario profesional de mi alumnado.	3.17	2.91	.25	.00*	0.21	3.25	2.87	.38	.00*	0.322
4. Desarrollo competencias para la inserción profesional.	3.73	3.42	.30	.00*	0.26	3.74	3.44	.30	.00*	0.260
5. Informo al alumnado sobre las posibilidades de emprendimiento en la titulación.	3.22	2.82	.39	.00*	0.30	3.25	2.82	.43	.00*	0.332
6. Facilito información sobre los nuevos yacimientos de empleo.	3.16	2.83	.32	.00*	0.24	3.20	2.82	.38	.00*	0.297
7. Informo sobre ofertas de empleo público y/o privado.	2.74	2.50	.24	.01*	0.17	3.17	2.91	.26	.00*	0.199
8. Asesoro a mi alumnado sobre cómo funciona el mercado laboral.	3.10	2.95	.15	.09	0.11	3.01	2.68	.32	.00*	0.233
9. Doy a conocer al alumnado prácticas de empresas en colaboración con la universidad.	3.05	2.62	.42	.00*	0.30	3.01	2.68	.32	.00*	0.233
10. Conecto los contenidos de mis asignaturas con sus salidas profesionales.	4.11	3.89	.21	.00*	0.20	4.18	3.85	.33	.00*	0.334
11. Desarrollo competencias profesionales mediante simulaciones de casos reales.	3.78	3.55	.23	.01*	0.17	3.86	3.50	.36	.00*	0.276
12. Mantengo contactos profesionales con empresas y/o instituciones relacionadas con la titulación.	3.26	2.89	.37	.00*	0.25	3.23	2.92	.31	.02*	0.217

Nota: *p<0.05

Dados los resultados anteriores, en los que la participación en el PAT y la formación previa en orientación y tutoría son factores determinantes de los valores alcanzados en la escala Orientación profesional, se utilizó el procedimiento de tablas de contingencia para analizar la asociación entre estas variables. Se encontró asociación estadísticamente significativa entre la participación en el PAT y

el estar formado en orientación y tutoría. Los resultados indican que el profesorado que participa en el PAT muestra una mayor tendencia a formarse en esta área ($\chi^2_{1df} = 126.20$, $p = 0.00$). De esta forma, del profesorado que participa en el PAT, el 67.8% tiene formación en orientación y tutoría frente al 28.7% que no dispone de esta formación (ver Tabla 4).

Tabla 4. Asociación entre variables

Variables	Prueba de chi cuadrado	Resultados
Participación en el PAT – Formación en la orientación y tutoría.	$\chi^2_{1df} = 126.20$ $p = .00$	Del 45.2% de profesores que participan en el PAT el 67.8% tiene formación y el 28.7% no.

Nota: * $p < 0.05$.

Seguidamente, se abordó el análisis cualitativo, realizando en primer lugar una categorización de las respuestas, tras el análisis

de las entrevistas realizadas a los docentes de ambas universidades y su frecuencia (tabla 5).

Tabla 5. Categorías de la dimensión orientación profesional

Dimensión profesional	F
Conocimiento-experiencia en el ámbito profesional (Cono_Expe)	15
Formación_Información salidas profesionales (Prof_FormInf)	31
Formación en competencias para la inserción laboral (Form_Comp)	11
Relación de los contenidos de la asignatura con las salidas profesionales (Asig_RelaSalid)	26
Información-transición sobre la vida laboral (Info_Trans_VidLab)	19
Desarrollo de competencias mediante simulación de casos reales (Comp_CasReal)	2
Orientación sobre actividades de desarrollo profesional fuera de la facultad (Prof_ExtFacul)	21
Construcción de Itinerarios académicos-profesionales y proyecto vital (Itin_AcadProf)	10
Construcción de un proyecto vital	10

Nota: Frecuencia (F).

En la Tabla 5 se aprecia que en relación con el *Conocimiento-experiencia en el ámbito profesional* (Cono_Expe), los participantes aseguran que es esencial tener experiencia docente para poder orientar al alumnado en el mundo laboral y llevarlos al conocimiento.

En referencia a la categoría *Formación del docente_información salidas profesionales* (Prof_FormInf), las aportaciones de los datos cuantitativos y cualitativos entran en concordancia. Se valora que el docente tenga

una amplia formación en orientación profesional para poder proporcionar los mejores consejos vocacionales y laborales a su alumnado:

(...) traer profesionales a clase, saber orientarles a la hora de seleccionar dónde ellos van a hacer sus prácticas y orientarles en función de sus intereses que no sea una elección al azar o simplemente por puntuación, el docente debe estar formado para ello (UGR_HCC_M9).

En consideración a la información facilitada al alumnado en esta misma categoría, a modo de ejemplo, un participante afirma la necesidad de “organizar el espacio de docencia virtual, prepararles enlaces de interés sobre servicios que son más necesarios para ellos, pero con nombres como, servicios de biblioteca con un acceso directo o servicios, por ejemplo, para la atención a necesidades especiales, voluntariado, etc” (UJA_CS_H11).

La *Formación en competencias para la inserción laboral* (Form_Comp) es otra de las categorías resultantes. El alumnado debe desarrollar competencias durante sus estudios universitarios que les permita acceder al mundo laboral una vez fuera de la institución ya que “lo importante de saber un contenido de una asignatura es que después sepa usarlo en la vida real” (UJA_HCC_M18).

Otra de las categorías con más frecuencia es el hecho de *Relacionar los contenidos de la asignatura con las salidas vocacionales* (Asig_RelaSalid) a fin de ofrecer una formación profesionalizante. En este sentido uno de los participantes afirma:

Se parte de que aquí en la universidad, por ejemplo, en las prácticas, es importante que se sientan ya futuros profesionales. Entonces, tienen que venir con una bata o con un uniforme de enfermería cuando se están realizando las prácticas (...). Es importante que ellos vean que ya están, que son profesionales en formación (UJA_CS_H13).

Otro de los participantes pone en práctica esta categoría cuestionando al alumnado: “¿qué hemos sacado de toda esta asignatura?, ¿de todo lo que llevamos hecho para todo el año?, ¿esto para qué?”. Entonces, se aterrizan sus competencias académicas con las profesionales” (UGR_CE_H6).

La *Información-transición sobre la vida laboral* (Info_Trans_VidLab), es otra de las categorías a destacar. En este sentido, algunos de los participantes ponen de manifiesto la gran necesidad de que el docente conozca las diferentes vías que llevan al alumnado desde sus estudios universitarios a su futura vida

laboral: “Yo trabajo mucho con ellos la investigación en lo que es el mercado laboral, qué se les pide, que empiecen a indagar un poco en esas palabras clave” (UJA_CSJ_M12).

El *Desarrollo de competencias mediante simulación de casos reales* (Comp_CasReal) resulta relevante dentro de la orientación profesional. El hecho de que los estudiantes experimenten casos reales que podrán encontrarse una vez estén dentro del mundo laboral, les motiva y les desarrolla profesionalmente:

El alumno se debe poner y, si se mancha, es lo que le pasaría en su puesto de trabajo sintiéndose lo más profesionales posible. Aunque sea una simulación, les pongo en situación lo más parecida a la realidad. (UJA_CS_H5).

También, se debe enfatizar la categoría de *Orientación sobre actividades de desarrollo profesional fuera de la facultad* (Prof_ExtFacul). Según el testimonio de los participantes, se debe orientar profesionalmente incluso una vez que los alumnos terminen sus estudios:

Nosotros en nuestra facultad, hacemos unas jornadas, unas charlas para que vengan todos los alumnos egresados que quieran para contarnos sus experiencias profesionales. Cuando vienen, siempre me preguntan por más dudas que les surgen ya una vez fuera. Es un feedback muy enriquecedor (UJA_EPS_M3).

Por último, se atiende a la categoría *Construcción de Itinerarios académicos-profesionales y proyecto vital* (Itin_AcadProf) en la que se destaca la importancia de que los docentes apoyen al alumnado en la construcción de itinerarios que ligen lo académico con lo profesional para así salgan de la universidad con un proyecto de vida sólido:

(...) la construcción de su itinerario académico (elección de asignaturas optativas para construir su currículum académico). Es beneficioso poner al

alumnado en contacto con profesionales o colectivos de profesionales ya que el alumnado capta información que le es útil para conocer el campo profesional: "qué actividades hace el Colegio, por dónde está trabajando, cuáles son las líneas, para qué sirve un Colegio Profesional, etc. Por lo menos en nuestra profesión (Trabajo Social) es muy necesario" (UJA_TS_H7).

Cuanto mejor tutorizado y orientado esté el alumnado, antes va a llegar a la meta, porque el objetivo es tener un trabajo vinculado a lo que el alumno estudia en la universidad (UGR_TS_M12).

Análisis del estudiante: participación en el PAT y nivel de estudios

Para determinar si la participación del alumnado en el PAT es un factor relevante cuando explicamos las puntuaciones obtenidas en la escala, se calculó un T-test para conocer si existe relación entre participar o no en el PAT y la percepción que tiene el alumnado sobre la orientación profesional recibida por parte del profesorado-tutor.

Como la Tabla 6 muestra, en las puntuaciones medias hay ítems donde la media es más alta para el alumnado que sí participan en el PAT y hay otros ítems en los que la media es más alta para el alumnado que no participa en el PAT. Sin embargo, la prueba de diferencias entre medias indica que tales diferencias no son estadísticamente significativas en todos los casos.

Vemos que solo en el ítem 9 existen diferencias estadísticamente significativas siendo las medias más altas para el alumnado que participa en el PAT. Esto significa que el alumnado que participa en el PAT está más conforme al considerar que el profesorado-tutor le ha orientado sobre prácticas de empresas en colaboración con la universidad.

Sin embargo, para el resto de ítems no existe relación entre participar o no en el PAT y la percepción que tiene el alumnado sobre la orientación profesional recibida por parte del profesorado-tutor.

Tabla 6. Medias, desviación típica y prueba t de participación en el PAT del alumnado

Ítems Orientación profesional	Si $\bar{x}$	No $\bar{x}$	D.T.	Sig.	Cohen's d ^{*1}
1. Los estudiantes estamos informados sobre la transición al mundo laboral.	2.58	2.55	.03	.64	0.02
2. Me ayudan en el proceso de toma de decisiones vocacionales.	2.41	2.33	.08	.19	0.07
3. Me orientan en el diseño de mi itinerario profesional.	2.36	2.25	.10	.08	0.10
4. Recibo asesoramiento sobre competencias para la inserción laboral.	2.37	2.33	.03	.60	0.03
5. Estoy informado sobre las posibilidades de emprendimiento en la titulación.	2.46	2.47	-.01	.89	-0.01
6. He sido orientado sobre nuevos yacimientos de empleo.	2.16	2.17	-.01	.88	-0.01
7. Me han facilitado ayuda para crear redes profesionales.	2.02	1.98	.04	.53	0.03
8. Me han informado sobre ofertas de empleo público y/o privado.	2.17	2.14	.03	.66	0.02
9. Recibo orientación sobre prácticas de empresas en colaboración con la universidad.	2.49	2.33	.16	.02*	0.13
10. Relaciono los contenidos de las asignaturas con sus salidas profesionales.	2.94	3	-.06	.36	-0.05
11. Desarrollo competencias profesionales mediante simulaciones de casos reales.	2.57	2.67	-.10	.14	-0.08
12. Mantengo contactos profesionales con empresas y/o instituciones relacionadas con la titulación.	1.95	1.97	-.02	.70	0.02

Nota: *p<0.05. ^{*1}d < .80.

Por otro lado, se observaron diferencias en las percepciones que el alumnado tenía sobre la orientación profesional recibida en base al nivel de estudios y tipo de estudio que cursaba. Esto se aprecia en la Tabla 7, donde se comprueban diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en todos los ítems de la escala analizada. La prueba de Tukey, utilizada en este caso debido a la necesidad de realizar múltiples comparaciones, muestra con mayor precisión las diferencias significativas en cada uno de los grupos.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de doctorado y el alumnado de nivel de estudios inferiores (2º, 4º curso de grado y máster). El alumnado de doctorado puntúa más alto en considerar que está informado sobre la transición al mundo laboral, sobre la ayuda en el proceso de toma de decisiones vocacionales, en la orientación en el diseño de un itinerario profesional, en el asesoramiento sobre competencias para la inserción laboral, le facilitan ayuda para crear redes profesionales, le informan sobre ofertas de empleo público y/o privado, le orientan sobre prácticas de empresas en colaboración con la universidad, en el desarrollo de competencias profesionales mediante simulaciones de casos reales y sobre el mantenimiento de contactos profesionales con empresas y/o instituciones relacionadas con la titulación.

Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de 4º curso y el alumnado de máster, puntuando más alto el de 4º curso al considerar que están más informados sobre las posibilidades de emprendimiento en la titulación.

Sin embargo, existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de máster con 4º curso y doctorado, puntuando más bajo el alumnado de máster al considerar que es orientado sobre nuevos yacimientos de empleo.

Para finalizar, el alumnado de doctorado es el que más orientación profesional recibe, motivado tal vez por la proximidad que tiene al mundo laboral y la autonomía en este tipo de estudios.

Discusión

Es indudable que la orientación y la tutoría son un derecho del alumnado proporcionando calidad a sus resultados de aprendizaje y a su futuro profesional (Gargallo Castel et al., 2019; Guerra et al., 2016; Trangay, 2022). De la misma forma, el profesorado universitario debe estar preparado para llevar a cabo su labor tutorial, asesorando y orientando al alumnado en la toma de decisiones (Brown et al., 2022; Magee et al., 2021).

En los resultados obtenidos en este trabajo, encontramos que el profesorado que ha participado en el PAT está dispuesto a llevar a cabo de forma continuada la orientación profesional. Es decir, conecta el mundo universitario y el mundo laboral-profesional para desarrollar competencias vocacionales en el alumnado (Cortés y García, 2020; Romero-Rodríguez et al., 2022). Por otro lado, el resto del profesorado que tiene formación en orientación y tutoría muestra su disposición a llevar a cabo una orientación profesional. Apoya esta afirmación los testimonios de los propios docentes entrevistados. Estos resultados están en la misma línea ya señalada por Álvarez González (2017); Martín Romera et al. (2020); Rojas et al. (2022); Pastor Andrés y González-Benito (2023) y San Román et al. (2015) sobre la importancia que tiene una adecuada formación del tutor en aras a ofrecer una orientación de calidad al alumnado. En este sentido, los resultados son de interés puesto que hoy en día nos encontramos en un momento de cambio en el cual el desempleo ocupa un lugar significativo en la sociedad y el alumnado debe contar con un profesorado que le proporcione las herramientas necesarias para poder hacer frente a su futuro laboral de forma segura (Lo Pesti et al., 2022).

Tabla 7. Nivel de estudios en el que se encuentra el alumnado

Ítems Orientación profesional	F	Sig.	G1	G2	G3	G4	Tukey (Post-hoc)
							Sig.
1. Los estudiantes estamos informados sobre la transición al mundo laboral.	2.58	.05*	2.56	2.53	2.53	2.87	G4 > G1 .04* G4 > G2 .03* G4 > G3 .03*
2. Me ayudan en el proceso de toma de decisiones vocacionales.	5.65	.00*	2.34	2.36	2.23	2.69	G4 > G1 .01* G4 > G2 .02* G4 > G3 .00*
3. Me orientan en el diseño de mi itinerario profesional.	6.10	.00*	2.29	2.22	2.18	2.65	G4 > G1 .01* G4 > G2 .00* G4 > G3 .00*
4. Recibo asesoramiento sobre competencias para la inserción laboral.	3.01	.02*	2.35	2.32	2.29	2.65	G4 > G2 .03* G4 > G3 .01*
5. Estoy informado sobre las posibilidades de emprendimiento en la titulación.	3.34	.01*	2.48	2.51	2.37	2.65	G2 > G3 .03*
6. He sido orientado sobre nuevos yacimientos de empleo.	4.12	.00*	2.19	2.20	2.06	2.40	G3 < G2 G4 .03*
7. Me han facilitado ayuda para crear redes profesionales.	10.09	.00*	2.00	2.02	1.83	2.42	G3 < G1 G2 G4 .00* G4 > G1 G2 G3 .00*
8. Me han informado sobre ofertas de empleo público y/o privado.	5.01	.00*	2.10	2.17	2.13	2.58	G4 > G1 G2 G3 .00*
9. Recibo orientación sobre prácticas de empresas en colaboración con la universidad.	23.44	.00*	2.19	2.49	2.39	2.96	G1 < G2 G3 G4 .00* G4 > G1 G2 G3 .00*
10. Relaciono los contenidos de las asignaturas con sus salidas profesionales.	3.60	.01*	3.04	2.96	2.91	3.21	No hay diferencias entre grupos
11. Desarrollo competencias profesionales mediante simulaciones de casos reales.	3.56	.01*	2.68	2.67	2.59	3	G4 > G2 .04* G4 > G3 .00*
12. Mantengo contactos profesionales con empresas y, o instituciones relacionadas con la titulación	23.78	.00*	1.84	2.03	2.05	2.81	G1 < G2 G3 G4 .00* G4 > G1 G2 G3 .00*

Nota: G1= 2º curso; G2 = 4º curso; G3 = Máster; G4 = Doctorado. *p<.05

Con respecto a los resultados derivados del análisis de la percepción del alumnado sobre la orientación profesional se obtiene que el hecho de participar el alumnado en el PAT no le ofrece garantías de una mejor percepción de la orientación profesional recibida en tutoría, algo que contrasta con los datos obtenidos en el estudio de Alonso-García et al. (2018); Pantoja et al. (2022). No obstante, a raíz de estos resultados estamos de acuerdo con autores como Giménez et al. (2018) y Martínez Clares et al. (2019) al considerar que entre el alumnado existe desconocimiento sobre la tutoría, sus potencialidades y sus beneficios. En cuanto al nivel de estudios en el que se encuentra el alumnado se comprueba que el estudiante de doctorado tiene una percepción diferente de las estrategias realizadas por el profesorado en cuanto a la orientación profesional, al considerar que éste responde informándole sobre la transición al mundo laboral, decisiones vocacionales, inserción laboral, oferta de empleo público/privado, no coincidiendo en este caso con los resultados de Trangay (2022). Llama la atención que el alumnado que cursa máster es el que más bajo puntúa sobre la percepción que tiene en las estrategias realizadas por el profesorado en cuanto a la orientación profesional, especialmente sobre los nuevos yacimientos de empleo. Por tanto, resulta evidente que el alumnado necesita una adecuada orientación profesional en todos sus niveles académicos y, para ello, es fundamental que la universidad potencie el desarrollo de competencias profesionales que favorezcan su transición al mundo laboral (Gil-Albarova et al., 2013; Haasler, 2020; López-Gómez, 2017; Pantoja, 2020). Es vital que los estudiantes sean capaces de relacionar los conocimientos teóricos con los prácticos ya que se encuentran en una sociedad en continuo cambio y que proporciona una gran incertidumbre en cuanto a la inserción laboral. Así pues, la orientación profesional es clave para que el alumnado pueda enfrentarse a su futuro profesional sin miedo y con los conocimientos necesarios (Lizana-Verdugo y Burgos-García, 2022; Lo Pesti et al., 2022; Rodríguez et al., 2018; Schiersmann et al., 2012).

Conclusiones

En la actual universidad, la formación del profesorado en aspectos relacionados en orientación y tutoría es de suma importancia ya que es otra más de sus funciones como profesional a desarrollar y de ella va a depender el progreso de su alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la toma de decisiones. En este estudio se han analizado los principales factores que definen la orientación profesional en la universidad desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. Se ha demostrado, cómo la participación en el PAT y la formación en orientación y tutoría, son dos factores a tener en cuenta en el desempeño de la orientación profesional, pues hacen que el profesorado adquiera, por una parte, una serie de conocimientos que mejoran el proceso de la orientación profesional con el alumnado, y por otra que reciba y adquiera una formación y habilidades necesarias para orientar, asesorar, motivar y responder a las necesidades del alumnado. De igual forma, es fundamental informar al alumnado de todos los niveles académicos de los beneficios que tiene la acción tutorial en su trayectoria académica, personal y profesional.

Uno de los objetivos a los que se ha dado respuesta en este estudio es conocer cómo se está produciendo la intervención del profesorado en el PAT. En este contexto, el profesorado que participa en el PAT está más satisfecho con las acciones que lleva a cabo en la orientación profesional con el alumnado. Uno de los motivos puede ser debido a que el profesorado que participa en el PAT tiene una formación más específica y amplia en orientación y tutoría, por lo que su trabajo se ve enriquecido y el progreso del alumnado también, dando así respuesta al segundo objetivo del estudio.

Haciendo alusión a la participación del alumnado en el PAT, concluimos que, desde su perspectiva, la participación o no en el PAT no influye en su percepción sobre la orientación profesional recibida por parte del profesorado, a excepción de que consideran que su tutor en el PAT les informa con mayor conocimiento

acerca de las prácticas de empresas en colaboración con la universidad. De igual modo, y teniendo en cuenta el tipo de estudios del alumnado, se aprecia cómo el alumnado de doctorado es el que más orientación profesional recibe, motivado tal vez por la inquietud que tiene acerca de lo que representa el mundo laboral, las salidas profesionales y la autonomía en este tipo de estudios.

Limitaciones

Este trabajo presenta una serie de limitaciones que, a su vez, constituyen nuevas vías de investigación futura. En primer lugar, el estudio se ha realizado en un contexto específico, concretamente en universidades públicas españolas (Granada y Jaén) y sería necesario ampliar a otras universidades públicas y privadas, así como en otros países lo que permitiría un análisis comparativo acerca de la orientación profesional por parte del profesorado y alumnado.

En segundo lugar, es un estudio que se ha realizado en universidades, por lo que sería de interés conocer el desarrollo de la orientación profesional en otras etapas educativas, como Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. De esta manera, se podría elaborar un mapa exhaustivo de las percepciones tanto del alumnado como del profesorado acerca de la orientación profesional.

Implicaciones para la práctica

Se constata que es necesario impulsar la formación del profesorado en orientación y tutoría ya que su formación y la participación del alumnado en programas de tutoría son aspectos cruciales para mejorar la orientación profesional en la universidad, así como la necesidad de informar al alumnado de todos los niveles académicos de los beneficios que tiene la orientación en su trayectoria académica, personal y profesional.

Financiación y agradecimientos

Este estudio se ha llevado a cabo gracias a la financiación obtenida en el Proyecto de I+D de Excelencia TIMONEL, aprobado en la convocatoria 2016 del Ministerio de Economía y Competitividad de España (Ref. EDU2016-75892-P). Han participado las universidades de Jaén y Granada (España), Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) y Queen Mary University of London (Reino Unido). Existe una patente resultante del trabajo descrito en este manuscrito. El sistema de recomendación TIMONEL está registrado (282-25/9/18). Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Jaén (España) con referencia MAY.16/1.

[https://www.aei.gob.es/sites/default/files/stfls/eSede/Ficheros/2016/Anexo1_Preseleccionados PRP Proyectos Excelencia 2016-F.pdf](https://www.aei.gob.es/sites/default/files/stfls/eSede/Ficheros/2016/Anexo1_Preseleccionados_PR_Proyectos_Excelencia_2016-F.pdf)

Las autoras y los autores agradecen al profesorado universitario que ha participado en el estudio su colaboración y sus sugerencias para mejorarlo.

Referencias

- Alonso-García, S., Rodríguez, A.M., & Cáceres, M.P. (2018). Análisis de la acción tutorial y su incidencia en el desarrollo integral del alumnado. El caso de la Universidad de Castilla La Mancha (España). *Formación Universitaria*, 11(3), 63-72. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez Pérez, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Narcea.
- Brown, J.L., Hammer, S.J., Perera, H.N. & McIlveen, P. (2022). Relations between graduates' learning experiences and

- employment outcomes: a cautionary note for institutional performance indicators. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(1), 137–156 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09477-0>
- Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., [Pouyaud, J.](#), & Rossier, J. (2022). Developing lifelong guidance and counselling prospective by addressing individual and collective experience of humanness, humanity and the world. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 643-665. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09512-0>
- Carvalho, M. & Taveira, M. (2015). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 3(3), 20-35. <https://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13856>
- Casado Muñoz, R., Greca Dufranc, I. M., Tricio Gómez, V., Collado Fernández, M., & Lara Palma, A. M. (2014). Impacto de un Plan de Acción Tutorial universitario: resultados académicos, implicación y satisfacción. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 323-342. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6246>
- CEDEFOP. (2010). *Lifelong guidance: the key to better training and better opportunities in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chhabra, M., Ribeiro, MA., & Rossier, J. (2022). Introduction to the special section: life design interventions (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 577-579. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09549-9>
- Cohen, J. (1991). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cortés, A. & García, L. (2020). ¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 89-108. <https://doi.org/10.6018/rie.324771>
- Ferreira, C. (2021). El sistema de orientación universitaria en Finlandia: identificación de buenas prácticas aplicables al contexto español. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 7-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30737>
- Gairín, J., Armengol, C., Muñoz J.L., & Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras. Propuesta de estándares de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 26-41. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15214>
- Gargallo Castel, A.F., Pérez-Sanz, F.J., & Esteban-Salvador, L. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre las tutorías académicas: revisión de los factores relevantes. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 55-82. <http://doi.org/10.6018/educatio.399161>
- Gil-Albarova, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A., & Miguel, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63-87. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5567>
- Gonzalo, N. (2020). La tutoría en las carreras de educación. *Padres y Maestros*, 381, 54-60. <http://doi.org/10.14422/pym.i381.y2020.008>
- Guerra, M. D., Lima, M. L., & Lima, J. S. (2016). Opinión de los estudiantes de enfermería sobre las tutorías universitarias. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 104-121. <http://doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18803>
- Haasler, S.R. (2020). El sistema alemán de educación y formación profesional: desafíos de género, academización e integración de jóvenes de bajo rendimiento. Transferencia: European Review of Labor

- and Research, 26 (1), 57–71. <https://doi.org/10.1177/1024258919898115>
- Kuijpers, M. (2019). Career guidance in collaboration between schools and work organisations. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(4), 487–497. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1548007>
- Lizana-Verdugo, A. & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93–112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Lo Presti, A., De Rosa, A., & Zaharie, M. (2022). The route to employability: a longitudinal study on a sample of Italian job seekers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 227-246. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09482-3>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria. Una consulta a expertos. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- López, P. & Prendes, M.^a. P. (2017). Estudio longitudinal sobre tutoría académica flexible en la universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 259-278. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10055>
- Luque Moya, G. (2017). La tutoría universitaria y las TIC. Propuesta de buenas prácticas. In J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez, & E. Sánchez-Rivas (Ed.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Universidad de Málaga Editorial.
- Magee, M., Kuijpers, M., & Runhaar, P. (2021). How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1948970>
- Marqués, P. & Hoerisch, F. (2019). Promoting workplace-based training to fight youth unemployment in three EU countries: Different strategies, different results? *International Journal of Social Welfare*, 28(4), 380-393. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12381>
- Martín Romera, A., Berrios Aguayo, B., & Pantoja Vallejo, A. (2020). Quality factors and elements perceived by the participating teachers in the tutorial action plan for European universities. *Educación XX1*, 23(1), 349-371, <https://doi.org/10.5944/educXX1.23874>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J., & González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XX1*, 22(1), 189-213, <https://doi.org/10.5944/educXX1.21302>
- Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2010). Career conversations in vocational schools. *British Journal of Guidance and Counselling*, 38(2), 143-165. <https://doi.org/10.1080/03069881003601007>
- Morales, F., Urosa, B., y Blanco, A. (2000). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. La Muralla.
- Muñoz, J. L., y Gairín, J. (2016). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 172-192. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2358>
- OECD. (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pantoja, A. (Coord.). (2020). *Buenas prácticas en la tutoría universitaria*. Editorial Síntesis.
- Pantoja, A. & Campoy, T.J. (Coords.). (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

- Pantoja, A., Colmenero, M. J., & Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 33–49. <https://doi.org/10.6018/rie.373741>
- Pantoja, A., Molero, D., Molina, M.D., & Colmenero, M.J. (2020). Evaluación de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para los estudiantes. *Educación XX1*, 23(2), 119-143. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25632>
- Pastor Andrés, D. & González-Benito, A. (2023). Percepciones del profesorado universitario ante la formación en tutoría. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 20–38. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1987>
- Pérez Cusó, F. J. & Martínez Juárez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 177-192. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 318, de 31 de diciembre de 2024. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-20147>
- Rodríguez, P., Ocampo, C., & Sarmiento, J.A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 75-91. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.285881>
- Rojas, A. L., García, I., Alfonso, Y., & Domínguez, Y. (2022). La tutoría académica en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(S1), 298-306. <https://doi.org/10.62452/27pf3g55>
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C., & Mateos-Blanco, T. (2022). Laying bricks to build integrated career guidance plans”: Best practices in vocational education and training in Andalusia, Spain. *Frontiers in Psychology*, 13. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1001836>
- San Román, S., Vecina, C., Usategui, E., Del Valle, A. I., & Venegas, M. (2015). Representaciones Sociales y Orientación Educativa del Profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(128), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2088>
- Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H. & Weber, P. (2012). *NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals*. Heidelberg University, Institute of Educational Science.
- Trangay, M. T. G. (2022). La acción tutorial: impulso para el trayecto formativo de estudiantes del nivel superior. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 9(17), 1-17. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/255>
- Ursin, J. (2017). Transforming Finnish Higher Education: Institutional Mergers and Conflicting Academic Identities. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 307-316. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.295831>
- Véliz Salazar, M. I. & Gutiérrez Marfileño, V. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1), 150-165. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1987>

Authors / Autores

González-Castellano, Nuria (ncastell@ujaen.es)  0000-0001-5992-5153

Ayudante Doctor en la Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogía, área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación IDEO “Investigación y Desarrollo Educativo de la Orientación” (HUM.660). Líneas de investigación centradas en educación inclusiva y atención a la diversidad, formación del profesorado y orientación educativa.

Contribución de la autora (NGC): Concepción y diseño de la investigación, análisis e interpretación de los resultados, redacción del artículo.

Declaración de conflicto de intereses: NGC declara que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Berrios-Aguayo, Beatriz (bberrios@ujaen.es)  0000-0002-3791-2906

Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogía, área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación IDEO “Investigación y Desarrollo Educativo de la Orientación” (HUM.660). Gestora de revistas científicas de diferentes áreas. Líneas de investigación centradas en pedagogías innovadoras, orientación educativa y TIC.

Contribución de la autora (BBA): Concepción y diseño de la investigación, análisis e interpretación de los resultados, redacción del artículo.

Declaración de conflicto de intereses: BBA expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Colmenero-Ruiz, María Jesús (mjruiz@ujaen.es)  0000-0003-3559-2512

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía, Área de Didáctica y Organización Escolar. Licenciada en Pedagogía. Doctora por la Universidad de Jaén. Miembro del grupo de investigación IDEO “Investigación y Desarrollo Educativo de la Orientación” (HUM.660). Líneas de investigación: formación del profesorado, educación inclusiva, orientación y tutoría educativa. Editora Jefe de la revista *MLS Inclusion and Society Journal*.

Contribución de la autora (M^a.JCR): Concepción y diseño de la investigación, redacción y revisión del artículo.

Declaración de conflicto de intereses: M.^aJCR declara que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Pantoja-Vallejo, Antonio (apantoja@ujaen.es)  0000-0001-5374-4378

Catedrático de Universidad en la Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogía, área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Director del grupo de investigación IDEO “Investigación y Desarrollo Educativo de la Orientación” (HUM.660). Investigador Principal del Proyecto de Excelencia I+D TIMONEL (Ref. EDU2016-75892-P) y en la actualidad del Proyecto I+D+i “Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria” (Ref. PID2020-114336GB-I00), aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Es además Director de la plataforma de revistas Multi-Lingual Scientific (MLS) Journals (www.mlsjournals.com) y Editor Jefe de las revistas científicas *MLS Educational Research (MLSER)* (<https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>) y *MLS Pedagogy, Culture and Innovation (MLSPCI)* (<https://www.mlsjournals.com/pedagogy-culture-innovation>). Sus líneas de investigación se centran en la orientación educativa y la tutoría, preferentemente en el uso de las tecnologías en las mismas.

Contribución del autor (APV): Concepción y diseño de la investigación, redacción y revisión del artículo.

Declaración de conflicto de intereses: APV expresa que no hay conflictos de intereses al redactar el artículo.



Revista Electrónica de **I**nvestigación y **E**valuación **E**ducativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).