

Pilar Figuera Gazo (ed.)

**Trayectorias, transiciones y
resultados de los estudiantes
en la universidad**

LAERTES

Esta publicación forma parte del proyecto «Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: validación de un modelo predictivo» (EDU2012-31568), financiado en el marco de Plan Nacional I+D, del Ministerio de Economía y Competitividad, convocatoria 2012.



Primera edición: Septiembre 2019

© Maria do Céu Taveira, Helena Troiano, Albert Sánchez-Gelabert, Dani Torrents, Marina Elias, Lidia Daza, Sebastián Rodríguez Espinar, Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca, Robert-Guerau Valls Figuera, Montserrat Freixa Niella, Juan Llanes Ordóñez, Soledad Romero-Rodríguez, Xavier Triado-Ivern, Pilar Aparicio-Chueca, Inma Dorio Alcaraz, Joaquín Gairín Sallán, David Rodríguez-Gómez, Fanciele Corti, Marta Venceslao, María Luisa Rodríguez-Moreno

© de esta edición: Laertes S.L. de ediciones, 2019

www.laertes.es

ISBN: 978-84-7584-971-3

Depósito legal: B-19085-2019

Fotocomposición y cubierta: JSM

Impreso en: Ulzama

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual, con las excepciones previstas por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, «www.cedro.org») si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Impreso en la UE

Índice

Presentación de Pilar Figuera (ed.)	7
<i>Maria do Céu Taveira</i> Transitar y persistir en la universidad desde la globalidad	13
<i>Helena Troiano, Albert Sánchez-Gelabert, Dani Torrents, Marina Elías y Lidia Daza</i> Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios. Una perspectiva sociológica	31
<i>Sebastián Rodríguez Espinar</i> El valor institucional de los estudios sobre las transiciones en la universidad	71
<i>Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca y Robert-Guerau Valls Figuera</i> El estudio longitudinal de las trayectorias universitarias como foco de análisis	93
<i>Montserrat Freixa Niella y Juan Llanes Ordóñez</i> La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración	123
<i>Pilar Figuera Gazo y Soledad Romero-Rodríguez</i> La experiencia de transitar por la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa	153
<i>Mercedes Torrado Fonseca, Xavier Triado-Ivern y Pilar Aparicio-Chueca</i> La percepción de los profesores sobre factores que afectan a las trayectorias académicas de sus estudiantes	187

<i>Inma Dorio Alcaraz, Pilar Figuera Gazo y Montserrat Freixa Niella</i> Impacto del primer año universitario en la finalización de los estudios. El caso de los estudiantes de grado de maestro de educación infantil	213
<i>Joaquín Gairín Sallán y David Rodríguez-Gómez</i> La atención a colectivos vulnerables como reto de la universidad inclusiva	225
<i>Fanciele Corti, Marta Venceslao y María Luisa Rodríguez-Moreno</i> La integración de la orientación profesional en los planes de estudio universitarios: una garantía de calidad	259
Autores.	285

La integración de la orientación profesional en los planes de estudio universitarios: una garantía de calidad

Franciele Corti, Marta Venceslao y María Luisa Rodríguez-Moreno

Introducción

¿Cómo se puede mejorar la orientación del estudiantado universitario que termina su carrera y que desea encontrar un puesto de trabajo? Esta es la pregunta que todo orientador se formula desde el momento en que se habla en toda la Unión Europea de avances en la calidad de la enseñanza universitaria. Avances que, por supuesto, caminan paralelamente hacia la consecución de lo que hemos venido a denominar excelencia universitaria. La calidad universitaria es uno de los afanes del profesorado y directivos de las instituciones de enseñanza superior desde que se inició el Plan de Bolonia, hecho que desembocó en la creación —en toda la Unión Europea— de las agencias nacionales y autonómicas de calidad universitaria y, en España, en la creación de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). Estas agencias velan por la consecución de la calidad y por la depuración de los indicadores específicos en cada nivel de enseñanza (Álvarez *et al.*, 2014).

La calidad en la enseñanza superior

Por lo que respecta a la calidad de la enseñanza universitaria, el informe de la Conferencia de Ministros de la UE (ESG, 2015) dio indicaciones para asegurar dos cosas: el aseguramiento interno de la calidad y el aseguramiento externo. El interno comprendía diez criterios que resumimos en el siguiente párrafo:

1. Ofrecer políticas públicas de aseguramiento de la calidad.

2. Aprobar los programas de estudio, sus objetivos y especificar los resultados esperados.
3. Asegurar que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación estén centrados en el estudiantado.
4. Favorecer la participación del alumnado respetando sus intereses y circunstancias, utilizar métodos pedagógicos flexibles y favorecer la autonomía estudiantil.
5. Publicitar la normativa de admisión, evolución y certificación de los estudios, además de ejercer un seguimiento continuado.
6. Asegurar que el personal docente sea competente en conocimientos, competencias y destrezas.
7. Ofrecer recursos para el aprendizaje y apoyo a los estudiantes.
8. Gestionar la información académica y profesional.
9. Informar públicamente de todos los procesos y dinámicas.
10. Evaluar continuamente la eficacia de los programas.

Entendemos que, justamente el criterio citado en séptimo lugar, comprende los servicios de tutoría, orientación académica y profesional además del acompañamiento a la inserción sociolaboral de los egresados universitarios; y aceptamos que la institucionalización de la orientación es un índice de calidad como demuestran acendrados artículos de colegas españoles publicados en estos dos últimos decenios (Apodaca y Lobato, 1997; Cano, 2008a, 2008b; Company *et al.*, 1988; Gairín *et al.*, 2004; López y Oliveros, 1999; Rodríguez Espinar, 1997; Rodríguez-Moreno, 1988, 1995, 2002) o los reconocidos Watts y Esbroeck (1998). Aparte de esta afirmación, hay que tener presente que los servicios de ayuda —paralelos o yuxtapuestos a la carrera universitaria— han de adecuarse a los estilos y necesidades de la transición de las personas egresadas, ya sea cuando pasan de un nivel a otro, de una carrera a otra o inician sus pasos para insertarse al mundo del trabajo (Figuera, Rodríguez-Moreno y Llanes, 2015). Apostar por el respecto a las leyes de la transición (personal, académica y profesional) es un presupuesto fuera de duda actualmente, en la universidad española. Vamos a hacer una breve incursión en ese tema.

El concepto de transición

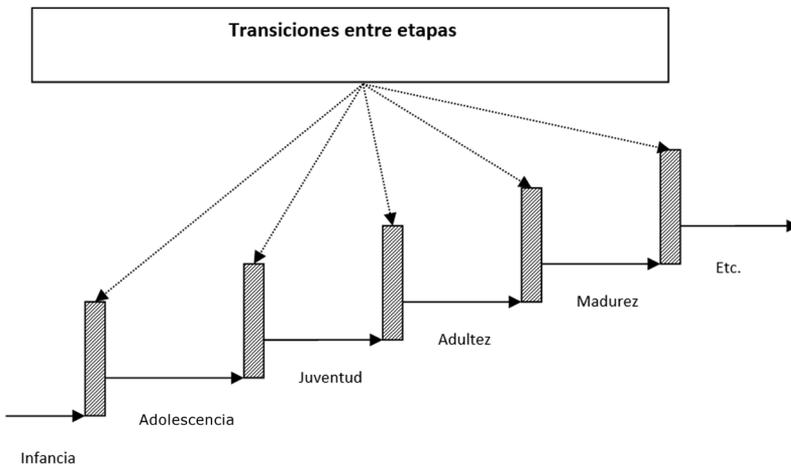
El término *transición* es nuestra idea fuerza subyacente a la creación de buenas prácticas de orientación (puntual y continua) en cualquier sistema educativo. Sintetizando muchas teorías explicativas de los procesos de transición, recordaremos que *transición* puede referirse a crisis, transformación o cambio; que incluye los cambios naturales que tienen lugar en la vida y cambios más sutiles, no tan naturales o esperados; y que no es tanto un cambio como *la percepción de la propia persona de que está viviendo un cambio*. La conocida psicóloga Nancy Schlossberg (1984) instituye varios tipos de transición: anticipada, no anticipada, persistente o crónica y sin resultado esperado; y los enmarca en dos dimensiones: la *dimensión personal* propiamente dicha, desde la que se van a controlar los sentimientos, las actitudes, las motivaciones y todo otro conjunto de vivencias propias de la vida personal; y *la situacional*, condicionada por la realidad social y laboral.

En este capítulo nos vamos a referir solamente a la *transición a la realidad laboral*, o paso desde una institución académica al mundo laboral. Esa transición contempla el conjunto de circunstancias y problemas del camino hacia la inserción laboral, después de un exhaustivo análisis de las características definitorias del mundo del trabajo (muy diferente del académico). Hay que diagnosticar —conjuntamente con la persona que transita— la adecuación de sus itinerarios formativos a su elección profesional (y sus fluctuaciones y dudas), sopesar las competencias requeridas para cada profesión u ocupación y, simultáneamente, *crear programas de buenas prácticas* que conecten universidad y mundo empresarial. Efectivamente, estas dos instancias han de estar conectadas a modo de vasos comunicantes para facilitar así la implantación de programas de paso de una a otra (prácticas en la empresa, formación dual o en alternancia, *work experiences*, y así sucesivamente, como veremos más adelante).

La *transición intralaboral* supervisa los momentos de *paso desde un trabajo a otro*, desde una ocupación a otra. Se trata de tener bien controlados el *desarrollo de la propia carrera profesional*, los momentos de progreso o de descenso en el lugar de trabajo, los cambios de una empresa a otra, las actividades de actualización profesional y el proceso de formación continua. La persona adulta, a mitad de su carrera, se suele plantear nuevos objetivos y metas profesionales, lo cual comporta crisis transitorias.

Las *transiciones vitales* y otras muchas transiciones, como por ejemplo, las de la mujer que no trabaja (por maternidad o educación de la prole) y que desea reincorporarse al mundo laboral; o las de paso de la vida activa a la jubilación; o de las emigraciones laborales desde una región a otra, o desde un país a otro, complementan las líneas de atención sobre la persona que se gradúa. La Figura 1 muestra las inflexiones del tránsito de una edad a la otra desde el modelo evolutivo de Donald Edwin Super (1980) (todavía vigente).

Figura 1. Ejemplo gráfico de las transiciones, inspirado en el modelo evolutivo de D.E. Super (1980)



Fuente: Autoras

Otra reconocida teórica de la transición, Riverin-Simard (1993) delimita alguna de las características más significativas del proceso de transición: El proceso de transición es *cíclico y continuo*, recursivo, no excepcional, sino natural, que tiene lugar a lo largo de la vida laboral; de alguna manera, para poder gestionar adecuadamente sus transiciones, las personas deben renovar sus relaciones con el mundo, *redefiniendo* una nueva manera de relacionarse con su medio. Lo cual implica que los servicios de orientación deberían plantearse las *buenas prácticas* dando pistas (jerarquizadas y revalidadas cíclicamente) para que los usuarios aprendan a relacionar el yo y el medio, sean capaces de comprender las consecuencias de sus nuevas maneras de relacionarse; comprendan las

distintas casuísticas de reorientación; y, en fin, aprendan a afrontar lo desconocido y la globalidad de los nuevos e inciertos acontecimientos.

El sistema orientador deberá estar muy atento al hecho de que las experiencias de transición implican cambios, no buscados, sino provocados por las fluctuaciones del medio laboral y de la sociedad entera. De ahí que deban tener muy en cuenta las respuestas de las personas adultas a esos cambios, así como el significado que dan a las variaciones de cada una de las etapas de transición (Raffe, 2007).

Propuestas de orientación en la Enseñanza Superior

En estos últimos años, hubo publicaciones hechas con la intención de explicar cómo institucionalizar los servicios de orientación. Un ejemplo notorio fue el libro de Rodríguez-Moreno (2002), inspirado en la dinámica de ciertas universidades del Reino Unido que presentaba este programa integral (Tabla 1):

Tabla 1. **Modelo sugerido para la orientación continua en la universidad**

		DIMENSION HORIZONTAL: ACCIONES			
		1) Tutoría académica y del proceso de aprendizaje	2) Tutoría para conocerse a sí mismo y para relacionarse	3) Orientación profesional y ocupacional	4) Atención a necesidades especiales, diferencias e interculturalidad
DIMENSIÓN VERTICAL: MOMENTOS	A) Antes de entrar en la Universidad	Acciones del tipo A1	Acciones del tipo A2	Acciones del tipo A3	Acciones del tipo A4
	B) A lo largo del primer y segundo ciclos universitarios	Acciones del tipo B1	Acciones del tipo B2	Acciones del tipo B3	Acciones del tipo B4
	C) En los terceros ciclos y/o al finalizar los estudios	Acciones del tipo C1	Acciones del tipo C2	Acciones del tipo C3	Acciones del tipo C4
	D) Durante los primeros cinco años de desarrollo profesional	Acciones del tipo D1	Acciones del tipo D2	Acciones del tipo D3	Acciones del tipo D4

Fuente: *Rodríguez-Moreno (2002)*

Desarrollo de la Tabla 1: Tipología y descripción de las distintas dimensiones

La Tabla 1 ofrece dieciséis intervenciones diferentes, en dos dimensiones, la vertical —que representa el itinerario temporal del estudiantado— y la horizontal —que representa el conjunto de acciones de orientación que se pueden planificar—. Estas intervenciones podrían organizarse de múltiples maneras en función de las necesidades de la institución, de las tendencias psicopedagógicas del país, de las directrices de la política educativa y, en fin, de los recursos financieros al alcance.

La dimensión vertical presenta cuatro momentos que se desarrollan en el tiempo de manera longitudinal, avanzando a lo largo del tiempo desde el principio hasta el final de los estudios:

El *Momento A* trata de acciones iniciadas bastante antes del ingreso en la universidad, ya en los últimos cursos de la secundaria (bachillerato, formación profesional, etc.). En estas etapas, una buena solución es preparar a los tutores para guiar la transición escuela-trabajo o escuela-universidad. Los centros escolares de secundaria podrían ofrecer programas de educación para la carrera, sencillos, pero centrados en el tratamiento infusivo de los conceptos vocacionales en los diseños curriculares.

El *Momento B* implica prever las acciones desde una cultura de la orientación preventiva. El primer ciclo de la vida universitaria exige un trabajo cercano a la tutoría individual que tratará temas de elección de materias, créditos teóricos, sistemas de evaluación, toma de decisiones acerca de los prácticum, etc. Son momentos de adaptación del alumnado a nuevos métodos de trabajo y de estudio y al uso responsable de la libertad para evitar el abandonismo.

El *Momento C* combina la orientación para la inserción laboral y la orientación académica para la realización de cursos de postgrado, másteres o prácticas reales acreditadas. En esos momentos, dependiendo de la política de cada universidad, el graduado irá identificando su perfil a la búsqueda de su primer empleo serio.

El *Momento D* propone acciones mucho menos frecuentes. No obstante, algunas cámaras de comercio y algunos institutos empresariales y círculos de economía velan por la orientación de las personas tituladas y por la evaluación de su rendimiento y adaptación a los centros de trabajo con el objetivo de mejorar su competencia laboral y la preparación *long life learning* (Rodríguez-Moreno y Llanes, 2015).

La *dimensión horizontal* propone cuatro tipos de acciones que responden a las necesidades del alumnado.

Las *Acciones 1* son las intervenciones de orientación académica, centradas en el estudio y en los procesos y resultados de aprendizaje. Asimilación y construcción de los conocimientos y aprendizaje del concepto de trabajo y su relación directa con las materias de estudio para comprender su utilidad práctica en el futuro laboral.

Las *Acciones 2* promueven el autoconocimiento, el desarrollo del autoconcepto, la madurez personal y profesional, la intervención para gestionar el estrés y la ansiedad, etc. En ciertos momentos se deberá orientar hacia la resolución de problemas personales y familiares y para el crecimiento personal y *empowerment* en diferentes potencialidades, competencias o actitudes. Son acciones muy cercanas al *counseling* y a la mentoría (Corti *et al.*, 2014; Corti *et al.*, 2017).

Las *Acciones 3* preparan para transitar hacia el mundo laboral. Actividades relacionadas con la información profesional, la orientación para el desarrollo de la carrera profesional, el seguimiento y evaluación de los prácticum y la propia evaluación, por técnicas modernas y autoaplicadas (portafolios, construcción del proyecto vital y profesional, balance de competencias, etc.) y también a distancia o con cualquier otra tecnología o red social.

Las *Acciones 4* se centran en colectivos con necesidades especiales y en riesgo de exclusión social, ya sea por motivos de género, de etnia, de clase social o, simplemente, por padecer alguna discapacidad difícilmente gestionable, contra la cual existen sesgos y discriminaciones. El caso de las mujeres universitarias que dejaron su carrera para atender a la familia y que desean reorientarse, es muy conocido. Lo mismo el caso de mujeres que desean estudiar en universidades politécnicas, que desean ser directivas y trabajar en puestos de gestión y de toma de decisiones, promocionar en política, etc. La casuística es muy variada (Rodríguez-Moreno, 2014).

La orientación puntual antes de obtener la titulación de graduado o de postgraduado

Los servicios de orientación organizados en el rectorado de una universidad o en oficinas de él dependientes, podrían hacerse cargo de todas las dimensiones y de todas las actividades explicadas en el modelo integral de la Tabla 2. Para el caso que nos ocupa: la *transición* al mundo laboral se podrían diseñar actividades que cubrieran las Acciones del tipo C3 y D3 de la Tabla 1, citada más arriba:

Tabla 2: Resumen de las actividades del tipo C3 y D3 Al finalizar los estudios y en el proceso de inserción al mundo laboral

QUÉ HACER	CON QUÉ RECURSOS
1. Orientar e informar para planificar otros estudios	Se han de crear <i>ad hoc</i> en función de las metas de cada institución universitaria
2. Enseñar al alumnado a planificar el futuro profesional	
3. Ofrecer acciones de inserción laboral o sociolaboral	

Fuente: *Autónomas*

En estas fases, justo a punto de transitar desde la universidad a la empresa o de adaptación al mundo del trabajo en general, son clave la orientación profesional y la práctica de las competencias transversales para la inserción laboral (tema éste muy en boga en la Unión Europea y en toda América). Hay muchos libros prácticos al respecto (Vid.: Rodríguez-Moreno, 2006; Rodríguez-Moreno *et al.*, 2010, con ejemplos y mucha bibliografía), además de variada bibliografía teórica. ¿Qué estrategias de intervención realizar? Especificamos los puntos de la Tabla 2:

1. *Orientar e informar para planificar otros estudios*

Tutoría sobre el rendimiento en los estudios y sus consecuencias a la hora de escoger una profesión o de seguir estudios complementarios, por ejemplo, postgrados, másteres, formación ocupacional específica; información sobre las oportunidades de formación continuada; ayuda para el cambio de carrera profesional, si es necesaria; oferta de programas alternativos para la reorientación académica y profesional; información y matrícula en estudios paralelos o similares en el extranjero, etc.

2. *Ayudar al alumnado a planificar el futuro profesional*

Para completar todas las acciones ya diseñadas en los apartados anteriores se deberá seguir en esta fase con la construcción del proyecto profesional y con las actividades previas a la elección, búsqueda e ingreso en un trabajo. Habrá que explicar ya de una manera definitiva, cómo construir la planificación precisa cara a la entrada en el mundo laboral; ofrecer datos muy concretos de información ocupacional para que el alumnado elija entre un conjunto de tareas y se prepare para la solicitud, la entrevista y el ingreso en una empresa. Se deberán dar facilidades para que el orientado consulte el centro de recursos de los servicios, extraiga datos de las ocupa-

ciones que le interesen y conozca las direcciones de las empresas y personas con las que conectar, etc. El seguimiento del tutor, en este momento, ha de ser muy estrecho para ir evaluando el progreso del alumno hasta el mismo momento de obtener la graduación y salir de la universidad. El tutor habrá de entregar y comentar los resultados de las evaluaciones para comentar su preparación previa de los orientados antes de la transición universidad-empleo.

3. Ofrecer acciones de inserción laboral o sociolaboral

Organización de bolsas de trabajo, observatorios ocupacionales, observatorios de competencias, envío, prácticas a tiempo parcial, cursos de técnicas de búsqueda de empleo, dinámicas de grupo sobre destrezas de empleabilidad y de conducta emocional equilibrada, etc. Todo el proceso de orientación y de tutoría deberá estar enmarcado en un programa de evaluación de la calidad: evaluación del proceso y evaluación del producto. La evaluación deberá remitirse a un listado de indicadores que resuman los apartados anteriores de modo que se pueda exigir una evidencia indicativa de que esas acciones se están dando, a qué nivel y con qué frecuencia.

La Tabla 3 sigue ejemplificando acciones propias de un Servicio de Orientación Universitario con sugerencias de intervención prácticas.

Tabla 3. Sugerencias para el desarrollo de las actividades de tipo D

TIPO DE ACCIONES	SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN PARA LAS DIFERENTES ACTIVIDADES
D1: Orientación en sus estudios y en el proceso de aprendizaje, durante los primeros cinco años de desarrollo profesional	Orientación a los postgraduados Organización de Cursos de Formación Continuada Orientación y guía hacia asociaciones, sindicatos, gremios y colegios profesionales
D2: Orientación para conocerse a sí mismo y para relacionarse, durante los primeros cinco años de desarrollo profesional	Dinámicas de grupos para intercambiar hallazgos entre diferentes asociaciones, trabajadores de un mismo sector y seminarios permanentes sobre problemas de personal. Innovaciones acerca de la gestión de Recursos Humanos Elaboración de Estadísticas por sectores profesionales

<p>D3: Orientación profesional para el desarrollo de la carrera y la para la inserción laboral, durante los primeros cinco años de desarrollo profesional.</p>	<p>Encuentros sobre innovaciones profesionales. Renovación de las competencias profesionales Información sobre la innovación de los sectores profesionales en relación con la sociedad del conocimiento</p>
<p>D4: Atención a necesidades especiales en función de las diferencias individuales y grupales, durante los primeros cinco años de desarrollo profesional</p>	<p>Creación de redes entre personas sin y con necesidades laborales especiales Investigación básica y aplicada para la resolución de problemas laborales especiales</p>

Fuente: *Autoras*

En cuanto a la puesta en marcha de las actividades y creación de materiales y recursos, la estrategia de intervención de las casillas C3 y D3, se podría planificar según una programación clásica que responda a los objetivos, la metodología, las actividades, los recursos y el modo de evaluar la consecución de los objetivos. Véase el ejemplo siguiente.

C3/D3 Orientación profesional e inserción de la persona egresada

Qué se pretende (Objetivos):

Orientar al estudiantado hacia las salidas profesionales. Hacer un seguimiento (*following up*) de sus primeros puestos de trabajo.

Metodología de trabajo:

1. Planificar los objetivos en función del horario de tutoría.
2. Distribuir las funciones de orientado y orientador.
3. Asignar las tareas respectivas y planificar el calendario.
4. Programar las actividades intra y extra universitarias.

Acciones con todos los tutores de la facultad:

1. El orientador prepara la conexión con las empresas y los centros de trabajo.
2. El orientador o tutor organizan prácticas a tiempo parcial y sistemas duales de formación (*work experiences*).
3. Se intenta la cooperación de instituciones para-universitarias (cámaras de comercio, tutores de los centros de trabajo, sindicatos, etc.) en la labor tutorial.

4. Se controlan y supervisan las actividades de los prácticos.
5. Se organizan los centros de información profesional en la facultad (puntos de información, biblioteca especializada, bolsa de trabajo, asesoría para la elaboración del *Curriculum Vitae*, etc.).
6. Se ofrecen horarios para las entrevistas y para el entrenamiento en la entrevista de búsqueda de empleo y desarrollo de habilidades de empleabilidad.

Recursos:

1. Personales: contabilización de personal necesario, de sus funciones, de su preparación y de sus salarios complementarios.
2. Financieros: convenios con las instituciones cooperadoras.
3. Materiales: clasificaciones ocupacionales, programas informáticos de búsqueda y elección profesional, recursos informativos del país y de otros países, etc.

Evaluación de estas actividades:

1. Evaluación del proceso.
2. Evaluación del producto.
3. Evaluación del seguimiento.

La orientación continua vs. la orientación puntual: Dos enfoques alternativos

La *orientación profesional puntual*, o en *momentos críticos*, ha existido en los planteamientos políticos universitarios en España, aunque tímidamente: no ha sido nunca desarrollada en toda su potencialidad. En Cataluña se crearon a partir de 1909 el *Secretariat d'Aprenentatge* y el *Institut d'Orientació Professional* pero solo dirigido a las personas jóvenes no universitarias, en busca de su primer empleo; estas estructuras desaparecieron a partir de 1936, año en que empezó la guerra civil española.¹¹ Hay publicaciones e investigaciones al respecto, que han reivindicado la necesidad de la orientación en el sistema educativo superior (Vid. a modo de ejemplo: Amor, 2012; Rodríguez-Moreno,

11/ La orden de los jesuitas, no obstante, siempre tuvo en cuenta la orientación preuniversitaria y universitaria en sus centros.

1987, 1988, 1995, 2002, 2009; Sánchez, Rodríguez-Moreno y Sebastián, 2003, Vidal, Díez y Vieira, 2002). Aparte de algunos gabinetes de orientación, de titularidad privada, se han llevado a cabo esfuerzos en combinación con instituciones parauniversitarias (por ejemplo, Fundación Universidad Empresa, Fedora, Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional, Asociación Española de Orientación Psicopedagógica, etc.), o a través de la creación de sencillos gabinetes de información profesional (una de las dimensiones de la orientación, pero insuficiente) dependientes de algún vicerrectorado universitario.¹² Pero esos intentos, como hemos dicho, han sido insuficientes. Se impone reflexionar sobre la necesidad de incluir la orientación en los programas de estudio a lo largo de la carrera del estudiantado.

Integrar la orientación en el currículo

La oferta de orientación incluida en los currículos académicos es entrar en otra dimensión: es lo que hemos venido a denominar *orientación infusiva o insertada en las asignaturas* de los Planes de Estudios de cualquier universidad. Infundir la orientación en las asignaturas (infusión curricular) exige que en éstas se prevean actividades que expliquen al alumnado aspectos relacionados con sus salidas profesionales, con sus aptitudes e intereses, personalidad, destrezas y competencias. Se trata de explicar a las personas que están a punto de transitar cómo conocer sus potencialidades y debilidades, cómo explorar el mundo laboral que les espera, cómo analizar sus expectativas profesionales, adiestrarlas a desplegar estrategias de toma de decisiones —inteligentes y meditadas— y a aprender cómo ajustar su bagaje a las demandas del empresariado.

La infusión curricular fue definida ya a partir de los años sesenta como cualquier esfuerzo del profesorado o sistema educativo por incluir en la propuesta instructiva los conceptos de desarrollo profesional y del mundo del trabajo (Rodríguez-Moreno, 2002). *Infundir* o *infundir* es imbuir, instalar, mezclar, graduar objetivos y contenidos de la

12/ Un intento valioso fue la creación del SOU (Sistema de Orientación Universitaria) iniciado por Rodríguez Espinar y pilotado por Echeverría Samanes, en la Universidad de Barcelona, que actualmente se ha substanciado en «Feina UB» (ente creado para ayudar al alumnado —a punto de egresar— a encontrar un trabajo idóneo).

educación para la carrera y la orientación profesional en los planes de estudios o asignaturas convencionales, a modo de inmersión. Hay infusión cuando *los conceptos se entretajan con o se enseñan dentro de* temas o lecciones convencionales aprovechando la conexión obligada de las asignaturas con el mundo real.

Infundir, fusionar o infundir serían sinónimos de tejer, coser, insertar una serie de conceptos en el entramado (trama y urdimbre) de los planes docentes desde una perspectiva integral. No se trata de añadir una información casual o temporal, sino de incluir intermitentemente en los *curricula* educativos o instructivos las relaciones de los conceptos aprendidos con las características del posible futuro profesional del alumnado en transición.

De lo que se trata es de desarrollar en el alumnado toda una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y competencias. Ese conjunto de constructos psicopedagógicos debe ser entretajido muy cuidadosamente en el currículo (que es una estructura más amplia que los Planes de Estudio): en efecto, los conceptos profesionales y de inserción en el mundo del trabajo deberán ser ofrecidos de una manera congruente y equilibrada, motivadora y referida al mundo laboral real del entorno próximo, garantizando su transferibilidad a entornos más lejanos y a tiempos posteriores.¹³ La motivación del alumnado está asegurada desde el momento en que comprende el valor y el sentido de las asignaturas para conseguir sus objetivos profesionales y sociales. Las asignaturas no están sobreviviendo en una nube sin sentido, sino que van a tener una aplicación fehaciente en el mundo laboral futuro. Están asegurados también el desarrollo de la iniciativa personal y la seguridad en las posteriores solicitudes de trabajo, porque se ha comprendido la utilidad de la carrera para la inserción en el mundo laboral.

La integración o infusión no será tal si se ofrece como un curso añadido o una lección separada (ésta sería la orientación puntual) o si se emplea como una estrategia desde una institución ajena a la universidad. Por supuesto, infundir la orientación en el currículo es una estrategia didáctica muy eficaz, pero es más costosa que otros procedimientos; de entrada, exige trabajo en equipo del profesorado (*team teaching*),

13/ Nos referimos a personas que deseen trabajar en países distintos al de origen, aprovechando las facilidades de la globalización. Y a las personas que siendo adultas quieren ampliar su bagaje personal y laboral.

aulas específicas, programadores y políticos concienciados y materiales *ad hoc*. De ahí se infiere que los presupuestos dedicados a la educación aumentarán.

La integración de los conceptos profesionales o laborales, en general, se ha propuesto desde diferentes instancias: a. Desde las asignaturas convencionales; b. En los estudios sociales y humanísticos; c. En cursos de formación cívica, ética o moral; y d. En cursos específicos diseñados para ser incluidos en el desarrollo de competencias propios de cada asignatura.¹⁴

Conceptos de orientación sugeridos para integrarlos en asignaturas de diferentes carreras universitarias

El equipo de orientadores puede echar mano de valiosos conceptos comunes en los programas de orientación profesional y de educación para la carrera profesional. En aras de la brevedad, sugerimos diez ideas para elaborar contenidos de buenas prácticas y adjuntamos el constructo a que se refieren. Son éstas:

1. ¿Cómo está organizado el mundo laboral? ¿Dónde informarse? (*Exploración del mundo laboral*).
2. ¿Cómo conocer las propias aptitudes, competencias y rasgos de la personalidad para ajustarlas a las demandas empresariales? (*Conocerse a sí mismo, autoconcepto*).
3. ¿Qué acciones personales comporta la inserción laboral? (*Actitudes y motivación hacia el trabajo*).
4. ¿Qué planificas hacer una vez acabada la carrera? (*Gestión personal de la carrera*).
5. ¿Cómo se toman las decisiones profesionales? (*Proceso de toma de decisiones*).
6. ¿Cómo y dónde desarrollar las competencias necesarias para el trabajo? (*Desarrollo de competencias transversales*).
7. ¿Cómo y dónde formarse para poder ser empresario/a? (*Formación empresarial*).

14/ Véanse muchos ejemplos aplicados en: Rodríguez-Moreno (1988, 1989, 1995) y Watts (1979).

8. ¿Quién evaluará tu rendimiento laboral y con qué sistemas? (*Evaluación sumativa; rúbricas*).
9. ¿Qué implica estar con otras personas en el puesto de trabajo? (*Comunicación*).
10. ¿Cómo promocionar en la empresa? (*Recursos humanos*).

Ejemplos propuestos de integración curricular

Tabla 4. **Rejilla para programar los ejemplos de la integración curricular de la orientación profesional en los estudios universitarios**

INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS							
CONSTRUCTOS	TEMAS DE ORIENTACIÓN	ASIGNATURAS DE DIFERENTES CARRERAS UNIVERSITARIAS					
		A Prácticum (Máster de Exclusión)	B Exclusión social y mediación	C Investigación e innovación en la práctica educativa	D Teoría y práctica de la Intervención educativa	E Educa- ción de personas adultas	F Trabajo Final de Máster
1. EXPLORACIÓN DEL MUNDO LABORAL	¿Cómo está organizado el mundo laboral?	1A					
2. CONOCERSE A SÍ MISMO, AUTOCONCEPTO	¿Cómo conocer las propias aptitudes, competencias y rasgos de la personalidad para ajustarlas a las demandas empresariales?						
3. ACTITUDES Y MOTIVACIÓN HACIA EL TRABAJO	¿Qué acciones personales comporta la inserción laboral?						
4. GESTIÓN PERSONAL DE LA CARRERA	¿Qué planificación hacer una vez acabada la carrera?						

5. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES	¿Cómo se toman las decisiones profesionales?					5E	
6. DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES	¿Cómo y dónde desarrollar las competencias necesarias para el trabajo?		6B				
7. FORMACIÓN EMPRESARIAL	¿Cómo y dónde formarse para poder ser empresario/a?						
8. EVALUACIÓN SUMATIVA; RÚBRICAS	¿Quién evaluará tu rendimiento laboral y con qué sistemas?				8D		
9. COMUNICACIÓN	¿Qué implica estar con otras personas en el puesto de trabajo?			9C			
10. RECURSOS HUMANOS	¿Cómo promocionar en la empresa?						

Fuente: *Autoras****Desarrollo de la Tabla 4: Ejemplos de infusión curricular***

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (UB) Y CAMPUS DOCENT SANT JOAN DE DEU MASTER “ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EXCLUSIÓN SOCIAL” ASIGNATURA OPTATIVA: PRACTICUM	
DESARROLLO DE LA CASILLA “1A”: INTERSECCIÓN ENTRE “EXPLORACIÓN DEL MUNDO LABORAL” Y LA ASIGNATURA DE “PRACTICUM”	
CONTEXTO	La asignatura está inscrita en un máster oficial de 60 ECTS que aborda, desde una perspectiva interdisciplinar, el fenómeno de la “Exclusión social”. Los estudiantes cuentan con la posibilidad de realizar dos itinerarios: investigador o profesionalizador. Aquellos estudiantes que se decantan por esta última opción realizan las prácticas en instituciones del campo de la intervención social. La asignatura tiene como objeto la aplicación de los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación incorporándose a realidades institucionales diversas en contextos multidisciplinares y multiprofesionales. Asimismo, los estudiantes deben detectar necesidades y proponer pautas de acción orientadas a la optimización de instituciones sociales culturales y educativas. Paralelamente a la realización de las prácticas, el alumnado asiste a los seminarios en la universidad en los cuales se ofrece un espacio de reflexión y análisis sobre la praxis. Nuestra propuesta se inscribe en este marco.

TEORÍA SOBRE EL PRATICUM	El profesor expondrá los elementos necesarios para realizar un análisis teórico-práctico de la institución en la que se realizan las prácticas. Se trabajarán las metodologías de diagnóstico y evaluación socioeducativa. Se abordará la dimensión ética de las profesiones sociales.
PRÁCTICA PARA APRENDER A IMPLEMENTAR	Información y orientación acerca de la institución de prácticas. Elección y diseño de las tareas durante la estancia de prácticas. Estancia de practicas Seguimiento y supervisión durante la realización de las prácticas.
EVALUACIÓN	Elaboración de un análisis y diagnóstico de las prácticas de intervención social y/o educativa.
RECURSOS	Literatura especializada al ámbito de intervención y colectivo poblacional de la institución en la que se realizan las prácticas.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE BARCELONA (UNIBA) MÁSTER DE PSICOPEDAGOGIA ASIGNATURA OPTATIVA: ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA LA INTERVENCION ORIENTADORA EN PERSONAS ADULTAS	
DESARROLLO DE LA CASILLA "5E": INTERSECCIÓN ENTRE "EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES" Y LA ASIGNATURA DE "EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS"	
CONTEXTO	El alumnado del Máster "Psicopedagogia" de UNIBA está estudiando qué estrategias y recursos son idóneos para orientar a las personas adultas a lo largo de su vida (<i>long life learning</i>). La lección 4ª de ese Máster trata de enseñarles qué es tomar decisiones y cómo pueden explicárselo a las personas adultas que acuden a sus servicios en busca de guía para encontrar trabajo o para cambiar de trabajo. Hay que tener en cuenta la variante <i>long life</i> condiciona distintos momentos de transición vitales, a veces en momentos críticos. La transición es, pues, motivo de seria preocupación para los orientadores. La toma de decisiones varía mucho en función de la edad de las personas que deciden y de los valores que priorizan.
TEORÍA SOBRE LA TOMA DE DECISIONES	El profesor expondrá al alumnado de Máster algunas teorías sobre el proceso decisorio, desde distintas perspectivas psicopedagógicas. Se analizarán algunos de los estilos decisorios más conocidos.
PRÁCTICA PARA APRENDER A IMPLEMENTAR LA TOMA DE DECISIONES	Se presentará un caso simulado de "persona que duda" ante la toma de una decisión profesional importante. Se instará al alumnado a que, en pequeño grupo, lo comente. Una vez el grupo haya acabado sus comentarios, se le pedirá que redacte un nuevo caso, construido entre todos.
EVALUACIÓN	Se usará una rejilla, un cuestionario o una rúbrica para evaluar si el caso ha sido bien construido. Es decir: para averiguar si el grupo ha entendido bien qué es tomar una decisión. Los resultados de la evaluación se distribuirán entre grupos diferentes y serán comentados

<p>RECURSOS</p>	<p>Lectura de textos extraídos de monografías, por ejemplo:</p> <p>Rodríguez-Moreno, M.L., Dorio, I. y Morey, M. (1994). <i>Programa para enseñar a tomar decisiones. Libro del tutor</i>. Barcelona: Laertes.</p> <p>Este «Programa para aprender a tomar decisiones» es un cuaderno de actividades para uso del alumnado. Es un conjunto de unidades estrictamente planificadas que, trabajadas al ritmo del aprendizaje de los alumnos, les ayuda a resolver problemas de decisión personal, de elección académica y de elección de carrera o de oficio. La filosofía básica del «Programa» es concienciar a los jóvenes de que a diario se han de tomar muchas decisiones y de que algunas de ellas son decisivas en su vida personal y profesional. Problemas políticos, ecológicos, de posturas ante adicciones, problemas éticos, familiares, etc., son momentos que exigen tomar decisiones. Esta obra, producto de una rigurosa investigación empírica (editada antes en el Ministerio de Educación y Ciencia) se actualizó según las normativas de la LOGSE y se amplió con la introducción de actividades de exploración del mundo laboral. De hecho, viene a cubrir un vacío en el panorama español de los recursos para la orientación psicopedagógica.</p> <p>Para saber más:</p> <p>Boyd, C. (2014). Decisiones de inserción laboral: El caso de los jóvenes rurales peruanos. <i>Economía</i>, 37(74), 9-40. Disponible en: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/economia/article/viewFile/11412/11929.</p> <p>Riquelme, M. (2017). <i>Toma de decisiones: Concepto de vital importancia en la empresa</i> (en línea). Recuperado de: https://www.webyempresas.com/toma-de-decisiones/</p> <p>Rodríguez-Moreno, M.L. (1992a). <i>Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales</i>. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ensenar-y-aprender-a-tomar-decisiones-vocacionales/ensenanza/14744.</p> <p>Rodríguez-Moreno, M.L. (1992b). <i>El mundo del trabajo y las funciones del orientador: fundamentos y propuestas formativas</i>. Barcelona: Editorial Barcanova.</p> <p>Ruiz Jiménez, C. (2005). <i>La toma de decisiones en la empresa</i> (en línea). Recuperado de: http://www4.ujaen.es/~cruiz/diplot-5.pdf.</p> <p>Universitat Autònoma de Barcelona (2017). <i>Política y técnica en la toma de decisiones</i> (vídeo en línea) Recuperado de: https://www.coursera.org/learn/democracia/lecture/BQL1/1-5-politica-y-tecnica-en-la-toma-de-decisiones.</p>
------------------------	---

<p>UNIVERSIDAD DE BARCELONA (UB) GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL ASIGNATURA OBLIGATORIA: EXCLUSIÓN SOCIAL Y MEDIACIÓN</p> <p>DESARROLLO DE LA CASILLA “6B”: INTERSECCIÓN ENTRE “DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES” Y LA ASIGNATURA DE “EXCLUSIÓN SOCIAL Y MEDIACIÓN”</p>	
<p>CONTEXTO</p>	<p>Esta asignatura obligatoria está inscrita en el segundo curso del Grado de Educación Social. Tiene como objeto el análisis del fenómeno de la exclusión social, y sus bases teóricas y metodológicas. Los estudiantes deben poder identificar los procesos de exclusión y los efectos que generan, así como las estrategias de inserción más relevantes. Por otro lado, se ofrecen los conceptos y las herramientas necesarios para desarrollar e implementar estrategias y programas de mediación.</p> <p>En este caso, la actividad se propone en la recta final del curso cuando los estudiantes han tenido la posibilidad de detectar qué competencias y habilidades son necesarias en el desarrollo de las tareas propias de la mediación y de la detección de situaciones de exclusión.</p>
<p>TEORÍA SOBRE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y LA MEDIACIÓN</p>	<p>El profesor trabajará los conceptos de exclusión/inclusión y vulnerabilidad social.</p> <p>Se expondrán las competencias y habilidades del educador social como mediador y sus ámbitos de actuación.</p>
<p>PRÁCTICA PARA APRENDER A IMPLEMENTAR LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN Y MEDIACIÓN</p>	<p>A partir de un caso práctico, cada grupo deberá detectar las competencias necesarias para:</p> <p>La detección y análisis de problemáticas de exclusión social.</p> <p>El desarrollo e implementación de programas de mediación.</p> <p>La puesta en práctica de las estrategias metodológicas necesarias para la resolución de conflictos en el ámbito social, comunitario y educativo.</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Cada uno de los grupos evaluará la idoneidad de las competencias señaladas por el resto de participantes a partir de una rúbrica ad hoc.</p> <p>Los resultados de la evaluación serán discutidos y comentados en plenario.</p> <p>Se elaborará un listado consensuado de las competencias trasversales más importantes.</p>

RECURSOS	<p>Agamben, G. (1999). <i>Homo sacer</i>. Valencia: Pretextos.</p> <p>Arendt, H. (1996.) <i>Entre el pasado y el futuro</i>. Barcelona: Península.</p> <p>Brandoni, F. (Comp.) (1999). <i>Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias</i>. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Bauman, Z. (2007). <i>Vida de consumo</i>. Madrid: FCE.</p> <p>Calatayud, E. (2008). <i>Reflexiones de un juez de menores</i>. Granada: Dauro.</p> <p>Fitoussi, J.P. y Rosanvallon, P. (1997). <i>La Nueva era de las desigualdades</i>. Buenos Aires: Manantial.</p> <p>Foucault, M. (1990). <i>Vigilar y castigar</i>. México: Siglo XXI.</p> <p>Goffman, E. (1982). <i>Estigmas</i>. Buenos Aires: Amorrortu.</p> <p>Greiser, I. (2008). <i>Delito y transgresión</i>. Buenos Aires: Grama.</p> <p>Interxarxes (2007). <i>Adolescències i vincle(s): la infància i l'adolescència al Districte d'Horta-Guinardó</i>. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.</p> <p>Tizio, H. (2003). <i>Reinventar el vínculo educativo</i>. Barcelona: Gedisa.</p> <p>Tizio, H. (2005). Migraciones y exclusiones. <i>Feudiana</i>, 45, 63-68.</p> <p>Wacquant, L. (2010). <i>Las dos caras de un gueto</i>. Buenos Aires: Siglo XXI.</p>
-----------------	--

<p>UNIVERSIDAD DE BARCELONA (UB) GRADO DE PEDAGOGÍA ASIGNATURA OBLIGATORIA: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</p> <p>DESARROLLO DE LA CASILLA "8D": INTERSECCIÓN ENTRE "EVALUACIÓN SUMATIVA (RÚBRICAS)" Y LA ASIGNATURA DE "TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA"</p>	
CONTEXTO	<p>Esta es la primera de una serie de asignaturas relacionadas con la "metodología de investigación educativa" desarrolladas a lo largo del Grado de Pedagogía de la Facultad de Educación de la UB. Es un momento especialmente importante para el alumnado que todavía se está insertando en la universidad. En muchos casos, éste es el primer contacto de los estudiantes con las exigencias de rigor de la investigación científica, cosa que puede generar cierta ansiedad en los primeros momentos. El objetivo de la asignatura es conseguir que se acerquen a los conceptos básicos de la investigación y del conocimiento y que aprendan a aplicar las herramientas propias del diagnóstico, la evaluación y el análisis en Pedagogía. En este sentido, se propone una serie de actividades individuales (búsqueda documental, análisis de artículo de investigación, etc.) y grupales (elaboración de un proyecto de investigación), con el fin de desarrollar algunas competencias científicas. La evaluación y autoevaluación también son procesos que requieren rigor analítico, por lo que además de calificativos deberían ser formativos. Es en este contexto cuando se aplica la teoría de la evaluación sumativa mediante el uso de rúbricas.</p>

TEORÍA SOBRE LA EVALUACIÓN SUMATIVA (RÚBRICAS)	<p>El profesor expondrá los elementos relacionados con la teoría de la evaluación sumativa.</p> <p>Se trabajarán la interpretación, creación y aplicación de rúbricas de evaluación.</p> <p>Se abordará la dimensión crítica y reflexiva de la autoevaluación.</p>
PRÁCTICA PARA APRENDER A IMPLEMENTAR	<p>Se propondrá la elaboración de rúbricas de evaluación y autoevaluación relacionadas con las actividades individuales y grupales de la asignatura.</p> <p>En un primer momento se planteará como tarea extra-clase, individual, una reflexión sobre los posibles criterios de evaluación de la primera evidencia de evaluación individual de la asignatura (actividad de búsqueda documental).</p> <p>En un segundo momento, se instará al alumnado a que, en pequeño grupo, comente los criterios que se habían planteado individualmente.</p> <p>Finalmente se discutirá en gran grupo la creación consensuada de la rúbrica de evaluación de la actividad de búsqueda documental.</p> <p>El proceso se repetirá en cada nueva actividad evaluativa.</p>
EVALUACIÓN	<p>Una vez realizada la actividad evaluativa (análisis documental) y aplicada la rúbrica a modo de autoevaluación, se realizará un análisis de la aplicabilidad de la rúbrica y sus posibles mejoras a tener en cuenta. Dicho análisis se realizará en debates en pequeños grupos y posteriormente en gran grupo.</p>
RECURSOS	<p>Sáiz, M.C. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. <i>Suma Psicológica</i>, 21(1), 28-35. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5107526.pdf.</p> <p>Arribas, J.M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. <i>Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado</i>, 21(4), 381-404. Disponible en: https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62511/pdf_35.</p> <p>Pérez Calero, L. y Pérez Luño, A.P. (2017). De la evaluación diagnóstica a la evaluación sumativa: repensando la manera de evaluar a nuestros alumnos. En E. López Meneses, D. Cobos, A.H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Dir.), <i>INNOVAGOGÍA 2016, III Congreso Internacional Virtual innovación pedagógica y praxis educativa</i>. (pp. 606-615). Sevilla: AFOE Formación. Disponible en: https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/4014/INNOVAGOGIA-2016-LIBRO-DE-ACTAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y.</p> <p>Giné, N. (2004). La evaluación sumativa. <i>Aula de innovación educativa</i>, 136, 12-17.</p> <p>Rosales, C. (2003). <i>Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenido, profesor, aprendizaje, recursos</i>. Madrid: Narcea.</p>

<p>UNIVERSIDAD DE BARCELONA (UB) GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ASIGNATURA OBLIGATORIA: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA</p> <p>DESARROLLO DE LA CASILLA “9C”: INTERSECCIÓN ENTRE “COMUNICACIÓN” Y LA ASIGNATURA DE “INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA”</p>	
<p>CONTEXTO</p>	<p>El alumnado del cuarto curso del grado de “Maestro en Educación Primaria” de la Facultad de Educación de la UB está estudiando las técnicas, estrategias y metodologías más utilizadas en la investigación educativa, con la finalidad de aplicarlas a su práctica profesional.</p> <p>Una vez explicado el temario a partir de la teoría y de la realización de algunas prácticas, ha llegado el momento de que el alumnado, en pequeños grupos, utilice lo aprendido hasta entonces en el diseño de un proyecto de innovación que esté basado en evidencias empíricas (con un análisis diagnóstico previo y una evaluación asociada a la innovación).</p> <p>Aunque los trabajos en grupo son una constante en la carrera de magisterio, la realización de un trabajo con este nivel de rigor, asociando técnicas de investigación con la creatividad necesaria para la propuesta de una innovación, genera cierta tensión en los grupos.</p> <p>La actividad propuesta en la asignatura es, por lo tanto, un simulacro a la labor profesional asociada al trabajo colaborativo, cuya finalidad transversal es el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para su futuro trabajo como docentes. Es una manera de acercarse desde la práctica a lo que implica estar con otras personas en el puesto de trabajo.</p>
<p>TEORÍA SOBRE LA COMUNICACIÓN</p>	<p>El profesor expondrá los elementos relacionados con la comunicación en el ámbito profesional.</p> <p>Se analizarán algunos de los elementos de la comunicación más conocidos.</p>
<p>PRÁCTICA PARA APRENDER A IMPLEMENTAR</p>	<p>Se presentarán casos simulados de situaciones comunicativas en el ámbito profesional (algunos de los cuales que posean elementos comunicativos que no funcionan del todo bien y otros ejemplos de buenas prácticas).</p> <p>Se instará al alumnado que, en pequeños grupos, analicen los casos a partir de la óptica de los elementos clave de la comunicación.</p> <p>Una vez el grupo haya acabado sus comentarios, se le pedirá que redacte posibles actuaciones comunicativas que sanarían los problemas presentes en los casos.</p> <p>Finalmente se instará al alumnado a que ponga en práctica lo aprendido en sus grupos de trabajo en la creación del proyecto de innovación.</p>

EVALUACIÓN	En dos momentos de la realización del trabajo en grupo de elaboración del proyecto de innovación (a mediados del proceso de creación y al final), se usará una rúbrica para evaluar si los elementos comunicativos estudiados se han puesto en marcha en el trabajo práctico. La finalidad es averiguar si el grupo ha desarrollado las habilidades comunicativas necesarias para su labor profesional.
ACTIVIDAD FINAL	Una vez terminada la creación de los proyectos de innovación, se estimula al alumnado a que presente los resultados de sus proyectos grupales en seminarios, jornadas y encuentros del ámbito educativo. Este tipo de actividad a lo largo de la carrera fomenta, por un lado, el desarrollo de habilidades comunicativas y, por otro lado, la creación de hábitos de participación en encuentros para el intercambio de conocimiento. Ambas características interesantes en el perfil del profesional de la docencia de nuestros tiempos.
RECURSOS	<p>Albaladejo, M. (2007). <i>La Comunicació més enllà de les paraules: Què comuniquem quan creiem que no comuniquem</i>. Barcelona: Graó.</p> <p>Bourdieu, P. (2008). <i>¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos</i>. Madrid: Akal.</p> <p>Castellà, J.M., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). <i>Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados</i>. Barcelona: Graó.</p> <p>Corti, F., Roig-Coll, S., Masero-Brioso, F., Mestre-Medina, M.A. y Arnal, L. (2017). Todo empezó con un... ¿lo hacemos?: Relato de una experiencia de desarrollo competencial hacia la formación de maestros reflexivos. <i>Revista Contrapontos</i>, 17(3), 636-652. Disponible en: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/10369.</p> <p>Ellis, R. y McClintock, A. (1993). <i>Teoría y práctica de la comunicación humana</i>. Barcelona: Paidós.</p> <p>Rebollo, M.A. (2001). <i>Discurso y educación</i>. Sevilla: Mergablum.</p>

Bibliografía

- ÁLVAREZ, A., GONZÁLEZ-GARCÍA, J. A., ALONSO, J. & ARIAS, J. L. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolonia. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 32(2), 327-338.
- AMOR, M. I. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial* (tesis doctoral). Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- APOCADA, P. & LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- CANO, R. (2008a). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de

- Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 17-20.
- CANO, R. (2008b). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 185-206.
- COMPANY, F. et al. (1988). *Necesidades de información y orientación universitaria en España*. Delfos: Fedora.
- CORTI, F., DEL AMOR, M., ARMIÑO, S., DEU, L. & GÓMEZ, E. (2014). La relación pedagógica en la universidad y el aprendizaje acompañado. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 23, 97-108.
- CORTI, F., ROIG-COLL, S., MASERO-BRIOSO, F., MESTRE-MEDINA, M. A. & ARNAL, L. (2017). Todo empezó con un ¿lo hacemos?: Relato de una experiencia de desarrollo competencial hacia la formación de maestros reflexivos. *Revista Contrapontos*, 17(3), 636-652.
- ESG (2015). *Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (en línea). Recuperado de: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf
- FIGUERA, P., RODRÍGUEZ, M. L. & LLANES, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 1-17.
- GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. & QUINQUER, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- LÓPEZ, E. & OLIVEROS, L. (1999). La tutoría y la orientación en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 10(17), 83-98.
- RAFFE, D. (2007). The concept of transition system: A review of recent research. Conferencia presentada en el *European Research Network on Transitions in Youth Annual Workshop*. Ghent, 5-8 septiembre 2007.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1993). *Transitions professionnelles. Choix et stratégies*. Sainte-Foy: Les Presses Universitaires de Laval.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. APODACA Y C. LOBATO (Eds.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 23-67). Barcelona: Laertes.

- RODRÍGUEZ-MORENO, M. L. (1986). *Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias*. Madrid: Narcea.
- (1987). *Fonaments i prospectives de l'orientació professional a Catalunya*. Barcelona: Laertes.
- (1988). La integración de la educación vocacional en el currículum escolar. *Perspectivas de la UNESCO*, 18(4), 535-543.
- (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- (Coord.) (1989). *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid: Narcea.
- (Coord.) (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- RODRÍGUEZ-MORENO, M. L. & LLANES, J. (2015). La orientación de las personas adultas y las transiciones. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 81-82(1-2), 3-11.
- SÁNCHEZ, M. F., RODRÍGUEZ-MORENO, M. L. & SEBASTIÁN, A. (2003). *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.
- SCHLOSSBERG, N. K. (1984). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory*. New York: Springer Pb.Co.
- SUPER, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- VÍDAL, J., DÍEZ, G. M. & VIEIRA, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 431-448.
- WATTS, A. G. (1979). *The potential contribution of the school curriculum to careers guidance*. Informe presentado a NICE/IAEVG/UNESCO. Conferencia sobre «*Guidance and school curriculum*», Wolfson College, Cambridge, 2-6 julio 1979.

Autores

Pilar Aparicio-Chueca. Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Barcelona. Doctora en Administración y Dirección de Empresas, de la Universidad de Barcelona. Profesora e investigadora en dicha universidad, su campo de investigación es el comportamiento organizacional y el diseño organizativo, especialmente en el ámbito de las empresas de servicios, en los cuales tiene publicaciones y trabajos relevantes a nivel internacional. Sus publicaciones más recientes: «Beyond university dropout. An approach to university transfer» en *Studies in Higher Education* (2019), «Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión» en la *Revista de Educación y Derecho* (2019), «A factorial structure of university absenteeism in higher education: A student perspective» en *Innovations in Education and Teaching International* (2018) y «Social networks in fitness centres: the impact of fan engagement on annual turnover» en *Journal of Physical Education and Sport* (2017). Contacto: pilaraparicio@ub.edu

Franciele Corti. Es profesora asociada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad (UB). Licenciada en Matemáticas (UFRGS). Miembro del Equipo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) (2017SGR54). Sus ámbitos de especialización tanto en la docencia como en la investigación están vinculados a: las transiciones académicas; la relación pedagógica; la tecnología educativa; los métodos de investigación; y la enseñanza de las matemáticas. Contacto: fcorti@ub.edu.

Lidia Daza Pérez. Doctora en Sociología (por la UB) y profesora asociada del departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona

(UB). Colabora con el grupo consolidado GRET (grupo de investigación sobre educación y trabajo) de la UAB y forma parte de TERRI-POC (grupo de investigación consolidado Territorio, Población y Ciudadanía de la UB). Su experiencia investigadora se ha centrado en el análisis de las condiciones de vida y estudio de los estudiantes universitarios, las diferencias en el acceso, proceso y resultados de aprendizaje, y su inserción en el mercado laboral, desde la perspectiva de la equidad. En los últimos años ha participado en proyectos vinculados a la trayectoria de los estudiantes en la etapa postobligatoria hasta la llegada a la universidad con el proyecto internacional «ISCY Project», y a las condiciones acceso, progreso y perspectivas de futuro después de la universidad mediante encuesta con el estudio «Via Universitària», en su edición primera y segunda (2015, 2018). Desde el año 2012 es miembro del Consejo Asesor del Observatorio del Estudiante de la UB. Contacto: ldaza@ub.edu.

Inmaculada Dorio Alcaraz. Dra. en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Imparte docencia en la facultad de Educación en los grados de maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria. Su ámbito de estudio es la Orientación y la Tutoría desde la perspectiva educativa y personal. Como miembro del grupo consolidado TRALS de la Universidad de Barcelona ha participado en investigaciones sobre la transición académica de los estudiantes universitarios. Ha sido durando ocho años jefe de estudios del grado de maestro de educación infantil y actualmente co-coordina el Pla de Acció Tutorial de la facultad de Educación. Contacto: idorio@ub.edu

Marina Elias Andreu. Doctora en Sociología (por la UAB) y profesora agregada del departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona (UB). Forma parte del equipo de investigación consolidado GRET (grupo de investigación sobre educación y trabajo) de la UAB y es coordinadora del grupo de innovación docente consolidado GIDASRES de la Facultad de Educación de la UB. Sus intereses investigadores se han centrado en los estudiantes universitarios (perfil, aprendizaje, expectativas, condiciones de vida, entre otros) desde el punto de vista de la equidad. En los últimos años ha colaborado en proyectos como «La equidad en el acceso a la universidad y la inserción laboral de los

graduados» (AQU), «Via Universitària» basado en dos encuestas (2015 y 2018) a estudiantes universitarios, y el proyecto internacional «ISCY Project» que estudia las transiciones de una cohorte de alumnos desde cuarto de la ESO y hasta su acceso a la universidad. Contacto: marinaelias@ub.edu.

Pilar Figuera Gazo. Doctora en Ciencias de la Educación y profesora de Orientación Profesional del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del equipo de investigación consolidado TRALS (2017SGR54). Sus líneas de investigación son trayectorias de transición académica y laborales y orientación. Editora de obras especializadas en estas temáticas (*Orientación profesional y transiciones en un mundo global*; Laertes, 2013; *Persistir en la universidad: de la investigación a la acción*; Laertes, 2015). Ha publicado numerosos trabajos de investigación; entre los últimos: «Test of the Social Cognitive Model of Well-Being in Spanish College Students» (*Journal of Career Assessment*, 2017); «Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con beca salario» (*Educación XX1*, 2018); «Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas» (*Estudios sobre Educación*, 2018); «Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas». (RIE, 2019). Contacto: pfiguera@ub.edu.

Montserrat Freixa Niella. Doctora en Pedagogía y profesora titular del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Ex vicedecana académica y jefa de Estudios del grado de Educación Social, ha obtenido diferentes proyectos de innovación docente —sobre el prácticum, el plan de acción tutorial, la transferencia de competencias, la transversalidad— y de investigación sobre educación superior. Miembro del equipo consolidado de investigación TRALS. Su línea actual de investigación se centra en la transición de los estudiantes a la universidad y en los perfiles no tradicionales de estudiantes. Publicaciones recientes: *¿Qué competencias demandan los centros de secundaria al profesorado novel en Cataluña?* (Bordón, 2019). *Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas*.

ficas. (RIE, 2019). *El abandono en el recorrido formativo del estudiante. El caso de ADE de la Universidad de Barcelona*. (RIE, 2018). Contacto: mfreixa@ub.edu

Joaquín Gairín Sallán. Ha sido director de un centro educativo, de un departamento universitario y del ICE, siendo, actualmente, decano de la Facultad de Ciencias de la educación por segunda vez. Dirige el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO: <http://edo.uab.es>), la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE:<http://www.redage.org>) y varios proyectos europeos (ACCEDES, ORACLE, ACCESS4ALL;...). Su actividad docente y de investigación se desarrolla en los ámbitos del currículo, la evaluación y la organización/dirección de instituciones educativas, así como en la gestión del conocimiento y temas relacionados con las comunidades formativas y de aprendizaje; también mantiene líneas de trabajo relacionadas con la atención de grupos vulnerables en las instituciones de formación y la promoción y desarrollo de instituciones seguras y saludables. Un mayor desarrollo del currículo puede verse en ORCID (<http://orcid.org/0000-0002-2552-0921>) y ResearchGate (https://www.researchgate.net/profile/Joaquin_Sallan)

Juan Llanes Ordóñez. Profesor lector en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Miembro del Equipo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) (2017SGR54). Coordinador del Grupo de Innovación Docente Consolidado INTERMASTER (GIDUB -13/27). Director académico del máster en psicopedagogía del Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA). Sus ámbitos de especialización tanto en la docencia como en la investigación están vinculados a la orientación y la inserción profesional. Publicaciones recientes: (Coautor, 2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona, *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 185-202. (Coautor, 2019). Adaptabilidad de la Carrera en estudiantes universitarios: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas, *Revista de Investigación Educativa*, 37 (2), 379-394. (Coautor, 2019). Análisis

de las motivaciones y de las expectativas de los estudiantes de máster en Educación. *Educación*, 55 (2), 325-341. Contacto: juanllanes@ub.edu

David Rodríguez Gómez. Es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB e investigador del Equipo de Desarrollo Organizativo, reconocido como grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Cataluña. Doctor en «Calidad y procesos de innovación educativa» y licenciado en Pedagogía por la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en los procesos de innovación, desarrollo organizativo, aprendizaje organizativo e informal, el uso de las TIC en los centros educativos y el abandono y retención de los estudiantes universitarios. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9845-0744>. Contacto: david.rodriguez.gomez@uab.cat

Sebastian Rodríguez Espinar. Catedrático emérito del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Dos campos han ocupado su actividad docente e investigadora a lo largo de cuatro décadas como profesor universitario: la orientación académico-profesional y la evaluación institucional de la calidad de la enseñanza universitaria. Sus últimas publicaciones son el resultado de su amplia experiencia en la participación en los Planes nacionales de evaluación de la calidad de las universidades españolas, su asesoramiento metodológico a AQU Catalunya, así como de su colaboración con otras instituciones internacionales: *La Evaluación de la Calidad en la Educación Superior. Fundamentos y Modelos* (Ed. Síntesis, 2013), *Panorama Internacional de la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior* (Ed. Síntesis, 2013) y *La Evaluación de la Calidad en la Educación Obligatoria* (Ed. Síntesis, 2013). Contacto: srodriguez@ub.edu

María Luisa Rodríguez-Moreno. Es Catedrática Emérita de la Universidad de Barcelona. Fundadora en España de la Cátedra de Orientación Vocacional y Formación Profesional, es autora de varios manuales sobre esta temática y de monografías sobre toma de decisiones, exploración del mundo laboral y liderazgo político de las mujeres. Miembro de varias asociaciones europeas y nacionales ha redactado informes para la Unión Europea y dinamizado el Seminario Permanente de Orientación Profesional. Contacto: luisarodriguez@ub.edu.

Soledad Romero-Rodríguez. Doctora en Ciencias de la Educación y Máster en Pedagogía Sistémica. Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Su investigación se centra en el desarrollo de recursos y programas de orientación para la transición y la elaboración de proyectos profesionales y vitales. Coordinadora del proyecto de investigación I+D Orient@cual (<http://www.orientacual.es/portal>), en la actualidad participa en los proyectos I+D «Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española (Transmaster)» y en «La alfabetización como práctica social en Educación Infantil y Primaria (Apertura)». Ponente en numerosos congresos y cursos, ha asesorado el proceso de diseño e implantación de Planes de Acción Tutorial en diferentes universidades españolas. Cuenta con numerosas publicaciones sobre orientación para la elaboración de proyectos profesionales y vitales: *El proyecto profesional y vital* (2009); *Hacia una orientación profesional sistémico- narrativa* (2013); *Orientación en la Universidad* (2016).

Albert Sánchez-Gelabert. Sociólogo, máster en Investigación Sociológica Aplicada y miembro colaborador del grupo consolidado de investigación sobre educación y trabajo de la Universitat Autònoma de Barcelona (GRET - UAB). Actualmente trabaja como profesor asociado en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, es investigador en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y colabora en diferentes proyectos sobre universidad, estudiantes e itinerarios educativos. Con experiencia en el análisis cuantitativo y cualitativo y en estudios longitudinales, sus áreas de investigación e interés se centran en estudiantes universitarios, desigualdad y equidad educativa, abandono universitario, educación a distancia y el análisis de los itinerarios educativos a lo largo de las diferentes etapas educativas. Contacto: Albert.sanchez@uab.cat

Ma do Céu Tavieria. Es profesora de la Escuela de Psicología y miembro integrado del Centro de Investigación en Psicología de la Universidad de Minho en Braga (Portugal). Sus intereses de investigación son la exploración de la carrera, la gestión de la carrera profesional y el desarrollo de carreras profesionales, la relación entre carrera y éxito educativo y la

eficacia de las intervenciones profesionales. Dispone de varias publicaciones nacionales e internacionales sobre estos temas. Es la coordinadora del grupo de investigación en desarrollo y asesoramiento profesional, directora ejecutiva de la Asociación de Psicología de la Universidad de Minho y directora de la Asociación Portuguesa para el Desarrollo de la Carrera y de la Sociedad Portuguesa de Psicología.

Mercedes Torrado Fonseca. Profesora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del equipo de investigación TRALS y coordinadora del grupo de innovación docente MideMe (GINDOC-UB/148). A lo largo de su trayectoria ha ocupado diversos cargos de responsabilidad institucional en la Universidad. Colaboradora asidua en diversas agencias de evaluación y acreditación universitarias y de proyectos de investigación e innovación. Ha participado en proyectos de investigación relacionados con el estudio del abandono y persistencia universitaria, la identificación de colectivos de riesgo y éxito académico, trayectorias de transición académica y orientación y el desarrollo de competencias. Actualmente está inmersa en el liderazgo de proyectos competitivos vinculados con el estudio de la transición a los estudios de máster. Imparte su docencia en el grado de Pedagogía y en diversos másteres de la Facultad de Educación. Ha publicado recientemente en *International Journal of Educational Research*, *Educar*, *Revista Complutense de Educación*. Contacto: mercedestorrado@ub.edu

Dani Torrents Vilà. Doctor internacional en Sociología, y gestor de proyectos en la Agencia para la Calidad Universitaria del sistema universitario de Catalunya (AQU Catalunya), dónde lleva a cabo funciones de gestión y visualización de datos, y participa en estudios sobre la inserción laboral, la satisfacción y las condiciones de estudio del alumnado universitario. Ha estado vinculado al Grupo de Investigación en Educación y Trabajo (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona desde 2011, actualmente como colaborador en diferentes análisis y publicaciones. Sus campos de especialización incluyen el estudio de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, el acceso a la universidad y las diferentes elecciones educativas tomadas, y el rol de la educación y el origen social y cultural como factor estructurador de las

sociedades. En 2016, llevó a cabo una estancia internacional de investigación en el Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior en Portugal. Contacto: danitv@hotmail.com

Xavier M. Triadó Ivern. Licenciado en Economía por la Universidad de Barcelona. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales. Profesor e investigador en dicha universidad, su campo de investigación es el comportamiento organizacional, el diseño organizativo y la creación de empresas —especialmente en el ámbito de las empresas de servicios— ámbitos en los cuales tiene publicaciones y trabajos relevantes a nivel internacional. Director adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación. Es director y promotor del Máster en Gestión Económica de Entidades Deportivas y del Máster en Dirección de Empresas del Deporte. Algunas publicaciones de los últimos años son: Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión. *Revista de Educación y Derecho* (2019). A factorial structure of university absenteeism in higher education: A student perspective. *Innovations in Education and Teaching International* (2018). Educational leadership in Europe: A transcultural approach. *Revista de Educación* (2016). www.xaviertriado.net. Contacto: xtriado@ub.edu

Helena Troiano Gomà. Doctora en Sociología y profesora agregada del área de Sociología de la Educación del departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Forma parte del equipo de investigación consolidado GRET (grupo de investigación sobre educación y trabajo). A lo largo de su trayectoria investigadora, sus áreas de interés y proyectos se han centrado en: la inserción profesional de graduados universitarios; la experiencia de los estudiantes universitarios; las reformas universitarias, desde el punto de vista de la gestión colegial y de su impacto sobre el profesorado y el estudiantado; la equidad en el acceso a la universidad. Actualmente trabaja en dos proyectos que incluyen temas universitarios. El primero (Via Universitària) se centra en una encuesta a estudiantes de grado y máster sobre su acceso, progreso y perspectivas de futuro después de la universidad. El segundo proyecto (ISCY Project) estudia las transiciones de una cohorte de alumnos a lo largo de la secundaria y hasta la universidad. Contacto: helena.troiano@uab.cat

Robert-Guerau Valls Figuera. Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Pompeu Fabra (2012), Máster en Investigación y Cambio Educativo por la Universidad de Barcelona (2016), técnico investigador en diferentes proyectos de equipos de investigación consolidados (TRALS, DHIGECS) y actualmente investigador predoctoral de la UB. Ha sido profesor asociado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la UB. Forma parte del equipo de investigación TRALS. Como docente e investigador tiene experiencia profesional en los ámbitos de las transiciones académicas y laborales, el desarrollo competencial y las metodologías y técnicas de investigación. Contacto: rgvalls@ub.edu

Marta Venceslao. Es docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctora en Antropología por la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Diplomada en Educación Social. Estableciendo un diálogo entre la Pedagogía y la Antropología, ha realizado diferentes investigaciones en instituciones del campo social. Contacto: mvenceslao@ub.edu. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona.