

Mentoría para la mejora de competencias en Orientación Profesional: estudio piloto en estudiantes universitarios

Eva María TORRECILLA-SÁNCHEZ
Patricia TORRIJOS-FINCIAS

Datos de contacto:

Eva María Torrecilla Sánchez
Instituto Universitario de
Ciencias de la Educación.
Universidad de Salamanca
emt@usal.es

Patricia Torrijos Fincias
Instituto Universitario de
Ciencias de la Educación.
Universidad de Salamanca
patrizamora@usal.es

Recibido: 18/05/2023
Aceptado: 16/10/2024

RESUMEN

La orientación profesional es una necesidad de los estudiantes universitarios, a la par que, su desarrollo potencia competencias para la empleabilidad. El objetivo del presente trabajo es mejorar las competencias profesionales de los estudiantes del Máster de profesorado de la especialidad de orientación educativa mediante la interacción con necesidades del ámbito de la orientación profesional de estudiantes de Grado en Pedagogía. Se aborda mediante un estudio piloto, de carácter pre-experimental pre-postest sobre un proceso de mentoría. El estudio cuenta con una muestra participante casual o por accesibilidad (13 mentores-estudiantes del Máster y 8 tutorados-estudiantes del Grado en Pedagogía), la cual, es formada para llevar a cabo un proceso continuo y acorde a las necesidades del colectivo de trabajo. Tras la aplicación los resultados inferenciales muestran una mejora en pro del proceso de mentoría en ambos colectivos vincula con las competencias en orientación profesional, a la par que, el análisis descriptivo de la satisfacción devuelve altos niveles de esta variable. Se evidencia como la participación en el proceso de mentoría supone una interesante experiencia formativa para los estudiantes de Máster, quienes ponen en práctica procesos de asesoramiento, y para los estudiantes de Grado, favoreciéndose la toma de decisiones en relación con las diferentes opciones formativas de la titulación.

PALABRAS CLAVE: Orientación profesional; mentoría; desarrollo de competencias; enseñanza superior.

Mentoring for the improvement of competencies in Career Counseling: a pilot study in university students

ABSTRACT

Career guidance is a need of university students, and at the same time, its development enhances employability skills. The aim of the present work is to improve the professional competences of the students of the Master's Degree in Educational Guidance by means of the interaction with the professional guidance needs of students of the Degree in Pedagogy. It is approached through a pre-experimental pre-posttest pilot study on a mentoring process. The study has a casual participant sample or by accessibility (13 mentors-students of the Master's Degree and 8 mentored-students of the Degree in Pedagogy), which is trained to carry out a continuous process according to the needs of the work group. After the application, the inferential results show an improvement in favor of the mentoring process in both groups linked to the competences in professional guidance, while the descriptive analysis of satisfaction returns high levels of this variable. It is evident that participation in the mentoring process is an interesting formative experience for Master's students, who put into practice counseling processes, and for undergraduate students, favoring decision making in relation to the different training options of the degree.

KEYWORDS: Career counselling; Mentoring; Skills development; Higher education

Introducción

La sociedad del siglo XXI ha vivido diferentes procesos de transformación en sus sistemas de intercambio, relaciones sociales, personales y laborales. Estos cambios han generado una lucha global por la equidad y justicia social que se han visto reflejados a nivel mundial en el documento “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, que se gesta en septiembre de 2015 en el marco de las Naciones Unidas. La Agenda 2030 establece una hoja de ruta mediante 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan un desarrollo a favor de las personas. Entre estos objetivos se encuentra el número 4 “Educación de Calidad” que funciona de engranaje para llegar a la mayoría de los ODS. Una Educación de Calidad solo es posible si se tiene en cuenta que la orientación debe ser a lo largo de la vida, proposición que la Unión Europea promueve desde antes de la configuración de la Agenda 2030. La Resolución del Consejo Europeo de 2008 es clave en esta idea, ya que defiende la orientación como proceso continuo, a lo largo del ciclo vital, que facilita capacidades, competencias e intereses para la educación, formación, empleo y la vida personal. Por tanto, la orientación no puede estar presente solo en la escolaridad obligatoria, en la que ha tenido un gran peso en los últimos años, sino que debe ser esencial en educación superior para la calidad educativa (Álvarez-Pérez & López-

Aguilar, 2019), sobre todo, la orientación profesional que fortalece la empleabilidad de los estudiantes.

Orientación profesional como elemento de mejora en el sistema universitario

La presencia de la orientación educativa en el sistema universitario es una necesidad todavía en nuestros días reivindicada por los propios discentes, quienes reclaman mayor atención a nivel académico, profesional y personal (Delgado-García et al., 2021; Pereira et al., 2019). En lo que respecta a la orientación profesional sorprende su poca presencia en este nivel educativo al tratarse de una responsabilidad no solo de los estudiantes, sino, de las organizaciones e instituciones educativas (Martínez-González, 2011). Diferentes estudios han constatado que la presencia de la orientación profesional mejora la empleabilidad de los estudiantes universitarios (Carrillo-González, 2021; González-Lorente & Martínez-Clares, 2021; Rodríguez-Martínez, 2012) más aún cuando se trata de una orientación profesional por competencias (Rodríguez-Martínez et al., 2019). Una de las demandas principales de los estudiantes es vincular la educación con la dimensión de empleabilidad en orientación profesional para enfocar adecuadamente su futuro profesional (Pereira et al., 2019) lo que implica trabajar efectivamente las competencias autoconocimiento y desarrollo personal; exploración de la carrera; toma de decisiones y construcción del proyecto profesional (Taverira & Rodríguez-Moreno, 2010) en los contextos universitarios. Estas competencias son esenciales para la orientación profesional al regular la dimensión empleabilidad, facilitando la elección vocacional y su puesta en práctica.

La orientación profesional por competencias propicia destrezas técnicas y aptitudes profesionales, metodología de trabajo, a la par que, la relación individual, colectiva y organizacional para la inserción profesional (Rodríguez-Martínez et al., 2019). Su impulso requiere de un enfoque de trabajo centrado en la construcción del proyecto profesional (Álvarez & Sánchez, 2017) que ayuda al estudiante a adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad. El proyecto profesional debe promoverse desde las propias universidades utilizando estrategias dentro de las materias y de forma transversal con procesos de tutoría, mentoría, programas específicos, e-portfolio, blog, entre otros (Rodríguez-Martínez et al., 2019; Olivares-García et al., 2020; Domínguez-Urdanivia & Rojas-Valladares, 2021). Estas acciones formativas deben enlazarse con el proyecto profesional para asegurar una reflexión crítica en la persona que le permita avanzar hacia una gestión eficaz de su carrera (Santana-Vega et al., 2019; Müller, 2014).

Ahora bien, formar en competencias implica su conocimiento previo, si anteriormente se enunciaron las competencias que se precisan para la dimensión empleabilidad, es necesario determinar que competencias precisan los orientadores profesionales. Algunos estudios han intentado delimitar las competencias a incluir para la formación en orientación profesional, aunque pueden existir pequeñas diferencias, se establece un consenso, relativo a las siguientes competencias (Sánchez-García, et al., 2009; Velázquez de Medrano, 2023):

- Diagnóstico y evaluación
- Servicios externos e internos de orientación profesional
- Diseño de recursos y proyectos
- Colaboración y coordinación con diferentes agentes incluidas las familias
- Comunicación verbal y no verbal
- Orientar y asesorar en competencias de orientación profesional
- Implementación de acciones

Además, este profesional trabaja en contextos escolares y no escolares, por ende, debe tenerse en cuenta las propias competencias de un orientador educativo y su especificidad en orientación profesional. La delimitación específica de estas competencias se presenta en la tabla 4, para lo cual, se tiene en cuenta la delimitación anterior junto al estudio desarrollado por Torrecilla-Sánchez et al. (2018).

Mentoría como estrategia formativa en el contexto universitario

La mentoría es una de las estrategias más consolidadas en el ámbito educativo por sus múltiples beneficios. Su aplicación se ha vinculado con diferentes finalidades: apoyo académico, prácticas formativas, apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otras (Hervás et al., 2018; Hervás & Pardo, 2019; Tinoco-Giraldo, 2021). Dentro de la orientación profesional la interrelación que se produce entre mentor y tutorado conlleva el desarrollo de competencias para la inserción laboral de ambos colectivos, por ejemplo, en el tutorado: competencias comunicativas, autoeficacia, entre otras; y para el mentor: ética para la confidencialidad, asesoramiento y orientación, habilidades sociales, empoderamiento, etc. (Albanaes, et al., 2015; Gimmon, 2014; Manzano-Soto, et al., 2012; Reddick, et al., 2012). Estos beneficios para los participantes se han constatado en diferentes investigaciones (Albanaes, et al., 2015; Manzano-Soto, et al., 2012; Gimmon, 2014) que corroboran la eficacia competencial para la incorporación en el mundo laboral.

Si bien, el valor de la mentoría como estrategia formativa se ha focalizado principalmente en el ámbito de aprendizaje académico. En el contexto universitario su potencialidad implica el desarrollo de habilidades sociales junto a objetivos como facilitar el acceso a la universidad, apoyar las prácticas formativas, apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales, etc. En este sentido, las potencialidades de la mentoría traspasan nuestro territorio, al encontrarse programas de mentoría a nivel internacional. En la tabla 1 se recogen algunos programas de mentoría actuales, nacionales e internacionales, los cuales, permiten comprobar como la mentoría traspasa la finalidad del aprendizaje académico enfocando habilidades sociales, procesos de orientación profesional y/o valores.

Aunque la tabla 1 recoge algunos de los ejemplos de mentoría más actuales, existen muchos más, un estudio concreto de programas de mentoría se encuentra en Tinoco-Hiraldo (2021), en el que comprueba como la mentoría atiende a diferentes áreas de trabajo. No solo esto, sino que, destaca como la satisfacción del objetivo de los programas de mentoría en contextos universitario genera su inclusión en las instituciones como sello de identidad, siendo EEUU el país más prolífero en la continuidad de programas de mentoría.

Tabla 1

Programas de mentoría a nivel nacional e internacional

Autores	Programa	Objetivo	País
Rachamim y Orland-Barak, 2024	Mentoring a culturally diverse community	Mejorar procesos de aprendizaje vinculados con diversidad cultural	Israel
Smith, et al., 2024	Empowering Second+ Career Female Academics	Empoderar al colectivo femenino en riesgo para su futuro profesional y personal	Australia
Goldshaft, y Sjølie, 2024	The OMF intervention	Mejorar el proceso de aprendizaje en la formación de docentes mediante comunidades de aprendizaje	Noruega
Avendaño, 2023	Mentoría entre pares para el aprendizaje en línea	Potenciar el aprendizaje en línea	Colombia
Grilo, et al., 2024	Programa MOSAIC	Promover acciones antirracistas en estudios de salud pública	EEUU
Fernández-García, et al., 2019	e-mentoría	Facilitar una mejor acogida y acompañamiento personalizado y continuo en la dinámica académica del máster	España

Ahora bien, uno de los ámbitos en los que menos se ha implementado esta estrategia, sobre todo en nuestro contexto nacional, es en la orientación profesional. No obstante, de acuerdo con las competencias que precisa un orientador profesional, se plantea esta estrategia como fundamental para avanzar en pro de su formación dadas las funciones que el mentor desarrolla (Felisatti et al., 2022, p.193):

- fomentar el desarrollo personal y profesional de los compañeros, proponiendo acciones personalizadas en función de sus necesidades y objetivos;
- actuar como patrocinador, ayudando al mentee a través de su propia influencia, conocimiento y competencias, con el fin de facilitar la entrada y el desarrollo de la persona en un contexto profesional;
- fomentar los aspectos de socialización, acogiendo a los compañeros junior en un nuevo contexto laboral, familiarizándolos con los valores, los hábitos, los recursos y la cultura de la institución, o promoviendo relaciones positivas en el contexto también para los compañeros no junior;
- dar ejemplo a través de un modelo positivo;
- promover una relación duradera basada en comunicación efectiva, confianza y ética;
- poner sus habilidades y experiencias a disposición del desarrollo personal y/o profesional del mentee.

Así, tras estas potencialidades se considera necesario generar procesos de mentoría desde la orientación profesional en contextos universitarios, al ser una materia pendiente para los estudiantes y contrastar sus beneficios. Por ello, en el apartado siguiente se presenta una experiencia de mentoría en contexto universitario.

Experiencia de mentoría entre estudiantes de Máster de Profesorado y de Grado de Pedagogía

La experiencia de mentoría entre estudiantes de Máster de Profesorado y de Grado en Pedagogía, se integra mediante una vertiente de mejora en las competencias profesionales. Esta propuesta se genera como experiencia práctica para los mentores desde una acción orientadora y para apoyar a los estudiantes tutorados en el proceso de configuración de su proyecto profesional. Con esta finalidad, en la Universidad de Salamanca, se implementa mediante el proyecto de innovación “Promoción de competencias para la orientación profesional a través de un proceso de b-mentoring. ID2019/064”, un proceso de mentoría entre los estudiantes del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en adelante Máster de Profesorado) de la especialidad de Orientación Educativa y los estudiantes de 3º de Grado en Pedagogía. La finalidad del proceso de mentoría no es otra que trabajar las competencias de orientación profesional en ambos colectivos, en los mentores (estudiantes del Máster de Profesorado) con el objetivo de poner en práctica procesos de asesoramiento en orientación profesional, por tanto, una práctica formativa, y en los estudiantes de Grado de Pedagogía, satisfacer una necesidad que se ha observado a lo largo del tiempo en 3º curso, para favorecer la toma de decisiones en relación con las diferentes opciones formativas de la titulación.

Este proceso de mentoría se configura por primera vez en el curso 2019/2020 como experiencia piloto, con objeto de conocer potencialidades y posibles aspectos de mejora e integrar la acción formativa en cursos sucesivos para el incremento de la calidad formativa de ambos colectivos, sus beneficios han supuesto mantenerlo en activo hasta la actualidad (curso 2023/2024).

El proceso de mentoría se inicia generando un espacio en la plataforma virtual, Studium (Moodle de la Universidad de Salamanca) con información relevante del proyecto y recursos para la puesta en práctica, donde los mentores disponen de recursos que podrán compartir con sus tutorados. Tras la creación del espacio, en los meses de julio-septiembre de 2019, se contacta con los posibles mentores y tutorados, indicando a ambos la voluntariedad del proceso y los posibles beneficios a obtener. Aquellos estudiantes interesados en participar solo tienen que remitir un correo a los docentes encargados de la mentoría.

El proceso comienza con la generación de díadas de trabajo (mentor-tutorado). Estas parejas se plantean teniendo en cuenta una entrevista en profundidad con los potenciales participantes con la finalidad de establecer parejas compatibles. No obstante, en este momento se producen dos situaciones diferentes: baja o alta demanda por los estudiantes de Pedagogía. Es decir, casos en los que no existe un estudiante tutorado por mentor y casos en los que existe más de un estudiante tutorado por mentor. En el primer caso, se tiene una reunión con los estudiantes del Máster para comprobar quienes prefieren llevar a cabo el proceso de mentoría de forma individual y quienes en parejas. En esta situación, además de las características personales de cada mentor y tutorados, se tiene en cuenta las necesidades de los tutorados para delimitar la configuración, vinculando a las tríadas los tutorados con mayores necesidades. En caso de alta demanda por parte de los estudiantes de Pedagogía, se

realiza una reunión con los estudiantes del Máster de profesorado para conocer quienes no tienen inconveniente en llevar dos tutorados. En dicha situación, en la determinación de las díadas, se tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes, distribuyendo a los estudiantes con menos necesidades para aquellos mentores que llevarán dos tutorados.

Generadas las díadas o tríadas, cada mentor recibe un informe sobre las necesidades de orientación profesional de su tutorado/s. Con este informe se genera una planificación del desarrollo de trabajo en las diferentes sesiones (contenido, objetivo, estrategia/técnica) que se remite al docente referente para la mentoría. Si el plan no es acorde a las necesidades del tutorado el docente se reúne con el mentor para debatir los aspectos en los que no están de acuerdo y acordar el plan de acción. Este plan de actuación debe dar respuesta a las tres fases de la configuración de un proyecto profesional (siempre que el tutorado necesite trabajar todas): aprende a anticiparse, aprende a construir proyectos y aprender a actuar (Romero, 2004; 2009). Con el visto bueno del docente se inician las sesiones de mentoría. En la primera sesión se debe firmar una hoja de consentimiento para la participación en el proceso y de confidencialidad de la información, ambos documentos son custodiados por el docente tras su remisión. El proceso de mentoría transcurre alrededor de 5-6 sesiones, de acuerdo con las necesidades de cada participante. De la misma forma, en su desarrollo, los mentores diseñan un programa de empleabilidad para trabajar en conjunto con los tutorados, es decir, el conjunto de mentores se organiza para diseñar esta propuesta formativa e implementarla con todos los tutorados.

El proceso finaliza con la remisión de los cuadernos del tutorado y del mentor, documentos que han ido complementando en las diferentes sesiones. Tras el cierre del proceso se disuelve la relación de mentoría entre los estudiantes (Figura 1).

Método

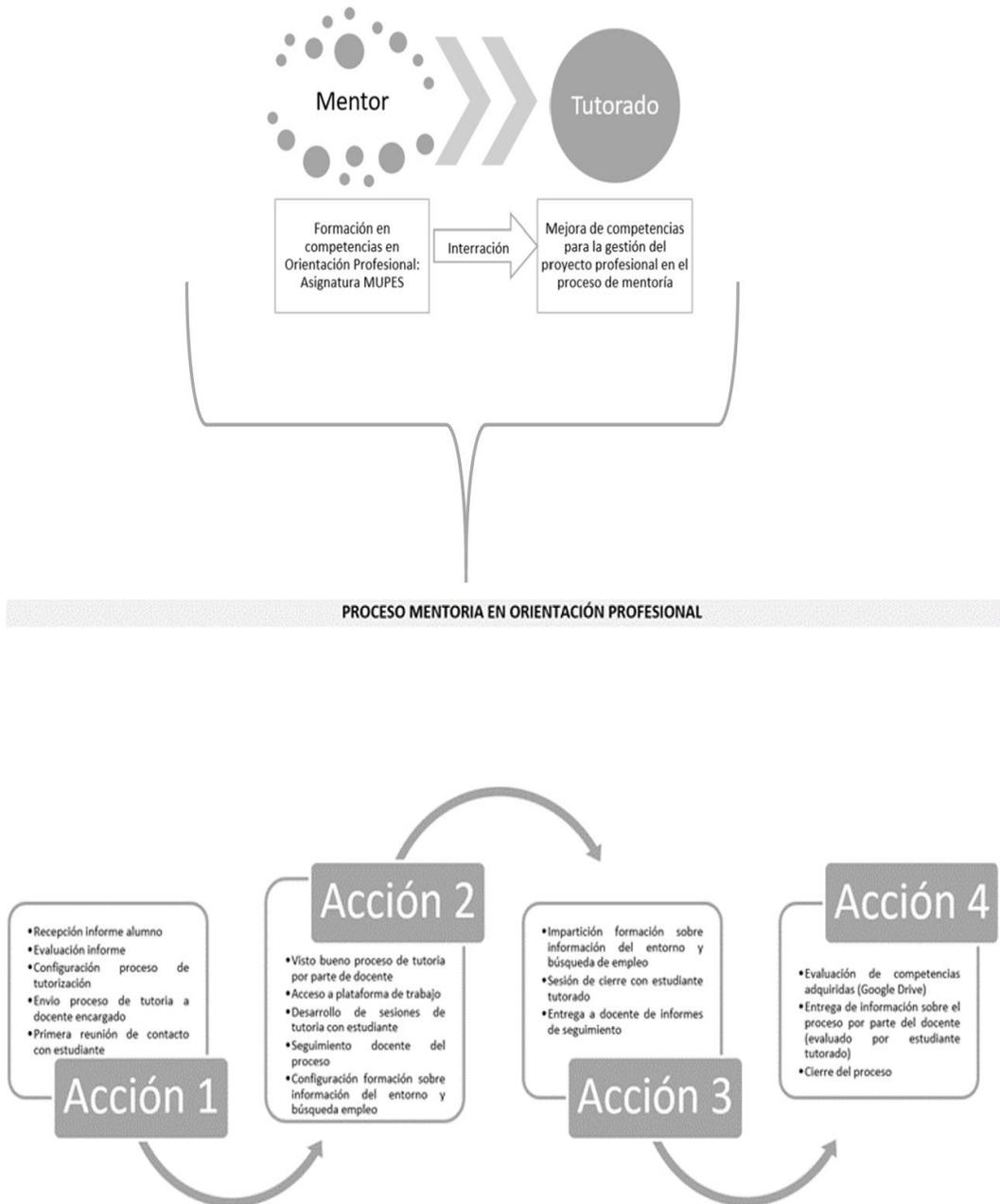
La investigación se configura mediante un estudio piloto con un diseño de investigación pre-experimental pre-posttest, al no existir aleatorización en la integración de los sujetos en el proceso de mentoría, ni la posibilidad de contar con un grupo control (Campbell & Stanley, 1970).

Procedimiento

El proceso de mentoría se inicia en el mes de noviembre con la formación de los mentores en competencias para la orientación profesional, previo al inicio de esta formación se les facilitan los instrumentos de evaluación en formato pretest. La mentoría, como tal, da comienzo en el mes de febrero, momento en el que los tutorados reciben los instrumentos de evaluación en formato pretest y proceden a firmar el consentimiento y la hoja de confidencialidad junto a sus mentores. La mentoría finaliza en el mes de mayo, aunque la pandemia mundial generada por el Covid-19 supuso un cambio en el proceso, teniendo que modificar la mentoría presencial por virtual, no obstante, pese a las circunstancias, ninguno de los participantes abandono la experiencia formativa.

Figura 1

Proceso de mentoría



En cuanto al análisis de datos, de acuerdo con la naturaleza de las variables, conlleva un análisis cuantitativo. En el caso de estudio de las variables de contraste competencial (H1 y H2) se lleva cabo la prueba Test de Wilcoxon, junto a la varianza explicada para medir el tamaño del efecto. No se realiza un estudio de la normalidad dado que, al tratarse de una muestra pequeña, la prueba idónea es la no paramétrica. En lo que respecta a la H3, sobre satisfacción, el estudio es descriptivo, con la finalidad de conocer las puntuaciones otorgadas por los participantes en esta variable. El análisis de los datos se lleva a cabo con el programa de análisis estadístico SPSS v. 25 (licencia de la Universidad de Salamanca), junto al programa JASP v. 16 (licencia libre) para el análisis del tamaño del efecto.

Objetivos e hipótesis

El objetivo general que sustenta el estudio versa en “Mejorar las competencias profesionales de los estudiantes del Máster de profesorado de la especialidad de orientación educativa mediante la interacción con necesidades del ámbito de la orientación profesional de estudiantes de Grado en Pedagogía”. En base a este objetivo se determinan cuatro objetivos específicos:

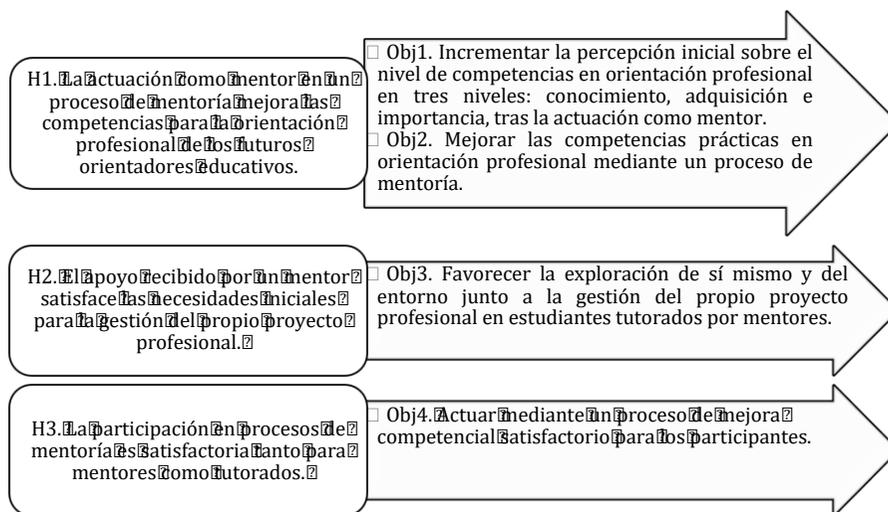
- Obj1. Incrementar la percepción inicial sobre el nivel de competencias en orientación profesional en tres niveles: conocimiento, adquisición e importancia, tras la actuación como mentor.
- Obj2. Mejorar las competencias prácticas en orientación profesional mediante un proceso de mentoría.
- Obj3. Favorecer la exploración de sí mismo y del entorno junto a la gestión del propio proyecto profesional en estudiantes tutorados por mentores.
- Obj4. Actuar mediante un proceso de mejora competencial satisfactorio para los participantes.

Los objetivos delimitados sustentan la hipótesis de estudio (figura 2) que reside en verificar la efectividad del proceso de mentoría en orientación profesional y su interacción con la mejora competencial, delimitada en tres hipótesis:

- H1. La actuación como mentor en un proceso de mentoría mejora las competencias para la orientación profesional de los futuros orientadores educativos.
- H2. El apoyo recibido por un mentor satisface las necesidades iniciales para la gestión del propio proyecto profesional.
- H3. La participación en procesos de mentoría es satisfactoria tanto para mentores como tutorados.

Figura 2

Relación hipótesis y objetivos



Población y muestra

Se considera como población de estudio a los estudiantes del Máster de profesorado de la especialidad de Orientación Educativa de la Universidad de Salamanca, ya que serán los orientadores de los centros educativos del mañana y deberán desarrollar tareas para la mejora de la orientación profesional de sus estudiantes en base a sus necesidades. Estos tendrán el rol de mentores, teniendo en cuenta que en el máster se les forma en orientación profesional, mediante una asignatura de 3 ECTS durante el primer cuatrimestre. Los estudiantes que participaron en el proceso son todos los matriculados en el curso 2019/2020 en dicha especialidad, con un total de 13 estudiantes (2 hombres y 11 mujeres).

El colectivo de tutorados se compone por los estudiantes de Grado en Pedagogía, en concreto, los estudiantes de 3º curso. La elección de los estudiantes del citado curso se debe a que se encuentran en un momento de transición clave en su formación al tener que elegir entre dos menciones (“Formación y gestión de calidad” y “Orientación educativa y asesoramiento”) o, por el contrario, ir por la denominada mención libre, en la cual, seleccionarán materias de ambas menciones u otras integradas únicamente en esta opción. En este caso, se cuenta con una población de 55 estudiantes en el curso 2019/2020, de los cuales, participaron 8 estudiantes del género femenino.

Para ambos colectivos el proceso fue totalmente voluntario con el fin de conseguir un compromiso real con la práctica.

Variables e instrumentos

La configuración del estudio mediante un diseño pre-experimental delimita dos

tipos de variables: independiente y dependiente. La variable independiente se determina por el propio proceso de mentoría mientras que la variable dependiente se delimita en las competencias autopercebidas en orientación profesional de mentores y tutorados. No obstante, desde una evaluación formativa se analiza, a su vez, la variable satisfacción (Tabla 2). Cada una de las variables es analizada mediante diferentes instrumentos de medida:

Tabla 2

Relación entre variables e instrumentos

	Variable y relación con objetivos	Instrumento
Mentores	Competencias autopercebidas: conocimiento, adquisición e importancia (Obj 1 y 2)	Escala “Competencias para la Orientación Profesional” Caso con rúbrica
	Satisfacción (Obj 4)	Adaptación Encuesta de satisfacción con la actividad formativa
Tutorados	Competencias autopercebidas (Obj 3)	Adaptación Escala de necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional
	Satisfacción (Obj 4)	Adaptación Encuesta de satisfacción con la actividad formativa

Competencias autopercebidas de los mentores: hace referencia al nivel de adquisición, conocimiento e importancia de las competencias que han de adquirir al finalizar su formación en orientación profesional. Estas competencias se delimitan teniendo en cuenta los estudios de Sánchez-García, et al. (2009) y Veláz de Medrano et al. (2023), a la par que los contenidos y competencias para la formación de los estudiantes de acuerdo con el plan de estudios del Máster. Esta variable se estudia mediante dos instrumentos. Por un lado, el cuestionario “Competencias para la orientación profesional”, escala tipo Likert de 0 a 4 con el análisis de las dimensiones adquisición (α Cronbach .917), conocimiento (α Cronbach .937) e importancia (α Cronbach .836) para cada competencia. Este cuestionario es una adaptación de la “Escala de competencias específicas en tutoría y orientación educativa” validada y desarrollada mediante una colaboración entre la Universidad de Salamanca y la Universidad de Oviedo (Torrecilla-Sánchez et al., 2018). Con el fin de obtener una visión más específica de las competencias de los mentores se implementa un caso de estudio, analizado mediante una rúbrica de evaluación, cuyos datos son examinados por dos evaluadores. El caso de estudio permite a los mentores poner en práctica competencias prácticas y reflexionar sobre sus conocimientos (saber y saber hacer). Este caso, junto a la rúbrica, supone una adaptación de los casos y rúbricas generados en el proyecto I+D+i: Evaluación de competencias clave y formación del profesorado de educación secundaria: TIC, ALFIN y convivencia escolar (EF-TALCO. EDU2009-08753) (Torrecilla-Sánchez et al., 2016a; Torrijos-Fincias et al., 2018), para lo cual, se

llevó a cabo un focus group dentro del Grupo de Investigación GE20, compuesto por 5 miembros. Tras el grupo de discusión, dos miembros realizaron un análisis de contenido que generó la rúbrica y el caso integrado en este estudio (Figura 3).

Figura 3

Caso de estudio y rúbrica de evaluación

APLICACIÓN DE COMPETENCIAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

El siguiente caso es un supuesto de trabajo desde un Departamento de Orientación de un centro de Educación Secundaria Obligatoria "hipotético" (Instituto de Educación Secundaria). Imagina que trabajas en este "hipotético" centro y eres del orientador del centro. Diseña la intervención de acuerdo con las preguntas planteadas.

Anás es un chico de 16 años de nacionalidad marroquí. Llegó a España hace dos años, momento en el que se incorpora a tu centro educativo. Durante este periodo tuvo problemas de adaptación al contexto social y cultural, además de problemas con el idioma, situación por la cual tuvo que repetir un curso. No obstante, en la actualidad, tras adaptarse al contexto y formar parte de un grupo de amigos, sus calificaciones son buenas, situándose entre el aprobado y el notable.

Hoy Anás ha ido a verte al Departamento de Orientación, dado que está valorando si cursar Formación Profesional Básica. Te comenta que realmente no tiene claro que hacer... Le preguntas por sus intereses y se queda callado... Solo remarca que tiene 16 años y está con estudiantes de 15 años y la mayoría de los chicos de su edad van a decidirse por la Formación Básica; por consiguiente, tiene que ser también lo mejor para él.

1. ¿Qué problemática tiene el estudiante?
3. Delimita en qué momento del proceso de Orientación Profesional necesita ayuda el estudiante.
4. Establece qué estrategias llevarías a cabo para poder ayudarlo.
5. Organiza las estrategias estableciendo número de sesiones, tiempo de duración, lugar de realización de la orientación, etc.

Los datos obtenidos mediante la rúbrica son evaluados por dos jueces del grupo de investigación GE20. Cada juez calificó las respuestas individuales de los mentores, tanto en la fase pretest como postest, realizándose finalmente la media entre las calificaciones de los dos jueces. Se lleva a cabo un estudio de la correlación bivariada entre las puntuaciones de los jueces en la calificación global de la rúbrica con el fin de determinar la fiabilidad interjueces (Abad et al., 2011; Gwet, 2012), la cual, es positiva y alta (Tabla 3).

Tabla 3

Correlación bivariada en las puntuaciones interjueces de la rúbrica de evaluación

Estadísticos básicos		Fiabilidad			
		\bar{X}	s_x	r_{xy}	N
Evaluador 1	Pretest	2.33	1.08	r ₁₋₂ pretest	.65
	Postest	5.85	1.34		
Evaluador 2	Pretest	2.38	1.20	r ₁₋₂ postest	.91
	Postest	6.19	1.21		

Competencias autopercebidas por los tutorados: se utilizó una adaptación de la “Escala de necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional” (Álvarez-Rojo et al., 2015), escala tipo Likert de 6 puntos, configurada por las dimensiones: autoconfianza (α Cronbach .69), conocimiento de sí mismo (α Cronbach .73), conocimiento del entorno (α Cronbach .73), competencia social (α Cronbach .66), toma de decisiones (α Cronbach .79) y empleabilidad (α Cronbach .81); que permiten ahondar en las necesidades reales para la configuración del proyecto profesional.

Satisfacción: se ha llevado a cabo una adaptación de la “Encuesta de satisfacción con la actividad formativa” (escala Likert de 1 a 5), encuesta muy utilizada en diferentes investigaciones (Matínez-Abad, 2013; Torrecilla-Sánchez et al., 2014; Torrecilla-Sánchez et al., 2016b; Torrecilla-Sánchez et al., 2017; Torrijos-Fincias et al., 2018; Tinocco-Hirald, 2021). La base del instrumento se mantiene, aunque, se modifican algunas palabras clave para adaptar al proceso de mentoría. En cuanto a la aplicación en mentores y tutorados se modificó únicamente la redacción de ocho ítems para personalizarla en ambos colectivos.

Resultados

El análisis de los resultados tras la aplicación del proceso de mentoría se presenta de acuerdo con las tres hipótesis de estudio, las cuales aluden a las competencias autopercebidas, en nivel pretest-postest, y a la satisfacción hacia el proceso.

Competencias autopercebidas por los mentores

Los resultados obtenidos para dar respuesta a la hipótesis H1, mediante contraste de hipótesis con la prueba Test de Wilcoxon y tamaño del efecto mediante varianza explicada, tanto en la escala como en la rúbrica, permiten constatar como la participación en el proceso de mentoría ha supuesto un cambio en el nivel competencial autopercebido por los mentores en todas las competencias, tanto en nivel de conocimiento como de adquisición (p valor <0.05). En la Tabla 4 se evidencia un valor significativo a favor de la participación en el proceso, avalado con un alto tamaño del efecto. Existe una competencia en adquisición cuyo cambio no es significativo, no obstante, el tamaño del efecto es alto, a su vez, se produce un caso similar en conocimiento con el ítem “Coordinar las actuaciones en la zona o sector con todos los

agentes educativos y otros servicios, con especial atención a los servicios sociales, de salud y laborales para una intervención coordinada”. No obstante, la importancia no se ve modificada en ningún caso, aunque algunos ítems presentan tamaños del efecto altos.

Tabla 4

Resultados Competencias para la Orientación Profesional en mentores

	Grado de conocimiento					Adquisición de competencias					Importancia				
	Pre		Test de Wilcoxon			Pre		Test de Wilcoxon			Pre		Test de Wilcoxon		
	X	z	p	r	X	z	p	r	X	z	p	r			
Conocer y analizar las características, organización y funcionamiento de los servicios de orientación educativa y asesoramiento psicopedagógico que operan en los diferentes niveles del sistema educativo (Infantil, Primaria, ESO, FP y Bachillerato).	1.62	2.62	-2.67	.008	0.88	1.38	2.54	-2.49	.013	0.80	3.77	3.77	.000	1.00	0.00
Identificar demandas, establecer objetivos y participar en el diseño de planes de intervención en concordancia con los resultados del análisis institucional de los centros educativos y los sistemas relacionados.	2.00	2.62	-1.81	.070	0.59	1.54	2.77	-2.70	.007	1.00	3.77	3.92	-1.00	.317	0.50
Poner en práctica estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros.	1.69	2.62	-2.76	.006	1.00	1.38	2.77	-2.75	.006	0.92	3.85	3.92	-.577	.564	0.33
Colaborar en el establecimiento de estructuras de trabajo colaborativo con los docentes y otros miembros de la comunidad escolar, así como con otros profesionales que intervienen en los centros educativos.	1.31	2.69	-2.45	.014	0.82	.69	2.38	-3.11	.002	1.00	3.69	3.46	-1.13	.257	0.60
Desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personal de los educandos.	1.77	2.85	-2.81	.005	0.89	1.23	2.77	-3.11	.002	1.00	3.85	3.77	-.577	.564	0.33
Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	2.00	2.85	-2.33	.020	0.89	1.42	2.77	-2.71	.007	1.00	3.58	3.77	-1.00	.317	0.50
Coordinar las actuaciones en la zona o sector con todos los agentes educativos y otros servicios, con especial atención a los servicios sociales, de salud y laborales para una intervención coordinada.	1.08	2.00	-1.53	.126	0.52	.54	1.85	-2.26	.024	0.73	3.62	3.38	-.707	.480	0.30
Conocer y valorar las técnicas de diagnóstico y prevención para la orientación profesional.	0.85	3.15	-3.11	.002	0.97	.46	2.92	-3.24	.001	1.00	3.77	3.92	-1.00	.317	0.50
Evaluar las intervenciones realizadas y establecer cambios para mejorarlas.	1.46	2.92	-2.85	.004	1.00	1.00	2.69	-2.95	.003	0.95	3.75	3.77	.000	1.00	0.00
Conocer y seleccionar estrategias y planes de información y orientación profesional para la transición al mercado laboral y la empleabilidad.	0.77	2.77	-3.03	.002	0.95	.62	2.85	-3.11	.002	0.97	3.46	3.69	-1.34	.180	0.60
Diseñar y aplicar estrategias y planes de información y orientación profesional para la transición al mercado laboral y la empleabilidad.	0.62	2.85	-2.96	.003	1.00	.62	2.77	-3.08	.002	1.00	3.46	3.62	-.707	.480	0.25
Comunicarse de manera efectiva de forma verbal y no verbal, utilizando recursos personales.	2.92	3.38	-2.23	.025	1.00	2.67	3.31	-2.30	.021	0.80	3.85	3.85	.000	1.00	0.00

Si estos datos se comparan con los obtenidos en la rúbrica (Tabla 5), se obtiene significación en todos los niveles de medida avalados por altos tamaños del efecto. Se comprueba un cambio a favor tanto del conocimiento adquirido como de la adquisición de competencias, dado que la resolución del caso práctico conlleva activar conocimientos y transferirlos a la práctica. Así, las dos primeras dimensiones de medida (identificación y momento) se centran realmente en el conocimiento de los estudiantes, mientras que la estrategia y la actuación conlleva una puesta en práctica.

Tabla 5

Resultados obtenidos en la resolución del caso práctico en pretest-postest

	\bar{X}		Test de Wilcoxon				N
	Prestet	Postest	z	p	r	Interpretación	
Empleabilidad	0.56	0.80	-3.064	.002	1.00	Alto	13
Entorno	0.03	0.74	-3.186	.001	0.81	Alto	
Decisiones	0.64	1.48	-2.587	.010	1.00	Alto	
Contexto Social	1.14	3.01	-3.180	<.001	1.00	Alto	

Competencias autopercebidas por los tutorados

La hipótesis H2 pretendía constatar el cambio competencial en favor de los estudiantes tutorados en el proceso de mentoría que les permitiría gestionar de forma más adecuada su proyecto profesional. En la Tabla 6 se comprueba cómo se produce una mejora sustancial en la mayoría de las dimensiones de medida a excepción de dos, autoconocimiento y contexto social.

Tabla 6

Resultados tutorados necesidades en la generación del proyecto profesional

	\bar{X}		Test de Wilcoxon				N
	Prestet	Postest	z	p	r	Interpretación	
Empleabilidad	2.06	3.65	-2.53	.012	0.37	Alto	8
Entorno	2.85	4.38	-2.39	.017	0.54	Alto	
Decisiones	3.58	4.42	-2.20	.028	0.30	Moderado	
Contexto Social	4.19	4.81	-1.87	.061	0.22	Pequeño	
Autoconocimiento	4.38	4.90	-1.69	.091	0.18	Pequeño	
Autoconfianza	4.25	5.00	-2.39	.017	0.27	Moderado	

Satisfacción de mentores y tutorados

La última hipótesis planteada, H3, se configuro con el fin de valorar la satisfacción de mentores y tutorados, a la vez que, se pretendía comprobar datos similares en ambos casos. En la Tabla 7 se observa una alta satisfacción en ambos colectivos con valores de la media superiores a 4, salvo para tutorados en el ítem 9. Por otra parte, se puede comprobar como los mentores tienen valoraciones similares en su percepción

sobre el proceso, desviación típica pequeña, incluso coincidiendo todas las valoraciones en la puntuación más alta para los ítems 7 y 15. Si bien, en el caso de los tutorados, aunque el valor de la desviación típica no es grande, existe mayor heterogeneidad.

Tabla 7*Satisfacción hacia el proceso de mentoría valorado por mentores y tutorados*

Ítems1	Mentores		Tutorados	
	\bar{X}	S _x	\bar{X}	S _x
1. Se me ha informado adecuadamente acerca de los objetivos de este proyecto	4.38	.744	4.46	1.127
2. La organización ha sido adecuada	4.75	.463	4.23	1.166
3. La coordinadora ha explicado todos los aspectos del proyecto con claridad	4.63	.518	4.54	1.127
4. La coordinadora ha resuelto mis dudas de manera satisfactoria	4.75	.463	4.62	1.121
5. Los recursos elaborados por los/las mentores/as me han sido útiles	4.75	.463	4.23	1.092
6. El proceso de mentoría me ha sido útil para desarrollar mi proyecto profesional	4.75	.463	4.62	1.121
7. La comunicación con el/la mentor/a ha sido fluida	5.00	.000	4.62	1.121
8. La participación en el proceso de mentoría ha sido compatible con el resto de mis actividades académicas	4.75	.463	4.00	1.414
9. El tiempo y esfuerzo dedicados al proceso de mentoría han sido razonables	4.75	.463	3.77	1.301
10. El proyecto me ha resultado interesante para mi formación	4.75	.463	4.62	1.121
11. El proceso de mentoría me ha sido útil de cara a tomar decisiones sobre mi futuro académico y profesional	4.88	.354	4.62	1.121
12. Mi mentor/a ha resuelto todas mis dudas de manera eficaz	4.88	.354	4.69	1.109
13. Volvería a participar como tutorado/a en un proyecto de estas características	4.75	.463	4.00	1.080
14. Me interesaría participar como mentor/a en un proyecto de estas características	4.75	.463	4.54	1.127
15. Recomendaría a otros estudiantes de pedagogía la participación como tutorados/as	5.00	.000	4.69	1.109
16. El tiempo asignado al desarrollo del proyecto ha sido suficiente para el alcance de los objetivos previstos/planteados	4.38	.744	4.31	1.182
17. Estoy satisfecho/a con los resultados de este proceso de mentoría	4.88	.354	4.46	1.127

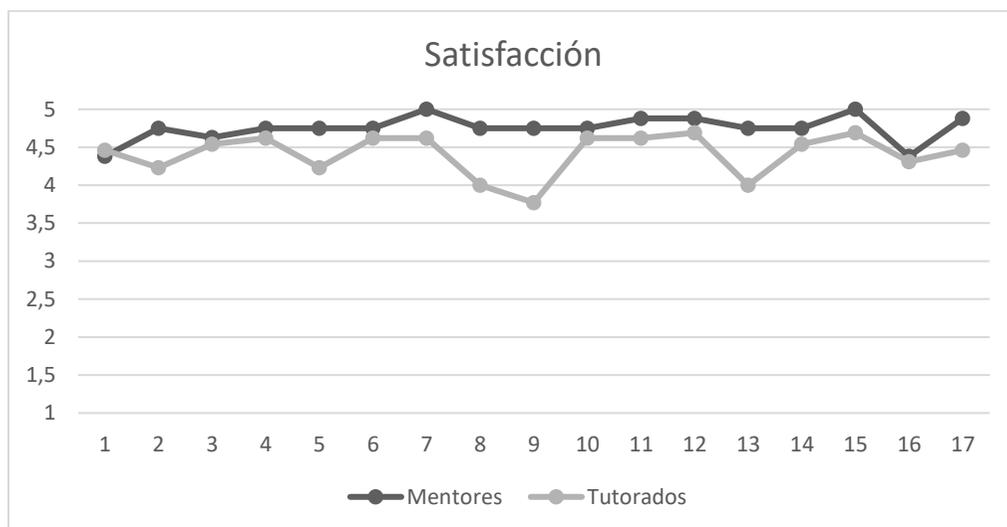
Nota. La información de la tabla recoge el ítem tal cual se le presenta al tutorado, la versión del tutor es la siguiente

- 5. Los recursos aportados (vídeos) me han servido para desarrollar el proceso de mentoría
- 6. El proceso de mentoría me ha sido útil para desarrollar mis competencias como orientador/a
- 10. El proyecto me ha resultado interesante para mi formación
- 11. El proceso de mentoría es una estrategia positiva para el trabajo desde la Orientación profesional
- 12. He podido resolver todas las dudas de la persona tutorada de manera eficaz
- 13. Volvería a participar como mentor en un proyecto de estas características
- 14. Recomendaría a los futuros estudiantes de mi especialidad la participación en este proyecto
- 15. Recomendaría a futuros estudiantes de pedagogía la participación como tutorados

En cuanto a la comparación entre puntuaciones de mentores y tutorados, se observa valoraciones medias similares (Figura 4), salvo en los ítems 8 y 9 en los cuales los mentores puntúan por encima a los tutorados (diferencias de 0.75 y 0.98).

Figura 4

Comparación de resultados en satisfacción tutorados y mentores



*Nota: En la tabla 6 se encuentra la información de cada ítem recogiendo la figura solo el número de ítem.

Discusión y conclusiones

La experiencia de mentoría implementada en la Universidad de Salamanca incide en que los tutorados puedan desarrollar competencias de autoconocimiento y desarrollo personal, exploración de la carrera y toma de decisiones, fundamentales en los contextos universitarios (Taveira & Rodríguez-Moreno, 2010), mientras que para los mentores supone una experiencia práctica, desarrollando competencias para el asesoramiento y la orientación, habilidades sociales e incidiendo en las creencias de control y eficacia (Hervás et al., 2022).

De acuerdo a los resultados, se evidencia una mejora en las competencias profesionales para los participantes, cumpliéndose el propósito general de la iniciativa. Para los mentores ha supuesto un incremento en el nivel de conocimiento y adquisición de las competencias para la orientación profesional. En cuanto a lo que se refiere a la importancia que conceden a la orientación profesional, no se constatan cambios tan significativos, aspecto que se puede vincular con el nivel de participación, aun siendo un proceso voluntario todos los estudiantes del máster de profesorado de la especialidad de orientación educativa participaron en la experiencia.

En cuanto a los resultados que se han puesto de manifiesto para los tutorados, llevan a tomar en consideración trabajos como los de Delgado-García et al. (2021) o Pereira et al. (2019), en cuyos estudios comprobaron como la orientación profesional es una demanda y necesidad de los estudiantes de las titulaciones de Grado en Educación y como las mayores necesidades detectadas se manifestaban en relación con la formación sobre salidas laborales, a la par que estrategias y recursos para la búsqueda de empleo, dimensiones que han evidenciado más cambios en nuestro estudio, seguramente por ser una de las mayores necesidades previas manifestadas por los tutorados. En nuestro estudio en autoconocimiento y contexto social la falta de cambios podría explicarse porque todos los estudiantes no comienzan por este nivel de ayuda, ya que algunos denotan un alto autoconocimiento y un adecuado contexto social en las respuestas del pretest, por lo que sus tutores no trabajan estas temáticas de forma específica centrándose en los niveles siguientes. Aunque, es preciso resaltar como la autoconfianza mejora, a pesar de que muchos estudiantes marcaban niveles adecuados, el apoyo del mentor favorece su autopercepción.

Se puede observar, además, cómo tras la participación en el proceso los mentores adquieren competencias para identificar las necesidades y el momento en el que debe iniciar el proceso de ayuda, así como despliegan mayores estrategias para actuar ante las necesidades detectadas. En cuanto a los tutorados se ofrecen evidencias de cómo mejoran todas las dimensiones estudiadas en lo que se refiere a aspectos relacionados con la autoconfianza, empleabilidad, conocimiento del entorno o toma de decisiones. Respecto a la dimensión de autoconocimiento y contexto social, no es una necesidad compartida por todos los participantes, lo que puede explicar la falta de variaciones entre la medida pretest y postest.

Estos resultados son congruentes con trabajos previos como los Rodríguez-Martínez et al. (2019) en los que se pone de manifiesto que la orientación profesional por competencias contribuye al desarrollo de competencias transversales, al manejo de recursos y herramientas de forma particular. Así, de acuerdo a la investigación previa, la pretensión de instaurar la mentoría se sustenta en ese deseo de favorecer el nivel de empleabilidad de los universitarios. Por tanto, un punto fuerte del presente trabajo ha sido poder evaluar dicho proceso de mentoría, cuyos resultados han permitido favorecer la reflexión e impulsar mejoras que han seguido redundando no sólo en el desarrollo de competencias sino en la satisfacción de los estudiantes, donde, en la actualidad, se han incluido historias de vida sobre las diferentes salidas profesionales de los pedagogos, con objeto de mejorar la información del entorno, siendo esta una demanda de los participantes en las preguntas abiertas en el cuestionario de satisfacción.

Además, estudios como el presente suponen una evidencia de como la tutoría universitaria no debe quedar relegada a la perspectiva académica y de cómo se puede acompañar a los estudiantes (Da Re & Clerici, 2017; López-Gómez, 2017), donde el docente responsable no guía a los estudiantes únicamente en los contenidos académicos o le explica cómo se debe desarrollar el proceso, sino que debe enfocarse

en establecer díadas o tríadas de trabajo de acuerdo a las necesidades y competencias de los participantes. Ello implica acercarse a los estudiantes desde una perspectiva que no es estrictamente académica, disponer de una serie de habilidades y competencias y ser un modelo de referencia para los futuros mentores, pudiendo ser quizás uno de los factores que contribuyen a que los resultados sean satisfactorios.

Para finalizar conviene tener en consideración una serie de limitaciones que el lector puede interpretar y debe tener presente al hacer generalizaciones sobre los resultados presentados y que principalmente guardan relación con el tamaño de la muestra participante, la naturaleza de las pruebas y enfoque de estudio, que llevan a plantear líneas de investigación de notable interés para el Grupo de Investigación. Se plantea así la necesidad de discutir la incorporación de estudios de carácter cualitativo e, incluso longitudinales, que permitan hacer una evaluación de impacto del proceso tiempo después, estudios que permitan corroborar que la mejora de dichas competencias es un factor que favorece el proceso de empleabilidad y el desempeño profesional de los futuros orientadores. Así, se podrá constatar la validez de la experiencia desarrollada.

En contraposición a las limitaciones que pueden identificarse y que marcan nuevas líneas de investigación en torno a la temática, conviene incidir en que la estructura del propio proceso de mentoría y las estrategias de evaluación utilizadas, como los casos de estudio (y la rúbrica de evaluación), son estrategias apropiadas para desarrollar y evaluar competencias (Larraz et al., 2019; Torres & Perera, 2010), ya que permiten que el participante demuestre sus conocimientos a través de actividades prácticas, involucrándole en el proceso, lo que le convierte en beneficiario y participante.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado gracias a los estudiantes de Grado de Pedagogía y Máster de Profesorado de la Especialidad de Orientación Educativa de la Universidad Salamanca. Junto al agradecimiento al proyecto de innovación “Promoción de competencias para la orientación profesional a través de un proceso de b-mentoring. ID2019/064”, Universidad de Salamanca, el cual ha financiado el estudio.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, A1; metodología, A1 y A2; software, A1.; aplicación de las experiencias formativas A1 y A2; análisis formal, A2; investigación, A1 y A2.; recursos, A1 y A2.; análisis de datos, A1.; redacción del borrador original, A1 y A2; redacción, revisión y edición, A1 y A2.; supervisión, A2.; adquisición de financiación, A1.

Referencias

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Albanaes, P., Marques, F. y Patta, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1), 21-56.
- Álvarez-Rojo, V., García-Gómez, M. S., Gil-Flores, J. y Romero-Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 67(3), 15-34. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67301>
- Álvarez, M. y Sánchez, M.F. (2017). Concepto, evolución y enfoques clásicos de la orientación profesional. En M. F. Sánchez García (Ed.), *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 17-64). UNED.
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019>
- Avendaño, W. R. (2023). Mentoría entre pares: Un análisis desde la retroalimentación entre compañeros en el aprendizaje en línea. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), <https://doi.org/279-295.10.31876/rcs.v29i4.41253>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- Carrillo-González, F. (2021). Efectividad de un programa para la mejora del proyecto profesional y la marca personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 27-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31277>
- Delgado-García, M., Conde-Vélez, S. y Azaustre-Lorenzo, M. C. (2021). Validación de un instrumento para detectar necesidades de orientación en alumnado universitario de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 92-115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30742>
- Domínguez-Urdanivia, Y. y Rojas-Valladares, A. L. (2021). La tutoría de acompañamiento, desde un enfoque inclusivo, en la formación del profesional en la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 223-233.
- Felisatti, E., Rivetta, M. S. y Bonelli, R. (2022). Formación de mentores: el proyecto "Mentoring Polito Project" dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 191-205. <https://doi.org/10.6018/reifop.532581>

- Fernández-García, A., Sánchez García, M. F. y Laforgue Bullido, N. (2019). Análisis del perfil del e-mentor/a en el marco de estudios de posgrado a distancia. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 26-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26271>
- Gimmon, E. (2014). Mentoring as a practical training in higher education of entrepreneurship, *Education + Training*, 56(8), 814-825. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2014-0006>
- González-Lorente, C. y Martínez-Clares, P. (2021). ¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción sociolaboral del estudiante universitario? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 176, 59-78. <http://doi.org/10.5477/cis/reis.176.59>
- Goldshaft, B. y Sjølie, E. (2024). Creating communicative learning spaces in initial teacher education (ITE) with observation-grounded co-mentoring practices. *Professional Development in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2337772>
- Grilo, S., Bryant, M., Garbers, S., Wiggin, M. y Samari, G. (2024). Effects of a Mentoring Program for Black, Indigenous, and People of Color and First-Generation Public Health Students. *Public Health Reports*, 139(3), 358-393. <https://doi.org/10.1177/00333549231181346>
- Gwet, K. (2012). *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters* (3ª Edition). Advanced Analytics.
- Hervás, M., Minaca, M. I., Fernández-Martín, F. y Arco, J. L. (2022). La mejora del compromiso académico mediante la mentoría y el aprendizaje-servicio. *Educare*, 26(2), 570-588. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
- Hervás, M. y Pardo, A. (2019). La atención a las necesidades educativas especiales en la Universidad de Huelva a través del aprendizaje-servicio y la mentoría. *Contextos Educativos*, 24, 213-232. <http://doi.org/10.18172/con.3528>
- Hervás, M., Fernández, F., Arco, J. L. y Minaca, M. I. (2018). La mejora del rendimiento escolar y el clima social mediante un programa de intervención basado en el aprendizaje-servicio y mentoría entre iguales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 91-107. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23296>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría Universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 28(2), 61-78.
- Manzano-Soto, N., Martín-Cuadrado, A. M., Sánchez-García, M., Rísquez, A. y Suárez-Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>
- Martínez-Abad, F. (2013). *Evaluación y Formación en Competencias Informacionales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Salamanca. Salamanca. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121869>

- Martínez-González, J. A. (2011). La empleabilidad como una competencia personal y responsabilidad social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de [https://www.eumed.net/rev/cccss/14/jamg%20\(2\).html](https://www.eumed.net/rev/cccss/14/jamg%20(2).html)
- Müller, W. (2014). Educational inequality and social justice: Challenges for career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14, 21-33.
- Olivares-García, M. Ángeles, García-Segura, S., Gutiérrez-Santiuste, E. y Mérida-Serrano, R. (2020). El e-portafolio profesional: Una herramienta facilitadora en la transición al empleo de estudiantes de Grado en Educación Social en la Universidad de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 129-148. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29265>
- Pereira, M., Martís R. y Pascual, J. (2019). Evaluación de las necesidades de orientación y educación para la carrera en seis Grados de Educación. Bases para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial. *Educación XX1*, 22(2), 309-334. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22721>
- Rachamim, M. y Orland-Barak, L. (2024). Mentoring a culturally diverse community of student teachers in practice teaching. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(1), 106-121. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2023-0018>
- Reddick, R. J., Griffin, K. A., Cherwitz, R. A., Cérda-Pražák, A. A. y Bunch, N. (2012). What you Get When You Give: How Graduate Students Benefit from Serving as Mentors. *The Journal of Faculty Development*, 26(1), 37-49.
- Rodríguez-Martínez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez-Martínez, A., Cortés-Pascual, A. y Val-Blasco, S. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 102-119. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26275>
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. M. Sobrado y A. Cortés (Coords.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119-142). Biblioteca Nueva.
- Sánchez-García, M. F., Álvarez González, B., Manzano Soto, N. y Pérez-González, J. C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 284-299.
- Santana-Vega, L. E., Medina-Sánchez, P. C. y Feliciano-García, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista*

- Complutense de Educación*, 30(2), 423-440.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57589ARTÍCULO5>
- Smith, C., McLure, F., Kuzich, S., Ferns, S. y Murphi, S. (2024). Empowering Second+ Career Female Academics: Strengthening Relationships through Mentoring for Personal and Professional Growth. *Advancing Women in Leadership Journal*, 43, 1-14. <https://doi.org/10.21423/awlj-v43.a416>
- Tinoco-Giraldo, H. (2021). *Diseño, desarrollo, implementación y evaluación del programa "E-Mentoring" en programas de prácticas académicas*. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/SEPTTesis%20Version%20Final%20Junio%20Tinoco-Giraldo-rep.pdf>
- Torrecilla Sánchez, E. M., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: Competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 189-208. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19235>
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Burguera-Condon, J. L., Olmos-Miguélañez, S. y Pérez-Herrero, M. H. (2018). Análisis psicométrico de una escala para evaluar las competencias específicas en tutoría y orientación educativa, *Cultura y Educación*, 30(1), 52-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416742>
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Olmos-Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. J. (2016b). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en Educación Secundaria. *Educación XX1*, 19(2) 293-315. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13949>
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Olmos-Migueláñez, S., Rodríguez-Conde, M. J. y Martínez Abad, F. (2016a). Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Digital Education Review*, 29, 193-226.
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Rodríguez-Conde, M.L., Olmos Miguelañez, S. y Torrijos Fincias, P. (2017). Determinantes de la satisfacción de los profesores de secundaria, como indicador de calidad de un programa formativo en resolución de conflictos. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 517-535. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49572
- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *PíxelBit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Torrijos-Fincias, P., Martín-Izard, J. F. y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662>

Veléz-de-Medrano, C., González-Benito, A. y Otero-Mayer, A. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 29-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065>