



<Artículo>

Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación

Pilar Figuera-Gazo, María-Luisa Rodríguez-Moreno y Juan Llanes-Ordóñez

Fecha de presentación: 25/02/2015

Fecha de publicación: 07/07/2015

//Resumen

La investigación centrada en los problemas de la transición ha motivado a los autores de este ensayo a compartir con sus colegas nacionales e internacionales sus hallazgos y sus innovaciones. El artículo revisa el concepto de transición desde una perspectiva múltiple y sintetiza varias investigaciones desarrolladas durante esta última década por el equipo Transiciones Académicas y Laborales (TRALS), algunas centradas en transiciones convencionales y otras, en problemas no tan convencionales. El análisis, muy somero, de las investigaciones más significativas expone los objetivos, la metodología, las características y las fuentes de cada trabajo. Las repercusiones de distintas investigaciones relacionadas con la política educativa global para la evitación del abandono escolar y académico, se ven complementadas con una serie de sugerencias en torno a la intervención psicopedagógica para orientar a personas en transición, siguiendo modelos didácticos y psicológicos de autores clásicos en el tema..

// Palabras clave

Transición, orientación vocacional, intervención psicosocial, abandono educativo.

// Referencia recomendada

Figuera-Gazo, P., Rodríguez-Moreno, M.L. y Llanes-Ordóñez, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 1-17. DOI: 10.1344/reire2015.8.2821

// Datos de los autores

Pilar Figuera-Gazo. Universidad de Barcelona, España, pfiguera@ub.edu

María-Luisa Rodríguez-Moreno. Universidad de Barcelona, España, luisarodmor@gmail.com

Juan Llanes-Ordóñez Universidad de Barcelona, España, juanllanes@ub.edu



1. Introducción

La investigación desarrollada en torno a las transiciones educativas y laborales pone de relieve la necesaria incardinación de la orientación en los procesos de transición. Esta es una de las conclusiones de los trabajos desarrollados por el equipo de investigación Transiciones Académicas y Laborales (TRALS) hasta la fecha. El equipo se ha dedicado en estas dos últimas décadas a explicar algunas variables en los procesos de transiciones académicas y laborales para tratar de comprender sus dinámicas en contextos y en colectivos específicos. Simultáneamente, ha ido diseñando, experimentando y evaluando acciones y actividades de transición, tutoría y orientación para mejorar la gestión personal e institucional en los momentos de transición¹.

Está demostrado que en la vida escolar y académica pueden contemplarse varias categorías e itinerarios de transición (Moos, 1990), la mayoría de ellos explicables a partir de las clásicas teorías evolutivas de Super y de Ginzberg, y revisados a la luz de sus posteriores reformulaciones. Por eso, cada transición, según sus fases y sus problemas, requiere una tipología específica de intervención orientadora; por ejemplo, la atención a las transiciones de los adolescentes en sus itinerarios escolares muestra el interés de los equipos de orientación por facilitar los avances mediante diferentes caminos, por resolver problemas y obstáculos de distinto alumnado o por lograr la excelencia en aquellos casos en que esta sea alcanzable.

La racionalización de las transiciones ha sido convenida internacionalmente en función de los niveles escolares del sistema educativo de cada país. Así, para los estudios de investigación en España, acotamos los siguientes momentos de transición: de la preescolar a la primaria; de la primaria a la secundaria obligatoria; de la secundaria obligatoria a la secundaria no obligatoria, y de esta a los estudios superiores o al trabajo. Estos serían los momentos de transición más clásicos. Al equipo TRALS le preocupan también otras transiciones menos convencionales, a saber: los problemas del alumnado con dificultades especiales, las inadaptaciones originadas por la inmigración, los colectivos de estudiantes poco preparados para incorporarse al mundo laboral o la duda a la hora de decidir si seguir o no los estudios. Actualmente los tópicos más trabajados por TRALS son las transiciones en la educación postobligatoria, específicamente en la universitaria.

Desde la perspectiva de la orientación profesional, este equipo cree urgente la constante interacción entre investigación y acción posterior para mejorar programas y sistemas de intervención sobre personas que transitan en función de sus diferentes casuísticas. Este trabajo analiza las aportaciones de los principales modelos teóricos de transición hasta ahora formulados y los contrasta a la luz de los resultados de la investigación desarrollada por el equipo, aportando en última instancia sugerencias para la intervención.

¹ Creado en los años noventa en la Universidad de Barcelona, fue dirigido en un primer momento por S. Rodríguez y, actualmente, por P. Figuera. Busca ofrecer respuestas en orientación académica y profesional, en tutoría, en evaluación institucional y en metodologías de la investigación desde la perspectiva de la transición

2. Transición: concepto y proceso

Transitar es un término polisémico que obliga al investigador a plantear diferentes situaciones. Por ejemplo, se entiende por transitar el acto de cambiar de un estado o lugar a otro, de una materia de estudio a otra; o la alteración de un sistema físico al pasar de un estado o condición a otro; o la mutación de un ente o materia en otros. En la cultura anglosajona, generalmente se usa el término transición para referirse al cambio desde la escuela secundaria a la postsecundaria o a la vida autónoma de las personas adultas, y también al cambio que una persona puede experimentar en el sistema educativo o al dejar la escuela (por abandono o por finalización completa de los estudios) (Rodríguez-Moreno, Álvarez, Figuera y Rodríguez, 2009).

Schlossberg, profesora emérita de la Universidad de Maryland, considerada actualmente como la principal estudiosa de la transición, define este constructo como cualquier acontecimiento existente (o no existente, aunque previsto) que resulta en un cambio de las relaciones personales, de las rutinas, de las asunciones acerca de uno mismo, del mundo y de los roles (Schlossberg, 1984). La transición, dice, incluye no solo obvios cambios vitales (como conseguir la graduación, acceder a un puesto de trabajo, casarse, tener el primer hijo, etc.), sino también cambios sutiles (como la pérdida de las aspiraciones profesionales, o la no concurrencia de eventos anticipados como, por ejemplo, no conseguir nunca la esperada promoción en un trabajo). De ahí que un evento (o su ausencia) pueda ser definido como transición si su vivencia resulta en un cambio en la vida de las personas. La adaptación a las transiciones vitales varía dependiendo de cómo percibe la persona su transición y de sus características (por ejemplo, de su competencia psicosocial o de su identificación sexual). En la teoría de Schlossberg son clave las diferencias individuales, porque todos los especialistas están de acuerdo en las diferentes maneras en que la persona adulta se mueve a la hora de reevaluar su vida (personal, profesional y académica) y de gestionar los procesos, cambiándolos (Gysbers, Heppner y Johnston, 2002).

Posteriormente, Schlossberg y sus colaboradores, al admitir que la estructura para comprender a las personas en transición es una estructura estable, ofrecían un marco de referencia sistemático para aquellos orientadores y psicólogos que deseaban plantear programas de ayuda (Schlossberg, Waters y Goodman, 2005). Así pues, el orientador que desee iniciar intervenciones para ayudar a las personas en su transición, puede adscribirse a ese marco, compuesto de tres grandes partes:

1. La aproximación a las transiciones, para identificar su naturaleza y conocer su proceso, de modo que se pueda dirimir desde qué perspectiva es mejor abordarlas. Deberá considerarse el contexto de quien transita y el impacto o grado en que la transición altera su vida cotidiana.
2. La manera de sacar provecho de los recursos de afrontamiento. La autora construye un sistema de cuatro elementos sinérgicos (Sistema de las 4 S's: *situation, self, support and strategies*), compuesto de sus correspondientes subfactores: la *situación* que responde a la pregunta "¿Qué está sucediendo?"; el *yo*, que indica la situación personal y social de quien transita y sus recursos psicológicos; el *tipo de ayuda*, que responde a la pregunta:



“¿Qué ayuda tengo a mano?”; y las *estrategias*, que vienen definidas por el dominio de los recursos personales para enfrentarse a la transición.

3. El refuerzo de los recursos personales y contextuales, a través de intervenciones psicopedagógicas individuales, grupales y mixtas.

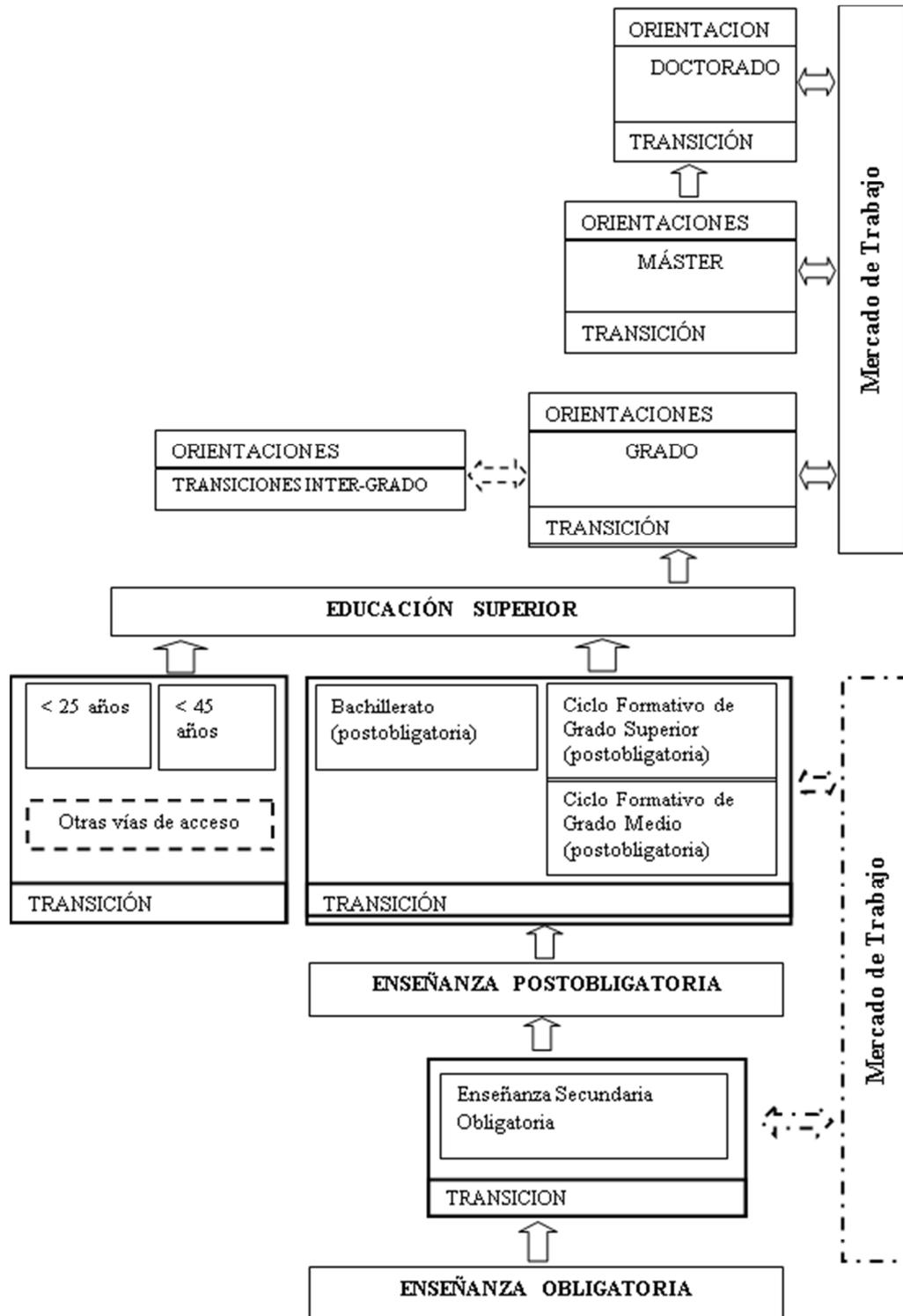
Las primeras aportaciones de la teoría de Schlossberg fueron completadas por distintos psicólogos como, por ejemplo, el ya citado Moos (1990), quien apunta que una crisis es una transición o cambio decisivo que provoca disrupciones significativas en las pautas personales y en la identidad social establecida; o Sharf (1997), quien, inspirándose en las teorías evolutivas de la elección profesional, explica que en el estudio de las transiciones propias de la adolescencia y juventud habrá que tener en cuenta intereses, valores, capacidades y madurez vocacional (capacidad de planificar, de tomar decisiones, de estar bien informado ocupacionalmente, de realismo y de explorar el mundo del trabajo), sin olvidar las cuestiones de género.

Estas conocidas teorías se han visto en muchos casos superadas por el escenario del cambio socioprofesional, imparable, que ha roto la linealidad en los patrones de carrera dirigiendo la fase de exploración/establecimiento de Super hacia rumbos más realistas. Por ello, se han acuñado nuevos términos, como el de “adulto emergente” (Arnett, 2000) o el del “caos vocacional” (Riverin-Simard, 2000), que tratan las transiciones en función de las nuevas reglas de la movilidad laboral, personal, social y empresarial. De las teorías de desarrollo de la carrera próximas a la transición, podemos destacar el modelo *Life Designing*, investigado a nivel internacional (Savickas *et al.*, 2009; Taveira, 2011), producto de la preocupación integradora de Savickas (2005). Este lanzó una nueva manera de orientar para la carrera, con vocación intercultural y multidimensional, que abarca nuevas competencias como son el interés por aclarar el papel de las personas trabajadoras en el diseño de su propia carrera profesional, el control del proceso hacia el diseño de su futuro profesional, la actitud exploratoria y la confianza en la consecución de los objetivos personales, imbricados con los sociales. En la teoría del *Life Designing*, la orientación y el *counseling* son dinámicos porque los clientes evalúan sus experiencias específicas, sus historias y su comportamiento vocacional.

Ante estos nuevos retos es preciso profundizar mucho más en la esencia y complejidad de las transiciones educativas tradicionales (representadas, para España, en la Figura 1). Cada vez más, el aumento del número y de la tipología de las transiciones exige que los sistemas de orientación psicopedagógica enseñen nuevos modos de enfrentarse a ellas. Las personas necesitan ajustarse al cambio en distintos niveles y circunstancias (como serían casarse, divorciarse, cambiar de domicilio, emigrar). Lo mismo sucede al ser padres, en las crisis de la edad adulta a mitad de la vida, en los cambios de trabajo y en tantas otras vicisitudes.



Figura 1. Síntesis abreviada del Sistema Educativo Español y de las transiciones más significativas.





3. Evidencias de la transición desde la investigación

Sin duda, como señalan las diferentes teorías, las situaciones de transición estudiadas remiten, todas, a cambios, transformaciones, decisiones y retos. Esas transiciones educativas se constituyen gracias a un proceso acumulativo caracterizado por la constante interacción entre la persona y los entornos por donde transita; proceso vinculado, obviamente, a situaciones personales, familiares, sociales e institucionales. Por la propia esencia transformativa de la dinámica transitoria, la entrada en un contexto formativo –casi siempre nuevo– suele ir precedida de un largo período preparatorio, seguido de otro de adaptación y ajuste al nuevo contexto (Figuera, 2006).

Desde los años noventa del pasado siglo, las diferentes investigaciones desarrolladas en dos líneas preferentes por el equipo TRALS –trayectorias de transición académica y transiciones desde el sistema educativo al mundo laboral– aportan un conjunto de evidencias importantes para comprender los procesos de transición en el contexto educativo.

La línea de trayectorias de transición académica ha avanzado en la descripción de los procesos de transición desde la escolaridad obligatoria a la postobligatoria y a la educación superior (estudios de grado y de máster), profundizando en los factores que intervienen en el proceso, con especial atención a las transiciones de colectivos en riesgo (emigrantes, estudiantes con discapacidad y otros). Específicamente, el final de la escolaridad obligatoria y el acceso a la postobligatoria son momentos de cambio importantes que supondrán para el alumnado adolescente o joven todo un proceso de toma de decisiones sucesivas y de replanteamientos vitales, en tanto que constituyen el primer punto formal de salida del sistema educativo hacia otros subsistemas de formación, o hacia el mercado de trabajo (Tabla 1).

Este proceso, en general, se inicia en el transcurso de la enseñanza secundaria obligatoria, momento en que ese alumnado no solo cristaliza actitudes y comportamientos hacia la formación y el trabajo, sino que también configura su sistema de valores y elabora expectativas sobre sus posibilidades de futuro. La transición a la etapa postobligatoria implica, además de un proceso de toma de decisiones en vistas a la integración en un nuevo nivel formativo (Figuera y Massot, 2013), una revisión a modo de balance de síntesis competencial para prever el paso de la formación superior al mundo laboral (Rodríguez-Moreno *et al.*, 2009).

Tabla 1.
Investigaciones TRALS sobre Transiciones en la Enseñanza Obligatoria y Postobligatoria.

Estudios	Descripción
Transiciones en la enseñanza obligatoria y postobligatoria	
Factores de riesgo y abandono escolar prematuro	Investigación sobre los factores de riesgo en el fracaso y abandono escolar prematuro en una comarca cercana al área metropolitana de Barcelona, sometida a importantes transformaciones sociales y urbanísticas. Estudio cualitativo a través de grupos de discusión, con implicación de agentes educativos (centros educativos de educación primaria y secundaria y técnicos de educación, y equipos psicopedagógicos) y de agentes sociales (técnicos municipales y comarcales de servicios sociales y de juventud). (Figuera, Freixa y Venceslao, 2012).



Itinerarios de transición al final de la secundaria obligatoria	Estudio dirigido a profundizar en la configuración de los itinerarios surgidos de las decisiones de los estudiantes al final de la escolaridad obligatoria de los graduados en el período 2004-2008. Metodología de corte cuantitativo a través de entrevista telefónica a 300 estudiantes (un 57% de la población de ese tramo de edad) de una población mediana del Vallés Oriental (zona industrial del cinturón de Barcelona). Se analizó la incidencia del contexto sociocultural del adolescente en el proceso de toma de decisiones (Figuera, Freixa y García, 2002).
El éxito en las trayectorias formativas obligatorias y postobligatorias en contextos multiculturales	La finalidad del estudio fue profundizar en la transición a la educación postobligatoria de jóvenes inmigrantes (15-18 años) de la comarca del Garraf (Cataluña). Los objetivos fueron conocer el peso y el significado de la educación postobligatoria en la construcción de las trayectorias formativas y analizar el efecto de las variables relacionadas con la persistencia y promoción educativa en la población objeto de estudio. Estudio descriptivo por encuesta a 102 estudiantes inmigrantes de 4º curso de enseñanza secundaria obligatoria (58,3% población). (Figuera, Torrado, Llanes y Pol, 2012).

La transición a la Universidad constituye otra de las transiciones complejas para la persona, tal como se pone de manifiesto en los diferentes estudios realizados (Figuera y Torrado, 2013; Torrado, 2012; Álvarez, Figuera y Torrado, 2011) cuyos resultados confirman la existencia de momentos críticos en la trayectoria del primer año y la identificación de una interacción de factores personales (antecedentes académicos previos, factores sociocognitivos, dedicación y gestión del estudio y del rendimiento) e institucionales (organizativos, clima académico y social, interacción con el profesorado). El análisis de las tipologías básicas de estudiantes en función de la trayectoria académica de persistencia/abandono en el segundo año y el rendimiento obtenido en el primer año de carrera constatan la existencia de colectivos de mucho riesgo (estudiantes que trabajan; mayores; estudiantes procedentes de Ciclos Formativos de Grado Superior –CFGS–; estudiantes con discapacidad y otros).

Un caso específico es el estudio de la transición a la Universidad de los estudiantes con discapacidad (Figuera y Coiduras, 2013; Figuera *et al.*, 2010), que concluye que el apoyo a los estudiantes con discapacidad es una de las asignaturas pendientes en la educación superior porque pese a que la mayoría de las universidades ofrecen servicios de acogida e información a este alumnado, aún queda trabajo por hacer en la mejora de la dinámica curricular.

La aplicación de las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la última década, ha configurado nuevos espacios de transición, cada vez más numerosos. Este es el caso de la transición a los estudios oficiales de máster (segundo ciclo). Los primeros estudios realizados con este colectivo ponen de manifiesto resultados interesantes (Llanes, Figuera, Jurado, Romero y Torrado, 2013). La realidad confirma que este nivel de estudios acoge a un conjunto de estudiantes muy diferenciados por su formación previa y por sus objetivos a corto y largo plazo. Muchos de esos estudiantes acceden al máster sin una información de las competencias que se requieren para ello y sobre la utilidad o el futuro valor de su inversión. Es, por tanto, importante el acompañamiento de sus elecciones con soporte tutorial y orientación profesional que aseguren un equilibrio que considere la congruencia entre bagaje formativo, motivaciones futuras y expectativas, en relación con los estudios de máster. Con todo, también se impone un seguimiento, *a posteriori*, que les ayude a integrar las competencias adquiridas en



sus currículos profesionales para aprender a diseñar su futuro (Rodríguez-Moreno, 2003) (Tabla2).

Tabla 2.
Investigaciones TRALS sobre transiciones universitarias.

Estudios	Descripción
Transiciones universitarias	
La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona	Las finalidades de la investigación fueron analizar las trayectorias de los estudiantes a partir de la persistencia académica (alumnos que continúan y alumnos que abandonan) al finalizar el primer año de carrera, y conocer consecuentemente la valoración que hace el estudiante que continúa los estudios de su proceso de transición académica y de los factores facilitadores de éxito al final del primer y segundo año. La población objeto de estudio se compuso de un total de 510 estudiantes que iniciaron sus estudios universitarios en la Universidad de Barcelona en los cursos 1999 y 2000. Estudio descriptivo a través de cuestionarios, entrevista y grupos de discusión. (Álvarez, Figuera y Torrado, 2011).
La transición a la Universidad de personas con discapacidad	La finalidad del proyecto fue analizar la transición de las personas con discapacidad a la Universidad, para valorar sus necesidades e identificar los factores personales e institucionales que contribuirían a incrementar su participación, a mejorar su acceso y a incrementar su persistencia en el sistema universitario. El estudio, bajo un enfoque fundamentalmente cualitativo (entrevistas en profundidad y grupos de discusión), analizó la situación desde la perspectiva de los propios estudiantes, de los profesionales y de expertos del sistema universitario en Cataluña (Figuera y Coiduras, 2013).
La persistencia y el abandono en el primer año universitario en Ciencias Sociales: bases para la mejora de la retención	Investigación longitudinal dirigida a los estudiantes de Pedagogía y de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Barcelona. Se identificaron las características de los estudiantes en riesgo de abandono temprano universitario y se plantearon medidas de retención para mejorar la persistencia. Desde la perspectiva metodológica, se combinaron estrategias cuantitativas (cuestionarios a estudiantes y a profesores, análisis de bases de datos institucionales del total de la población -1523 estudiantes-) y estrategias cualitativas (entrevistas a profesores y grupos de discusión con el alumnado) (Figuera y Torrado, 2013; Figuera, 2014) ² .
El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de Ciencias Experimentales	En la línea de investigaciones más contextualizadas, la tesis doctoral de M. Torrado consistió en un estudio longitudinal de seguimiento de la persistencia y el abandono, así como de los factores implicados, a lo largo de diez años, de los estudiantes de diferentes carreras de Ciencias Experimentales. Constituye un estudio descriptivo a partir del análisis de bases de datos de rendimiento y de entrevistas telefónicas a la par que profundiza en la caracterización y significado de las trayectorias de abandono en esas carreras (Torrado, 2012).
Motivaciones y expectativas en los procesos de transición a los másteres oficiales en educación	La investigación analizó la influencia del contexto laboral actual de la Universidad de Barcelona y de la <i>Universidade do Vale do Itajaí</i> en la demanda de estudios de másteres oficiales en el campo de la educación, circunstancia que permitió conocer el perfil, las características de acceso de los estudiantes y sus expectativas en ambos contextos geográficos en un área que aún no había sido estudiada. La metodología fue cualitativa a través de la estrategia de recogida de información del <i>focus group</i> . Las cinco dimensiones de análisis fueron: configuración de la demanda, características del perfil de la demanda, configuración de las motivaciones, información del contexto sociolaboral y percepción del valor de los estudios de máster. (Figuera, Raitz y Llanes, 2012).

² Proyecto I+D EDU2009-10351 (I.P. Pilar Figuera Gazo).



Finalmente, el equipo TRALS, en la línea de transiciones desde el sistema educativo al mundo laboral (*in process*), está profundizando en factores personales y contextuales vinculados a la empleabilidad y a la gestión de la carrera. Los resultados obtenidos hasta el momento confirman buena parte de las tesis sobre las características de las transiciones y, sobre todo, ponen de manifiesto las necesidades de orientación de los estudiantes.

4. Transiciones y retos de la intervención orientadora en contextos educativos

Desde una perspectiva histórica, la literatura acerca del potencial de la intervención orientadora en los críticos períodos de la transición es muy reciente. Así lo afirman Nicholson y West (1989) cuando publican un enfoque práctico referido a las transiciones en el trabajo y entre trabajos. Es lo que denominan “el ciclo para la transición”, compuesto por cuatro estadios: preparación, encuentro, ajuste y estabilización. Otros modelos (Cincinnati Public Schools, 2007) aconsejan la pirámide de intervenciones, subdividida en tres tercios: ayuda a todos los estudiantes en un centro escolar; ayuda complementaria a pequeños grupos de alumnos que necesitan una ayuda más concreta; y orientación y apoyo intensivos a nivel individual, para aquellos estudiantes que no asimilaban las intervenciones de los dos primeros tercios. Hay otros modos de poner en práctica la pirámide de intervenciones, métodos que se aplican teniendo en cuenta factores a tres niveles: el nivel macro, sobre factores relacionados con la cultura escolar; el nivel meso, sobre factores relacionados con el aula, los amigos y los familiares, y el nivel micro, sobre factores relacionados con la intervención individual (Buffum, Mattos y Weber, 2012).

Teniendo en cuenta los presupuestos anteriores, el equipo TRALS invita a reflexionar sobre algunas intervenciones orientadoras que faciliten las transiciones, potenciando las posibilidades del alumnado o complementando sus deficiencias. Justamente los resultados de las investigaciones citadas más arriba permiten clasificar los ámbitos sobre los que actuar de este modo (Tabla 3):

Tabla 3.
Situaciones Transitorias a Considerar en intervenciones de preparación para el trabajo.

Ámbito	Situaciones transitorias objeto de consideración
El cambio de un nivel educativo a otro	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio desde la escuela secundaria a la postsecundaria - Paso al mundo laboral una vez finalizada la formación - Abandono educativo y académico - Síntesis o balance de las situaciones vividas
Las situaciones personales, familiares, sociales e institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de organizar períodos preparatorios de adaptación y ajuste a nuevos contextos - Necesidad de planificar programas para el desarrollo de la propia identidad - Mejora de diversas potencialidades - Establecimiento de vínculos familia / centro educativo



El desarrollo de competencias para la vida o para el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de enseñar al alumnado a conseguir autonomía - Desarrollo de actitudes y comportamientos hacia la formación y el trabajo - Formación en valores - Diagnóstico o examen de las expectativas - Planificación del futuro personal y/o laboral.
--	---

Las acciones de intervención recomendadas para hacer más eficaz la transición serían las destinadas específicamente hacia el alumnado y las institucionales. Las dirigidas al alumnado son responsabilidad de los orientadores de centro; las institucionales son producto de políticas educativas específicas.

Intervenciones directas sobre el alumnado:

- Acompañamiento de las elecciones con soporte tutorial
- Orientación profesional que asegure un balance adecuado de la congruencia entre el bagaje formativo, las motivaciones futuras y las expectativas
- Formación en dinámicas de grupo
- Formación en competencias genéricas y transversales
- Aprendizaje para la toma de decisiones
- Aprendizaje en la elaboración de proyectos
- Aprendizaje de la gestión de la carrera profesional

Acciones institucionales:

- Acciones psicopedagógicas que favorezcan el proceso de transición
- Políticas vigilantes de la persistencia académica
- Adaptaciones curriculares y/o metodológicas cuando el estudiante lo requiera (sobre todo para el alumnado con discapacidad)
- Acciones de actualización en la formación del profesorado

Dichas intervenciones orientadoras centradas en la ayuda para transitar deberían planificar estrategias que, como mínimo, respetasen a los siguientes principios (Alberta Education, 2009): que respondan a las necesidades básicas del alumnado; que faciliten y fomenten las relaciones positivas entre personas y comunidad; que proporcionen a los estudiantes los recursos que se van a exigir en los nuevos entornos para promover el intercambio de información; que fomenten la autonomía del alumnado y de sus familias; y que consigan desarrollar en aquel la conciencia de su propia identidad. Deberían planificarse las acciones desde una estructura integral

coordinando centros educativos y contexto local, para garantizar así la continuidad y la coherencia de los contextos. Se imponen, pues, la orientación –tanto académica como profesional– continuada, específica para cada nivel educativo, con la colaboración de la familia y de algunos entes locales; y la comunicación entre profesorado y alumnado, ya sea en forma de tutoría, de mentoría o de otros enfoques oportunos (casi siempre relacionados con la didáctica y con el currículum escolar, y muchas veces combinados o mixtos, coordinándose con especialistas y otros profesionales). La intervención integrada es realmente el producto de una labor en equipo, compartida entre todos –estudiante, familia, comunidad y algunos organismos de la Administración– y requiere un compromiso institucional de información exhaustiva a todos los protagonistas.

5. El caso específico del aprendizaje de la gestión de la carrera profesional como línea de investigación del equipo TRALS: Sugerencias

Como ya se ha comentado más arriba, al equipo TRALS le preocupan actualmente dos variantes de la transición: la educación superior y el desarrollo de competencias para la vida y el trabajo. En ambas encaja de pleno reflexionar e investigar sobre la gestión de la carrera profesional. En un mundo globalizado y complejo –donde el mercado de trabajo exige de una continua adaptabilidad y flexibilidad– es de suma importancia que desde la orientación profesional se empiece a trabajar con el alumnado de grado (nivel previo a los másteres) en la capacitación para la gestión de las transiciones laborales.

Para ese nivel de alumnado sigue vigente el primer modelo creado por Greenhaus y Callanan (1994), que incide en la exploración de la carrera, la conciencia de sí mismo, el establecimiento de los objetivos de carrera, el desarrollo e implementación de las estrategias de carrera, la obtención del *feedback* y la validación. Otros autores ponen el acento en que sea la propia persona la que autogestione el desarrollo de su carrera y sepa cómo activarla (Taveira, 2013; Teixeira y Calado, 2010). Los resultados y valoraciones que TRALS está obteniendo hasta la fecha, animan a recomendar la conveniencia de articular planes de acción tutorial adaptados a la especificidad de cada colectivo y de cada carrera, trabajando en colaboración con otros servicios de orientación institucional. De ese modo se podrán potenciar –con garantías de calidad– la construcción del proyecto profesional y el aprendizaje de competencias para la vida y el trabajo. Si esas buenas prácticas funcionan y arrojan buenos resultados, los programas de desarrollo profesional y de gestión de la carrera podrían integrarse, en última instancia, en el propio currículum formativo.

Una propuesta aproximativa (que ponemos a discusión entre el colectivo de lectores de este artículo) supondría articular un plan de trabajo para la transición que ocupara los años de formación de grado (o de licenciaturas), partiendo de las necesidades propias del estudiante (balance de sus intereses profesionales, necesidad de definir su identidad profesional, autoconocimiento, desarrollo de habilidades personales) para, curso a curso, intensificar las actuaciones hacia su inserción socioprofesional. King (2001, 2004) aconseja adaptar los planteamientos y estrategias a cada contexto en particular. Así pues, sintetizando los conceptos



previamente comentados y teniendo en cuenta los resultados de nuestras investigaciones para España, sugerimos un programa de acción tutorial dirigido a orientar la gestión personal de la carrera y de las transiciones, basado en el modelo de transición de Schlossberg (Goodman, Schlossberg y Anderson, 2006), que se sintetizaría de acuerdo con la siguiente tabla (Tabla 4):

Tabla 4.

Fases de transición, sugerencias de contenidos y ejemplos de intervención en un programa tutorial para la gestión de la carrera.

Fases	Contenidos sugeridos para cada fase	Ejemplos de algunos tipos de intervención para la transición
1. Situación (<i>Situation</i>)	Concienciar a la persona que transita sobre el principio u origen de la transición, planificar los tiempos, convenir qué aspectos serán controlados, considerar qué roles habrá que cambiar, analizar si se han dado experiencias previas de otras transiciones, supervisar el posible estrés añadido a la situación, especificar cómo ve la persona la situación transitoria, si negativa o positivamente.	Situarse: explorar la profesión, el mercado de trabajo, las salidas profesionales actuales.
2. Autoconocimiento (<i>Self</i>)	Que la persona que transita conozca aspectos de su estatus y características personales, familiares y sociales, desarrollo personal, asunción de responsabilidades académicas, laborales y sociales, su resiliencia y sus valores.	Enseñar a hacer el balance de competencias; analizar los intereses profesionales; definir la identidad profesional, el autoconocimiento, y auxiliar en el desarrollo de habilidades personales.
3. Ayuda y orientación (<i>Support</i>)	Que el alumno/a conozca qué tipo de ayuda se le ofrecerá, qué funciones tiene el sistema orientador de su institución, cómo se evaluará la eficacia y la calidad de la ayuda. Análisis de si se puede recibir ayuda de la familia, las amistades, etc.	Acciones del plan de acción tutorial con incidencia en el planteamiento claro de los objetivos de la carrera y en la construcción del proyecto profesional. Entrenar en el uso de estrategias de inserción laboral.
4. Estrategias de intervención (<i>Strategies</i>)	Analizar y seleccionar los recursos psicológicos que tiene la persona que transita para afrontar el cambio. Si es posible, diagnosticarlos con inventarios o cuestionarios.	Usar intervenciones que contribuyan a modificar las situaciones problemáticas, que ayuden a analizar el significado del problema y que enseñen a gestionar el estrés. Procurar que haya continuidad en la formación, auxiliar en la búsqueda de trabajo, y hacer el seguimiento del logro de los objetivos.

(Fuente: Adaptación de Goodman, Schlossberg y Anderson, 2006).



6. Discusión y conclusiones

La línea de investigación sobre las transiciones en los diferentes contextos educativos analizados permite confirmar las principales tesis actuales sobre el concepto de transición en el desarrollo de la carrera. En primer lugar se confirma que los estudiantes afrontan –a lo largo de su trayectoria en los diferentes niveles de educación postobligatoria– múltiples situaciones de cambio, que provienen de la interacción de los contextos en los que participan.

Los cambios y transiciones en los niveles universitarios son muy significativos, ya que los estudiantes deben adaptarse a un contexto organizativo, educativo y social regulado por normas explícitas e implícitas muy diferentes a los sistemas previos al acceso. Muchos estudiantes trabajan; para estos, la compatibilización de demandas procedentes del trabajo y de su vida personal se suma a los cambios propios de la vida universitaria. Se confirman, con ello, las tesis de autores como Guichard (2013), quien señala que la (re)organización constante de los espacios y tiempos de la vida confrontan a los estudiantes con cambios frecuentes en su vida personal y profesional, atribuyéndoles una responsabilidad mucho mayor en el proceso de su organización. Asimismo, deben hacerlo en el marco de lo que Alcoforado (2013) denomina una “constante imprevisibilidad” de los diferentes contextos, en sus variados niveles.

La evolución del perfil de los estudiantes universitarios españoles de grado y máster confirma que un porcentaje creciente corresponde a profesionales que acceden a la Universidad buscando reorientar su carrera profesional, fruto del descubrimiento de nuevos ámbitos de interés. Estos resultados apoyan la tesis actual del desarrollo de la carrera y confirman que los intereses de los jóvenes y personas adultas no son estáticos y que el yo se reconstruye continuamente, fruto de nuevas experiencias (Savickas *et al.*, 2009). De este modo, los patrones de desarrollo de la carrera de los estudiantes universitarios son múltiples y su evolución y desarrollo responden a una interacción entre el estudiante y los contextos.

La tercera conclusión constata la existencia de colectivos de estudiantes en riesgo; las consecuencias de una mala adaptación a la educación postobligatoria van desde el abandono de los estudios hasta la vivencia de fracaso. El perfil de estos colectivos es diverso en función de las carreras, pero su importancia ha llevado a las instituciones universitarias a priorizar acciones de orientación y acompañamiento específicas.

Por último, el análisis de los factores implicados en la adaptación, la persistencia y la resolución de los procesos de transición en contextos de formación postobligatoria, confirman la interacción entre factores de carácter personal e institucional. Entre los factores personales, la construcción de una identidad positiva y el desarrollo de habilidades de autogestión de su proyecto académico y profesional son dos elementos claves. Si el estudiante vive los procesos de transición como una experiencia positiva, las probabilidades de permanencia y graduación son mayores. Influye, sin duda, la valoración que los estudiantes hacen de experiencias anteriores, cumpliéndose otro de los principios clave: frente a una concepción aislada de las transiciones vitales, los datos confirman el hecho de su interconexión, ya que toda transición supone procesos de evaluación y asimilación continuos e interrelacionados entre sí. Cada transición no solo es importante en sí misma, sino en la medida en que la persona que la vive la integra como una nueva experiencia de aprendizaje que orienta su futura conducta.



Junto con estos factores personales, los resultados de nuestras investigaciones, sobre todo los estudios contextualizados en facultades o centros específicos, ponen de relieve la influencia de la propia institución, desde los elementos organizativos hasta clima académico y social en las aulas. La investigación con diversas titulaciones de Ciencias Sociales confirmó la existencia de "microcontextos académicos" muy diferentes que inciden en la transición. Una de las líneas de futuro está en el análisis de las transiciones en contextos académicos sustancialmente distintos, como las ingenierías o las carreras científicas, con altas tasas de fracaso.

Los resultados obtenidos permitan inferir conclusiones para el diseño de políticas educativas en los niveles analizados. Confirmado el valor educativo y/o de riesgo de los espacios de transición es necesario organizar acciones institucionales y psicopedagógicas que favorezcan los procesos de transición en los contextos de educación postobligatoria.

En este sentido, las acciones deben contemplar algunos principios clave. El primero, la integralidad de las acciones. Deben diseñarse programas integrados desde los diferentes niveles que impliquen al conjunto de responsables (servicios, responsables académicos e institucionales y profesorado) y contemplar diversas dimensiones de la formación, desde el diseño del currículum y su desarrollo hasta la orientación y acompañamiento de los estudiantes (Johnston, 2013); que incluyan acciones sobre la persona y los contextos por los que transita. Para ello se precisa una estricta coordinación organizativa entre los niveles de la educación secundaria y la educación superior y, en el seno de las propias instituciones, entre los diversos servicios que aseguran la atención los estudiantes y, por tanto, su persistencia académica.

Desde la perspectiva del estudiante, las acciones deben contribuir a potenciar su compromiso con la gestión de su carrera y de su proyecto educativo y profesional. Para ello se deberá empoderar, de acuerdo con Johnston (2013), a los estudiantes facilitándoles las herramientas para esa autogestión y creando las oportunidades para que la persona se desarrolle a sí misma y construya su identidad.

Por último, y desde la perspectiva de la intervención, deben contemplarse diferentes niveles de actuación en respuesta a las necesidades diferenciales de los estudiantes. Deben, asimismo, diseñarse planes individualizados para la transición de las personas con discapacidad o situaciones de riesgo antes de terminar la secundaria y facilitar su revisión en la Universidad, garantizando las condiciones para el cumplimiento de los objetivos. La articulación de estas acciones desde sus diferentes niveles es un requisito clave para el logro de la equidad participativa, principio clave en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Los estudios realizados corresponden a una realidad educativa y cultural concreta: la española. Los autores consideran la necesidad de realizar estudios comparativos que permitan confirmar los resultados iniciales obtenidos. En este sentido, la recién creada Red Iberoamericana de Estudios sobre las Transiciones, instaurada en el marco del Primer Seminario Iberoamericano "Las transiciones de los estudiantes: un reto para las universidades", celebrado en Brasil los días 28 y 29 de noviembre de 2013, puede contribuir a dinamizar espacios de reflexión e investigación aplicada.

<Referencias bibliográficas>

Alcoforado, L. (2013). Estrategias, retos y recursos para los orientadores en el escenario de la educación y formación a lo largo de la vida. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y gestión personal de la carrera* (21-50). Barcelona: Laertes.

Alberta Education (2009). *Gérer les transitions scolaires. Pratiques prometteuses dans les écoles de l'Alberta (Canada). Un document d'appui*. Recuperado el 3 de enero de 2009, de <http://education.alberta.ca/francais/admin.aspx>

Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 15-27.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

Buffum, A., Mattos, M. y Weber, Ch. (2012). *Simplifying response to intervention. Four essential guiding principles*. Bloomington: Solution Tree Press.

Cincinnati Public Schools (2007). *Pyramid of Interventions. Parent Guide*. OH, Cincinnati: Department of Student Services. Recuperado el 12 de agosto de 2008, de www.cps-k12.org.

Figuera, P., Freixa, M. y García, M. (2002). *Diagnóstico de la transición escuela-trabajo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Figuera, P. (2006). La transición ESO-Secundaria postobligatoria/trabajo. En M. Álvarez (Coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (186-218). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.

Figuera, P., Coiduras, J. L., Freixa, M., Isús, S., Rodríguez, M.L. y Torrado, M. (2010). *La transición a la universidad de las personas con discapacidad*. Madrid: Dirección General de Universidades.

Figuera, P., Freixa, M. y Venceslao, M. (2012). Factores de riesgo y abandono escolar prematuro: un estudio de caso para la mejora educativa. *Revista Contrapontos*, 12 (2), 33-41.

Figuera, P., Torrado, M., Llanes, J. y Pol, C. (2012). Alumnado emigrante: satisfacción y actitudes ante la formación en su transición a niveles post obligatorios. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Número Monográfico*, 79-100. Recuperado el 28 de febrero de 2013, de <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art4.pdf>

Figuera, P., Raizt, T. y Llanes, J. (2012). *A diversidade de sentidos de formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrados no Brasil e na Espanha*. Trabajo presentado en el XIV Congresso Internacional de Formação para o Trabalho. Norte de Portugal/Galiza, Julio, Portugal.

Figuera, P. y Coiduras, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.

Figuera, P. y Massot, I. (2013). Estrategias para facilitar la transición al final de la secundaria. En L. E. Santana (Coord.) *Educación en secundaria, retos de la tutoría* (267-296). Madrid: Wolters Kluwer.

Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapuntos*, 13 (1), 33-41.

Figuera, P. (ed.) (2014). *Persistir en la universidad. De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.

Goodman, J., Schlossberg, N. K. y Anderson, M. L. (2006). *Counseling Adults in transition. Linking practice with theory*. Nueva York: Springer Pub. Co.

Guichard, J. (2013). Anticipar el propio futuro y orientarse al final de la adolescencia y en el momento de la emergencia de la edad adulta. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y gestión personal de la carrera* (85-110). Barcelona: Laertes.

Greenhouse, W. y Callanan, R. (1994). *Career Management*. Forth Worth: The Dryden Press.

Gysbers, N. C., Heppner, M. J. y Johnston, J.A. (2002). *Career counseling. Process, Issues and Techniques*. Boston: Allyn and Bacon.

Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.

King, Z. (2001). Career self-management: a framework for guidance of employment adults. *British Journal of Guidance y Counseling*, 29 (1), 66-78. DOI: 10.1023/B:JOCD.0000036704.43501.7c

King, Z. (2004). Career self-management: its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112-133. DOI: 10.1016/S0001-8791(03)00052-6

Llanes, J., Figuera, P., Jurado, P., Romero, S., y Torrado, M. (2013). *La transición a los estudios de máster: el caso de la universidad española*. Trabajo presentado en el I Seminario Iberoamericano del estudio de las transiciones de los estudiantes: un reto para las universidades, Octubre, Brasil.

Moos, R.H. (1990). *Coping with life-crisis. An integrated approach*. Nueva York: Plenum Press.

Nicholson, N. y West, M. (1989). Transitions, work and careers. En M. B. Arthur, D.T. Hall, y B.S. Lawrence, (Eds.), *Handbook of Career Theory* (181-201). Cambridge: Cambridge University Press.

Riverin-Simard, D. (2000). Career development in a changing context of the second part of working life. En A. Collin y R.A. Young (Eds.), *The Future of Career* (115-129). Cambridge: Cambridge University Press.



Pilar Figuera-Gazo, María-Luisa Rodríguez-Moreno y Juan Llanes-Ordóñez. *Transición y orientación...*

Rodríguez-Moreno, M^a.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Rodríguez-Moreno, M^a.L. (Coord.), Álvarez, M., Figuera, P. y Rodríguez Espinar, S. (2009). *Del·s estudis universitaris al món del treball. La construcció del projecte professional*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. En S.D. Brown y R.L. Lent (Eds.), *Career Development and counselling: Putting theory and research to work* (42-70). Nueva York: JKonh Wiley y Sons.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R y Van Vianen, A. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-250. DOI:10.1016/j.jvb.2009.04.004

Schlossberg, N. K. (1984). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Nueva York: Springer Pub. Co.

Schlossberg, N. K., Waters, E. B. y Goodman, J. (2005). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory*. Nueva York: Springer.

Sharf, R. S. (1997). *Applying career development theory to counseling*. Pacific Grove, CA: Brooks and Cole. Pb. Co.

Taveira, M.C. (2011). *Análise crítica do modelo Life Designing. Contributos para reflexão*. Recuperado el 12 de agosto de 2013, de <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/handle/18822/14194>.

Taveira, M. C. (2013). Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta. El papel de los seminarios de gestión personal de la carrera. En P. Figuera (ed.), *Orientación profesional en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y gestión personal de la carrera* (161-192). Barcelona: Laertes.

Teixeira, M. O. y Calado, I. (2010). Avaliação de um programa de educação para a carreira: um projecto de natureza exploratória. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), 213-218. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a06.pdf>

Torrado, M. (2012). *La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: El caso de la Universidad de Barcelona*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.