

En función de la orientación recibida, ¿qué eligen hacer nuestros estudiantes en su futuro próximo?

Based on the guidance received, what do our students choose to do in their near future?

Ana B. Bernardo Gutiérrez, Celia Galve González, Antonio Cervero Fernández-Castañón, Elián Tuero Herrero, Isabel Ayala Galavis

Departamento de Psicología
Universidad de Oviedo
Plaza Feijóo s/n, 33003, Oviedo

bernardoana@uniovi.es celiagalvegon@gmail.com cerveroantonio@uniovi.es
tueroellian@uniovi.es isacristiayala@gmail.com

Resumen

La orientación académico-profesional cuenta con numerosas limitaciones dentro del sistema educativo y, a pesar de ser un derecho de los estudiantes dentro de la legislación española, varias son las mejoras que deberían realizarse en la actualidad para garantizar su eficacia. En esta investigación se presenta un análisis de la relación que existe entre la percepción del alumnado acerca de la orientación académico-profesional recibida en sus centros educativos y la selección del itinerario tras finalizar sus estudios de Bachillerato. Con una muestra de 540 sujetos, los resultados permiten confirmar que solo el 38.3% de los alumnos entrevistados percibe la orientación recibida como útil, siendo el resto de alumnos que o bien no han recibido orientación o tienen una percepción negativa de la misma. Independientemente de ello, un gran porcentaje de alumnos decide el itinerario que desearía cursar al finalizar sus estudios en Bachillerato, lo cual supone un problema al no contar con la correcta información que los centros educativos deberían proporcionarles.

Palabras clave: Orientación escolar, Orientación vocacional, Orientación académica, Itinerario profesional.

Abstract

Academic-professional guidance has numerous limitations within the educational system and, despite being a right of students within Spanish legislation, there are several improvements that should be made today to ensure its effectiveness. This research presents an analysis of the relationship that exists between the students' perception of the academic-professional guidance received in their educational centers and the selection of the itinerary after completing their Baccalaureate studies. With a sample of 540 subjects, the results confirm that only 38.3% of the students interviewed perceive the orientation received as useful, the rest being students who either have not received orientation or have a negative perception of it. Regardless of this, a large percentage of students decide the itinerary that they would like to take at the end of their studies in Baccalaureate, which is a problem because they do not have the correct information that schools should provide.

Key words: School Guidance, Vocational Guidance, Academic Guidance, Professional Itinerary.

1. Introducción

En la actualidad vivimos en una sociedad del conocimiento que en el ámbito educativo ha supuesto cambios significativos, como la exigencia de desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje y competencias para afrontar con éxito la transición de una etapa educativa a la siguiente (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017b). En este contexto, la orientación vocacional se torna esencial ante la necesidad de aportar la suficiente información que guíe y oriente adecuadamente a los estudiantes y que éstos sean capaces de

lograr esas habilidades que hoy requieren para, posteriormente, insertarse en un contexto socio-laboral (Machado *et al.*, 2013) cada vez más cambiante, complejo y competitivo (Martínez-Clares *et al.*, 2014).

Sin embargo, pese a la gran relevancia que la orientación vocacional presenta en el contexto educativo, continúa sin existir una definición consensuada sobre lo que significa. Diferentes autores destacan diversos aspectos de interés dentro de este proceso, considerado de larga duración. Así, para Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2017a), durante la orientación vocacional se debería de definir la identidad personal de los estudiantes, clarificar sus intereses y dar apoyo para la construcción de un futuro proyecto formativo. Sin embargo, otros, como Calixto y Calixto (2018), señalan que la orientación educativa debería ser entendida como una intervención psicopedagógica en la que destaquen diferentes tipos de acciones como: el asesoramiento, los servicios puros o mixtos de orientación, los programas específicos y las sesiones de consulta. Teniendo en cuenta éstas y otras definiciones, al tiempo que se tiene presente que para el estudiante el proceso de transición de una etapa educativa a la otra no es lineal sino que se enmarca dentro de todo un proceso complejo y continuo (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2014), se podría conceptualizar la orientación vocacional como:

Un proceso multifactorial dirigido a la educación de la vocación, para establecer una relación de ayuda mediante la cual se ofrecen al educando vías, métodos y procedimientos para la búsqueda y el encuentro de un lugar adecuado dentro del sistema de profesiones y para la elección de una manera autodeterminada y consciente en consonancia con las necesidades sociales. (Matos, 2003, p.33)

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, junto con la modificación a través de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, incluyen la orientación educativa y profesional como uno de los principios básicos (art. 1) y de los fines (art. 2) del sistema educativo (Bernardo *et al.*, 2017). Esta legislación atribuye la función orientadora por un lado a los departamentos de orientación y por otro al profesorado, considerándolo como parte del proceso de educación integral al que todo estudiante tiene derecho (art. 1.f).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por su parte, define la orientación como un proceso necesario de ayuda que ha de estar dirigido a personas de todas las edades y en todos los momentos de su vida, por lo que deberá ser reflexivo, gradual y crítico (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017a), y regirse por una perspectiva en la que el alumno sea agente activo de dicho proceso. Sin embargo, según la OCDE (2018) las leyes citadas con anterioridad no han servido para garantizar una buena orientación para todos los alumnos si consideramos algunos de los problemas que se han detectado en este ámbito, y que incluyen: “un déficit formativo tanto de los profesionales de los departamentos de orientación como de los docentes de los centros educativos acompañado de una cierta limitación de los recursos establecidos” (Bernardo *et al.*, 2017, p.82).

Además, varios han sido los esfuerzos de recientes investigaciones (Bernardo *et al.*, 2017; Castellanos *et al.*, 2017; Cortés, 2017) por proponer nuevos programas o herramientas que permitan facilitar el proceso personal de orientación del alumnado, lo que da cuenta de la gran importancia que se concede a garantizar procesos de orientación pormenorizados que sirvan para dar respuesta a una necesidad que ha ido creciendo cada vez más. Dichos programas derivan de la necesidad percibida tanto por los profesores como por el alumnado de solventar algunas de las carencias existentes en los procesos de orientación durante la etapa de Educación Secundaria. En este sentido, por ejemplo, algunas de las dificultades más destacadas, y que por tanto han dado lugar a la elaboración de los programas, han sido: la falta de información al abanico de opciones académico-profesionales futuras (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2014); la inexistencia de la figura del orientador en los centros educativos o el desconocimiento de su existencia (Bernardo *et al.*, 2017; Mendoza y Rodríguez, 2008); la falta de formación y capacitación de los docentes a la hora de orientar al alumnado acerca de las opciones que difieren de su campo de conocimiento, la poca concreción en las acciones desde edades tempranas y/o la insuficiente implicación de las organizaciones estudiantiles (Matos *et al.*, 2014). Y algunos autores, como Martínez-Clares *et al.* (2014), señalan además que no existe

una metodología unificada, dándose grandes diferencias entre Comunidades Autónomas en las estructuras de orientación que se ofrecen dentro de los centros (Mariño, 2012).

Estas limitaciones son percibidas por el alumnado cuando finaliza la Educación Secundaria haciendo que ellos mismos sean incapaces de reconocer sus propias fortalezas y debilidades para llevar a cabo una adecuada toma de decisiones académico-profesional (Mendoza y Rodríguez, 2008). Así mismo, estos jóvenes destacan la ausencia de apoyos que les guíen en dichos procesos de toma de decisiones y echan en falta información suficiente sobre temas relacionados con el mundo académico-laboral en general (Santana y Feliciano, 2009), como por ejemplo, la referente a las opciones e itinerarios que podrían seguir una vez finalizada la etapa.

En la actualidad en España existen diferentes tipos de recorridos académicos tras acabar el Bachillerato. Las tres opciones más comunes son: los estudios no reglados, los Ciclos Formativos de Grado Superior (en adelante FP) y los estudios universitarios, los cuales se clasifican por ramas de conocimiento en: Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingenierías y Arquitectura, y Artes y Humanidades. Además, existe la posibilidad de que los alumnos decidan preparar oposiciones convocadas por las diferentes Administraciones Públicas o abandonen definitivamente los estudios para comenzar su integración en el ámbito laboral.

Como se puede observar, en la sociedad de permanente cambio en la que nos hallamos inmersos, la orientación educativa es un proceso que supone un valor añadido durante la Educación Secundaria (Martínez-Clares *et al.*, 2014), que debería tenerse en cuenta a edades más tempranas a las consideradas hoy en día, previamente al ingreso a Bachillerato (Matos *et al.*, 2014) y que es un fenómeno multifactorial que ha de ser considerado desde el plano personal, social y laboral (Carvalho y Taveira, 2014; Castellanos *et al.*, 2017; Cortés, 2017; Fernández-García *et al.*, 2016; Machado *et al.*, 2013).

Por ello, los objetivos principales de la investigación son: analizar la percepción de los estudiantes en cuanto a su orientación recibida y su grado de utilidad y examinar la relación existente entre el tipo de orientación recibida y el posterior itinerario de los estudiantes.

2. Método

2.1. Muestra

En esta investigación participaron un total de 540 alumnos, con edades comprendidas entre los 15 y los 23 años ($M= 16.64$; $DT= .891$), que cursaban primero (55.6%) y segundo de bachillerato (44.4%) en diferentes centros educativos públicos del Principado de Asturias. Del total de estudiantes, 248 (45.9%) fueron hombres y 292 (54.1%) mujeres y del mismo modo que ocurre con el sexo del alumnado participante, también hay en la muestra un cierto equilibrio en función de la modalidad de Bachillerato cursada. Así, el 55.9% estaban matriculados en la modalidad de *Bachillerato de Ciencia y Tecnología*; el 39.1% en la modalidad de *Humanidades y Ciencias Sociales*; y el 5.0% en la modalidad de *Artes*.

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario diseñado *ad hoc* que permite obtener información sobre la situación y percepciones del alumnado respecto a sus procesos de aprendizaje, sus perspectivas futuras y sobre la orientación vocacional recibida. Dicho cuestionario está formado por 28 ítems, agrupados en 3 bloques diferentes, en los cuales se intercalan preguntas abiertas, preguntas con opción múltiple de respuesta y preguntas cuya respuesta incluye una escala tipo Likert de cinco puntos.

- *El primer bloque* del cuestionario consta de 11 ítems donde se incluyen los datos sociodemográficos: 8 son preguntas abiertas (identificador, edad, localidad de residencia, nombre del centro, grupo de clase, modalidad de Bachillerato, profesión del padre y profesión de la madre), 1 pregunta de opción dicotómica (sexo) y 2 preguntas de opción de respuesta múltiple excluyente (estudios del padre y estudios de la madre).
- *El segundo bloque* recoge datos sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos y está formado por 7 ítems: 2 de respuesta múltiple excluyente (situación respecto a las calificaciones obtenidas en la última evaluación y tiempo que dedica a tareas relacionadas con el estudio), 1 pregunta abierta (tarea principal en sus estrategias de estudio, es decir, si planifica su estudio por objetivos y puede realizar autoevaluaciones de lo que ha estado aprendiendo, entre otros) y 4 preguntas con respuesta de tipo Likert en una escala de 1 a 5 (si en las sesiones de estudio se plantea objetivos, si los planifica, si comprueba los avances y modifica sus estrategias según realiza su estudio y si reflexiona sobre cómo lo ha hecho).
- *El tercer bloque* se centra en la orientación recibida y en las perspectivas de futuro que manifiesta tener el alumnado, e incluye dos apartados.
 - El primero, de 4 ítems, cuenta con 3 preguntas de respuesta de opción múltiple excluyente (si ha recibido orientación profesional en su centro y la opinión que le merece; si sabe ya qué hará al terminar el bachillerato; y en función de su decisión, qué le motiva a tomar esa opción) y 1 pregunta abierta que pretende recabar información sobre en qué sector o ámbito profesional tiene pensado estudiar o buscar empleo.
 - El segundo, de 6 ítems, está conformado por ítems de respuesta tipo Likert de 5 opciones, que van desde totalmente en desacuerdo -1- a totalmente de acuerdo -5- (si considera que la principal diferencia entre los ciclos formativos y los grados universitarios es su duración; si considera importante que los estudios que comience estén relacionados con lo que estudia actualmente; si considera que el hecho de que le disguste lo que estudia implicará que le disgustarán los empleos a los que da acceso; si considera que es mejor finalizar los estudios antes que cambiar en el caso de que piense que se ha equivocado en su elección; si considera que es más fácil encontrar empleo con un título universitario que con uno de formación profesional; y, por último, si considera que los empleos que requieren titulación universitaria están mejor pagados que los de formación profesional).

2.3. Procedimiento

El estudio aquí desarrollado se implementó en cinco centros educativos públicos del Principado de Asturias durante el primer y el segundo curso de Bachillerato. El mismo se llevó a cabo en las clases de tutoría del alumnado participante. Se asistió de forma presencial al aula donde se procedió a la implementación del cuestionario de forma escrita tras la presentación del estudio y la explicación de la colaboración voluntaria que exige garantizar el anonimato de todo el alumnado interesado en la participación.

2.4. Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el uso del programa estadístico SPSS v.24, realizándose: análisis descriptivos, tablas cruzadas y un árbol de decisión (técnica de minería de datos cuya función es explorar los datos para obtener información de las variables de interés dentro del estudio) que utiliza el método de crecimiento Chi-square Automatic Interaction Detector (CHAID) que selecciona como base la variable independiente (predictora) que presenta la interacción más fuerte con la variable dependiente (Bergala *et al.*, 2013). Esta técnica ha sido utilizada con el fin de ver cuál es la interacción más fuerte de las categorías propuestas en el estudio con la variable dependiente de interés.

3. Resultados

En primer lugar, se observó la relación que existe entre la variable dependiente tomada en el árbol de decisión (si los alumnos han recibido o no orientación académico-profesional en sus centros) y las variables independientes del estudio. Una vez realizado el árbol de decisión, que contó con 3 niveles de profundidad, las variables independientes del estudio fueron las siguientes: el centro, el nivel de estudios de la madre, la preferencia por los contenidos de forma online, el curso y la comprobación de los avances que se realizan durante el aprendizaje.

En la Figura 1 se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas en función del centro educativo ($X^2 = 77.796, p < .001$).

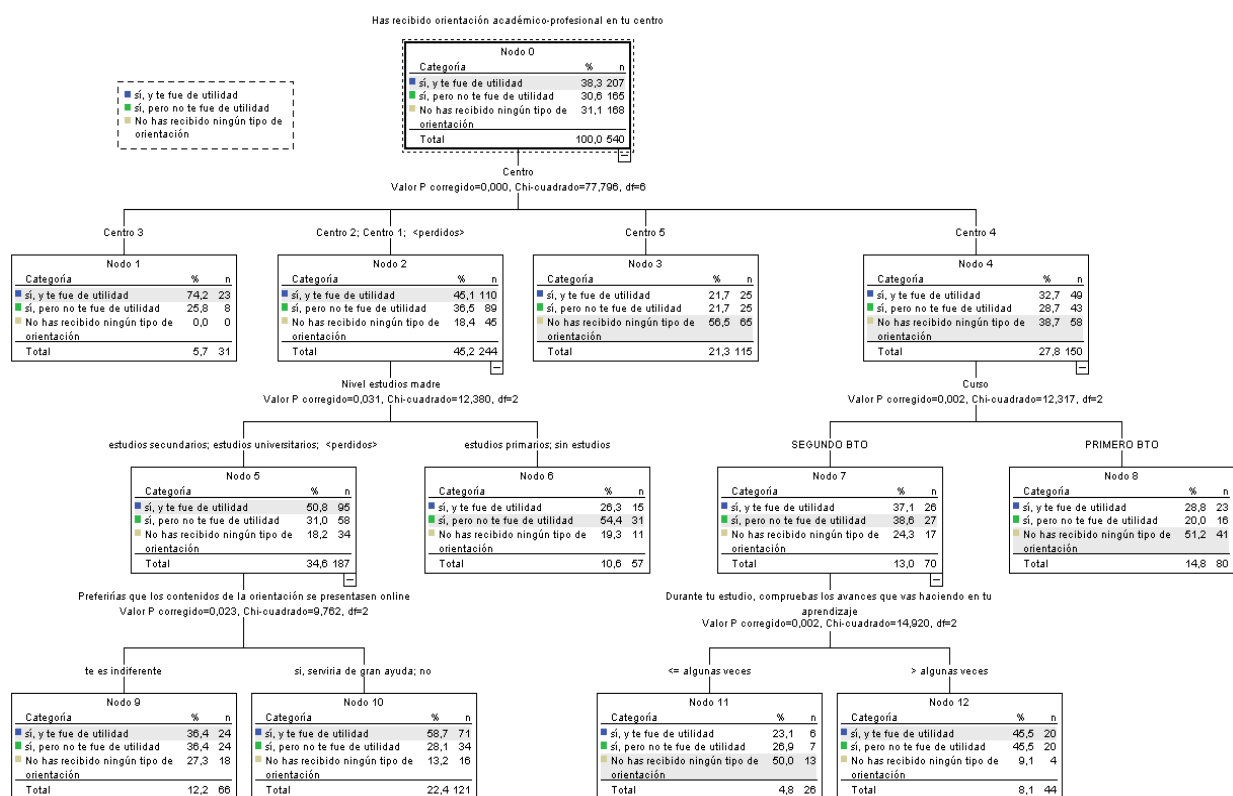


Figura 1: Árbol de decisión sobre la orientación académico-profesional por centros educativos

Dentro del grupo de los estudiantes del “Centro 4”, se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la orientación, en función del curso de Bachillerato en el que se encuentran ($X^2 = 12.317, p = 0.002$), ya que el 51.2% de los alumnos de primer curso refieren no haber recibido orientación académico-profesional, mientras que sólo un 24.3% lo manifiestan en segundo de Bachillerato, es decir, en el último curso previo a la etapa de transición académica. En los demás centros educativos no existen diferencias estadísticamente significativas entre la orientación recibida en los dos cursos de Bachillerato. Además, se pueden observar diferencias, a su vez, en el grupo de segundo de Bachillerato del “Centro 4” entre los alumnos que comprueban durante su estudio los avances que han conseguido, autorregulando sus estrategias de aprendizaje ($X^2 = 14.920, p = 0.002$). En este sentido, los que precisan que no comprueban su estudio con regularidad exponen que no han recibido orientación académico-profesional (50.0%), mientras que aquellos que lo hacen regularmente no solo manifiestan haber recibido orientación, sino que, además, la han percibido como útil (45.5%).

En el IES “Centro 2”, por su parte, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos cuyas madres cuentan con estudios secundarios o universitarios y aquellos cuyas madres no contaban con estudios ($X^2 = 12.380, p = 0.031$). En este grupo, los alumnos cuyas madres no contaban con estudios percibían menos útil la orientación recibida (54.4%), mientras que aquellos cuyas madres contaban con estudios secundarios o universitarios percibían más útil dicha orientación (50.8%). Además, dicho análisis permitió observar que en el subgrupo de alumnos con madres con estudios secundarios o universitarios existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos que preferían la orientación de forma online y a los que les parecía indiferente ($X^2 = 9.762, p = 0.023$). En este sentido, los alumnos que preferían la orientación de forma online la consideraron mucho más útil (58.7%) que aquellos que la recibieron no online y consideraron que no había sido de utilidad (28.1%).

Al margen del árbol de decisión, el análisis de tablas cruzadas, cuyos datos se pueden observar en el Gráfico 1, aporta información acerca de la relación que existe entre haber recibido o no orientación académico-profesional, la percepción de utilidad de los alumnos y la elección del itinerario académico posterior al Bachillerato.

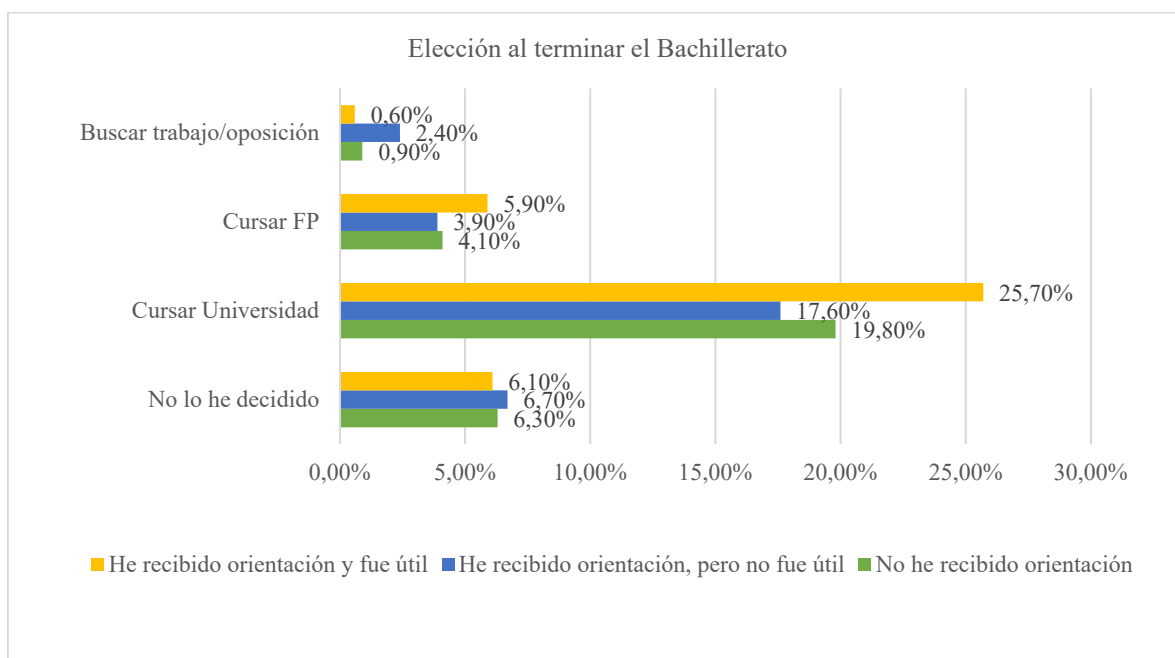


Gráfico 1: Relación entre la percepción que tienen los alumnos sobre la orientación recibida en su centro y su elección de itinerario académico-profesional una vez terminado el Bachillerato

Como se puede apreciar, del grupo de alumnos que ha decidido continuar realizando estudios universitarios, el 25.70% valora como útil la orientación académico-profesional recibida en su centro, el 17.60% refiere que no ha sido de utilidad y el 19.80% manifiesta no haberla recibido. De los alumnos que desean cursar una FP, el 5.90% manifiesta haber recibido orientación y la valora como útil, para el 3.90% no ha sido de utilidad y el 4.10% manifiesta no haber recibido orientación en su centro. Por otro lado, el 2.40% de aquellos alumnos que han decidido buscar un trabajo o estudiar una oposición al finalizar el Bachillerato, refiere haber recibido orientación aunque no les ha sido de utilidad, mientras que los que sí la consideran útil y los que dicen no haberla recibido comparten un porcentaje muy similar (0.60% y 0.90%, respectivamente).

Más relevante puede ser la situación de los alumnos que aún no han decidido qué itinerario elegir tras finalizar sus estudios de Bachillerato, existiendo unos porcentajes muy igualados en cuanto a la valoración

de la orientación académico-profesional recibida, aunque siendo ligeramente más elevado el porcentaje de alumnos que dice haber recibido orientación de escasa utilidad, (6.70%) y algo menor el de quienes manifiestan no haber recibido orientación (6.30%) o haber recibido una orientación de utilidad (6.10%).

4. Discusión

Son numerosos los obstáculos que los estudiantes se encuentran hoy en día a la hora de tomar la decisión de seleccionar un tipo de itinerario académico-profesional u otro. La falta de orientación vocacional adecuada, la carencia de información respecto a los diversos recorridos formativos, las distintas titulaciones y sus salidas profesionales o, incluso, la falta de profesionales de la orientación convenientemente formados en los centros, son algunos de los ejemplos que revelan la necesidad de adaptar y mejorar el proceso orientador en todas las etapas y niveles para que los jóvenes sean capaces de construir su futuro académico, y también personal, de forma exitosa (Santana *et al.*, 2010). El presente estudio proporciona algunas conclusiones que permiten identificar necesidades y posibilidades de mejora en la orientación académico-profesional en los centros educativos.

Tras haber analizado las percepciones del alumnado de los centros educativos seleccionados, parece importante entender que un gran porcentaje no ha recibido orientación académico-profesional o, si bien la ha recibido, no la consideran como una herramienta útil para su futuro. Sin embargo, no parece que exista una relación significativa entre haber recibido orientación académico-profesional de utilidad y el itinerario que se desea cursar en un futuro. Este estudio, por su parte, aporta algunas evidencias relevantes con respecto a las variables anteriormente mencionadas.

En primer lugar, parece importante entender que existen diferencias en la orientación académico-profesional proporcionada dependiendo del curso académico en el que los alumnos se encuentran. Estos resultados concuerdan con aquellos obtenidos por autores como Martínez-Clares *et al.* (2014) y Mariño (2012), que observaron que no existía un único consenso que unificase los procesos de orientación dentro del país.

En segundo lugar, parece importante destacar que, como ya han mencionado otros autores, existen numerosos factores a la hora de entender el proceso de orientación académico-profesional (Matos *et al.*, 2014). Por ejemplo, el caso de la influencia familiar, sería una más de las claves para entender el proceso de orientación de forma integrada y holística (Fernández-García *et al.*, 2016; Hernández y Ramírez, 2016; Martínez y Zurita, 2014), si bien es cierto que en nuestro estudio esta variable solo tiene una influencia representativa en uno de los centros. Esta situación se repite al observar las diferencias entre los alumnos que consideran que la orientación es percibida de manera más útil si tiene lugar de forma online y los que no. Así, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cobra una importancia cada vez mayor no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Chumpitaz y Rivero, 2012; Luján-García, 2012; Navés, 2015), sino también en los nuevos programas que sirven para apoyar los procesos de orientación académico-profesional y vocacional (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017a; Bernardo *et al.*, 2017).

En tercer lugar, parece alarmante que solo un 38.30% de los alumnos que participaron en el estudio manifieste haber recibido una orientación académico-profesional útil en su centro, mientras que los porcentajes que suman un 61.70% señalan que o bien no la han recibido o bien que no fue de utilidad. Estos resultados contrastan con el hecho de que solamente un 19.10% de los alumnos no ha decidido a fecha de la investigación cuál sería el itinerario que elegiría tras finalizar Bachillerato, lo que evidencia cómo un gran porcentaje de alumnos, a pesar de no haber recibido orientación vocacional o no haberla percibido como útil, ya ha tomado una decisión, que no estaría guiada y sí basada en información de dudosa credibilidad (Mendoza y Rodríguez, 2008).

Este hecho es especialmente relevante en el periodo de adaptación universitaria, pues como ya observó Tinto (1975), un número elevado de estudiantes que ingresa en la Universidad ha reflexionado poco sobre la elección de la institución donde cursará sus estudios y tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales ha seleccionado un itinerario y no otro. Esto nos lleva a presuponer que una de las causas por las cuales los alumnos no se encuentran satisfechos con la selección de la carrera es la falta de orientación académico-profesional de calidad, lo que podría suponer uno de los principales motivos de abandono universitario en nuestro país (Bernardo *et al.*, 2015; Cabrera *et al.*, 2006; Cervero *et al.*, 2017; González *et al.*, 2007).

De esta forma, varias son las propuestas que se pueden incorporar dentro del proceso de orientación académico-profesional en los centros educativos para mejorar su calidad y que los alumnos puedan percibir dicho proceso como una mediación útil en la transición a su nueva vida educativa. Por un lado, parece importante que los departamentos de orientación estén compuestos por equipos multidisciplinares capaces de dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado (Montilla y Hernando, 2009), bajo un enfoque personalizado e integrador de nuevos programas y departamentos dentro del centro educativo (Álvarez *et al.*, 2015). Las instituciones deberían aunar esfuerzos para trabajar en una línea común, teniendo como objetivo último la creación de una trayectoria adecuada a la realidad, intereses, expectativas y capacidades del alumnado (Santana *et al.*, 2010).

Por otro lado, parece cada vez más importante entender dicho proceso de forma multifactorial e integrada, entendiendo al individuo en un sentido más amplio, el cual forma parte no solo de la escuela, sino también de su núcleo familiar y comunidad (Hernández *et al.*, 2016). Y, por último, parece necesario innovar en la creación de nuevos programas y herramientas tecnológicas que puedan dar respuesta a una realidad en constante cambio, asumiendo el rol del orientador como un mediador que ha de estar informado, actualizado y coordinado con los diferentes agentes, tanto dentro del sistema escolar como fuera del mismo.

En definitiva, y a pesar de las limitaciones derivadas de la muestra, es importante tener en cuenta la percepción del alumnado acerca de la orientación recibida, ya que la información que la investigación aporta puede ser relevante para futuros estudios que deseen mejorar los servicios académicos que se proporcionan en los centros educativos y, de esta manera, puedan ofrecer nuevas propuestas y mejoras para perfilar las diferentes trayectorias académicas y profesionales de los estudiantes en un futuro próximo.

Agradecimientos

El presente trabajo ha sido elaborado gracias a la financiación del Gobierno del Principado de Asturias, a través del programa Severo Ochoa de Ayudas Predoctorales para la Investigación y Docencia (referencia BP-16014). Así mismo, el equipo de investigación ha sido beneficiario de los fondos de la Consejería de Empleo, Industria y Turismo, del Principado de Asturias (ES) (FC-GRUPINIDI/2018/000199).

Referencias

- Álvarez-Pérez, P.R., López-Aguilar, D. (2014) Modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, pp. 1-10.
- Álvarez-Pérez, P.R., López-Aguilar, D. (2017a) Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa "Universitarios por un día". *RIDU Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, pp. 26-38.
- Álvarez-Pérez, P.R., López-Aguilar, D. (2017b) Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), pp. 48-71.
- Álvarez, J.D., Pareja, J.M., Latorre, L., Moncho, A., Francés-Herrera, J., Castillo, D., Francés-Tortosa, V.I. (2015)

La transición hacia la Universidad: un reto para no caer en el vacío. En: M.T. Tortosa, J.D. Álvarez y N.P. Buades (Ed), *Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 538–554). Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante.

Bergala, V., Rubio, M.J., Vilà, R. (2013) Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), pp. 65-79.

Bernardo, A., Cerezo, R., Núñez, J.C., Tuero, E., Esteban, M. (2015) Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, pp. 63-84.

Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P., Casanova, J. (2017) Proyecto E-Orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa. *RIDU Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, pp. 81-95.

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., González, M. (2006) El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), pp. 171-203.

Calixto, R., Calixto, I. (2018) La elección vocacional en el Bachillerato. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 6(3), pp. 61-74.

Carvalho, M., Taveira, M. do C. (2014) El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), pp. 20-35.

Castellanos, L.M., Peña, J., Aravena, M., Chavarría, C. (2017) Percepción de estudiantes de educación media sobre un programa de orientación vocacional: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 8(1), pp. 4-14.

Cervero, A., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., Núñez, J. C. (2017) Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, pp. 46-49.

Chumpitaz, L., Rivero, C. (2012) Uso cotidiano y pedagógico de las TIC por profesores de una universidad privada de Lima. *Educación*, 21(41), pp. 81-100.

Cortés, A. (2017) Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), pp. 9-23.

Fernández-García, C., García Pérez, O., Rodríguez-Pérez, S. (2016) Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), pp. 1111-1133.

González, M., Álvarez, P., Cabrera, L., Bethencourt, J. (2007) El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, pp. 71-86.

Hernández, O., Ramírez, I. (2016) Una necesidad histórica. La orientación Educativa. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 17(7), pp. 1-8.

Hernández, O., Ramírez, I., Masía, R. (2016) La motivación profesional de jóvenes y adolescentes. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 17(11), pp. 1-7.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, número 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, número 295, de 10 de diciembre de 2013.

Luján-García, C. (2012) El campus virtual como recurso útil: un estudio de estudiantes universitarios de carreras humanísticas. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 27, pp. 47-67.

Machado, B., Llerena, M., Mesa, L., Quintero, M., Miñoso, I. (2013) La orientación vocacional: Factor determinante

en la decisión de estudiar Medicina. *EDUMECENTRO*, 5(3), pp. 183-196.

Mariño, C. (2012) Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación Educativa*, 22, pp. 217-228.

Martínez-Clares, P., Pérez-Cusó, F.J., Martínez-Juárez, M. (2014) Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), pp. 57-71.

Martínez, A., Zurita, F. (2014) El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), pp. 267-286.

Matos, Z. de la C., Simoes, A.J., Neto, L. (2014) La selección profesional de las carreras pedagógicas en los estudiantes de preuniversitario ¿Tarea de todos? *Revista Electrónica Edusol*, 14(49), pp. 1-16.

Matos, Z. de la C. (2003) *La orientación profesional-vocacional. Modelo pedagógico para su desarrollo en el preuniversitario*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana.

Mendoza, T. de L., Rodríguez, R. (2008) El Efecto de la Orientación Vocacional en la Elección de Carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), pp. 10-16.

Montilla, M. del V., Hernando, Á. (2009) La orientación en secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), pp. 353-370.

Navés, F.A. (2015) Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva? *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 238-248.

OCDE (2018) *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publications, Paris.

Santana, L., Feliciano, L. (2009) Dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales: el reto de repensar la orientación en Bachillerato. *Revista de Educación*, 350, pp. 323-350.

Santana, L., Feliciano, L., Cruz, A. (2010) El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: Un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, pp. 73-105.

Tinto, V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), pp. 89-125.