

## El orientador en la educación secundaria para adultos: ¿qué esperan alumnos y profesores?

La Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) es la adaptación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para las personas adultas (mayores de 18 años). En esta investigación se pretende dilucidar qué desearían recibir los estudiantes y docentes de la ESPA al pedir orientación al psicopedagogo de estos centros de adultos. Para esto, hemos optado por una metodología descriptiva por cuestionarios. Se aplicó en cinco centros en los que respondieron 135 estudiantes y 21 profesores. El resultado de las puntuaciones obtenidas indica que la valoración que se tiene del orientador en el centro escolar para la ESPA es positiva, por parte de los estudiantes y del profesor interino; en cambio, para los docentes-funcionarios con experiencia en adultos no es tan relevante su presencia. El estudio aclara la necesidad de un cambio de actitudes en el profesorado y en los estudiantes para favorecer un verdadero autoconocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** orientación pedagógica; educación permanente; educación de adultos; competencias del docente.

## *The counselor in secondary education for adults: what do students and teachers expect?*

Secondary Education for Adults (ESPA/Spanish acronym) is the adaptation of the Secondary Education (ESO) for adults (over 18 years old). This research attempts to clarify what students and teachers of ESPA would expect to find and receive from the psychopedagogue. Towards this end, we chose a descriptive methodology applying questionnaires at five adult centres. 135 students and 21 teachers of ESPA answered the survey. The scores show that the opinion that these stakeholders have of their counsellor is positive for both students and teachers. However, teachers-officers with extensive experience working with adults, do not find the presence of the counsellor as relevant. The study raises the need for a change in attitude of both teachers and students to encourage true knowledge of themselves.

**KEYWORDS:** educational guidance, lifelong education, adult education, teacher qualifications.

\* Doctor en Educación. Director del Centro Público de Educación de Personas Adultas, CPEPA Joaquín Costa, Diputación General de Aragón. España. CE: jjmejias@educa.aragon.es

\*\* Doctor en Educación. Docente en Centro Público CEIP y en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza. España. CE: pusan@unizar.es

# El orientador en la educación secundaria para adultos: ¿qué esperan alumnos y profesores?

■ JUAN JOSÉ MEJÍAS ABAD Y PABLO USÁN SUPERVÍA

## Presentación

El aprendizaje de las personas adultas constituye un eje significativo en las políticas educativas españolas e internacionales. Sin ir más lejos, en mayo de 2015, la UNESCO y varios organismos internacionales organizaron el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea), donde se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030 y se presentó una nueva visión de la educación para los próximos 15 años: “Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. En esta misma línea, aparece la Educación y Formación 2020 (EF2020) que tiene como marco estratégico la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente, en todos los niveles y contextos, incluidos los aprendizajes no formal e informal.

La globalización de la sociedad provoca que la propia sociedad necesite garantizar, favorecer y motivar una educación para todos: para los más jóvenes y para los adultos que quieren adaptarse a las nuevas exigencias o, simplemente, tengan la ilusión por adquirir, actualizar, aprender y ampliar sus capacidades para su desarrollo personal y profesional.

Los centros de personas adultas españoles tienen la capacidad de ofrecer, de acuerdo con los recursos humanos, materiales y espacios que dispone: Formación inicial, Competencias Clave N-2 o N-3, Español como lengua nueva, Educación Secundaria para Personas Adultas presencial (ESPA) y a distancia (ESPAD), Formación Profesional Básica, Cursos de preparación para pruebas de acceso al Grado Medio y Grado Superior, tutorización en enseñanzas de la modalidad a distancia, certificados de profesionalidad, preparación de pruebas libres para el acceso a la Universidad, Proyecto Mentor, enseñanzas de idiomas y diferentes talleres de Promoción y extensión educativa.

La presente investigación se centra en conocer qué esperan encontrar los alumnos y docentes de la Educación Secundaria para Personas Adultas cuando piden orientación al psicopedagogo. Esta oferta educativa se dirige a todas aquellas personas mayores de 18 años que, por diversas causas, no pudieron cursar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a excepción de personas, entre los 16 y los 18 años, que pueden matricularse según el artículo 5.b de la Orden del 4 de abril de 2011:

- Aquellos que acrediten haber superado los módulos obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial o estar matriculado en dicho programa en el momento de formalizar la admisión.
- Tener un contrato de trabajo que no le permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario.
- Ser deportista de alto rendimiento (Consejera de Educación, Cultura y Deporte, 2008).

Uno de los principales intereses de hacer esta investigación surgió del desconcierto que muestran las personas al solicitar orientación académica y profesional al psicopedagogo, al inicio y terminación de sus estudios secundarios desde el programa para adultos. La ESPA, a diferencia de la ESO, se estructura de forma modular en tres ámbitos: de Comunicación, Social y Científico-tecnológico, y cada uno de ellos en dos niveles. Cada nivel se organiza para que pueda cursarse de forma ordinaria en un año, aunque puedan establecerse de forma excepcional otros tipos de organización, según las necesidades del alumno. Sin embargo, esta forma de organización desorienta a los adultos porque siguen teniendo en mente la estructura de la ESO, en cuatro cursos con sus áreas, a pesar de la gran cantidad de recursos que ofrece la administración y los centros para informarles y animarlos a matricularse.

En la Comunidad Autónoma de Aragón, en el curso 2013-2014, debido a un aumento del índice de paros laborales, a la precariedad de puestos de trabajo y a los continuos cambios en las leyes laborales, muchas personas retomaron los estudios que habían abandonado. Actualmente, en el curso 2017-2018, la matrícula disminuyó, 18.48% menos que en 2013.

Estas situaciones de disminución de matrícula y de abandono escolar de 45.16%, aun sabiendo que la consecución de este título dará acceso al bachillerato y a los ciclos de formación profesional de grado medio, obligaron a plantear la orientación en los centros de adultos, desde la administración educativa, como algo indispensable. Así pues, en las instrucciones de inicio de cursos se ofrece atención psicopedagógica articulada con la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y con la orientación académica y profesional de los alumnos. Por esta razón, consideramos muy importante la figura del orientador; su habilidad para organizar y planificar los procesos de orientación

implica comprender el valor de una mirada, de un gesto, de una conversación o incluso de un texto. Esta habilidad requiere una adecuada competencia comunicativa por parte del orientador; probablemente sea ésta la más importante en su profesión (Martín y Gamboa, 2009).

Desde el referente psicopedagógico, el servicio de orientación educativa para las personas adultas en los centros educativos es un factor fundamental para el éxito académico, profesional y vital del alumno. Los departamentos de orientación se regulan, articulan y coordinan de forma colaborativa con el resto de los docentes y de los servicios que se ofrecen. Estos servicios de orientación tienen el objetivo de otorgar un asesoramiento e intervención especializada a toda la comunidad educativa, así como de colaborar en los planes y programas que se diseñen para potenciar el éxito escolar y el desarrollo personal de todo el alumnado.

El proceso de orientación educativa consiste básicamente en un proceso de ayuda, sistemático y continuo, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de las personas (Vélaz de Medrano, 1998; Boza *et al.*, 2001; Martínez Clares, 2010; Loiodice, 2012; Arraiz *et al.*, 2012; Sánchez García, 2017, entre otros). La comunicación, con el lenguaje verbal y no verbal, es el instrumento clave en el proceso orientador. A diario, el psicopedagogo tiene que hacer frente a una gran diversidad de asuntos de índole educativa, sociolaboral o socio-comunitaria, donde los protagonistas no sólo son los alumnos sino cada vez más los profesores.

Una de las preguntas planteadas en este estudio es si la orientación que reciben los alumnos y docentes de la ESPA se ajustan a sus necesidades e inquietudes. Por esta razón, hablaremos de las demandas reales de los estudiantes y profesores de la ESPA y el propósito de los centros de mejorar los procesos orientadores de los psicopedagogos. Este estudio puede ser utilizado como guía para el desarrollo del currículo universitario y de formación del profesorado. Al hacer una revisión de la orientación en todas las etapas por las que puede pasar la persona, se adhiere a otras líneas de investigación como las realizadas por Pantoja *et al.* (2003), Babío (2011) o García (2012) entre otros; o también a estudios acerca de la orientación en educación secundaria postobligatoria como los de Cruz (1994), Mantero (2005) o Rodríguez *et al.* (2018).

## Objetivos

El objetivo que nos marcamos en este estudio fue conocer cómo les gustaría, al alumno adulto y al profesor de la ESPAD, que los orientara el psicopedagogo cuando van a una tutoría. Para alcanzar este objetivo general lo desglosamos en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las funciones del orientador desde la visión del estudiante y del profesor.
2. Identificar los diferentes componentes de la competencia comunicativa que estudiantes y profesores desearían observar en un orientador.
3. Proponer orientaciones para mejorar las conductas comunicativas de los psicopedagogos cuando prestan su servicio a estudiantes y profesores.

## La estrategia metodológica

Con el propósito de averiguar los objetivos que se han marcado, seleccionamos una metodología descriptiva por medio de cuestionarios. Los propósitos son: describir “características, propiedades o relaciones entre grupos, eventos o fenómenos, sometidos a estudio. Particularmente útil para aumentar el conocimiento sobre problemas particulares o proporcionar datos para estudios futuros en profundidad” (Sabirón, 2006: 244).

### *Población y muestra*

No todos los centros educativos en los que se oferta la secundaria para adultos tienen orientador, por lo general, sólo tienen esta figura los centros que tienen la ESPA presencial. Aunque no es una muestra grande en términos absolutos, sí se puede considerar en términos representativos respecto de la población total, como veremos a continuación al compararlos con los datos generales proporcionados en la Memoria del Plan de Formación para el Aprendizaje Permanente (Gobierno de Aragón, 2017).

La muestra está compuesta por alumnos y docentes de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas (CPEPAS) de la provincia de Zaragoza en la Comunidad Autónoma de Aragón (España): 135 estudiantes de cinco de los nueve centros públicos de la provincia de Zaragoza donde se imparte la ESPA.

El procedimiento de muestreo fue por accesibilidad al campo de estudio y la participación voluntaria de estudiantes y profesores. Participaron 90 alumnos del curso 3-4 en contraposición del curso 1-2 que realizaron el cuestionario 45. Cabe destacar que la media de edad es inferior de los estudiantes que cursan 1-2 de la ESPA (24.68) que los que cursan 3-4 (33.09).

De manera global, la muestra incluye a 63 mujeres (46.67% frente a 45.81% de toda la Comunidad Autónoma) y 72 hombres (53.33%, en Aragón el 54.19%). Con una media de edad mayor por parte de las mujeres (32.46) que de los hombres (28.12). Respecto a su asistencia a clase, 71.1% lo hace de forma continuada, 23.0% de forma frecuente, 5.2% ocasional y 0.7% mínima. A aquellos que marcaban que su asistencia era ocasional o mínima se les preguntaba el motivo, 62.5% expuso el trabajo como principal motivo de sus continuas ausencias a clase.

La segunda muestra representa el sector docente (N=21), constituido por 14 mujeres (66.7%) y 7 hombres (33.3%). Estos 21 docentes acumulan una media de 9.24 (desviación típica (dev. tip.) de 10.719) cursos académicos en educación de adultos; 71.43% de los profesores que decidieron realizar el cuestionario son funcionarios fijos de la Diputación General de Aragón (DGA) con plaza definitiva, 9.52% son funcionarios de la DGA con destino provisional y 19.05% son interinos.

### *Instrumento*

Para valorar las funciones más deseables en los orientadores de la ESPA se realizó un cuestionario *ad hoc* para alumnos, que inició con un proceso de revisión de la literatura especializada de las funciones que se le atribuyen al orientador marcadas en las leyes vigentes y las características de la comunicación verbal y no verbal. De este análisis surgieron dos dimensiones que se hicieron visibles en los cuestionarios: Funciones del orientador y la Competencia comunicativa del orientador. A estas dos dimensiones se le añade una tercera, Datos personales y académicos, con la intención de relacionar su perfil con sus respuestas.

Con el fin de dar validez al instrumento, y de acuerdo con la afirmación de De Lara y Ballesteros (2001) sobre la importancia de validar los contenidos de un instrumento con el apoyo y asesoramiento de personas expertas en el tema, se sometió a revisión de un panel de expertos que analizaron cada ítem en función de los objetivos de estudio y evaluaron su pertinencia, además de hacer ajustes gramaticales. En este panel participaron investigadores del programa Evaluación de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas (EVALUACEPA). El estudio duró más de tres años, recogió información cuantitativa y cualitativa con el propósito de conocer la realidad cotidiana percibida por los propios participantes de los CPEPAS: directivos, profesorado y alumnado.

Realizar dos cuestionarios *ad hoc* para atender los roles estudiados, de profesor y estudiante, provocó que también fueran revisados por profesores que habían impartido clase en la ESPA —cuestionario para el profesorado— y alumnos que habían cursado la ESPA —cuestionario para estudiantes.

Para el diseño definitivo del cuestionario se incorporaron las observaciones de los diferentes revisores y su estructura quedó dividida en tres apartados:

1. *Datos personales y académicos.* Consta de preguntas de identificación como sexo, asistencia a clase o si han mantenido reuniones con el orientador del centro. La intención de este apartado fue relacionar el perfil académico y laboral de los encuestados con sus respuestas.
2. *Funciones del orientador.* Con este apartado conocimos la valoración de la figura del orientador en la ESPA y la incidencia de sus intervenciones psicopedagógicas.

Para ello, se combinó la escala de actitudes tipo Likert y preguntas cerradas para elegir entre tres alternativas.

3. *Competencia comunicativa del orientador*. Nos permitió conocer la capacidad lingüística del psicopedagogo para orientar de manera eficaz y los aspectos que el alumno espera encontrar en el orientador cuando acude a tutoría. Se utilizó la escala de Likert junto con preguntas de tipo escala ordinal en las que el encuestado tenía que elegir ítems en orden de importancia.

Ambos cuestionarios dejaron abierta la posibilidad de añadir información complementaria acerca del tema que las personas consideraron relevante. También se recurrió al cálculo del Coeficiente Alpha de Cronbach general para determinar la fiabilidad de cada uno de los cuestionarios. Para el cuestionario de los estudiantes fue de .893 y el de profesores de .738. La elaboración de este estudio utilizó el paquete estadístico SPSS.

### *Recopilación y análisis de datos*

El cuestionario para alumnos se pasó al final de los cursos escolares, luego de observar que la asistencia del alumnado a las clases tiende a disminuir por saturación de horarios de trabajo, por nuevos puestos de trabajo, por tener a su cargo el cuidado de familiares u otros quehaceres diarios, o, simplemente, por pérdida del interés. Se consideró que los que continuaron las clases tenían una motivación real para obtener el título.

Con el fin de tener la mayor participación posible, se consideró para la muestra las áreas con más alumnos y los días de mayor participación. Al inicio se les explicó el objetivo del estudio y su importancia para futuras reuniones con el orientador. También se les aseguró la absoluta confidencialidad de los datos solicitados. La invitación mantuvo abierta la opción de no realizar el cuestionario.

En cuanto al cuestionario para profesores, se les pasó por correo electrónico tres semanas antes de su aplicación a los estudiantes. El propósito era darles suficiente tiempo para entregarlos el mismo día que se les aplicó a los estudiantes.

## **Resultados**

Realizamos la presentación de los resultados en dos apartados que coinciden con los dos bloques de cuestionarios: 1. Resultados desde la perspectiva del estudiante y 2. Resultados desde la perspectiva del docente. Éstos, a su vez se subdividen en: funciones del orientador y competencia comunicativa del orientador.

### Resultados desde la perspectiva del estudiante

#### Funciones del orientador:

Los estudiantes valoran positivamente los recursos que pone la administración a su servicio. Por tanto, los servicios de orientación que ofrece el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2017) (3.08, dev. tip. de .735), como la labor del psicopedagogo dentro del centro (3.06, dev. tip. de .748), son servicios que deben seguir ofertándose por su gran acogida. Y aún más, en la labor del orientador, 59.17 % de los sujetos valoran positivamente su función dentro del centro y 25.83% de los encuestados como muy positivo.

En cuanto al tipo de orientación, la personal es la menos valorada por los estudiantes; desean que el orientador y el tutor les ofrezca orientación profesional (3.41, dev. tip. de .757) o académica (3.40, dev. tip. de .620) en lugar de orientación personal (2.91, dev. tip. de 1.000). Además, si tuvieran que elegir quién debería ofrecerles esta ayuda, para la orientación académica, preferían al tutor y para la orientación profesional al orientador (tabla 1).

TABLA 1. CLASIFICACIÓN POR FRECUENCIAS DE P10, DEL BLOQUE II. AGENTE EDUCATIVO QUE LES GUSTARÍA QUE LES OFRECIERA AYUDA SEGÚN QUÉ TIPO DE ORIENTACIÓN

	O. Académica			O. Profesional			O. Personal		
	F (x)	%	Orden	F (x)	%	Orden	F (x)	%	Orden
Tutor	27	20.0	2°	13	9.6	3°	22	16.3	3°
Orientador	21	15.6	3°	43	31.9	2°	37	27.4	2°
Ambos	73	54.1	1°	62	45.9	1°	49	36.3	1°
NC	14	10.4	NC	17	12.6	NC	27	20.0	NC

Fuente: Elaboración propia.

En esta tarea se pretende ofrecer a los estudiantes de la ESPA herramientas y diversidad de opciones para que analicen e identifiquen por ellos mismos la realidad en la que se encuentran, en lo personal, académico, social y cultural. El ideal es que ellos mismos busquen y encuentren la mejor manera de obtener lo que necesitan; aunque el estudiante prefiere que se le ofrezcan diferentes soluciones y elegir la que más le convenza (54.8%), seguido por la idea de que el orientador les proporcione actividades para su autoconocimiento (26.7%). 8.9% prefiere directamente que el orientador les dé la solución.



Competencia comunicativa del orientador:

En el último apartado, cada uno de los encuestados tuvo que seleccionar tres entre 11 características de la competencia comunicativa deseable en el orientador, en orden de primero a tercero. En la siguiente tabla se observa el porcentaje de cada una de las características que cada estudiante fue seleccionando:

TABLA 2. CLASIFICACIÓN DE ÍTEMS DEL BLOQUE III POR MEDIAS ORDENADAS. ORDEN DE RELEVANCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS COMUNICATIVAS MÁS APRECIADAS EN EL ORIENTADOR IDEAL

	Media	Dev. tip*	Orden Media
P12. Se interesa por lo que le estás contando.	3.450	.682	1º
P19. No pasa a otro tema hasta que no termines el que estás tratando.	3.440	.759	2º
P18. Utiliza un vocabulario adecuado.	3.354	.756	3º
P17. Reconoce sus errores.	3.308	.805	4º
P15. Se pone en tu lugar.	3.299	.890	5º
P13. Te mira mientras estás hablando.	3.295	.733	6º
P21. Reconoce tus cualidades negativas y te las dice.	3.295	.743	7º
P14. Te ayuda a tomar decisiones acorde a tus ideas.	3.225	.731	8º
P22. Te hace preguntas para que busques por ti mismo tus virtudes y defectos.	3.164	.849	9º
P16. Escucha pacientemente sin interrumpirte.	3.155	.775	10º
P20. Reconoce tus cualidades positivas.	3.147	.830	11º

\* Desviación típica.

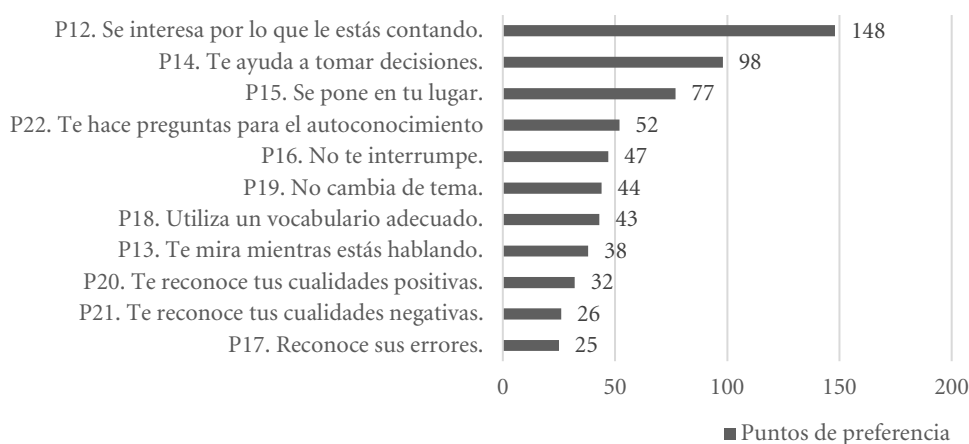
Fuente: Elaboración propia.

Sobre el grado de relevancia de la competencia comunicativa que desearían ver en el orientador, todos superan los tres puntos y la diferencia entre el primero —P12. Se inte-

resa por lo que le estás contando— y el último —P20. Reconoce tus cualidades positivas— es de 0.295 puntos. Si los analizamos por grupos, podemos observar que los menos valorados atienden a una orientación enfocada a un autoconocimiento: P.22, P16 y P.20.

Con el propósito de conocer con mayor exactitud qué característica comunicativa, verbal o no verbal, era la más valorada se pidió a los estudiantes que de todas las características expuestas debían seleccionar las tres que más valoraban y las anotaran por orden de importancia. Para su análisis se han asignado tres puntos por obtener el primer ordinal, dos por el segundo y uno por el tercero:

GRÁFICO 1. CARACTERÍSTICAS MÁS VALORADAS POR LOS ESTUDIANTES



Fuente: Elaboración propia.

Lo más valorado por los estudiantes es que el orientador “Se interesa por lo que le estás contando” (148 puntos); seguido por “Te ayuda a tomar decisiones” (98 puntos). De este mismo gráfico se deduce que el lenguaje no verbal (P.12, P13, P15, P16) con una media de 77.50 puntos, es más valorado que el lenguaje verbal (P14, P17, P18, P19, P20, P21, P22), con sólo 45.71.

### *Resultados desde la perspectiva del docente*

Funciones del orientador:

La valoración media de la labor del psicopedagogo por parte de los profesores que imparten la ESPA es de 3.05 con una desviación típica de .950. Si analizamos esta valoración, observamos que existen diferentes ideas acerca de la labor del orientador en el centro: 27.30% opina que su función es poco positiva, en contraposición a 27.30% que opina que es positiva y 40.90% muy positiva. Estos datos se han analizado en relación con su situa-

ción laboral —funcionario o interino— y el resultado que se obtiene de ahí es que los funcionarios interinos valoran más la figura del orientador que los funcionarios fijos.

Otro tema de estudio fueron las funciones de los orientadores que más apreciaban los docentes. Éstas se centran en desarrollar programas de orientación (3.64, dev. tip. de .581); planificar la acción tutorial del centro (3.45, dev. tip. de .596), y participar en la valoración inicial del estudiante (3.41, dev. tip. de .666). En contraposición, las menos valoradas son: promover el autoconocimiento (3.18, dev. tip. de .664); mantener relaciones con otros organismos diferentes del propio centro (3.18, dev. tip. de .907), y recibir asesoría como profesores (3.14, dev. tip. de .710).

La *orientación* se considera elemento básico para que el proceso educativo sea de calidad a lo largo de toda la vida de la persona con el rol de estudiante. El docente de la ESPA, como agente educativo cercano al psicopedagogo, suele forjarse, a lo largo de su trayectoria profesional, una percepción de las competencias que debería realizar el orientador. En este sentido, los docentes, al igual que los estudiantes, brindan más importancia a la orientación académica (3.77, dev. tip de .429) y profesional (3.77, dev. tip. de .429) que a la personal (3.23, dev. tip. de .813).

Conscientes de que algunas funciones del psicopedagogo pueden ejercerlas otros miembros de la comunidad educativa, como los tutores, se analizó qué valoración tienen al respecto los docentes. Se consideró la duplicidad de competencias según el tipo de orientación que se propone (tabla 3). Los resultados arrojan que los docentes ven con buenos ojos ejercer con todo el grupo, de forma paralela, la orientación personal y académica, pero la orientación profesional sería exclusivamente del orientador. Asimismo, vemos que el docente no concibe trabajar la orientación académica, profesional y personal de forma individual.

TABLA 3. CLASIFICACIÓN POR FRECUENCIAS DE P10, DEL BLOQUE II. AGENTE EDUCATIVO QUE LES GUSTARÍA QUE LES OFRECIERA SEGÚN QUÉ TIPO DE ORIENTACIÓN

	O. Académica			O. Profesional			O. Personal		
	F(x)	%	Orden	F(x)	%	Orden	F(x)	%	Orden
Tutor	0	0	3º	0	0	3º	3	13.6	3º
Orientador	5	22.7	2º	13	59.1	1º	6	27.3	2º
Ambos	17	77.3	1º	9	40.9	2º	12	54.5	1º
NC	0	0	NC	0	0	NC	1	4.5	NC

Fuente: Elaboración propia.

## Competencia comunicativa del orientador:

Es primordial establecer un óptimo y sincero canal de comunicación entre orientador y docente para favorecer la mejora del estudiante. Por tanto, el saber qué buscan los docentes cuando piden consejo al orientador es fundamental. Ellos entienden que el asesoramiento que les debe ofrecer el orientador cuando le piden información para ayudar a un alumno es: decirles exactamente lo que tienen que decir y hacer (63,6%); ofrecerles diferentes medidas (27,3%), y proporcionarles recursos para que el propio alumno, a través de su autoconocimiento, solucione el problema.

En la tabla 4 se presentan las valoraciones acerca de las características comunicativas más apreciadas por los docentes. Estas difieren poco de las que se obtuvieron con los estudiantes. La empatía, el saber manejar los turnos de palabra y no pasar a otro tema son los que cobran más importancia.

TABLA 4. CLASIFICACIÓN DE ÍTEMS DEL BLOQUE III POR MEDIAS ORDENADAS. ORDEN DE RELEVANCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS COMUNICATIVAS MÁS APRECIADAS EN EL ORIENTADOR IDEAL

	Media	Dev. Tip	Orden
P14. Se interesa por lo que le estás contando.	3.59	.503	1º
P18. Sabe manejar los turnos de palabra, escucha pacientemente sin interrumpir.	3.36	.581	2º
P21. No pasa a otro tema hasta que no has acabado el que estabas tratando.	3.29	.561	3º
P19. Reconoce sus errores.	3.24	.539	4º
P20. Utiliza un vocabulario adecuado.	3.18	.588	5º
P15. Te mira mientras estás hablando.	3.10	.700	6º
P24. Te hace preguntas para que busques por ti mismo tus potencialidades, virtudes y defectos.	3.00	.837	7º
P23. Reconoce tus cualidades negativas y te las dice.	2.86	.727	8º
P17. Se pone en tu lugar.	2.86	.770	9º
P16. Te ayuda a tomar decisiones acordes a tus ideas.	2.81	.814	10º
P22. Reconoce tus cualidades negativas y te las dice.	2.76	.768	11º

Fuente: Elaboración propia.

Para terminar este apartado, un dato que llama la atención es la poca importancia que le dan los docentes a que el psicopedagogo cambie de tema cuando no han acabado el que estaban tratando; al igual que en los estudiantes, lo más valorado fue que el orientador se interese por lo que le están diciendo.

## Discusión y conclusiones

A partir de lo expuesto y con el objetivo principal de aumentar la eficiencia y eficacia en los procesos orientadores en los alumnos matriculados en la educación secundaria para personas adultas (ESPAD), podemos concluir que es conveniente, por parte del psicopedagogo, conocer la visión de los estudiantes y del profesor, cuando reciben orientaciones, como el proyecto vital del alumno.

Entre los alumnos matriculados en la ESPAD se distinguen dos grupos diferenciados; el primero incluye a jóvenes en periodo de transición a la vida activa que han salido del sistema educativo sin ninguna titulación académica y desde el Instituto Aragonés de Empleo (INAEM), Servicios Sociales o su familia, les han recomendado inscribirse para ocupar su tiempo libre en formarse y poder conseguir un trabajo. El segundo grupo, incluye a gente adulta que sí tiene trabajo, pero se inscribe porque en sus trabajos les han dado un plazo para obtener la titulación.

Con estas diferencias de intereses tan marcadas, el psicopedagogo, a la hora de realizar la orientación con los adultos, debe tener en cuenta variables que en otras etapas educativas —hasta la secundaria obligatoria— no son tan significativas. Estas variables son: los años que llevan sin estudiar; si abandonaron prematuramente la escuela; la forma de aprender que adquirieron cuando eran niños; si tienen cargas familiares; sus características personales y laborales, y la motivación para inscribirse.

Los datos obtenidos en esta investigación nos llevan a una primera reflexión: el orientador debería trabajar desde diferentes modelos profesionales de intervención — consejo, consulta o programas (Arraiz *et al.*, 2012: 143) — según el tipo de demanda del estudiante. Para la orientación profesional y personal resultaría beneficioso trabajar desde un modelo de consejo mientras que para una orientación académica sería más pertinente trabajar desde un modelo de consulta con el tutor como agente principal.

El tipo de orientación más demandada al profesional de orientación es la de adultos, por estar, según Aguirre (2013), en un nivel avanzado del desarrollo de la persona. Aun así, hoy en día, en algunos de los centros de adultos de la provincia de Zaragoza, la figura del orientador como tal no existe porque son centros públicos de educación de personas adultas que cuentan con menos de ocho unidades. No obstante, los estudiantes sí conocen las funciones de este profesional por haber tenido contacto con varios psicopedagogos en centros escolares donde estuvieron matriculados en primarias o secundarias; en el

INAEM de forma presencial, o en servicios telemáticos ofrecidos por los tutores y psicopedagogos del propio INAEM, orientadores de los servicios sociales, e incluso del propio Ayuntamiento. Estos servicios que ofrecen el ministerio y los ayuntamientos son valorados muy positivamente.

Es significativo que se les ofrezcan herramientas a los estudiantes para que elijan por ellos mismos la opción que más les convenga, pero también para su autoconocimiento. La comunidad educativa considera importante este autoconocimiento; pero, como exponen Tafur (2009) o Arraiz *et al.* (2012), entre otros, aprender a tomar decisiones de forma reflexiva desde una búsqueda activa requiere de aprendizajes y hemos comprobado que 63,7% de los adultos que están estudiando quieren que el orientador o tutor les dé la solución a sus necesidades o que se les ofrezcan diferentes soluciones para elegir una. Este estudio ha mostrado que tanto los estudiantes matriculados en la educación secundaria para adultos como los docentes que la imparten suelen buscar la inmediatez en los procesos de orientación. Tan sólo 4,5% de los profesores encuestados opinan que el orientador les debería ofrecer recursos que pudieran ofrecer al alumnado para la búsqueda de su autoconocimiento. Un adecuado proceso orientador exige de un tiempo para tomar decisiones conscientes, racionales y reflexivas; el orientador y el tutor son los encargados de regir este proceso de acompañamiento y ayuda. Es un proceso de desarrollo personal y vocacional a lo largo de la vida para conocer, saber valorar y elegir de manera responsable desde el conocimiento de sus propias necesidades, posibilidades y debilidades.

Lo anterior obliga al orientador a proponer actividades, mantener diversas tutorías y ofrecer diversidad de apoyos. Pero según lo encontrado en este estudio, para los alumnos de la ESPA, es diferente; ellos prefieren elegir entre varias posibilidades que debería ofrecer el orientador. Sobre todo, orientaciones académicas y profesionales, ya que las personales no cobran mucho interés.

La experiencia ha demostrado que el orientador le dedica mucho tiempo a rellenar papeles impuestos por la administración y, a la luz de los resultados, se justifica que el docente lo vea como un agente que trabaja y debería seguir trabajando asuntos burocráticos —desarrollar programas de orientación y planificar la acción tutorial— y el diagnóstico e intervención de los estudiantes, en lugar de la prevención y formación integral del estudiante a través de actividades para el autoconocimiento.

Los estudiantes y docentes valoran positivamente las funciones que ejerce el orientador en la ESPA, aunque el profesor interino, que lleva menos tiempo impartiendo docencia en la ESPA, valora más las funciones del orientador que el docente que lleva más años, probablemente por su proximidad con las nuevas tendencias pedagógicas aprendidas en la universidad.

Otro de los objetivos de este estudio era identificar las diferentes características de la competencia comunicativa que estudiantes y profesores desearían observar en un orien-

tador. Aun en riesgo de caer en una generalización, es posible afirmar que éstos quieren que el orientador les ofrezca diversos “camino”s” acordes con sus ideas para poder decidir. Incluso quieren que el propio orientador les exponga sus potencialidades y debilidades para que la decisión que tomen tenga mayor coherencia con su persona. Muestran desinterés en la manera que el orientador les habla o si los mira o no.

En síntesis, el estudio encontró que:

- La valoración que se tiene del orientador en el centro escolar para la ESPA es positiva tanto por parte de los estudiantes como del profesor interno; en cambio, los docentes-funcionarios con mucha experiencia en adultos no ven tan relevante su presencia en el centro.
- Los estudiantes de la ESPA esperan recibir orientaciones del tutor y el orientador. Prefieren que el tutor les ofrezca orientación académica y el orientador la del ámbito profesional. Le atribuyen una importancia mucho menor a la orientación para el desarrollo personal. El orientador deberá ajustar los procesos de orientación atendiendo a los intereses y necesidades presentes del alumno.
- No es relevante para el estudiante que el orientador los mire mientras están dialogando o que le diga sus potencialidades y debilidades que observa. El estudiante de la ESPA quiere que el orientador empatee con ellos, les ofrezca diferentes soluciones a sus necesidades para elegir la que más le convenga.
- Los docentes consideran que sus funciones más importantes son de índole burocrática, como desarrollar programas de orientación y planificar la acción tutorial. Aquí incluyen su participación en la valoración inicial del estudiante.
- Los docentes, cuando piden consejo al orientador para ayudar a un estudiante, buscan que el orientador les diga exactamente qué hacer y qué decir.

Todas las medidas y propuestas para contribuir a mejorar la calidad educativa del orientador, cuando se enfrente a tutorías con estudiantes o profesores, deben basarse en las particularidades de cada centro. Las acciones que proponemos en seguida reflejan algunas de las ideas que han ido apareciendo a lo largo del estudio.

La orientación personal es la menos valorada por los estudiantes. Es necesario que el orientador sensibilice a los estudiantes y a los docentes sobre su importancia para la formación integral de la persona. Dado el avance de la sociedad en las nuevas tecnologías, proponemos difundir diferentes herramientas de orientación virtuales e interactivas para el desarrollo de la persona, haciendo hincapié en el desarrollo de habilidades para la vida, habilidades sociales, comunicación interpersonal e interpersonal, desarrollo emocional y toma de decisiones. Proporcionar una formación de calidad en e-orientación desde la universidad y en la formación continua del profesorado debe considerarse una inversión de futuro. Actualmente, muchos de los cursos de formación del profesorado se basan en

la mejora de competencias docentes, aunque centran sus contenidos en las etapas de primaria y secundaria y dejan en un segundo plano la educación de adultos.

Por último, mencionaremos que hay universidades, como la de Zaragoza, la Universidad San Jorge o la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que tienen Facultades de Educación en Aragón, que ofertan el Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Orientación Educativa. Sus planes curriculares incluyen el objetivo de que sus estudiantes adquieran la competencia de hablar en público y saber trabajar en equipo. Se debe seguir en esta línea de trabajo aumentando el número de actividades que impliquen la consecución de estas competencias por parte de los futuros orientadores para que puedan afrontar su carrera profesional desde una posición más ventajosa.



## Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. M. (2013), *La orientación dirigida a adultos: nuevo enfoque en la formación*, en <https://www.educaweb.com/noticia/2013/01/14/orientacion-dirigida-adultos-nuevo-enfoque-formacion-5937/> (consultado el 25 de marzo de 2016).
- Arraiz, A. y F. Sabirón (2012), *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Babío, M. (2011), “Orientación y transición entre etapas”, en E. Martín e I. Solé (coords.), *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*, Barcelona, MEC-Graó, pp. 151-167.
- Consejera de Educación, Cultura y Deporte (2008), “Orden de 4 de abril de 2011 por la que se regula la admisión de alumnos de Educación secundaria para personas adultas en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón”, en *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 86, pp. 10256-10262, en <http://www.boa.aragon.es> (consultado el 30 de noviembre de 2017).
- Boza, A. et al. (2001), “Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes”. Huelva: Hergué.
- Cruz, J. M. (1994), *Evaluación de un programa de orientación dirigido a la toma de decisiones vocacionales para alumnos de Educación Secundaria Postobligatoria*. Tesis doctoral, España, Universidad de Sevilla.
- De Lara, E. y B. Ballesteros (2001), *Métodos de Investigación en Educación Social*, Madrid, UNED.
- García M., R. (2012), “La orientación educativa a lo largo de la vida”, en L. M. Sobrado, E. Fernández y L. Rodicio (coords.), *Orientación educativa: nuevas perspectivas*, España, Biblioteca Nueva, pp. 21-42.
- Loiodice, I. (2012), “Orientar a las personas adultas en una sociedad compleja”, en *Revista española de orientación y psicopedagogía*, núm. 1, vol. 23, pp. 3-12.
- Mantero, M. (2005), *Orientación educativa y culturas docentes en la educación postobligatoria estudio de las relaciones entre el orientador y el profesorado en niveles de formación profesional específica*. Tesis doctoral, España, Universidad de Huelva.
- Martín, J. F. y A. Gamboa (2009), “Elementos básicos de orientación educativa”, en S. Nieto y M. J. Rodríguez C. (coords.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*, Salamanca, Aquilafuente, pp. 193-212.
- Martínez Clares, P. (2010), “Orientación Profesional para la transición”, en B. Echeverría (coord.), en S. Issu, M.P. Martínez Clares y L. Sarasola, *Orientación profesional*, Barcelona, Editorial UOC, pp. 223-297.
- Gobierno de Aragón (2017), “Memoria del Plan de Formación para el Aprendizaje Permanente”, en [http://www.educaragon.org/files/Memoria\\_PAP\\_2016-2017.pdf](http://www.educaragon.org/files/Memoria_PAP_2016-2017.pdf) (consultado el 1 de noviembre de 2017).
- Ministerio de educación, política social y deporte (2017), *Datos y cifras. Curso escolar 2016/2017*, en <http://www.mecd.gob.es/> (consultado el 16 de noviembre de 2017).

- Pantoja, A., A. Cañas y T. J. Aranda (2003), “Un estudio multidimensional sobre la orientación y la acción tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo”, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, vol. 21, pp. 67-91.
- Rodríguez Á., P., I. Ocampo y J. A. Sarmiento. (2018), “Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria”, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, vol. 36, pp. 75-91.
- Sabirón, F. (2006), *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*, Zaragoza, Mira Editores.
- Sánchez García, M. F. (2017), *Orientación para el desarrollo profesional*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tafur, R. M. (2009), “La práctica reflexiva como medio para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje”, en *Revista de Estilos de Aprendizaje*, núm. 3, vol. 2, pp. 165-176.
- UNESCO (2015), *Declaración de Incheon y Marco de Acción*, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf> (consultado el 1 de noviembre de 2017).
- Unión Europea (2009), “Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)”, en *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 119/2 del 28 de mayo de 2009.
- Vélaz de Medrano, C. (1998), *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*, Málaga, Aljibe.