



ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA TRAS LA PANDEMIA: UN MODELO COMPETENCIAL DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE

University orientation after the pandemic: a model student service competence

RAQUEL IBÁÑEZ MARTÍNEZ, LUCÍA ALONSO LARZA
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

KEYWORDS

COVID-19
Pandemic
New university needs
University Counseling Services
Competency-based Care Model
Higher Education
Counseling Intervention Areas

ABSTRACT

This paper focuses on the university context after the pandemic. Universities have been forced to modify their daily routine, implementing a series of measures in order to comply with the established security protocols, without neglecting the teaching-learning process and the attention to their students. They have had to adapt to a new reality, not without difficulties. The key role of guidance services in universities is highlighted and a model of competency-based guidance is proposed through which to respond to the new needs generated after the pandemic.

PALABRAS CLAVE

COVID-19
Pandemia
Nuevas necesidades universitarias
Servicios de Orientación
Universitarios
Modelo de atención basado en
competencias
Enseñanza Superior
Áreas de intervención en Orientación

RESUMEN

Este trabajo centra su interés en el contexto universitario a partir de la pandemia. Las universidades se han visto obligadas a modificar su rutina diaria, implantando una serie de medidas, con tal de cumplir con los protocolos de seguridad establecidos, sin descuidar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a sus estudiantes. Estos han tenido que adaptarse a una nueva realidad, no exenta de dificultades. Se resalta el papel clave de los servicios de orientación en las universidades y se propone un modelo de orientación competencial a través del cual responder a las nuevas necesidades generadas tras la pandemia.

Recibido: 22/ 07 / 2022

Aceptado: 30/ 09 / 2022

1. Introducción

Tras la declaración de la situación de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud en marzo del 2020, en la mayoría de los países del mundo la COVID-19 obligó al establecimiento de una serie de medidas que determinaron en gran parte la vida de la población.

En España, una de las primeras consecuencias fue el cierre de la actividad presencial en centros educativos, causando graves repercusiones en la vida diaria de los jóvenes. Es el caso de los estudiantes universitarios, cuya vida académica sufrió, de manera precipitada, importantes modificaciones derivadas de la sustitución de la enseñanza presencial por un formato exclusivamente virtual (Escamilla & Martín, 2021).

Además de las repercusiones que todo esto ha tenido sobre el rol y las características propias de las universidades, la investigación educativa de estos dos últimos años ha analizado las dificultades de los jóvenes para adaptarse a esta nueva realidad, tales como la disponibilidad de dispositivos electrónicos, el aprendizaje de nuevas metodologías o la adquisición de nuevas competencias, entre otras (Crisol-Moya, 2020; Rodicio-García *et al.*, 2020). Del mismo modo, preocupan, especialmente, las consecuencias que, a largo plazo, se han producido y que se deben al efecto causado por el aislamiento social y las limitaciones en la relación con iguales; también a los cambios en la rutina y en los horarios o al abuso de la tecnología y las redes sociales, entre otros. De hecho, todo ello se asocia a un aumento de la sintomatología ansiosa, depresiva y postraumática, con alto nivel de estrés en la población juvenil, lo que implica una serie de repercusiones negativas sobre la salud física y mental de nuestros jóvenes (Paricio del Castillo & Pando, 2020).

En medio de este panorama, los estudiantes han ido regresando progresivamente a la normalidad. Una nueva normalidad que ha supuesto, en primer lugar, acostumbrarse a una modalidad de educación híbrida, caracterizada por la alternancia entre clases presenciales y virtuales, con el objetivo de asegurar el distanciamiento necesario tras la pandemia. Del mismo modo, se instauró, desde el primer momento, el uso obligatorio de mascarilla, la definición de rutas concretas de entrada y de salida de los edificios, la disposición de gel hidroalcohólico en las aulas, así como la desinfección permanente de los espacios y la adecuación de los horarios para que todo esto fuera posible, evitando posibles aglomeraciones. Esta situación, junto con la suspensión de actividades sociales y culturales características del ámbito universitario, ha generado la elevación de los índices de estrés entre este sector de la población (González, 2020; Marco-Ahulló *et al.*, 2022; Moreno-Montero *et al.*, 2022; Son *et al.*, 2020; Wang & Zhao, 2020).

Berrío y Mazo (2011), definen el estrés académico como el malestar provocado por estímulos y situaciones relacionadas con el ámbito académico, que conlleva en el estudiante una activación fisiológica, emocional, cognitiva y/o conductual característica. Por su parte, Navarro-Mateu *et al.* (2020), señalan que en el entorno universitario existen numerosas situaciones generadores de estrés, derivadas de las particularidades del propio contexto. Entre ellas, estos autores destacan la evaluación, el rendimiento, la sobrecarga de trabajo, las relaciones profesor-alumno o la falta de apoyo entre iguales. Este tipo de situaciones, unidas a la situación particular que en los dos últimos cursos académicos han vivido los estudiantes universitarios, pueden potenciar la aparición de niveles altos de estrés, puesto que implican cambios inesperados sobre los que el individuo experimenta cierta falta de control (Jiménez, 2022).

Por todo lo expuesto anteriormente, a continuación, se ofrecen una serie de argumentos que, partiendo de una revisión de la literatura actual centrada en las necesidades de nuestros jóvenes universitarios, tratan de justificar la necesidad de retomar el papel clave que tienen los servicios de orientación en las universidades españolas.

La investigación que aquí se presenta muestra cómo, a través de la implantación de un modelo de atención basado en competencias universitarias, se podrá responder a la situación actual que están viviendo los jóvenes universitarios y, más ampliamente, a esas nuevas necesidades generadas tras la pandemia.

2. Método

Este trabajo centra su estudio en justificar la necesidad de retomar el papel clave que tienen los servicios de orientación en las universidades españolas y cómo a través de la implantación de un modelo de atención basado en competencias de los profesionales de la orientación universitaria, se podrá responder a la situación actual que están viviendo los jóvenes universitarios y, más ampliamente, a esas nuevas necesidades generadas tras la pandemia.

Para ello, en primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica reciente sobre las consecuencias de la pandemia en la salud mental de nuestros jóvenes, así como sobre las dificultades acontecidas en el ámbito universitario. Se pretende establecer un modelo teórico adecuado para la praxis de la Orientación Universitaria, que dé respuesta a las necesidades apremiantes surgidas tras la pandemia, provocando un cambio positivo en sus usuarios, a la vez que instaurando una forma práctica de ejecución en Orientación Educativa.

Este trabajo parte de un modelo de atención, previamente validado, que se basa fundamentalmente en los principios de intervención en Orientación Educativa (Orientación Personal, Pedagógica y Profesional), así como en las competencias atribuidas a los profesionales de la Orientación en la Asamblea General de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (A.I.O.E.P.), el 4 de septiembre de 2003 (Declaración de

Berna), todo ello bajo el amparo del modelo psicopedagógico. Del mismo modo, para la construcción del mismo se requirió la selección de varias estrategias de investigación, tales como, el uso de fuentes documentales, estudio de casos intrínseco, descriptivo y de caso único, entrevistas abiertas y semi-estructuradas o no estructuradas; completando así un modelo sintético y ecléctico de análisis de la realidad de los mismos.

En definitiva, tomando como referencia este modelo, se pretende otorgar a los Servicios de Orientación Educativa de las universidades, la importancia que, en estos momentos, merecen. Concretamente, el modelo que a continuación se desarrolla, por el amplio espectro de competencias que recoge, responde las necesidades acuciantes que envuelven las realidades de nuestros jóvenes universitarios en la actualidad.

3. La Orientación Educativa en la Universidad

La entrada en la universidad supone el comienzo de una etapa caracterizada por numerosos cambios, no solo en lo que se refiere al ámbito académico, sino también a nivel social e incluso personal (Escolano-Pérez *et al.*, 2019). Además de tener que adaptarse a un contexto desconocido, los estudiantes deben hacer frente a nuevas exigencias, propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las tareas académicas de la universidad. Del mismo modo, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se presta especial importancia a la adquisición de las competencias vinculadas al desempeño de cada profesión, pero, al mismo tiempo, al desarrollo y adquisición de una serie de aptitudes y actitudes que los universitarios deben desarrollar a lo largo de este periodo académico (Pozo-Rico *et al.*, 2015). Todo ello, unido a otro tipo de factores, tales como el traslado de domicilio o incluso de lugar de residencia para poder cursar sus estudios universitarios, la falta de información o la carencia de recursos personales para afrontar con éxito la adaptación a un nuevo contexto social, hace que la entrada en la universidad pueda suponer una fuente importante de estrés para los estudiantes (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2017; Bataineh, 2013).

Dado este fenómeno, los servicios de orientación se convierten en una pieza clave para la integración y la adaptación del alumnado a la vida universitaria, en la medida en que acompañan a los estudiantes en este proceso de transición, tanto a nivel académico como social y personal. En este sentido, numerosos estudios reflejan la importancia de la Orientación Universitaria, señalando sus beneficios, tanto en lo que se refiere al rendimiento académico como al ajuste psicológico y emocional de los estudiantes (Allueva, 2013; Allueva *et al.*, 2016; Bernardo *et al.*, 2017).

En líneas generales, el objetivo fundamental de la orientación universitaria es conseguir el desarrollo integral de la persona; es por ello que la investigación educativa en este ámbito coincide al afirmar que son tres los ámbitos o tareas de actuación: la orientación profesional, la orientación académica/pedagógica y la orientación personal (Álvarez & Bisquerra, 1996; Sánchez, 1999; Villena *et al.*, 2013). Por lo que respecta a la orientación profesional, hace referencia a toda la ayuda que se ofrece al alumno en materia de inserción laboral: salidas profesionales de la titulación que está cursando, continuidad de sus estudios a través de postgrados específicos, elaboración del curriculum vitae o preparación de entrevistas, entre otros. Por su parte, la orientación académica/pedagógica se entiende como el apoyo al estudiante a lo largo de todo su proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad y se vincula, entre otros aspectos, al asesoramiento en materia de organización y planificación del tiempo, a la selección de técnicas de estudio en función de los procedimientos de evaluación o al desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes la toma de decisiones para la gestión de sus propios procesos de aprendizaje (Ibáñez-Martínez, 2012). Por último, la orientación personal se refiere a la atención y al apoyo centrado en el sujeto, con el objetivo de que pueda desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas a sus necesidades personales y responder con éxito a los desafíos que se le planteen, no solo en el ámbito universitario, sino a lo largo de su vida (Villena *et al.*, 2013).

Estos tres ámbitos de actuación se encuentran claramente diferenciados, no obstante, se deben trabajar coordinadamente para cumplir con el propósito último de la orientación. En este sentido, Escolano-Pérez *et al.* (2019), señalan la necesidad de concebirla como un proceso y no como una serie de intervenciones puntuales de carácter informativo. Según manifiestan, debe constituir un proceso organizado y planificado previamente en función de las necesidades detectadas en el estudiantado e incluso aquellas manifestadas por los propios alumnos; tiene que estar destinado a todo el alumnado y, a su vez, debe considerar las diferentes dimensiones del ser humano, entre ellas, la dimensión académica, profesional, personal y social.

Todo ello nos lleva, a su vez, a tener en cuenta que las necesidades de los alumnos, así como las dificultades a las que se enfrentan en su formación académica universitaria no son siempre las mismas y van a depender, entre otras, de la etapa evolutiva en la que se encuentran y de sus circunstancias personales, así como de las características propias del momento (Pérez & Martínez, 2015). En este sentido, la pandemia que hemos vivido y cuyas consecuencias siguen presentes en la sociedad actual ha creado nuevas necesidades que, desde el contexto universitario, deben ser atendidas.

4. Modelo Competencial de Orientación Universitaria

El modelo de intervención que se propone a continuación, se concibió para arrojar luz sobre el panorama de la orientación universitaria española (Ibáñez-Martínez, 2012). En la actualidad, sigue sin existir ley alguna que avale o señale cómo debe ser la práctica de la orientación en Educación Superior, ni en qué debe basarse. Esto ha generado a lo largo de muchos años una gran diversidad de actuaciones, suscitadas por las necesidades más apremiantes que iban surgiendo o por el tipo de financiación que se iba encontrando para su desarrollo. En estos momentos postpandemia, la demanda que existe de estos servicios es notoria, ya que el paso por la universidad es un momento clave para la formación integral del individuo. En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.M.L.O.E.), en su preámbulo, señala que, ante estas nuevas circunstancias, se hace necesario conceder importancia a varios enfoques que resultan claves para adaptar el sistema educativo a lo que de él exigen los tiempos a los que nos enfrentamos y es que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje. En esta línea, se sitúa la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (A.N.E.C.A), al demandar a todas las universidades españolas como requisito para aprobar un grado oficial, la creación de un servicio de orientación a disposición de la institución, como contribución a la mejora de la calidad.

Por todo ello, se confeccionó un modelo competencial para la orientación en las universidades españolas que pudiera guiar la práctica (Ibáñez-Martínez, 2012). Entendiendo la orientación como un proceso organizado que debe contemplar la acción orientadora como un continuo desde el ingreso del alumno en la universidad hasta la finalización de sus estudios, este modelo cuenta con la participación de toda la comunidad universitaria. En este sentido, parte de la idea de que docentes, tutores académicos y familia son un pilar básico en la formación integral del sujeto y deben formar parte, directa o indirectamente, de este proceso de orientación al alumno.

Para la elaboración del mismo, se tomaron como referencia las competencias del orientador aprobadas por la Asamblea General de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (A.I.O.E.P), el 4 de septiembre de 2003, en Berna. Los motivos de dicha elección son varios: en primer lugar, debido a su relevancia internacional, porque abarcan la orientación desde su conceptualización más amplia y por ser el arquetipo más importante encontrado en orientación, sin segmentar por franjas educativas, por lo que podría ser fácilmente aplicable al ámbito universitario.

Una vez se analizó en profundidad cada una de las competencias que allí se recogían, fueron clasificándose en función de las tres áreas de intervención en orientación, todo ello amparado bajo el modelo mixto de Intervención Psicopedagógica, que es el que fundamenta la acción orientadora en sí misma.

Las áreas de intervención -orientación personal, pedagógica y profesional-, son escogidas como referentes por ser las más extendidas y reconocidas por la comunidad (Pérez *et al.*, 2022). Estas tres dimensiones deben ser trabajadas de forma coordinada, puesto que el objetivo de la orientación universitaria es conseguir el desarrollo integral del individuo. A este respecto, la parte intrínseca del individuo queda cubierta por el área de orientación personal, que parte de la finalidad específica de la orientación en sí misma. En cuanto a la parte extrínseca del individuo, se trabaja desde las áreas de la orientación pedagógica y profesional (Mora, 2009).

Si bien el modelo de intervención recoge un elevado número de competencias, también es cierto que son muy amplias las necesidades que presentan los universitarios españoles, que deben ser atendidas en mayor o menor medida a través de los servicios de orientación.

Por lo que respecta a la orientación personal, en esta área se incluye el desempeño de competencias recogidas dentro de un gran apartado denominado *Counseling*, que se debe trabajar a través del uso de técnicas individuales y/o grupales de orientación. El objetivo que persigue es dar respuesta a necesidades tales como comprender los principales factores relacionados con el desarrollo personal y comportamental; demostrar empatía, respeto y relación constructiva; cubrir las necesidades de los estudiantes en riesgo; ayudar al alumnado en la prevención de problemas personales, en el desarrollo de la personalidad, en la resolución de problemas, en la toma de decisiones, en cuestiones de identidad sexual, en el desarrollo de habilidades sociales, en promover una educación para la salud y el tiempo libre. Si se diera el caso, se podría hacer una detección y remisión de casos a otros servicios especializados. De este modo, las competencias establecidas en esta área cubren aspectos claves que resultan prioritarios en el contexto actual, tal y como se ha mencionado anteriormente.

En relación con la orientación pedagógica, esta se cubre a través de dos grandes bloques temáticos de competencias profesionales: la orientación educativa y la consulta.

En primer lugar, la orientación educativa, abarca cuestiones como demostrar compromiso con las posibilidades y habilidades de los estudiantes para facilitar su desarrollo; guiar a los individuos y grupos de estudiantes en el desarrollo de sus planes educativos; ayudar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones, a conocerse mejor, a superar las dificultades de aprendizaje; a mejorar las metodologías de enseñanza; asesorarles en la selección de itinerarios académicos, así como motivar y ayudarles a participar en intercambios internacionales. En caso de considerarse necesario, se puede consultar a los padres sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos, teniendo en cuenta que el alumnado que cursa estudios en la Universidad ya dispone de su mayoría

de edad, por lo que es el propio alumno quien da el consentimiento informado a los padres. Asimismo, dentro de la orientación educativa y viendo el compromiso de toda la comunidad educativa, se presta ayuda a los profesores, para implementar la orientación en el currículum.

En segundo lugar, la consulta responde a la necesidad de desarrollar la habilidad para coordinar y estimular la creatividad del estudiante para diseñar su propio programa (educativo y vocacional).

A través de esta área, se pretende dotar al alumnado de herramientas que den respuesta a las necesidades académicas originadas por el contexto post-pandemia, todo ello sin dejar de lado las innovaciones educativas presentes en las aulas y que “han venido para quedarse” (García-Oberto, 2021). Así, estas competencias desarrolladas por el profesional de la orientación resultan determinantes para reconducir aquellas habilidades que fueron sustituidas casi en su totalidad por el uso de las TIC, con el fin de poder producir una mejora en las metodologías de enseñanza, al mismo tiempo que se pretende evitar los altos índices de fracaso escolar.

La selección de competencias relacionadas con la orientación profesional se refiere a la ayuda concedida a alumnado en el campo de la inserción sociolaboral vinculada con la carrera que se está cursando, es decir, aquellas salidas profesionales que debe conocer, las herramientas que debe adquirir para manejarse en bolsas de trabajo, o información sobre aspectos concretos como la elaboración de su currículum vitae, o la solicitud de una beca para estudios. Con respecto a esta área, las competencias se encuentran clasificadas en tres grandes bloques: el desarrollo de la carrera, la información y el empleo.

El desarrollo para la carrera hace referencia a una serie de competencias que permiten al profesional de la orientación disponer de conocimiento de las teorías del desarrollo de la carrera y los procesos de la conducta vocacional; demostrar conocimiento de factores legales y sus implicaciones; planificar, diseñar e implementar programas e intervenciones para el desarrollo de la misma; dar a conocer los modelos de toma de decisiones y transición para preparar y planificar los estados de transición: de la escuela al trabajo, cambios en el desarrollo de la carrera, jubilación, despido; identificar los factores implicados (familia, amigos, oportunidades educativas y financieras) y actitudes sesgadas (sobre género, raza, edad y cultura) en el proceso de toma de decisiones; ayudar a los individuos a marcar sus objetivos, identificando las estrategias para alcanzarlos y redefinir sus goles, valores, intereses y decisiones de la carrera; dar a conocer servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales; dotarles de conocimiento de los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas informáticos de información, Internet y otros recursos de la red, así como de habilidades para usar fuentes, recursos y técnicas sobre el desarrollo de la carrera incluyendo grupos específicos (migrantes, grupos étnicos y población en riesgo.), en definitiva a diseñar sus proyectos de vida y de carrera.

El bloque de competencias orientadas al suministro de información gira en torno al conocimiento de legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional; conocimiento de equivalencia de títulos y cualificaciones profesionales en diferentes países; recopilar, organizar y distribuir información actualizada sobre el desarrollo personal, social y de la carrera, especialmente: en educación y formación, información ocupacional y oportunidades de empleo; usar las Tecnologías de la Información para proporcionar información educativa y ocupacional (bases de datos, programas informáticos para orientación educativa y profesional e internet) y ayudar a acceder de manera significativa a información educativa y ocupacional.

Dentro del área profesional, se incluye el apartado del empleo; en él se hace hincapié en el asesoramiento en estrategias de búsqueda de empleo; uso de Internet en el proceso de búsqueda de empleo; presentar las oportunidades de empleo disponibles para su perfil y facilitar la selección apropiada; contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios; consultar a expertos en regulación y legislación; seguimiento del cliente en el empleo; seleccionar los individuos apropiados para cubrir determinadas plazas de empleo o formación y asesorar en el mantenimiento del empleo.

La orientación profesional tiene la peculiaridad de que su mayor demanda se produce al acabar los estudios o casi a su finalización (Ibáñez-Martínez, 2012), cuestión que debería replantearse, dado que en cualquier momento se va a necesitar este apoyo.

Por último, cabe señalar que la Declaración de Berna (2003), recoge también competencias transversales generales y específicas, presentes en las tres áreas de intervención en Orientación y que, por tanto, están presentes en todo proceso orientador.

Estas competencias hacen alusión a cinco grandes bloques temáticos: el diagnóstico, la consulta, la investigación, la gestión de programas y servicios, y al desarrollo comunitario.

Relativas al diagnóstico se pueden encontrar aquellas que suponen definir y diagnosticar con rigurosidad y acierto las necesidades de los clientes, basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico; usar los datos e información recogidos en el diagnóstico de manera apropiada de acuerdo a la situación; identificar las situaciones que requieran ser derivados a servicios especiales de apoyo; facilitar el contacto entre los clientes y los servicios especiales de apoyo a los que se remite; mantener información actualizada sobre los servicios de apoyo y llevar a cabo un análisis del contexto en el que está inmerso el cliente.

Con respecto a la consulta, girarían en torno a: consultar con los padres, profesores, tutores, trabajadores sociales, administradores y otros agentes para “mejorar” su trabajo con los estudiantes; demostrar habilidades

interpersonales para crear y mantener la relación de consulta, alcanzar los objetivos y el cambio de comportamiento; demostrar habilidad para trabajar con organizaciones (universidades, negocios, municipios y otras instituciones); interpretar y explicar conceptos y nueva información de manera efectiva; coordinar al personal y la comunidad para “proporcionar” recursos a los estudiantes; asesorarles en el acceso y uso de programas y servicios especiales y de grupos de apoyo, así como trabajar la habilidad para crear una buena imagen como profesional.

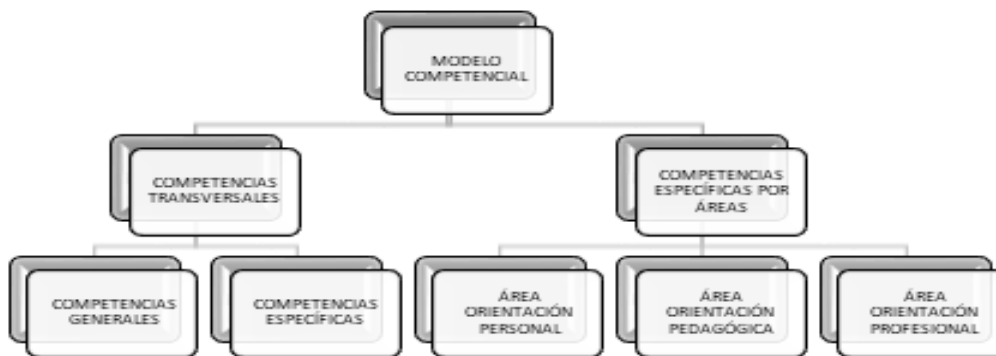
En cuanto a la investigación, las acciones implicarían conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos; promover proyectos de investigación sobre orientación; uso de métodos de representación para informar los resultados de las investigaciones; interpretar los resultados de las investigaciones; integrar los resultados de las investigaciones en la práctica de la orientación; evaluar los programas e intervenciones de orientación, aplicando técnicas actualizadas y modelos de evaluación de programas y mantener información actualizada sobre los resultados de las investigaciones.

Para la gestión de programas y servicios se requeriría identificar las poblaciones objeto del estudio; conducir el análisis de necesidades; inventariar los recursos relevantes para la planificación e implementación de programas; conocimiento de bibliografía relevante y actualizada; promover el interés comunitario sobre el programa o el servicio; uso (diseño, implementación y supervisión) de programas e intervenciones; evaluar la efectividad de las intervenciones; usar los resultados para mejorar el programa mediante recomendaciones de instituciones agencias; habilidad para organizar y gestionar servicios de orientación educativa, personal, vocacional y de empleo; gestionar y supervisar el personal de los servicios y promover el desarrollo del personal.

Por último, en relación al desarrollo comunitario, se trabajaría en torno al desarrollo de la habilidad para establecer contacto con miembros de la comunidad; a analizar los recursos humanos y materiales de la comunidad; a llevar a cabo un análisis de necesidades; a trabajar con la comunidad para el uso efectivo de los recursos de acuerdo a las necesidades así como para desarrollar, implementar y evaluar planes de acción con miras de mejora económica, social, educativa y del empleo y a cooperar con instituciones nacionales e internacionales de orientación educativa y profesional.

Para una visión más clara del modelo, la siguiente figura, muestra cada uno de los grandes bloques de competencias anteriormente descritos, así como las tres áreas de actuación que lo caracterizan:

Figura 1. Modelo competencial de orientación educativa



Fuente: Ibáñez-Martínez (2012).

5. Discusión

La Universidad Francisco de Vitoria ha presentado la XVI Encuesta Tendencias Universitarias 2021 realizada entre 3000 estudiantes de Bachillerato. En este documento se recoge que el 75% de los estudiantes reconoce que la orientación recibida en sus centros educativos no ha sido suficiente para poder tomar decisiones adecuadas para su futuro. No se trata solo de un deseo, sino de un derecho recogido en el Estatuto del Estudiante Universitario 2010, aprobado en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante

Universitario. En su artículo 7.e, se resalta, precisamente, el derecho al “asesoramiento y asistencia de profesores, tutores y servicios de atención al estudiante” (p. 9).

En este trabajo se ha presentado una propuesta de orientación que puede servir como referencia a las universidades españolas y que, no solo centra su intervención en el ámbito de la orientación profesional, priorizada en los modelos iniciales (Sánchez *et al.*, 2004), sino que abarca un tipo de atención personal y pedagógica adaptada a la nueva realidad que envuelve la era postpandemia.

Esta realidad se ve reflejada en la investigación actual, que muestra especial preocupación por el impacto psicológico de la pandemia, puesto que existen evidencias de un aumento de los problemas de salud mental en la población; prueba de ello es el incremento de determinados trastornos, como la depresión, el insomnio, la ansiedad o el estrés (Khan *et al.*, 2020; Serafini *et al.*, 2020; Xiong *et al.*, 2020). Esto se ha visto reflejado también en los jóvenes universitarios (Li *et al.*, 2021; Odriozola-González *et al.*, 2020) que, desde que se inició la expansión del coronavirus, se vieron obligados a modificar todos sus hábitos debido, no solo al aislamiento social, sino también a la necesidad de adaptarse al uso de nuevas herramientas para poder afrontar un nuevo estilo de enseñanza virtual con carácter obligatorio.

Estudios recientes (Grande de Prado *et al.*, 2021; Rujas & Feito, 2021) reflejan que estos cambios repentinos en la modalidad de enseñanza y la sucesión de tres modalidades distintas en un corto periodo de tiempo (virtual, semipresencial o híbrida y de nuevo presencial con las medidas de seguridad pertinentes), han influido en la percepción del grado de satisfacción de los estudiantes (sobre todo en alumnos de nuevo ingreso), así como en el rendimiento académico y en la dedicación a sus actividades académicas (Contreras *et al.*, 2022; Escamilla & Martín, 2022). Hay que tener en cuenta, además, que la situación sanitaria obligó a nuestros estudiantes a adaptarse a este nuevo formato de enseñanza-aprendizaje en un breve espacio de tiempo, con lo que han presentado dificultades añadidas derivadas, en gran parte, de la falta de dominio y autonomía en el uso de determinados soportes tecnológicos, la falta de motivación, la distancia socio-afectiva con sus compañeros y sus profesores o incluso la inexperiencia en la asunción de una mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje (Rodríguez *et al.*, 2021; Rosario-Rodríguez *et al.*, 2020). Lovón y Cisneros (2020), advierten, de hecho, un aumento de la tasa de abandono universitario tras la pandemia y señalan, como posibles causas, las ya mencionadas en relación a la transición de una modalidad de enseñanza presencial a otra completamente virtual, así como la repercusión de la pandemia en la economía de los jóvenes; en este sentido, diversos autores señalan que, ante las medidas de cierre para evitar contagios, en sectores tales como la hostelería y el turismo, habituales en el mercado laboral de los jóvenes, estos redujeron sus fuentes de ingreso, incrementándose las dificultades para continuar con sus estudios o acceder a una vivienda, entre otras (Llorente, 2020; Mackay-Castro *et al.*, 2020).

Si bien es cierto que no debemos generalizar, los hallazgos obtenidos en estas investigaciones muestran las consecuencias de la pandemia en la Educación Superior y no deben pasar desapercibidas por la comunidad universitaria. Por ello, desde nuestro punto de vista, solo desde una perspectiva de orientación personal y pedagógica se pueden abordar estas necesidades, que han surgido tras dos años de incertidumbre generalizada.

6. Conclusiones

El objetivo fundamental de este trabajo no ha sido solo el de visibilizar la situación actual de los universitarios y universitarias a los que la pandemia ha sorprendido cursando sus estudios y la manera en la que han tenido que ajustarse repentinamente a una serie de cambios, sino el de reivindicar la importancia de los servicios de orientación de las universidades, que han tenido que adaptar sus intervenciones, con tal de cubrir las nuevas necesidades de los estudiantes, derivadas de las consecuencias de la pandemia.

Estas necesidades, que han sido expuestas a lo largo del presente trabajo, hacen referencia al ámbito académico, psicológico y socio-afectivo, pues, tal y como prueba la investigación educativa actual (Zhai & Du, 2020), una de las consecuencias que más preocupa en todo el mundo es la repercusión de la COVID-19 en la salud mental de los jóvenes universitarios, así como la necesidad de que, tanto las propias universidades como los profesionales de la salud, desarrollen cursos de acción para apoyar a los estudiantes en esta etapa de su vida. Todo ello sin descuidar, desde el ámbito universitario, los tres pilares básicos de la orientación: orientación profesional, académica/pedagógica y personal. Sin embargo, es esta última la que, quizás, cobra más importancia en tiempos de postpandemia, puesto que las diferencias individuales en relación al ajuste psicológico de los jóvenes son muy acusadas y requieren de un acompañamiento y de una intervención personalizada.

El modelo de orientación competencial que aquí se ha presentado, a través de sus diferentes bloques temáticos, presta atención a la persona en su globalidad y trata de atender los aspectos más relevantes que pueden influir, directa o indirectamente, en el rendimiento académico del estudiante, así como en su proceso de formación integral durante su vida universitaria. Desde la Orientación que proponemos, se facilita la adquisición de estrategias de aprendizaje adecuadas para el estudio y la realización de las tareas académicas propias de la universidad; se atienden las necesidades individuales derivadas de las particularidades de cada estudiante, sea cual sea el origen de las mismas, puesto que se interviene desde una perspectiva centrada en el sujeto y en el ambiente en el que se desenvuelve, sin perder de vista, el proyecto de vida de la persona.

Por todo ello, este trabajo pretende que los resultados de la revisión bibliográfica realizada en relación a las consecuencias de la pandemia en la vida universitaria, que a su vez justifican el empleo del modelo competencial expuesto para atender al estudiante desde los servicios de orientación, sean tenidos en cuenta en futuros estudios similares. Del mismo modo, las conclusiones aquí presentadas, pueden ser un buen punto de partida en la elaboración de programas de orientación destinados a ofrecer a nuestros educandos una mejor y más gratificante experiencia universitaria.

Así pues, la percepción del estudiante en relación a los servicios que ofrecen las universidades y la detección de sus necesidades previas, es algo que no debe pasar desapercibido a la investigación actual, a partir de la cual deberían asentarse los pilares de la orientación educativa. Desde nuestro punto de vista, es fundamental que la investigación en este ámbito continúe explorando las necesidades de los estudiantes universitarios, tanto a nivel académico y de formación como en lo que se refiere al ámbito psicológico, afectivo y social, con tal de ofrecer respuestas educativas adecuadas, profundizando así en el conocimiento de la vida universitaria en tiempos de una pandemia que todavía sigue condicionando, en mayor o menor medida, nuestra sociedad.

Referencias

- Allueva, P. (2013, noviembre, 6, 7 y 8). *Mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior*. II Congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y competitividad. Madrid, España.
- Allueva, P., Zulaica, F., & Abadía, A. R. (2016). Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ). Integración de los estudiantes en la Universidad: Binomio Tutor-Mentor. En J.L. Castejón (Coord.) *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2273-2281). Asociación Científica de Psicología y Educación: ACIPE.
- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis.
- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2017). Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa "Universitarios por un día". *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 26-38. <https://doi.org/10.1344/RIDU2017.9.3>
- Asociación Internacional para la orientación educativa y profesional (AIOEP). (2003, 4 de septiembre). *Competencias internacionales para los profesionales de la orientación y de la educación*. Asamblea General, Berna. <https://cutt.ly/rL0ZeJA>
- Bataineh, M. Z. (2013). Academic stress among undergraduate students: the case of education faculty at King Saud University. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(1), 82-88. <https://doi.org/10.12816/0002919>
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P., & Casanova, J. R. (2017). Proyecto E-Orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 81-95. <https://doi.org/10.1344/RIDU2017.9.7>
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía* 3(2), 55-82. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369>
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Cisspraxis.
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L. B., & Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the knowledge society: EKS* 21(15), 1-13 <https://doi.org/10.14201/eks.2032715>
- Contreras, C. P., Pérez Piñón, M. T. P., Picazo, D., & Pérez Piñón, D. P. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612
- Escamilla, A., & Martín, T. (2021). La nueva normalidad de los jóvenes universitarios españoles: vocación en tiempos de pandemia. *Diálogos Pedagógicos*, 19(38), 173-186. [https://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19\(38\)12](https://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19(38)12)
- Escolano-Pérez, E., Lizalde, M., Serrano, R. M., & Casanova, Ó. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567. <https://dx.doi.org/10.5209/RCED.57779>
- Ibáñez-Martínez R. (2012). *La Orientación en la Universidad: una propuesta de modelo basado en competencias* (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Valencia.
- García-Oberto, C. L. (2021). Las innovaciones educativas post-pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinar KOINONÍA*, 6(4), 2-3. <https://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1567>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+ D, Innovación más Desarrollo*, 9(25), 158-179 <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A., & Abella, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 1(10), 49-58. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/747>
- Jiménez, V. G. (2022). Estrés académico y educación híbrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(30). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3071>
- Khan, S., Siddique, R., Li, H., Ali, A., Shereen, M. A., Bashir, N., & Xue, M. (2020). Impact of coronavirus outbreak on psychological health. *Journal of Global Health*, 10(1), 1-6. <https://doi.org/10.7189/jogh.10.010331>
- Li, Y., Zhao, J., Ma, Z., McReynolds, L. S., Lin, D., Chen, Z., Wang, T., Wang, D., Zhang, Y., Zhang, J., Fan, F., & Liu, X. (2021). Mental health among college students during the COVID-19 pandemic in China: A 2-wave longitudinal survey. *Journal of Affective Disorders*, 281, 597-604. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.109>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lovón M. A., & Cisneros, S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(3) <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Llorente, R. (2020). *Impacto del COVID-19 en el mercado de trabajo: un análisis de los colectivos vulnerables*. Instituto Universitario de Análisis Económico y Social, Universidad de Alcalá.

- Marco-Ahulló, A., Villarrasa-Sapiña, I. & Monfort-Torres, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 845-851. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88968>
- Mackay-Castro, C. R., León-Palacios, B. V., & Zambrano-Noboa, H. A. (2020). Efectos del COVID-19 en el mercado laboral. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 264-281. <https://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1378>
- Mora, J. A. (2009). *Acción tutorial y orientación educativa*. Narcea
- Moreno-Montero, E. M., Naranjo-Hidalgo, T., Poveda-Ríos, S., & Izurieta-Brito, D. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Médica Electrónica*, 44(3), 1-15.
- Navarro-Mateu, D., Alonso-Larza, L., Gómez-Domínguez, M. T., Prado-Gascó, V., & Valero-Moreno, S. (2020). I'm not good for anything and that's why I'm stressed: analysis of the effect of self-efficacy and emotional intelligence on student stress using SEM and QCA. *Frontiers in Psychology*, 11, 295. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00295>
- Odrizola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Paricio del Castillo, R., & Pando, M.F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de COVID-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Pérez, J., & Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177-192. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>
- Pérez, M. A., Torres, L. C., Fuentes, I., Hernández, M., López, M. M., & Valdés, M. C. (2022). Experiencias del servicio de orientación virtual del Gabinete psicopedagógico universitario durante la pandemia. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S1), 383-395. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2641>
- Pozo-Rico T., Ostafii, V., & Gilar, R. (2015). Evaluación de la competencia emocional de los estudiantes en la educación superior. *Studia Universitatis Moldaviae* 5(85), 56-63.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, núm. 318, de 31 de diciembre de 2010, pp. 109353 a 109380. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., & Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rodríguez, Y. A., Solórzano, A., Vera, M. M., & Parrales, M. L. (2021). Actitud frente a la distancia socio-afectiva de los estudiantes en la enseñanza virtual. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria* 5(1), 57-74. <https://doi.org/10.47230/unsum-ciencias.v5.n1.2021.313>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., & Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Rujas, J., & Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 4-13. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>
- Sánchez, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Estudios de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Sánchez, S., Vicente, F., & Guerrero, E. (2004). *Demanda de orientación de los universitarios extremeños*. Universidad de Extremadura.
- Serafini, G., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L., & Amore, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(8), 531-537. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa201>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in The United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9). <https://doi.org/10.2196/21279>
- Universidad Francisco de Vitoria. (2021, 7 de junio). *XVI Encuesta Tendencias Universitarias 2021*. UFV. <https://cutt.ly/EL0BF2>
- Villena, M. D., Muñoz, A., & Polo, M. T. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 44-62. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5566>
- Wang, C., & Zhao, H. (2020). The Impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese University Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre,

- R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>
- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 288. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113003>