

***Coaching* académico para adquirir competencias profesionales. Estudio de caso en la Universidad de Málaga**

Paloma López Villafranca y Ruth Gómez de Travesedo

Universidad de Málaga- Andalucía Tech, España
pallopvil@uma.es; ruthgr@uma.es

Resumen

En el presente artículo se analiza la percepción sobre el *coaching* académico de los egresados de los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Málaga. El objetivo es comprobar su aplicación como herramienta para fomentar el autoempleo o el desarrollo de habilidades y competencias profesionales. Realizamos un estudio de caso mediante la realización de encuestas a una muestra de 100 egresados. Las conclusiones alcanzadas nos permiten afirmar que aún no está consolidada esta técnica, es necesaria mayor coordinación académica y motivación al alumnado para su puesta en práctica.

Palabras clave: *Coaching*, Autoempleo, Iniciativa empresarial, Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR.PP.

Academic Coaching to Acquire Professional Skills. Case Study at the University of Malaga

Abstract

In this article it has been analyzed the perception of academic *coaching* graduates of the grades of Audiovisual Communication and Advertising and Public Relations at the University of Málaga. The aim is to check its application as a tool to promote self-employment and the development of professional skills and competences. It has been done a case study by conducting surveys of a sample of 100 graduates. The conclusions allow us to say that this technique is not yet consolidated, it is necessary to motivate students as well as more academic coordination for its implementation.

Keywords: *Coaching*, Self-Employment, Entrepreneurship, Audiovisual Communication and Advertising and PR.

1. INTRODUCCIÓN

El término *coaching* ha sido utilizado y aceptado en el ámbito empresarial y académico en los últimos años como herramienta para optimizar el rendimiento y crecimiento personal, además de relacionarse con estrategias de liderazgo, autogestión o realización personal.

Resulta especialmente relevante la evolución y el crecimiento que ha experimentado esta técnica en el ámbito académico en las dos últimas décadas.

En el ámbito formativo y sobre todo en el universitario, es una técnica en progresiva consideración, especialmente por los docentes universitarios y sobre todo, desde que se discutieran los planes de estudio de las nuevas titulaciones de grado y los másteres oficiales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se evidencia que la calidad de la educación que ofrece la Universidad no solo depende de la docencia y la investigación sino también de las actividades relacionadas con la orientación y tutoría (Torres, 2011:426-427).

De este modo, el *coaching* académico se perfila como el futuro de la orientación. Sin embargo, para la aplicación de forma efectiva de esta técnica y su puesta en práctica en el ámbito universitario, aún es necesaria una labor de formación del profesorado, que permita la correcta aplicación de la misma, así como la motivación por parte del alumnado. En la actualidad, podemos afirmar, que se trata de una herramienta aún en fase de prueba y en constante evolución, que no es aplicada por todos los docentes aunque cada día más goza de una mayor aceptación en el ámbito de la enseñanza de nivel superior.

A la situación descrita anteriormente, se suma la masificación de estudiantes, los recortes económicos, la no reposición de la tasa de profesorado universitario y otros factores que dificultan la labor del docente para la implantación de las herramientas o técnicas de *coaching* o mentorización.

Desde las universidades españolas se está considerando la orientación como un elemento de calidad, pero se considera que ésta debe ser objeto de una mayor atención y dotación de medios. También se señala que se hace necesario un marco regulador que organice la orientación y la desarrolle en todos sus frentes, académico, profesional y personal y el seguimiento de la misma desde las Agencias de Evaluación de la Calidad (Saúl, López-González y Bermejo, 2009:7).

La implantación del Plan Bolonia es reciente y aún no se han asentado las técnicas de orientación educativa ni se han consolidado las asignaturas del nuevo plan, por eso, es un momento oportuno para analizar la metodología aplicada y la percepción de los alumnos acerca del *coaching* académico, con objeto de proponer mejoras.

2. EL CONCEPTO DE COACHING

Para *Evered y Selman* (1989), el *coaching* es un anglicismo que proviene del verbo inglés *to coach* (entrenar). “Se trata de dirigir y entrenar a una persona o grupo de personas para conseguir una meta o desarrollar habilidades específicas”¹

Tal y como indica Pérez Bou (2009:11) el *coaching* se podría definir “bien como una técnica o herramienta poderosa de cambio que permite orientar a la persona hacia el éxito o bien, como una filosofía de vida

que, aunque pretenciosa, suspira por un mundo mejor”. Se trata, por tanto, de un proceso sistematizado de aprendizaje orientado al cambio y que facilita una serie de herramientas específicas en función de las áreas demandadas.

Según Bisquerra Alzina *et al.*, es:

Un asesoramiento que promueve el establecimiento y aclaración de las metas, objetivos y valores; el desarrollo de competencias personales y profesionales hasta el nivel óptimo; la ayuda a superar bloqueos mentales y emocionales; la ayuda para llegar a ser lo mejor que uno puede ser y otros aspectos de desarrollo personal y profesional (2008:163-164).

Para que se produzca coaching deben distinguirse tres elementos básicos: “el *coach*, o persona que ayuda a otra en su crecimiento personal y profesional, el *coachee*, la persona que recibe la ayuda, y *coaching*, proceso que implica a los dos anteriores” (Bisquerra Alzina *et al.*, 2008:164). Por su parte Jiménez- Vergara *et al.* (2003:95), que utiliza el término mentoría, habla de mentor, mentorizado y mentoría, (*mentoring*) para hacer referencia a la misma realidad y añade el concepto de tutor (2003:100) para referirse al “coordinador/supervisor de la actuación, ejerciendo seguimiento, formación y evaluación dentro de dicho proceso”. Otros autores como Hernández Lárez (2008:226) hablan indistintamente de coach, docente, profesor o tutor.

Por su parte Pérez Bou (2009:12) diferencia tres conceptos claves a la hora de hablar de *coaching*:

1. La palabra, puesto que el *coaching* se basa en el diálogo entre el *coach* y el *coachee*.
2. El aprendizaje, ya que como señala el propio Bou el *coaching* es el arte de aprender a aprender y no de enseñar.
3. El cambio, ya que el *coaching* pretende desarrollar destrezas, habilidades y competencias “nuevas”.

Jiménez- Vergara *et al.* (2003:94-95) clasifica la mentoría, en informal y formal:

1. La mentoría informal o no planificada, que aunque es el modelo más desarrollado en la actualidad es a la vez el menos reconocido, al ser la mentoría que de forma tradicional se da por ejemplo entre un padre y un hijo cuando el primero aconseja al segundo sobre la propia

vida. Se trata de “un modelo caracterizado por no entender de tiempos, ya que puede ser corto en su desarrollo (una mera charla) o por el contrario, puede durar años (la figura de nuestros hermanos/as mayores); un modelo movido por la flexibilidad de su estructura y relación informal”.

2. La mentoría formal, sin embargo, se caracteriza por ser una acción estructurada, sistemática, de temporización variable, cuyos objetivos están delimitados y asociada la mayoría de las ocasiones a una relación individual (de uno a uno), aunque no necesariamente, como se refleja en la actualidad con las mentorizaciones grupales. En la mentoría formal intervienen otros agentes institucionalizados, encargados de seleccionar a los mentores y de controlar el proceso y donde tanto mentor como mentorizado necesitan de un entrenamiento previo y la selección de los mentores se hace basándose en la experiencia profesional y académica.

2.1. El coach académico

Aplicado al ámbito académico, las figuras identificadas anteriormente como *coach* y *coachee* se convierten en docente-profesor y alumno respectivamente.

El docente *coach* debe tener una serie de cualidades según Pérez Bou (2009:16) como son “saber escuchar, ofrecer una disponibilidad, saber hacer su trabajo, ser competente, tener buen ánimo, una actitud positiva... y sobre todo una metodología precisa”. Aunque las características y cualidades de un buen *coach* son varias, basándonos en las señaladas por este autor, se han trazado las dos líneas básicas que deben guiar cualquier proceso de *coaching*.

De un lado, la capacidad de orientar al *coachee* para que, sin darle una solución, este sea capaz de desarrollar las habilidades necesarias y hacer uso de sus propios recursos para alcanzar los objetivos o metas propuestos. Tal como señala al respecto Hernández Lárez (2008:226) el conocimiento no está en el *coach* sino en su *coachee*, y es a él a quien debe orientar para que adquiera las destrezas necesarias para alcanzar ese conocimiento.

De otro, el conocimiento del entorno en el que tiene que ejercer su labor de *coaching*, ya que esto le va a permitir al docente desenvolverse mejor y ofrecer al estudiante información relevante para orientarlo en la búsqueda de sus propias soluciones o en la toma de sus propias decisiones de futuro.

2.2. Experiencias en el grado universitario

La tutoría y la orientación en la universidad han sido objeto de creciente interés en los últimos años y sobre todo a raíz de la implantación del denominado Plan Bolonia y el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). También ha sido clave en la toma de conciencia de la importancia de ambas herramientas, la constante evolución de la Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC), que en gran medida ha facilitado el uso de estas técnicas. Según Muñoz (2009:79), la SIC facilita la creación de redes, que ponen en contacto nodos que se comunican (empresas, organismos, instituciones, personas, grupos, colectivos organizados), una interconexión “para buscar enlaces y transformar la información en conocimiento útil”.

En España, según Saúl *et al.* (2009:10) las primeras instituciones con carácter de orientación profesional surgen en el año 1918, con el Institut d’Orientació Professional de Barcelona, en 1924, con el Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid. Pero es en los años setenta cuando se produce en la universidad mediante la Fundación Universidad-Empresa, creada en el año 1973 por la Cámara de Comercio e Industria de Madrid, en colaboración con cuatro universidades, la Complutense, la Autónoma y Politécnica de Madrid, y la UNED. El objetivo del proyecto era el acercamiento entre Universidad y el mundo laboral a causa del desempleo entre los universitarios.

Para Muñoz (2009) existen cuatro momentos de orientación al alumnado básico:

1. Antes del ingreso en la universidad.
2. La inserción en la vida universitaria.
3. El desarrollo del perfil (durante la vida universitaria).
4. La transición al término del grado.

Según Muñoz (2009:82), la familiarización con la universidad debía realizarse al término de la utilización obligatoria y no post-obligatoria. De forma que el profesorado debía contar con el conocimiento suficiente sobre la variedad de la oferta formativa, como “agente activo al alumnado en diálogo con su entorno, a partir de sus intereses, expectativas y logros”. Por la naturaleza de nuestro análisis nos interesan especialmente las dos últimas etapas, la fase del desarrollo del perfil académico profesional y la transición al término de grado.

Con respecto al desarrollo del perfil académico:

El proceso de orientación permite transitar –a lo largo de toda la carrera– de las competencias académicas a las profesionales, iniciándose con más intensidad en las primeras y desarrollándose después las segundas (sobre todo a partir de la intensificación de las prácticas externas); del aprendizaje dirigido, la heteroevaluación y la tutorización al aprendizaje autónomo, la autoevaluación y la colaboración (como par) en la tutorización de los estudiantes que empiezan; de la familiarización con el proyecto académico a la familiarización con el entorno profesional (el mercado laboral relacionado con los estudios) y el entorno académico (relacionado con la oferta de postgrado y especialización) (Muñoz, 2009:91).

De este modo, será tarea del docente orientar al alumnado para la elección de las asignaturas que configurarán su perfil académico y profesional, así como proporcionarles las herramientas necesarias para la búsqueda de información y el desarrollo de las habilidades necesarias para su carrera académica y que también puedan aplicar en su futuro profesional.

Al término del grado se toman decisiones importantes que hacen más operativa la transición y es donde fundamentalmente se materializan las decisiones y donde se produce el desafío más importante y final de la orientación universitaria. Sin embargo, aunque la orientación se considera un elemento de calidad, debería contar con mayor atención, más medios y un marco regulador que organice la orientación (Sánchez, 2008).

Muchas de las empresas de reciente creación son impulsadas por alumnos recién graduados, que ven en el autoempleo una opción viable y realista de incorporación al mercado laboral. De este modo, desde la propia institución educativa, se orienta al alumnado para su futuro profesional, ofreciéndole las pautas necesarias para facilitar su inserción laboral, bien dentro de instituciones ya existentes o mediante la creación de empresas y/o el fomento del autoempleo.

En el caso de estudio de caso que nos ocupa Ruiz *et al.* (2012:846), realizan un análisis del desarrollo de competencias profesionales en los grados de comunicación e identifican las técnicas y herramientas que propician la adquisición de competencias profesionales en Comunicación mediante el trabajo colaborativo. Los autores profundizan en el conocimiento de las debilidades y amenazas del aprendizaje colaborativo,

relacionan las carencias con la falta de formación y experiencia del profesorado, las limitaciones de tiempo y recursos y la escasez de motivación del alumnado. En esta línea, en la de seguir profundizando sobre las distintas técnicas aplicadas y la percepción que de ellas tiene el alumnado, basamos parte del presente estudio.

3. OBJETIVOS

El objetivo general del presente artículo es conocer el grado de aplicación de técnicas de *coaching* orientadas al desarrollo de destrezas profesionales en el Grado de Comunicación y Publicidad de la Universidad de Málaga. En el caso que nos ocupa el *coach* es el profesor de cada una de las materias impartidas en los citados grados y los *coaches* los alumnos, por lo que se trata de una mentorización grupal que, en determinadas ocasiones, se complementa con una mentorización individual a instancias del propio alumno.

Realizamos un estudio de caso con los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las experiencias de *coaching* desarrolladas en los grados.
2. Conocer la impresión de los alumnos sobre las estrategias empleadas y su posterior aplicación al mundo laboral.
3. Relacionar la metodología empleada con la opinión de los alumnos para proponer mejoras a los orientadores en las técnicas utilizadas.

4. METODOLOGÍA

La metodología del análisis se basa en entrevistas online cualitativas a una muestra de 100 alumnos egresados del Grado de Comunicación Audiovisual y Relaciones Públicas de la Universidad de Málaga.

Las consideramos entrevistas y no cuestionarios, porque expresan opiniones, actitudes, intereses, motivaciones, intenciones, deseos o conductas, personales de los sujetos que responden, que es la información que realmente necesita el investigador. Nos interesa conocer las opiniones y vivencias personales y subjetivas de las personas sobre su experiencia en este ámbito.

Según Alarco *et al.* (2012:9) “son una herramienta óptima para la recogida de información en aquellos entornos en los que la población de

estudio analizada dispone de los requerimientos técnicos, la infraestructura y el nivel educativo y cognitivo necesarios”.

El tipo de encuesta o entrevista autoadministrada en internet incluye tres tipos de preguntas, que, según (Álvarez *et al.*, 2005:15), son preguntas de única respuesta, en las que el entrevistado puede seleccionar una alternativa de las ofrecidas por el entrevistador. Y por otra parte, se han realizado preguntas abiertas en las que se ha dejado al entrevistado libertad para expresar su opinión de forma anónima.

Estas entrevistas online se dividen en 12 preguntas, que clasificamos en tres grupos: el primer grupo se basa en conocer las experiencias y el grado de utilización de estas técnicas de orientación académica, el segundo se centra en conocer la impresión del alumnado sobre el trabajo de orientación del docente y por último, preguntas relacionadas con la aplicación de estas técnicas a las competencias y habilidades profesionales.

5. RESULTADOS

La lectura de los datos nos ofrece información relevante sobre el *coaching* académico como herramienta para la adquisición de competencias y habilidades profesionales en el ámbito universitario en general y concretamente en el grado de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Málaga (UMA).

Entre las asignaturas señaladas por los propios ex alumnos, por aportar cierto bagaje de cara a la futura incorporación al mercado laboral y que en cierta manera contribuyen a la elaboración del currículo profesional del estudiante, destaca Comunicación en ONG's y Creatividad Publicitaria. Por el contrario, otros egresados señalan que las clases prácticas en ocasiones se convierten en clases teóricas basadas en la explicación del funcionamiento de determinados programas o la adquisición de conocimientos técnicos y destrezas para el empleo de determinados aparatos o herramientas, echando en falta ejercicios prácticos no basados en supuestos sino en la propia realidad y con aplicación también a la misma. Aunque destacan el esfuerzo y trabajo de algunos docentes, también señalan que, en líneas generales, existe una falta de *feedback* entre alumnos y tutor y que pocas veces se reconoce cuando realizan un buen trabajo, por lo que tienen la percepción de que no tienen certeza de que posean suficiente calidad para ser mencionados en su *currículo vitae*.

Con respecto a las técnicas y herramientas de innovación educativa y de aprendizaje colaborativo que se han empleado en clase durante su enseñanza en el grado, han señalado como las más empleadas la página wiki (76%), como plataforma para el trabajo colaborativo, y la utilización de redes sociales (74%), ambas basadas en la utilización de plataformas en Internet y que posibilitan el trabajo entre estudiantes sin necesidad de que compartan el mismo espacio físico, lo que les facilita mucho el trabajo sobre todo teniendo en cuenta que la Universidad de Málaga acoge a estudiantes procedentes de otras provincias españolas y del extranjero². Han desarrollado otras técnicas como el juego de rol, en la que cada alumno tiene un papel y rol determinado que deben ejecutar, y el portfolio³, se han llevado a cabo en clase en un 62% y 48% de los casos, según señalan los antiguos estudiantes.

Una de las herramientas de aprendizaje activo, el método del caso, ha sido empleada, según manifiestan los egresados en un 34% de los casos. Las herramientas del videocurriculum y el chat en un 14% de las ocasiones cada una. De todas ellas, la que mayor interés ha despertado por parte de los alumnos ha sido el portfolio (26% de los ex alumnos encuestados) y el juego de rol (24%). Mientras que un 16% de los encuestados indican que la herramienta que les ha resultado más interesante es la utilización de la página o sitio wiki, un 10% el videocurriculum, un 8% el método del caso, otro 8% la utilización de redes sociales y un 2% el chat.

El 62% de los encuestados señala la realización de trabajos para organizaciones gubernamentales o empresas como la principal experiencia en la carrera relacionada con el ejercicio profesional. Además, el 46% y 44% respectivamente de los egresados indican también la realización de prácticas profesionales y las presentaciones de trabajos ante tribunales de expertos como dos de las actividades más importantes llevadas a cabo durante el curso relacionadas con el ámbito laboral. Otras experiencias destacadas son la presentación de trabajos a concursos, que facilitan el contacto directo desde el ámbito académico al profesional, destacada por el 34% de los ex alumnos, y un 16% considera que la elaboración de videocurriculum profesionales también ha sido de gran utilidad como herramienta de acercamiento y primer contacto con el mundo laboral. Solo un 10% de los encuestados indica que no ha tenido durante el grado ninguna experiencia relacionada con el ejercicio profesional.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los alumnos, (el 90%), señala al menos una experiencia dentro de la docencia del grado que po-

dría relacionar no con el ámbito académico sino con el profesional, el 52% de los ex alumnos encuestados declara no haber llevado a la práctica ninguno de los proyectos iniciados en las asignaturas del grado de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Por su parte, un 46% sí lo ha intentado, aunque solo un 22% con éxito, mientras que un 24% a pesar del intento no ha conseguido poner en marcha sus iniciativas.

Entre los proyectos señalados por los egresados destacan varios trabajos enfocados a diversos ámbitos profesionales (hay que tener en cuenta que se trata de dos grados distintos: Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas) e incluso académico: documentales, congresos, imagen corporativa, web de comunicación, etc. Un 6% de los alumnos graduados que han puesto en práctica sus proyectos en el entorno laboral han materializado sus trabajos fin de grado en propuestas reales, que han llevado a la práctica.

Sin embargo, entre las principales dificultades señaladas para la puesta en práctica de dichos proyectos, los egresados han indicado la dificultad de contar con el beneplácito de todos los integrantes del grupo de trabajo elaborado en la facultad para la puesta en funcionamiento del mismo.

Por otra parte, algunos de los ex alumnos han sugerido la importancia de una coordinación real y efectiva entre las distintas asignaturas de la programación docente, de modo que las propias clases prácticas se pudieran complementar, lo que permitiría y facilitaría una mayor profundización y la continuidad de trabajos elaborados parcialmente así como la creación de proyectos completos que podrían ser exportados al mundo laboral.

Sin embargo, y a pesar de que solo el 22% ha conseguido desarrollar profesionalmente sus proyectos iniciados durante su etapa docente, el 96% está de acuerdo en que algunos de los trabajos realizados en clase durante sus estudios de grado podrían perfectamente llevarse a la práctica en el entorno laboral. Del total, un 2% considera que todos los trabajos prácticos podrían aplicarse a la realidad, un 26% que la mayoría y el 68% restante que sólo algunos de ellos. Tan solo un 2% considera que ninguno de los trabajos tiene aplicación práctica y efectiva como trabajo profesional y un 2% no contesta.

Por otra parte, en lo que respecta a la importancia otorgada por los egresados a las clases y trabajos prácticos para la configuración de su currículo, el 50% de los antiguos alumnos considera que este tipo de traba-

jos prácticos no le ha aportado nada de cara a la elaboración de su currículum profesional. Un 38%, sin embargo, contestan de forma afirmativa y aseguran que los trabajos de clase realizados durante el grado le han servido para la elaboración de su currículum vitae. El 12% de los encuestados no contesta a la pregunta.

Junto a la realización de trabajos prácticos, otro de los recursos empleados por el profesorado es la invitación de expertos o profesionales para impartir charlas o conferencias a los alumnos, ofreciéndoles una visión actual de la profesión y más cercana a la realidad. De hecho, la gran mayoría de los antiguos estudiantes, un 92%, señala que expertos o profesionales del sector, externos a la propia facultad, han acudido a clase para aconsejarles sobre cualquier aspecto de la profesión o área de estudio.

De ellos, solo un 2,2% ha contestado que la aportación de estos profesionales no le ha resultado relevante o de interés, mientras que un 56,5% señala que las aportaciones de profesionales y expertos le han resultado interesantes, aunque no en todos los casos. Un 41,3% de los egresados señala que siempre le han resultado trascendentes y relevantes; principalmente porque les han ofrecido una visión actual del ejercicio profesional. En un 77,8% de los casos, han resultado interesantes en segundo plano, porque les ha ofrecido la posibilidad de conocer otros puntos de vista externos al propio ámbito académico y disponer de una visión en conjunto más amplia de la profesión escogida y en un 17% de los casos porque les han ayudado a complementar los contenidos teóricos impartidos en clase.

Con respecto a la implicación del profesorado en la aplicación de las técnicas citadas anteriormente, el 32% de los encuestados han declarado que dicha implicación depende en gran medida de cada caso particular, de la asignatura y de las técnicas empleadas. Un 22% señala que el profesor se ha implicado solo parcialmente y un 18%, sin embargo, señala que la mayoría de los profesores no tienen ningún tipo de implicación. Advertir que el 10% de los encuestados señala que en aquellas asignaturas en las que se han utilizado alguna de las técnicas enumeradas anteriormente, los profesores sí se han implicado en la puesta en marcha y desarrollo de las mismas.

6. CONCLUSIONES

La lectura de los datos nos permite inferir una serie de conclusiones con respecto a la aplicación de herramientas y estrategias de *coaching* académico en las distintas asignaturas del grado de Comunicación Audiovisual y Publicidad, en la Universidad de Málaga. Mediante estas conclusiones damos respuesta a cada uno de los objetivos propuestos al inicio de la investigación.

Con respecto al objetivo consistente en analizar las experiencias de *coaching* desarrolladas en el caso que nos ocupa, destacamos que se han aplicado las herramientas y técnicas de orientación, pero sobre todo en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, puesto que las dos materias que destacan los alumnos pertenecen a este grado académico. Aunque se está desarrollando la mentorización, según los alumnos, aún es necesaria la adaptación de las materias al nuevo plan, ya que siguen resultándoles muy teóricas y poco relacionadas con las competencias profesionales. Las herramientas más empleadas son la página o sitio wiki y las redes sociales, en la que llevan a cabo aprendizaje colaborativo. Valoran especialmente el portfolio, junto al juego de rol, por lo que sería interesante que los esfuerzos del docente se centraran más en la utilización de ambas técnicas. Se deduce que el interés que despierta el juego de rol es debido a la implicación del alumno, puesto que a través de esta técnica se pone en el papel del profesional y desarrolla esta labor aplicando las competencias y habilidades necesarias para su ejercicio. Por consiguiente, el aprendizaje colaborativo se ha implantado como herramienta que se va consolidando, pero los alumnos demandan fundamentalmente orientación para llevar a cabo una labor profesional basada en la experiencia real.

En relación al segundo objetivo, por el que pretendemos conocer la impresión de los alumnos sobre las estrategias empleadas y su posterior aplicación al mundo laboral, podemos dilucidar que se han llevado a cabo experiencias que podemos considerar profesionales, puesto que más de la mitad de los entrevistados han presentado proyectos para Organizaciones No Gubernamentales. Incluso cerca de la mitad de los entrevistados ha desarrollado estos proyectos frente a un tribunal de expertos y un 34% ha presentado trabajos a concurso público. Los alumnos valoran positivamente estos proyectos, aunque encuentran dificultades relacionadas con el propio desarrollo del mismo, que se producen en el trabajo en equipo y con factores que tienen que ver con la docencia. La falta

de coordinación entre la parte teórica y práctica de la materia es el principal escollo para que la orientación académica sea efectiva.

Existen datos contradictorios, puesto que el 96% de los alumnos afirman que los trabajos académicos podrían llevarse a cabo en el ejercicio profesional, pero sin embargo solo el 22% ha conseguido desarrollar profesionalmente sus proyectos iniciados durante la etapa académica. Y lo que es aún más llamativo, la mitad de los alumnos considera que estos proyectos no pueden incluirse en su currículum. Por tanto, no existe una percepción clara en torno a las habilidades desarrolladas y se aprecia una necesaria orientación académica y profesional en este sentido. Por otra parte, los egresados destacan la aportación de profesionales externos porque les brindan una visión más amplia sobre el mercado laboral y su inclusión en él, algo que han tenido la oportunidad de experimentar el 92% de estos alumnos.

Y por último, con respecto al tercer objetivo, consistente en relacionar la metodología empleada con la opinión de los alumnos para proponer mejoras a los orientadores en las técnicas utilizadas, tenemos que concluir que hay opiniones dispares con respecto a la implicación de los orientadores. Ello depende de casos particulares, por lo tanto se deduce que no hay una estrategia y coordinación docente para llevar a cabo la mentorización del alumnado y hay una percepción de los egresados importante sobre la falta de implicación de los orientadores.

En resumen, podríamos concluir que aún es necesaria la consolidación de estas estrategias de *coaching* y que en el caso de los dos grados analizados debería fomentarse su aplicación al Grado de Audiovisual. Esto podría extrapolarse a otros casos, por lo que apreciamos que los principales problemas que se derivan de su implantación se producen por una falta de coordinación docente y por distinta implicación del *coach* en las técnicas implementadas.

Los alumnos o *coachees* tienen la impresión de que se desarrollan competencias y habilidades para el ejercicio profesional, pero más de la mitad no ha llevado a la práctica ninguno de los proyectos iniciados, es necesaria una mayor motivación del orientador para fomentar el autoempleo. Lo positivo es que del 46% que lo ha intentado, cerca de la mitad, el 22%, ha logrado con éxito poner en marcha estas iniciativas. Por tanto, los alumnos demandan una mayor implicación del profesorado y la implantación de estas iniciativas de forma coordinada.

Notas

1. Citado por Muñoz y Corona (2015:6)
2. El 65,59 por ciento de los alumnos matriculados en la UMA en el curso académico 2013-2014 eran de la provincia de Málaga, el 13,36% del resto de Andalucía, de forma preferente de la provincia de Córdoba, casi un tercio de estos. Del resto de España el 16,38% y el 4,67 extranjeros (1,94 de Europa y 2,73 del resto del mundo).
3. Existen varios tipos de portfolio, entre ellos el portfolio del alumno del que existen fundamentalmente dos modalidades; el portfolio de trabajo, una especie de diario en el que el estudiante elabora un documento personal donde registra todo el proceso de aprendizaje de la materia en cuestión y el portfolio de muestra en el que se muestran los trabajos del alumno ya finalizados.

Referencias Bibliográficas

- ALARCO, Johnel y ÁLVAREZ-ANDRADE, Esmilinia. 2012. Google Docs: una alternativa de encuestas online. **Educación Médica**. Vol. 15. Nº 1: 9-10.
- ÁLVAREZ, Begona; ÁLVAREZ, Teresa y MOLPECERES, Gema. 2005. Aceptación social de las encuestas en internet. Desarrollo de una aplicación específica. **Metodología de Encuestas**. Vol. 7. Nº 1: 5-20 Disponible en <http://casus.usal.es/pkp/index.php/MdE/article/view/963> Consultado el 25.07.2015.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael. 2008. Coaching: un reto para los orientadores= Coaching: a challenge for guidance practitioners. **REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**. Vol.19. Nº 2: 163-170.
- HERNÁNDEZ, José Humberto. 2008. El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. **Sapiens: Revista Universitaria de Investigación**. Vol.9. Nº2: 219-234.
- JIMÉNEZ-VERGARA, Eduardo *et al.* 2003. Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. **Contextos educativos: Revista de educación**. Nº 6: 87-112 Disponible en <http://www.ice.udl.cat/uou/docs/io.pdf> Consultado el 20.06.2015.
- RUIZ, Isabel; RUIZ, María Jesús y GUERRERO, Daniel. 2012. El desarrollo de competencias profesionales dentro del marco del EEES. El caso de los grados en Comunicación. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**.

- Vol.18: 839-847 Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/esmp/article/view/40962> Consultado el 10.07.2015.
- MUÑOZ, Márius. 2009. La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES). **Universidad, investigación y sociedad: una mirada prospectiva**. N.º. 9: 78-97.
- MUÑOZ, Eva y CORONA, María del Carmen. 2015. Programa de Formación de Emprendedores bajo el Modelo de Coaching en el Contexto de un Cuerpo Académico Interdisciplinario. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**. N.º. 10.
- PÉREZ BOUS, Juan Fernando. 2009. **Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula**. Editorial Club Universitario. Alicante (España).
- SÁNCHEZ, María Fé *et al.* 2008. Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. **Revista de Educación**. N.º. 345: 329-352 Disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re34514.pdf> Consultado el 12.07.2015.
- SAÚL, Luis Ángel; LÓPEZ-GONZÁLEZ, María de los Ángeles y BERMEJO, Belén. 2009. La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica [Educational guidance in Spanish Universities: From vocational and career advice to psychological assistance]. **Acción psicológica**. Vol 6. N.º 1: 7-15.
- TORRES, Lucía. 2011. Orientación, tutoría y mentorización en la Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario. **DEDICA. Revista de Educação e Humanidades**. N.º. 1: 425-452.
- VELIZ ROJAS, Lizet and PARAVIC KLIJN, Tatiana. 2012. Coaching education as a strategy to enhance nursing leadership. **Ciencia y enfermería**. Vol. 18. N.º. 2: 111-117 Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532012000200012&lng=es&nrm=iso.ISSN0717-9553. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532012000200012>. Consultado el 10.06.2015.