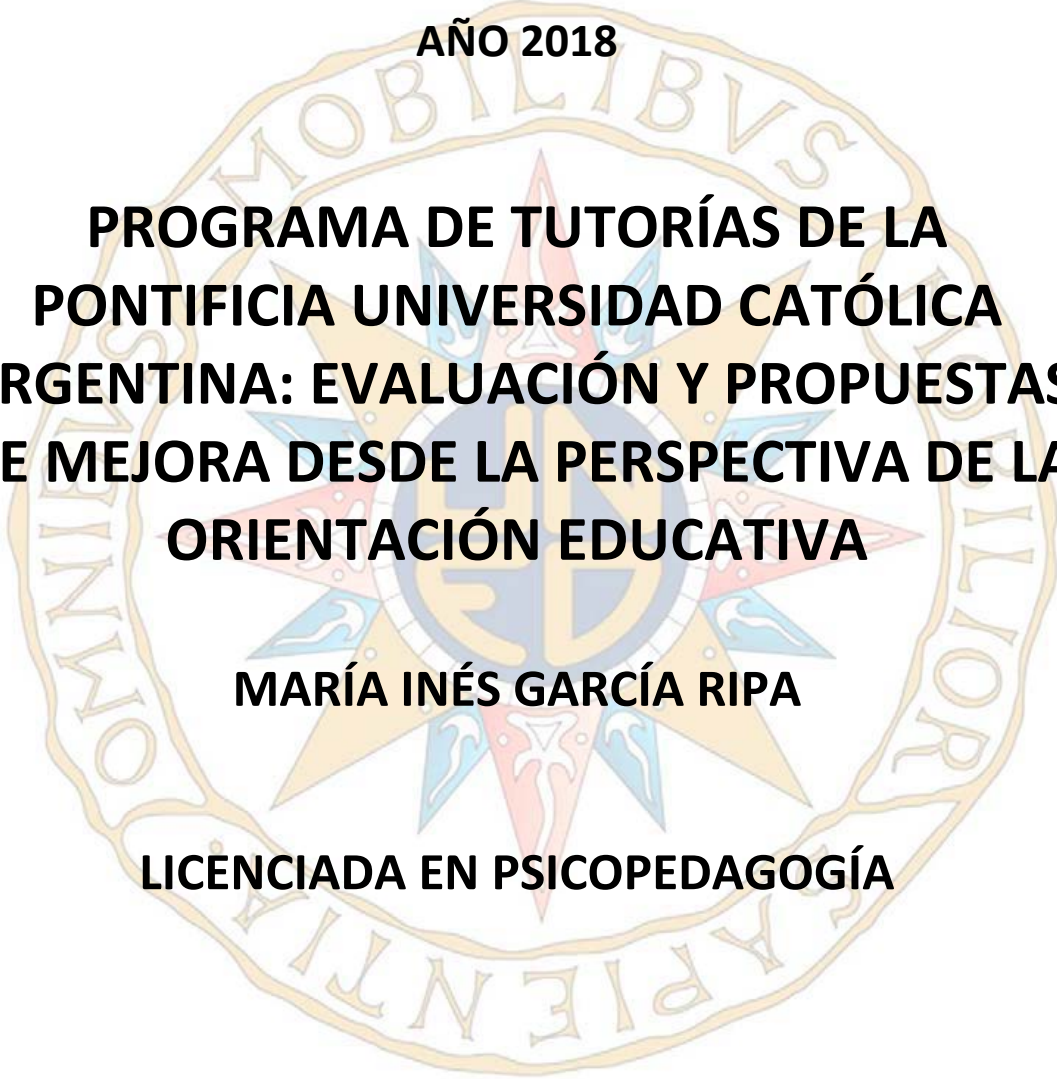


# TESIS DOCTORAL

AÑO 2018

The seal of the Pontificia Universidad Católica Argentina is a circular emblem. It features a central shield with a cross and a sunburst. The shield is surrounded by a ring of text in Latin: "MOBILIBVS" at the top, "PONTIFICIA UNIVERSITAS CATHOLICA ARGENTINENSIS" on the sides, and "SCIENTIA ET VERITAS" at the bottom. The seal is rendered in a light, semi-transparent style.

**PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA  
ARGENTINA: EVALUACIÓN Y PROPUESTAS  
DE MEJORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA  
ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

**MARÍA INÉS GARCÍA RIPA**

**LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**DIRECTORA: MARÍA FE SÁNCHEZ GARCÍA**

**CODIRECTORA: ROSA ANGÉLICA RÍSQUEZ LÓPEZ**

*“El tiempo que dedicaste por tu rosa, es lo que  
hace que ella sea tan importante para ti.”*

*Antoine de Saint- Exupère, El Principito*

## AGRADECIMIENTOS

No alcanzan las palabras para agradecer el tiempo dedicado, el apoyo, la confianza y la compañía de tantas personas, a lo largo de este camino. Espero, poder dejar reflejada, en estas palabras, mi sincera gratitud a cada una de ellas.

En primer lugar, vaya mi reconocimiento y sincero agradecimiento a *María Fe Sánchez-García*, por confiar en mis posibilidades, por enseñarme a investigar y construir un conocimiento que me era impensado poder lograr por mis propios medios. Por su generosidad incalculable para compartir su saber y experiencia. Y porque ha sido una verdadera *maestra* que de manera incansable entendió mis necesidades y sostuvo mi trayectoria de aprendizaje.

A *Angélica Risquez* por su dinamismo, energía y aliento permanente de que es posible llevar a cabo las metas que uno se propone, aunque se haga duro el caminar. Convirtiéndose, a lo largo de este tiempo, en un referente significativo para mi desarrollo profesional.

A las *autoridades* de la UCA por su apoyo sostenido durante todo este proceso, por la ayuda concreta de recursos y de los tiempos necesarios para poder cumplir con esta meta. Muy especialmente, a todos los profesores *tutores* y a los *estudiantes* que, a lo largo de estos años, han pasado por el programa, y que fueron dando, con sus aportes, un valor incuestionable a la tarea tutorial en la universidad.

A *Susana* quién ha sido, desde mis inicios profesionales, una *verdadera mentora*. Con su sencillez y humildad supo enseñarme y brindarme un lugar para que pudiera ser yo misma, desplegando todas mis potencialidades. Porque me dejó volar y me dio la libertad de elegir y siempre ha sido un referente en mi crecimiento profesional y personal.

A *Florencia*, mi compañera y amiga, con quién he podido compartir el trabajo diario de las tutorías, por su mirada siempre positiva y reflexiva hacia las tareas y por su integridad como persona. Por su apoyo permanente cubriendo mis ausencias cuando estaba abocada a esta ardua tarea. Porque me ayudó a ordenar procesos y enriquecer, con su aporte, el sentido de la tarea tutorial.

A *mis padres*, que me enseñaron, con su ejemplo, a pelear por mis propios sueños. A mis *hermanos* y *hermanas*, a mis *sobrinos* y *sobrinas*, y a mis *amigas* de la vida, porque han sido el aliento permanente para que no baje los brazos y logre lo que me propuse.

A *Sebastián*, *Facundo* y *Ramiro*, por la fuerza, el cariño, el interés y por creer en esta madre que intenta seguir aprendiendo y creciendo en la vida. De ellos aprendí la *sensibilidad*, la *voluntad* y la *curiosidad*, aspectos indispensables para encarar cualquier proyecto en la vida.

Y muy especialmente, a *Ricky*, por su *paciencia*, por su *cercanía* silenciosa, por su *apoyo* permanente. Por aceptar *compartirme* con esta tesis, que sacó horas, días, meses y muchos momentos juntos. Porque es la persona que le da sentido a lo que soy y lo que deseo ser. Y porque es un ejemplo de persona en mi vida.

---

**INDICE**

	Página
<b>CAPITULO 1. LA ORIENTACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA</b> .....	
<b>LARGO DE LA VIDA</b> .....	11
1. LOS CAMBIOS SOCIALES Y EL NUEVO PARADIGMA DE UNIVERSIDAD .....	13
1.1. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS .....	18
1.2. EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA .....	25
2. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....	29
2.1. INDICADORES DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....	34
2.2. LA ORIENTACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.....	35
3. LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA FRENTE A LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES.....	38
3.1. LOS INICIOS DE LA ORIENTACIÓN .....	39
3.2. EL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA .....	43
3.3. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA .....	48
3.3.1. <i>El concepto de orientación universitaria</i> .....	49
3.3.2. <i>El enfoque integral en la orientación universitaria</i> .....	50
3.3.3. <i>Principios de intervención aplicables en la orientación universitaria</i> .....	59
<b>RESUMEN DEL CAPÍTULO</b> .....	63
<b>CAPITULO 2. LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN AL INICIO DE LA VIDA UNIVERSITARIA</b> .....	65
1. LA SITUACIÓN DE INGRESO Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD .....	67
1.1. INCREMENTO Y HETEROGENEIDAD DE ESTUDIANTES .....	67
1.2. DEBATE ACERCA DEL ACCESO A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA .....	69
1.3. ADAPTACIÓN E INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA .....	73
1.4. LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA Y LAS ACCIONES DE RETENCIÓN .....	75
2. LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA .....	78
2.1. ETAPAS Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EN EL PROCESO FORMATIVO UNIVERSITARIO .....	80
2.2. LA ETAPA DE INGRESO Y LAS NECESIDADES DE ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA .....	83
<b>RESUMEN DEL CAPÍTULO</b> .....	90
<b>CAPÍTULO 3. MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD</b> .....	93
1. LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y SU RELACIÓN CON EL INICIO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS .....	94

1.1. LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS .....	96
1.2. MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y DESARROLLO ACADÉMICO PROFESIONAL .....	98
2. LA ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE AUTORREGULACIÓN MOTIVACIONAL: DOS CONDICIONES PARA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO .....	101
2.1. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UNA CLAVE PARA EL ÉXITO ACADÉMICO .....	102
2.2. AUTORREGULACIÓN MOTIVACIONAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO .....	109
RESUMEN DEL CAPÍTULO .....	113
<b>CAPÍTULO 4. LA TUTORIA UNIVERSITARIA Y EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA .....</b>	<b>115</b>
1. EL CONCEPTO DE TUTORIA UNIVERSITARIA .....	117
1.1. MODALIDADES DE TUTORÍA UNIVERSITARIA .....	121
1.2. DEFINICIÓN DEL ROL DE TUTOR .....	127
1.3. ALGUNOS PROGRAMAS DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD .....	132
2. EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA (UCA) .....	140
2.1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA .....	141
2.2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA .....	142
2.2.1. <i>Presupuestos teórico-prácticos asumidos por el programa</i> .....	142
2.2.2. <i>Objetivos del programa</i> .....	145
2.2.3. <i>Participantes en el programa</i> .....	146
2.2.4. <i>Desarrollo del programa y descripción de sus actividades</i> .....	149
3. RETOS PENDIENTES EN LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA .....	150
RESUMEN DEL CAPÍTULO .....	152
<b>CAPÍTULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>153</b>
1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	154
2. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES GENERALES DEL ESTUDIO .....	156
3. MÉTODO .....	161
3.1. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO .....	164
3.1.1. <i>Análisis del entorno nacional e institucional de la uca</i> .....	165
3.1.2. <i>Análisis de las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso de la uca</i> .....	166
3.2. EVALUACIÓN DE ENTRADA .....	171
3.2.1. <i>Evaluación del programa a través de fuentes documentales</i> .....	171
3.2.2. <i>Evaluación del programa a través de expertos</i> .....	172
3.3. EVALUACIÓN DEL PROCESO .....	175
3.3.1. <i>Evaluación de las actividades desarrolladas en el programa</i> .....	175
3.3.2. <i>Evaluación de los contenidos y problemáticas abordadas desde el programa de orientación tutorial</i> .....	175
3.4. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO.....	178

3.4.1. Evaluación de los cambios en las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario .....	178
3.4.2. Valoración general del programa de orientación tutorial .....	179
3.5. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS Y NUEVO DISEÑO DEL PROGRAMA .....	182
4. VARIABLES .....	185
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....	190
6. MUESTRAS .....	194
7. ANÁLISIS DE DATOS .....	199
8. ETAPAS Y TEMPORALIZACIÓN .....	202
RESUMEN DEL CAPÍTULO .....	204
<b>CAPITULO 6: EL ENTORNO Y LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA</b> .....	<b>209</b>
1. ANÁLISIS DEL ENTORNO NACIONAL E INSTITUCIONAL DE LA UCA .....	211
1.1. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA Y EL MARCO DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS .....	211
1.1.1. La legislación universitaria argentina y las condiciones de ingreso .....	212
1.1.2. Descripción del ideario educativo de las universidades católicas .....	215
1.2. EL ENTORNO INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO DE LA UCA .....	216
1.2.1. Estructura académica de la uca .....	217
1.2.2. Descripción del proyecto institucional de la uca .....	220
2. IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN ASOCIADAS A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y A LOS PROCESOS MOTIVACIONALES .....	223
2.1. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO EN LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UCA .....	224
2.1.1. Estudio de validez y fiabilidad del CEMEU .....	225
2.1.2. Análisis descriptivo de las estrategias de aprendizaje y autorregulación emocional y contraste con las variables sexo, edad y área disciplinar .....	234
2.2. LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS .....	239
2.2.1. Estudio de validez y fiabilidad del CMEC .....	240
2.2.2. Identificación de perfiles motivacionales mediante análisis de conglomerados .....	242
2.2.2.1. Modelo predictivo de clasificación de los estudiantes según perfiles motivacionales .....	247
2.3. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE INGRESO Y PROCESO DE TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD: NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DETECTADAS .....	249
RESUMEN DEL CAPÍTULO .....	257
<b>CAPITULO 7. EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA</b> .....	<b>261</b>
1. ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PROGRAMA .....	263
1.1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA .....	263
1.2. DISEÑO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA .....	267
1.2.1. Concepción institucional del programa .....	267

1.2.2. <i>Objetivos del programa</i> .....	271
1.2.3. <i>Participantes del programa</i> .....	272
1.2.4. <i>Desarrollo del programa y descripción de las actividades</i> .....	278
2. ANÁLISIS DEL PROGRAMA A TRAVÉS DE LA VALORACIÓN DE EXPERTOS .....	283
2.1. VALORACIÓN DE EXPERTOS ACERCA DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA .....	285
2.1.1. <i>Valoración de los expertos: conceptualización de orientación universitaria en el programa</i> .....	285
2.1.2. <i>Valoración de los expertos: objetivos del programa</i> .....	287
2.1.3. <i>Valoración de los expertos: participantes del programa</i> .....	288
2.1.4. <i>Valoración de expertos relativo al diseño y viabilidad de las acciones</i> .....	293
RESUMEN DEL CAPÍTULO .....	296
<b>CAPITULO 8. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO Y PRODUCTO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA</b> .....	<b>299</b>
1. ANÁLISIS DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA .....	300
1.1. ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROGRAMA .....	301
1.1.1. <i>Participación en las actividades</i> .....	302
1.1.2. <i>Valoración de las actividades</i> .....	308
1.2. TEMÁTICAS Y PROBLEMÁTICAS ABORDADAS DESDE EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL .....	312
2. ANÁLISIS DE PRODUCTOS O RESULTADOS TRAS LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA .....	315
2.1. EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO .....	316
2.1.1. <i>Identificación de necesidades pre-programa</i> .....	317
2.1.2. <i>Identificación de necesidades post-programa</i> .....	318
2.1.3. <i>Contraste de los resultados anteriores y posteriores al desarrollo del programa</i> .....	320
2.2. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN .....	323
2.2.1. <i>Valoración general del Programa de Orientación Tutorial</i> .....	323
2.2.1.1. <i>Definición conceptual de las categorías de análisis</i> .....	323
2.2.1.2. <i>Resultados del análisis de contenido</i> .....	328
2.2.2. <i>Experiencias en el programa y satisfacción de expectativas</i> .....	335
2.2.2.1. <i>Experiencias y grado de satisfacción de los estudiantes participantes del programa</i> .....	335
2.2.2.2. <i>Experiencias y grado de satisfacción de los tutores participantes del programa</i> .....	340
RESUMEN DEL CAPÍTULO .....	344
<b>CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b> .....	<b>347</b>
1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LA UCA .....	351
1.1. NECESIDADES DERIVADAS DEL CONTEXTO .....	354
1.2. NECESIDADES RELATIVAS A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE .....	355

1.3. NECESIDADES RELATIVAS A LOS ASPECTOS MOTIVACIONALES .....	358
1.4. OTRAS NECESIDADES DETECTADAS .....	360
2. EL PROGRAMA DE TUTORÍAS Y SU IMPACTO .....	362
2.1. ANTECEDENTES Y COHERENCIA TEÓRICA DEL PROGRAMA .....	365
2.2. EFICACIA Y EFICIENCIA EN SU DISEÑO .....	367
2.3. SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN SU IMPLEMENTACIÓN .....	369
2.4. IMPACTO PERCIBIDO POR LOS PARTICIPANTES .....	374
2.4.1. <i>Impacto en las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio</i> .....	376
2.4.3. <i>Satisfacción global con el programa</i> .....	377
3. FORTALEZAS, DEBILIDADES Y ELEMENTOS DE MEJORA IDENTIFICADOS EN EL PROGRAMA ....	381
3.1. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS RELATIVOS LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN .....	381
3.2. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS SOBRE EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS .....	386
4. PROPUESTA DE REDISEÑO DEL PROGRAMA .....	393
4.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA .....	393
4.2. ESTRUCTURA Y PARTICIPANTES DEL PROGRAMA .....	396
4.3. DESARROLLO DEL PROGRAMA Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES .....	400
5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	405
6. APORTACIONES DEL ESTUDIO Y DIFUSIÓN DE RESULTADOS .....	406
7. PROSPECTIVA Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO .....	409
<b>FUENTES BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	411
<b>ANEXOS</b> .....	442
ANEXO 1: CEMEU.....	442
ANEXO 2: CMEC.....	444
ANEXO 3: CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS.....	446
ANEXO 4: ENCUESTA DE TUTORÍA ESTUDIANTES (ET-E) .....	450
ANEXO 5: GUION DEL GRUPO DE DISCUSIÓN ESTUDIANTES (GDE-1).....	451
ANEXO 6: GUION DEL GRUPO DE DISCUSIÓN EXPERTOS (GE1).....	453
ANEXO 7: GUION DEL GRUPO DE DISCUSIÓN ESTUDIANTES (GDE-2).....	454
ANEXO 8: GUION DEL GRUPO DE DISCUSIÓN TUTORES (GDT-1).....	455
ANEXO 9: INFORME DE AUTOEVALUACIÓN DEL TUTOR (IAE-T) .....	456
ANEXO 10: PLANILLA DE REGISTRO DE ACTIVIDADES (PRA-T) .....	457



## Lista de Símbolos, Abreviaturas y Siglas

AL	América Latina
ABP	Aprendizaje Basado en Problemas
ALV	Aprendizaje a lo largo de la Vida
APORA	Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CARA	Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional
CEA	Conferencia Episcopal Argentina
CEAACES	Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CFGS	Ciclos Formativos de Grado Superior
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
CNP	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado
CONEA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
COyAE	Comité de Orientación y Apoyo al Estudiante del Sistema de Tutorías
CSE	Consejo Superior de Educación
DIU	Departamento de Información Universitaria
DOE	Departamentos de Orientación Educativa
EOE	Equipos de Orientación Escolar
EU2015	Estrategia Universidad 2015
EVA-UCA	Entornos Virtuales de Aprendizaje de UCA
FORMARTE	Secretaría de Políticas Universitarias Proyecto de Apoyo a las Carreras de Arte
GPC	Gestión Personal de la Carrera

IES	Instituciones de Educación Superior
INFOACES	Sistema Integral de Información sobre las Instituciones de Educación Superior de América Latina para el Área Común de Educación Superior con Europa
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
MECESUP	Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior
MEGCBA, 2009	Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
MESALC	Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe
O.E.A.	Organización de los Estados Americanos
PACENI	Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Enseñanza
PACENI	Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática
PAT	Plan de Acción Tutorial
<i>PayRoll</i>	Sistema operativo para el cargado de nombramientos docentes
PET	Programas de Educación Tutorial
Pibic	Programas de Iniciación Científica
PIT	Programas Institucionales de Tutoría
PROHUM	Proyecto de Apoyo a Carreras de Humanidades
PROMEI	Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería
PROSOC	Proyecto de Apoyo a Carreras de Ciencias Sociales
PROSOC-RRHH	Proyecto de Apoyo a Carreras de Ciencias Sociales – Recursos Humanos
PROUN	Proyecto de Apoyo a Universidades Nuevas
SPU	Secretaría de Políticas Universitarias
STF	Teoría de Sistemas
TICs,	Tecnologías de Información y Comunicación
TIP	Programa de Tutoría Integral Par
UA	Unidad académica
UCA	Universidad Católica Argentina
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Lista de Tablas y Figuras

TABLAS	Página
<b>CAPITULO 1. LA ORIENTACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA</b>	
<b>LARGO DE LA VIDA</b>	
Tabla 1.1. Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina .....	22
Tabla 1.2. Las competencias emocionales .....	23
Tabla 1.3. Cronología del surgimiento de instituciones para la calidad universitaria en Latinoamérica .....	31
Tabla 1.4. Características de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) .....	33
Tabla 1.5. Proyectos de acompañamiento u orientación a la enseñanza universitaria argentina .....	37
Tabla 1.6. Principales etapas del desarrollo de la orientación .....	40
Tabla 1.7. Principios básicos en la prestación de servicios de orientación .....	62
Figura 1.1. Cambios sociales y nuevo paradigma de universidad .....	16
<b>CAPITULO 2. LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN AL INICIO DE LA VIDA UNIVERSITARIA</b>	
Tabla 2.1. Procesos de aprendizaje en la transición a la universidad y las necesidades de orientación .....	89
<b>CAPÍTULO 3. MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD</b>	
Tabla 3.1. Indicadores del funcionamiento motivacional en el desarrollo de la carrera .....	100
Tabla 3.2. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje .....	107
<b>CAPÍTULO 4. LA TUTORIA UNIVERSITARIA Y EL PROGRAMA DE ORIENTACION TUTORIAL DE LA UCA</b>	
Tabla 4.1. Cualidades humanas y científico-técnicas del tutor .....	128
Tabla 4.2. Configuraciones del rol del tutor .....	131
Tabla 4.3. Programas de tutoría presentados por las universidades públicas en el II Congreso Nacional de Tutoría .....	138
Tabla 4.4. Necesidades de orientación de estudiantes de nuevo ingreso identificadas en el programa de tutorías .....	143
Tabla 4.5. Modalidades y acciones de orientación de acuerdo a las necesidades identificadas .....	144
Tabla 4.6. Objetivos generales y específicos del programa de tutorías de la UCA .....	146
Tabla 4.7. Número de participantes del programa .....	149
Tabla 4.8. Desarrollo del Programa de Orientación Tutorial .....	149
<b>CAPÍTULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
Tabla 5.1. Definición general de las principales variables del estudio .....	160
Tabla 5.2. Síntesis estructurada de elementos de la fase de Evaluación de Contexto .....	169

Tabla 5.3. Síntesis estructurada de elementos de la fase de Evaluación de Entrada .....	174
Tabla 5.4. Síntesis estructurada de elementos de la fase de Evaluación de Proceso .....	177
Tabla 5.5. Síntesis estructurada de elementos de la fase de Evaluación de Producto .....	181
Tabla 5.6. Síntesis estructurada de la Triangulación de la información .....	184
Tabla 5.7. Distribución de las muestras .....	194
Tabla 5.8. Grupo de expertos participantes en la Fase de Contexto .....	195
Tabla 5.9. Grupo de expertos participantes en la Fase de Entrada .....	196
Tabla 5.10. Estudiantes participantes del Programa según área disciplinar, sexo y rango de edad .....	197
Tabla 5.11. Tutores participantes del Programa según área disciplinar y sexo .....	197
Tabla 5.12. Estudiantes participantes del Grupo de discusión (GDE-2) .....	198
Tabla 5.13. Tutores participantes del Grupo de discusión (GDT-1) .....	198
Tabla 5.14. Distribución de las muestras en cada fase de evaluación del programa .....	199
Tabla 5.15. Temporalización del desarrollo de la investigación .....	203
Tabla 5.16. Síntesis del proceso metodológico .....	206
<b>CAPITULO 6: EL ENTORNO Y LAS NECESIDADES DE ORIENTACION DE LOS</b>	
<b>ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA ARGENTINA</b>	
Tabla 6.1. Objetivos de evaluación de la fase de contexto .....	210
Tabla 6.2. Crecimiento promedio anual de estudiantes universitarios en Argentina (2003-2013) .....	212
Tabla 6.3. Responsabilidad del Estado Nacional Argentino respecto a la Educación Superior .....	213
Tabla 6.4. Objetivos de la Educación Superior .....	213
Tabla 6.5. Condiciones de las universidades católicas en Argentina .....	216
Tabla 6.6. Distribución de las facultades en las sedes de la UCA .....	220
Tabla 6.7. Perfil demográfico de la muestra .....	225
Tabla 6.8. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Comprensión Cognitiva .....	226
Tabla 6.9. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Revisión y Control .....	227
Tabla 6.10. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Comunicación Conceptual .....	228
Tabla 6.11. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Motivación y Autoeficacia .....	229
Tabla 6.12. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Concentración Estudio .....	230
Tabla 6.13. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Control Emocional .....	231
Tabla 6.14. Resultados valoración expertos del CEMEU-Valoración general .....	231
Tabla 6.15. Resultados del análisis factorial del CEMEU - Dimensión 1: Estrategias de Aprendizaje .....	232
Tabla 6.16. Resultados del análisis factorial del CEMEU - Dimensión 2: Autorregulación motivacional .....	233
Tabla 6.17. Estadísticos de fiabilidad del CEMEU .....	234
Tabla 6.18. Comparación de medias según sexo .....	235
Tabla 6.19. Comparación de medias según rango de edad .....	236
Tabla 6.20. Comparación de medias según área disciplinar .....	237
Tabla 6.21. Perfiles de estudiantes respecto a las estrategias de estudio .....	239
Tabla 6.22. Perfil demográfico de la muestra .....	240

Tabla 6.23. Resultados del Análisis Factorial del Cuestionario CMEC .....	241
Tabla 6.24. Estadísticos de fiabilidad del CEMEU .....	242
Tabla 6.25 Resultados del Análisis de Conglomerados CMEC .....	242
Tabla 6.26 Denominación motivacional de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA .....	243
Tabla 6.27. Comparación de motivos de elección de estudios según sexo .....	244
Tabla 6.28. Distribución de los estudiantes según sexo .....	244
Tabla 6.29. Comparación de motivos de elección de estudios según área disciplinar .....	245
Tabla 6.30. Distribución de los estudiantes según área disciplinar .....	246
Tabla 6.31. Comparación de motivos de elección de estudios según área disciplinar .....	246
Tabla 6.32. Distribución de los estudiantes según rango de edad .....	247
Tabla 6.33. Pronóstico de clasificación de los conglomerados .....	248
Tabla 6.34. Características más relevantes que configuran los conglomerados .....	249
Tabla 6.35. Estudiantes participantes del Grupo de discusión (GD-1) .....	250
Tabla 6.36. Categorías de análisis del contenido discursivo del Grupo de Discusión (GD-1) .....	250
Tabla 6.37. Resultados análisis del contenido discursivo del Grupo de Discusión (GD-1) .....	256

## **CAPITULO 7. EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA**

Tabla 7.1. Objetivos de evaluación de la fase de entrada .....	262
Tabla 7.2. Curso de Formación y Capacitación en la Tarea Tutorial para docentes universitarios .....	264
Tabla 7.3. Antecedentes de la tutoría en la UCA entre 2002 y 2012 .....	265
Tabla 7.4. Necesidades de orientación definidas en el Programa de Orientación Tutorial (UCA) .....	269
Tabla 7.5. Modalidades y acciones de orientación tutorial de acuerdo con las necesidades identificadas ..	270
Tabla 7.6. Objetivos generales y específicos del programa de tutorías de la UCA .....	272
Tabla 7.7. Criterios de selección de los profesores tutores del programa .....	275
Tabla 7.8. Criterios de selección de los coordinadores del programa .....	276
Tabla 7.9. Sesiones de capacitación desarrolladas en el Programa .....	276
Tabla 7.10. Estructura de docentes tutores .....	278
Tabla 7.11. Descripción de los talleres del programa .....	281
Tabla 7.12. Perfiles profesionales del grupo de expertos participantes en la Fase de Entrada .....	284
Tabla 7.13. Síntesis DAFO de expertos de la fundamentación teórica del programa .....	291
Tabla 7.14. Síntesis DAFO de expertos del diseño y viabilidad de las actividades del programa .....	295

## **CAPITULO 8. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO Y PRODUCTO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA**

Tabla 8.1. Objetivos de evaluación de la fase de proceso .....	300
Tabla 8.2. Participación durante el desarrollo del Programa .....	307
Tabla 8.3. Valoración de los estudiantes de las entrevistas de tutoría según área disciplinar, sexo y rango de edad .....	308
Tabla 8.4. Valoración de los estudiantes de los talleres de tutoría según área disciplinar, sexo y rango de edad .....	309

Tabla 8.5. Valoración de los tutores de las entrevistas de tutoría según área disciplinar y sexo .....	310
Tabla 8.6. Valoración de los tutores de los talleres de tutoría según área disciplinar, sexo y rango de edad .....	311
Tabla 8.7. Valoración de las actividades de tutoría según área disciplinar por tutores y estudiantes .....	311
Tabla 8.8. Contenidos abordados en tutoría y frecuencia de tratamiento .....	312
Tabla 8.9. Temáticas abordadas en el programa según área disciplinar .....	314
Tabla 8.10. Temáticas abordadas en el programa según rango de edad .....	314
Tabla 8.11.: Temáticas abordadas en el programa según sexo .....	314
Tabla 8.12. Valoración acerca del tratamiento respecto a las temáticas de tutoría .....	315
Tabla 8.13. Objetivos de evaluación de la fase de producto .....	316
Tabla 8.14. Comparación de medias pre-programa CEMEU según sexo (n=164, p=.05) .....	318
Tabla 8.15. Comparación de medias pre-programa CEMEU según disciplina (n=164, p=.05) .....	318
Tabla 8.16. Comparación de medias post-programa CEMEU según sexo (n=164, p=.05) .....	319
Tabla 8.17. Comparación de medias post-programa CEMEU según disciplina (n=164, p=.05) .....	319
Tabla 8.18. Comparación de medias CEMEU antes y después de la aplicación del programa .....	320
Tabla 8.19. Tamaño de diferencia de medias CEMEU antes y después de la aplicación del programa .....	321
Tabla 8.20. Comparación de medias CEMEU (antes y después) y tamaño de diferencia, según sexo .....	322
Tabla 8.21. Comparación de medias CEMEU (antes y después) y tamaño de diferencia, según área disciplinar .....	322
Tabla 8.22. Categorías de análisis previo estudio de contenido de la ET-E y IAET .....	324
Tabla 8.23. Resumen del sistema de categorías obtenido en la valoración general del programa .....	333
Tabla 8.24. Síntesis DAFO construido por los estudiantes participantes en el programa (Grupo de Discusión GDE-2) .....	339
Tabla 8.25. Síntesis DAFO construido por los tutores participantes en el programa (Grupo de Discusión GDT-1) .....	343
<b>CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b>	
Tabla 9.1. Objetivos generales y específicos de las distintas fases del estudio .....	349
Tabla 9.2. Resultados de la fase de contexto según los objetivos propuestos .....	352
Tabla 9.3. Conclusiones y resultados de la fase de entrada según los objetivos propuestos .....	364
Tabla 9.4. Conclusiones y resultados de la fase de proceso según los objetivos propuestos .....	370
Tabla 9.5. Conclusiones y resultados de la fase de producto según los objetivos propuestos .....	375
Tabla 9.6. Síntesis DAFO de las necesidades de orientación programa de orientación tutorial .....	382
Tabla 9.7. Síntesis DAFO del diseño del programa de orientación tutorial .....	387
Tabla 9.8. Propuesta de objetivos generales del programa .....	395
Tabla 9.10. Propuesta de estructura de participación en el programa .....	398
Tabla 9.11. Propuesta de actividades del programa .....	402
Tabla 9.12. Propuesta de mejora del programa .....	404

<b>FIGURAS</b>	<b>Página</b>
<b>CAPITULO 1. LA ORIENTACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA</b>	
<b>LARGO DE LA VIDA</b>	
Figura 1.2. Conceptos asociados al Programa de Orientación Tutorial .....	28
Figura 1.3. Dimensiones del Sistema Estratégico de Indicadores para IES de América Latina .....	34
Figura 1.4: Esquema de la orientación universitaria .....	43
Figura 1.5. Enfoques teóricos de la Orientación Universitaria .....	51
Figura 1.6. Fases en la toma de decisiones según Krumboltz .....	55
Figura 1.7. Esquema de la Teoría de Sistemas para el desarrollo de la carrera .....	58
<b>CAPITULO 2. LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN AL INICIO DE LA VIDA UNIVERSITARIA</b>	
Figura 2.1. Distribución estudiantes universitarios en Argentina .....	68
Figura 2.2. Dimensiones de la adaptación universitaria .....	74
<b>CAPÍTULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
Figura 5.1. Fases del diseño de investigación a través del modelo CIPP .....	164
Figura 5.2. Variables y dimensiones del estudio respecto a cada fase del estudio .....	189
Figura 5.3. Técnicas e instrumentos utilizados respecto a cada fase del estudio .....	193
Figura 5.4. Desarrollo de la investigación .....	202
<b>CAPITULO 6: EL ENTORNO Y LAS NECESIDADES DE ORIENTACION DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA ARGENTINA</b>	
Figura 6.1. Sedes de la UCA .....	217
Figura 6.2. Dependencias centrales de la UCA .....	219
Figura 6.3. Síntesis del Proyecto Institucional de la UCA .....	221
Figura 6.4. Distribución de los conglomerados a partir de las variables de clasificación .....	248
<b>CAPITULO 7. EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA</b>	
Figura 7.1. Objetivos del Programa de Orientación Tutorial de la UCA .....	271
Figura 7.2. Participantes del programa de Orientación Tutorial de la UCA .....	273
Figura 7.3 Proceso de nombramiento de los tutores .....	277
Figura 7.4. Material de difusión del Programa .....	279
Figura 7.5. Desarrollo del Programa de Orientación Tutorial .....	282
<b>CAPITULO 8. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO Y PRODUCTO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA</b>	
Figura 8.1. Participación en las entrevistas de tutoría según área disciplinar .....	302
Figura 8.2. Participación en las entrevistas de tutoría según sexo .....	303

---

Figura 8.3. Participación en las entrevistas de tutoría según rango de edad .....	304
Figura 8.4. Participación promedio en los talleres de tutoría según área disciplinar .....	305
Figura 8.5. Participación promedio en los talleres de tutoría según sexo .....	305
Figura 8.6. Participación promedio en los talleres de tutoría según rango de edad .....	306
Figura 8.7. Participación en las actividades de tutoría según categorías de análisis .....	306
Figura 8.8. Participación en el Programa respecto al total de estudiantes de nuevo ingreso (2013-2014) ..	307
<b>CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b>	
Figura 9.1. Pagina central del EVA-UCA .....	399
Figura 9.2. Pagina Campus virtual UCA .....	400



---

## INTRODUCCION

Existe una nueva perspectiva en el ámbito de la universidad que implica una apertura a distintas formas enseñanza y aprendizaje frente a las demandas del estudiantado universitario. Desde la concepción de *aprendizaje a lo largo de la vida (ALV)*, la formación universitaria debe estar basada en el desarrollo de competencias adaptativas necesarias para el desempeño profesional. Para ello, debe asumir una concepción de la educación más inclusiva, respetando la diversidad de necesidades, ampliando el acceso, continuidad y terminación de los estudios; y sosteniendo los niveles de calidad educativa. Este cambio de perspectiva implica, entre sus desafíos, implementar programas de tutoría universitaria que procuren integración y coherencia con el proceso de enseñanza y formación académica, procurando una mayor atención al estudiante y generando un entorno facilitador del aprendizaje.

La *orientación universitaria*, que inicialmente estuvo centrada en el asesoramiento vocacional y profesional al final de la etapa de estudios, y luego se amplió a los procesos de aprendizaje y formación, se ha convertido en una parte indispensable de intervención educativa y orientadora.

Desde la concepción de *desarrollo de la carrera para la vida*, la orientación debe ser una estrategia que ayude a generar las destrezas y competencias necesarias para el desarrollo integral del estudiante. Para ello, es necesario identificar las *necesidades de orientación* que presentan los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria y proponer acciones de orientación que respondan de manera específica a cada una de estas, contribuyendo así a su proceso de desarrollo académico, profesional y personal.

En este sentido, el momento inicial de los estudios universitarios implica un proceso de transición y adaptación al nuevo contexto de formación y también de desarrollo personal. Las necesidades de los estudiantes al iniciar una carrera universitaria son específicas e individuales, no sólo porque están caracterizadas por el momento concreto de inicio de los estudios superiores, sino también, cómo se describirá en esta tesis, porque las *necesidades de orientación se distinguen en función de perfiles particulares de estudiantes*. Por lo que se podría decir que no sólo existen necesidades comunes debido a la etapa de transición universitaria que deben ser atendidas, sino que también resulta necesario, desde la orientación y tutoría, distinguir las necesidades particulares de orientación respecto a grupos diferentes de estudiantes.

La Pontificia Universidad Católica Argentina lleva a cabo el Programa de Orientación Tutorial destinado a estudiantes de nuevo ingreso que se desarrolla durante el primer año de los estudios en todas las facultades de la universidad. El programa fue diseñado con el principal objetivo de *beneficiar la adaptación e integración a la vida universitaria*, ofreciendo actividades que orienten en la mejora o adquisición de

---

metodologías de estudio y formas de organización que beneficien el desarrollo de los estudios. Tras una trayectoria de más de 10 años, el programa ha brindado orientación alrededor de 1500 estudiantes por año, con un progresivo apoyo institucional y creciente interés por su desarrollo acorde a los cambios y necesidades que presentaban las nuevas generaciones de estudiantes. Sin embargo, se impone la necesidad de ser revisado en su propuesta e implementación. Esto se debe a que las acciones hasta ahora realizadas desde el programa han aportado evidencias incompletas y no contrastadas respecto a la identificación de las necesidades de orientación, la precisión de los objetivos, y su impacto y beneficios.

Esta investigación tiene como finalidad definir y evaluar en profundidad los propósitos del Programa de Orientación Tutorial de la UCA, analizando las intervenciones de orientación hacia los estudiantes de nuevo ingreso durante el primer año. Esto ha permitido identificar las fortalezas y debilidades del programa, establecer los ajustes necesarios y proponer una reelaboración del diseño que se sustente en la investigación desarrollada.

Se trata de un trabajo de investigación aplicada, es decir, vinculada a la acción; que se inscribe en el marco de la denominada *investigación evaluativa*, la cual, como refiere Hernández-Sánchez y Martínez Guzman (2014, p. 110), "pretende resolver problemas concretos a partir de la generación de vías alternativas de proceder sobre la realidad estudiada". Por lo tanto, los conocimientos que han sido alcanzados en este estudio han servido como propuestas concretas de intervención factibles de ser aplicados para la mejora y efectividad del programa.

Considerando los distintos modelos existentes en este campo de evaluación e investigación educativa, resultó necesario adoptar un modelo que respondiera a los propósitos de evaluación del Programa de Orientación Tutorial de la UCA y que admitiera un análisis global del programa y una toma de decisiones sobre el mismo. La investigación se ha desarrollado a través del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987), consistente en un proceso de evaluación que se desarrolla en distintas etapas: contexto, entrada (input), proceso y producto (CIPP) y de las cuales se derivan decisiones viables para su implementación.

De acuerdo con el modelo de investigación elegido, la tesis se estructura a lo largo de nueve capítulos. Los capítulos 1 al 4 presentan y desarrollan el *marco teórico* de la investigación, el capítulo 5 presenta el *diseño metodológico de estudio* y los capítulos 6 al 8, los *resultados* obtenidos en cada fase de evaluación. Por último, el capítulo 9, presenta las *conclusiones y propuestas de mejora* del programa.

Respecto a los capítulos teóricos, el primer capítulo, que hemos titulado *La orientación superior en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*, introduce el tema de la educación superior y la orientación universitaria. Para ello, se establece un marco contextual de los modelos de orientación universitaria como uno de los factores de calidad educativa para orientar el inicio y la trayectoria del estudiante

---

---

durante su etapa de formación universitaria. Se describen algunos cambios sociales que han generado un impacto en lo relativo al mundo laboral y a las nuevas formas de crear y asimilar el conocimiento; lo cual implica la necesidad de repensar la formación profesional desde la universidad.

El segundo capítulo, titulado *Las necesidades de orientación al inicio de la vida universitaria*, presenta un desarrollo más específico del proceso que implica ingresar y permanecer en la universidad, tomando en cuenta la heterogeneidad estudiantil, los debates actuales acerca del acceso a la universidad, y los datos relativos a la deserción y retención estudiantil. En particular, se realiza una descripción de las trayectorias académicas y las necesidades de orientación respecto a cada etapa; profundizando, especialmente, en los procesos iniciales de transición al contexto universitario.

Siguiendo el planteamiento del capítulo anterior, en el tercer capítulo, titulado *Motivación y estrategias de aprendizaje en la transición a la universidad*, se realiza un análisis teórico acerca de las necesidades de orientación que presentan los estudiantes al iniciar sus estudios universitarios partiendo de la idea de que el logro de una favorable adaptación al nuevo ámbito académico depende, en parte, de poder dar respuesta, en forma integral, a dichas necesidades. Desde esta aproximación al desarrollo de las necesidades de orientación, el capítulo aporta una perspectiva de los *motivos de elección* de los estudios universitarios y las *estrategias de estudio y motivación hacia el aprendizaje universitario*, las cuales tienen incidencia en los procesos de adaptación y permanencia en la universidad, en la progresión de los aprendizajes y en la proyección profesional futura.

A través del cuarto y último capítulo teórico, *La tutoría universitaria y el programa de orientación tutorial de la UCA*, se aborda primeramente el concepto y significado de la tutoría universitaria y presentando a continuación, el caso específico del Programa de Orientación Tutorial de la UCA. El capítulo describe las características de la *tutoría universitaria*, entendida como acción específica dentro del marco de la orientación universitaria; las diversas *modalidades de tutoría* que persiguen objetivos y funciones de intervención diferenciados; las características del *rol del tutor*; y diversos *programas de tutoría*, desarrollados en España y en algunos países de Latinoamérica, con especial descripción de programas en Argentina. En la segunda parte del capítulo, se presenta el caso específico del Programa de Orientación Tutorial de la UCA, describiendo sus características generales, objetivos, participantes y los mecanismos de desarrollo del programa. Las consideraciones y reflexiones en torno a sus carencias evaluativas y a la necesidad de disponer de evidencias empíricas en torno a su idoneidad y eficacia en el cumplimiento de sus objetivos conectan con el núcleo central de esta tesis.

El quinto capítulo ha sido denominado *Diseño de la investigación*, y presenta el problema de la investigación; sus objetivos e hipótesis; el planteamiento y el procedimiento metodológico estructurado en

---

cuatro fases de evaluación; así como la concreción de los diversos elementos metodológicos (las variables del estudio; las técnicas e instrumentos de recogida de información; las distintas muestras utilizadas en cada estudio y los procedimientos de análisis de los datos). De acuerdo con el método de investigación elegido, el modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) de Stufflebeam y Shinkfield (1987), se hace una descripción exhaustiva de cada una de las fases de evaluación, el enfoque metodológico y el tipo de análisis adoptado en cada momento. Se opta, por tanto, por un diseño metodológico complejo que combina diversos estudios y métodos asociados a los objetivos de cada fase.

A lo largo del sexto capítulo, *El entorno y las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Católica Argentina*, se presentan los resultados correspondientes a la *fase de evaluación del contexto*. Se presentan, por lo tanto, los resultados derivados del análisis de diversas fuentes documentales que permitieron describir el entorno nacional e institucional de la UCA. Asimismo, se aportan los resultados correspondientes al análisis de las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso que consistió en dos estudios descriptivos. El primero de ellos, de carácter cuantitativo, consistió en analizar las estrategias de estudio y autorregulación motivacional y la identificación de perfiles de acuerdo con los motivos de elección de carrera de los estudiantes de nuevo ingreso. Para ello se construyeron y validaron dos instrumentos *ad hoc*, el *Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera (CMEC)* y el *Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario (CEMEC)*. El segundo estudio, de carácter cualitativo, tuvo como finalidad conocer y describir las experiencias de ingreso y proceso de adaptación a la universidad que han tenido algunos estudiantes ya avanzados sus estudios o graduados de la UCA, al momento de iniciar su trayectoria universitaria.

A continuación, a través del séptimo capítulo, denominado *El programa de tutorías de la UCA y su proceso de aplicación*, se recogen los resultados de la revisión exhaustiva del diseño del programa, correspondiente a la *fase de entrada*, sobre dos núcleos de evaluación. Por un lado, se consideran los antecedentes, la génesis y la configuración de los elementos del programa, a través del análisis de fuentes documentales. Por otra parte, se aborda el estudio de la fundamentación teórica, el diseño y la viabilidad de las acciones diseñadas en el programa a través de la valoración de expertos (docentes e investigadores de la UCA, con experiencia en el campo de la orientación y la tutoría universitarias).

El octavo capítulo, *Resultados de evaluación del proceso y producto del programa de tutorías de la UCA*, presenta los resultados obtenidos en las fases de evaluación del proceso y del producto del programa. En un primer apartado se describen los aportes que surgen de la evaluación realizada durante el desarrollo del programa (*fase de proceso*), y, seguidamente, recoge todos los resultados obtenidos en la fase final de evaluación del programa, una vez implementado (*fase de producto*). En la fase de proceso, se ofrecen los

---

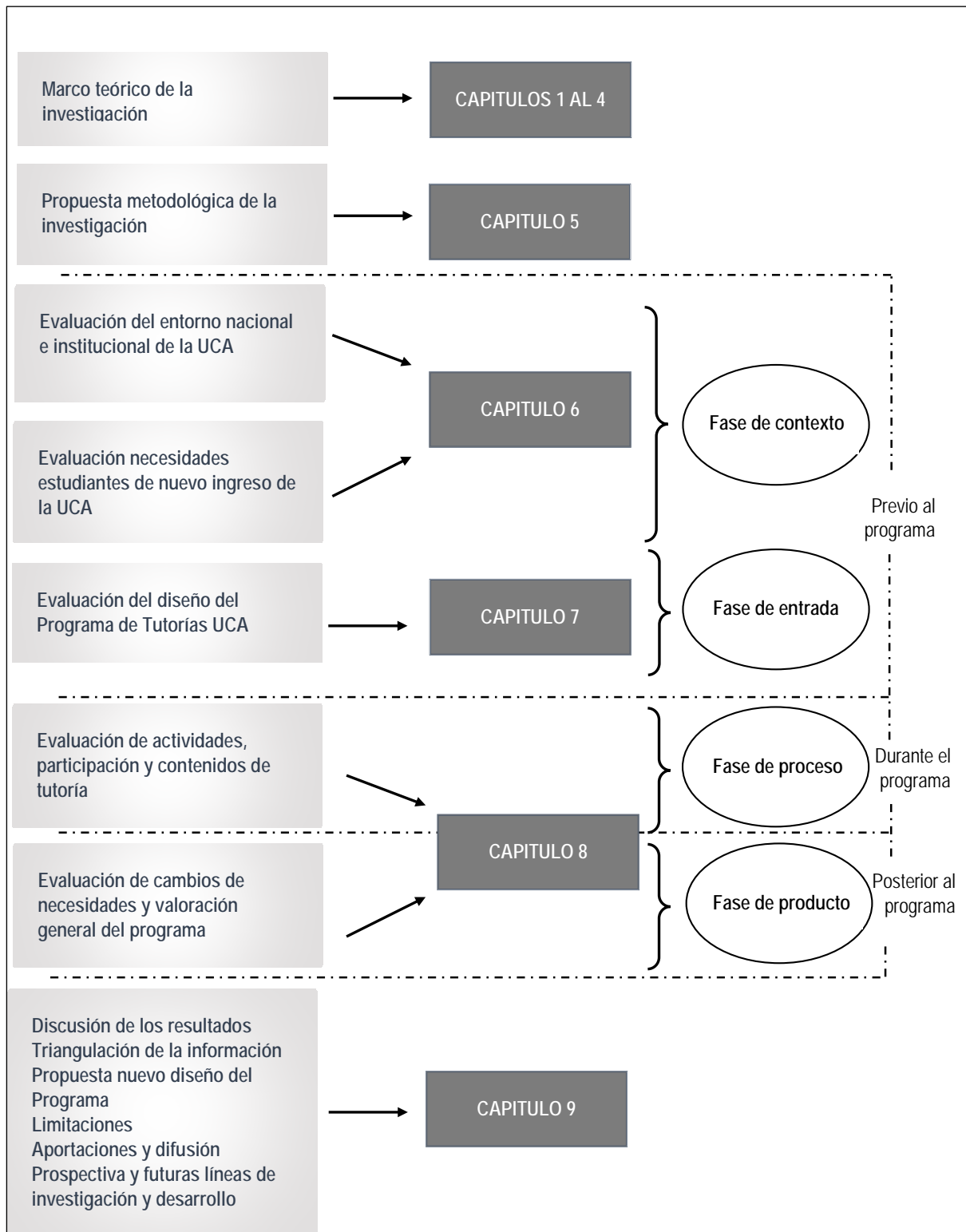
---

resultados relativos a la valoración de las *actividades* del programa, el grado de *participación* de las mismas, los *contenidos* o temáticas de tutoría abordados desde el programa y el grado de *resolución* de las mismas. Y en la fase de producto, los resultados concernientes a los *cambios observados* en las estrategias de aprendizaje y en la motivación hacia el estudio universitario por parte de los estudiantes participantes; y asimismo, respecto a la *valoración general del Programa* como respuesta a las necesidades de orientación inicialmente identificadas.

Finalmente, en el último capítulo, *Conclusiones y discusión*, se recogen las conclusiones de este trabajo de investigación respondiendo a cada uno de los objetivos formulados en la investigación. En primer lugar, las que se derivan de la interpretación de los resultados obtenidos en cada fase de la investigación. En segundo término, se presenta el análisis triangulado de los hallazgos y conclusiones, obtenidos a través de las distintas etapas y fuentes, mediante la elaboración de una matriz DAFO. En tercer lugar, se aporta una propuesta de rediseño del programa, de acuerdo con los resultados obtenidos de manera integrada como fruto de la triangulación. Y, por último, se describen las limitaciones del estudio, las aportaciones que proporciona esta investigación y las vías de difusión de sus resultados, junto con la prospectiva y las futuras líneas de investigación y desarrollo que quedan abiertas.

A modo de cierre de esta introducción, se presenta a través de la Figura 0.1 correspondiente al esquema general de la estructura y las fases de desarrollo de la tesis.

Figura 0.1. Esquema de la tesis



Fuente: Elaboración propia

## **CAPITULO 1. LA ORIENTACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA**

- 1. LOS CAMBIOS SOCIALES Y EL NUEVO PARADIGMA DE UNIVERSIDAD**
  - 1.1. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS
  - 1.2. EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA
- 2. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**
  - 2.1. INDICADORES DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
  - 2.2. LA ORIENTACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA
- 3. LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA FRENTE A LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES**
  - 3.1. LOS INICIOS DE LA ORIENTACIÓN
  - 3.2. EL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
  - 3.3. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA
    - 3.3.1. EL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA
    - 3.3.2. EL ENFOQUE INTEGRAL EN LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA
    - 3.3.3. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN APLICABLES EN LA ORIENTACION UNIVERSITARIA

### **RESUMEN DEL CAPÍTULO**

## CAPITULO 1. LA ORIENTACION SUPERIOR EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

La Educación Superior ha transitado una serie de cambios, en las últimas décadas, que imponen repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a las nuevas demandas del estudiantado universitario, y de cómo, esas demandas, deben ser comprendidas por la universidad, desde acciones de orientación o tutoría.

En este sentido, el capítulo pretende introducir el tema de la educación superior y la orientación universitaria, estableciendo un marco contextual de la situación actual de la universidad, que procura una enseñanza de calidad, y de los modelos de orientación universitaria, como uno de los factores de calidad educativa, en la medida que aseguren el inicio y la trayectoria del estudiante durante su etapa de formación profesional.

En primer lugar, se describen algunos cambios sociales que han generado un impacto en lo relativo al mundo laboral y a las nuevas formas de crear y asimilar el conocimiento; lo cual implica la necesidad de repensar la formación profesional desde la universidad. En particular, se desarrollan los conceptos de aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) y de enseñanza profesional por el desarrollo de competencias.

Esta nueva perspectiva de universidad, que implica un cambio de paradigma en la forma de enseñar y de orientar, no debe descuidar el cumplimiento de estándares de calidad educativa que aseguren una mejora en los procesos de formación académica y profesional. Por ese motivo, la segunda parte del capítulo está orientado a describir los procesos de evaluación en calidad educativa y los estándares que aseguran una mejora en la formación académica y profesional; siendo uno de ellos la necesidad de extender las funciones de orientación y tutoría a los contextos de preparación profesional. Y el efecto positivo en la adaptación y permanencia de los estudiantes en la universidad.

En el tercer apartado, se hace una descripción de la orientación universitaria, partiendo de una breve descripción histórica acerca de cómo surge el concepto de orientación, que en sus inicios estuvo centrada en el asesoramiento vocacional y profesional, y luego, se amplió a los procesos de aprendizaje y formación, desarrollándose el concepto de *orientación educativa*. desde este marco conceptual, se introduce y desarrolla el concepto de *orientación universitaria*, como parte indispensable de intervención en el nivel de educación superior.



## 1. LOS CAMBIOS SOCIALES Y EL NUEVO PARADIGMA DE UNIVERSIDAD

Los cambios sociales y culturales han producido un cambio de paradigma en la sociedad que deja de ser caracterizada como una sociedad post-industrial para transformarse en la denominada sociedad del conocimiento (Mateo y Vlachopoulos, 2013; Rodríguez Moreno, 2002; Sánchez García, 2013). El término sociedad del conocimiento, acuñado por Drucker (1969 en Mateo y Vlachopoulos, 2013) pretende describir las características propias de un mundo orientado por el acceso y uso de la información que tiene una clara incidencia en la universidad actual. Como explican Lobato, Nagore y Bilbao (2016) el sistema educativo universitario puede beneficiar esta transición del mundo de la información al mundo del conocimiento y, así, satisfacer las demandas de una sociedad que cambia vertiginosamente.

Actualmente, la enorme información a la que se accede como un bien a ser apropiado (Rodríguez Moreno, 2002), resulta desbordante e inabarcable. En este sentido, la universidad, cuya esencia consiste en la búsqueda y elaboración del conocimiento y en la transmisión de la información, va a tener una tarea única, al mismo tiempo que todo el sistema educativo general, en analizar, estructurar, asimilar y convertir la información en conocimiento (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García, y Guardia González, 2004; García Ruíz, 2012).

Algunas de las características de la sociedad actual se podrían englobar en tres cuestiones: lo relativo al mundo laboral; las nuevas formas de crear y asimilar el conocimiento; y la forma en cómo debe repensarse la formación profesional desde la universidad:

- En la concepción de trabajo, como intercambio de bienes, comienza a prevalecer más la apropiación y utilización de los bienes desde la posibilidad de acceder (derecho al acceso) más que la posesión de los bienes (derecho a la propiedad), complejizando las relaciones laborales (Rodríguez Moreno, 2002). Al mismo tiempo se observan nuevas formas de realizar un trabajo, que implican por parte del individuo una mayor autonomía, flexibilidad, mayor libertad y capacidad de decidir respecto a cómo, dónde y cuándo realizar determinada tarea (Rodríguez Moreno, 2002). Pero como contrapartida, se observa un alto grado de desocupación en jóvenes altamente capacitados y cuyas perspectivas han resultado las más dañadas (CEDEFOP, 2015).
- Respecto a la forma de generar y compartir el conocimiento, la denominada revolución tecnológica ha implicado un necesario desarrollo de niveles altos de conocimiento de calidad; compartidos por grandes sectores de la sociedad y utilizados de forma competente en la interacción con realidades cada vez más complejas (Mateo y Vlachopoulos, 2013). Al mismo

tiempo, se observa un cambio del modo disciplinar tradicional de producción del conocimiento a un modo de creación de conocimientos en contextos transdisciplinarios sociales, políticos y económicos más amplios, generando mayor heterogeneidad y ausencia de jerarquía de conocimientos y priorizando la aplicación de los saberes, lo que implica una mayor responsabilidad social (García Ruíz, 2012). Sin embargo, esta producción de conocimiento deja de ser estable y permanente, y adquiere un carácter de mayor fluidez, con un crecimiento exponencial, que cambia vertiginosamente y que implica aprender a gestionar el conocimiento de manera estratégica (Casas Armengol y Stojanovic de Casas, 2013; Mateo y Vlachopoulos, 2013); dado que rápidamente puede quedar desactualizado y descartado (Gómez Tagle, 2010).

- Respecto a la formación profesional desde la universidad, se establece una nueva relación entre innovación y formación profesional que implica una nueva lógica de educación especializada, más estrecha al mercado laboral (Rama, 2010); implicando, a los formadores, a diseñar nuevas formas metodológicas de presentar el conocimiento de manera integrada y posible de ser aplicado a los diversos contextos (Mateo y Vlachopoulos, 2013). Al mismo tiempo, existe un mayor acceso a la formación profesional, convirtiéndose la universidad en un espacio más abierto e inclusivo; y aumentando, no sólo en cantidad, sino también, en la heterogeneidad de las características y necesidades de formación por parte de estudiantes universitarios (Fernández-Saliner Miguel, 2014; (Gómez Tagle, 2010; López Segrera, 2011), obligando a las instituciones universitarias a mejorar y elevar la calidad de su enseñanza (Guzmán, 2011). Sin embargo, la masificación de la enseñanza superior y el aumento de egresados con altas competencias investigadoras; dejan de ser absorbidos, en su totalidad, por las instituciones universitarias; generando la emergencia de instituciones sociales productoras de conocimiento alternativas, que compiten con dichas universidades (García Ruíz, 2012), lo que implica que la universidad ha dejado de ser la única institución generadora de conocimiento científico.

Sin embargo, a pesar de que la educación universitaria pasa a ser un eslabón más en el proceso formación a lo largo de la vida, no deja de ser una etapa fundamental en la preparación para afrontar el desarrollo profesional futuro.

Todos estos cambios implican un cambio de paradigma educativo en los procesos de formación universitaria; donde se asume el carácter interdisciplinario, la exigencia de un mayor grado de especialización y mayor articulación entre la práctica profesional y las demandas del mercado laboral (Rama, 2010), modificándose la concepción de docencia y de transmisión del conocimiento, que implica nuevos planteamientos curriculares, con especial atención en los procesos de evaluación (Mateo y Vlachopoulos, 2013). Por otra parte, la concepción de la enseñanza universitaria, debe dejar

---

de concebirse como un conjunto de instancias separadas y autónomas, con una fuerte premisa individualista, para pasar a conformarse en equipos de trabajo académicos, educativos, científicos y tecnológicos, con una producción eficiente y de calidad (Gómez Tagle, 2010).

Podría resumirse que todos estos cambios, en los cuales se encuentra inmersa la universidad, implican repensar sus prácticas educativas y asumir las nuevas funciones requeridas por la sociedad actual. Es decir, que se debe asumir el cambio desde lo que conceptualmente se entiende como *innovación universitaria* (Casas Armengol y Stojanovic de Casas, 2013), que consiste en mejorar, reformar y lograr resultados institucionales más efectivos que los actuales.

Como expresa Sanz Oro (2009), el nuevo paradigma en la formación superior, instaura la concepción de una *nueva universidad* que debe dar respuesta a las necesidades actuales de educación y formación de los estudiantes, en función de los cambios que se observan en la sociedad y en el mundo laboral.

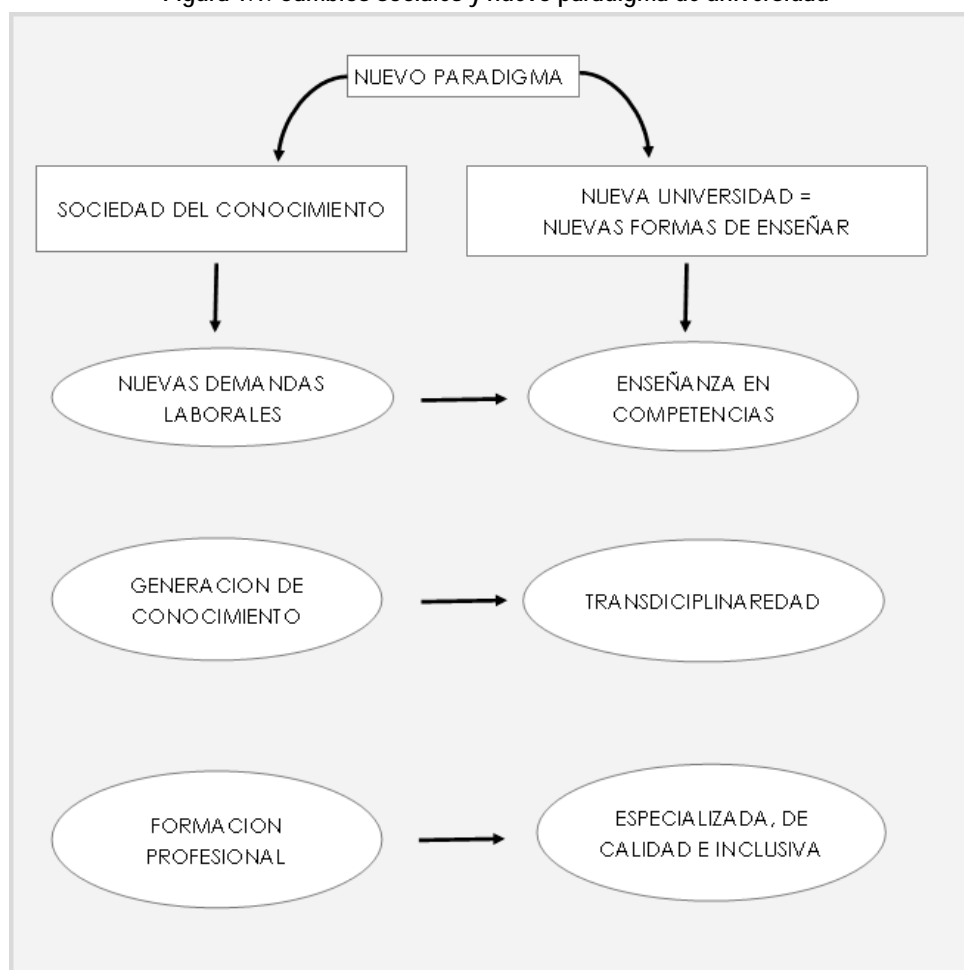
Particularmente, en lo que respecta a la universidad en América Latina, el reto asumido en la sociedad del conocimiento procura lograr una integración regional y ser protagónica en la inducción y fortalecimiento de los valores inherentes a la condición democrática, de derechos humanos, de solidaridad y de integración social (Bonilla Estevez, 2011).

Por lo tanto, la educación universitaria debe definirse dentro del concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Martínez Mediano, Riopérez Losada y Lord, 2013) priorizando el aprendizaje auto-dirigido (Vargas, Palmerín Cerna y Sesento García, 2011) y brindando competencias básicas a sus estudiantes para que puedan incorporarse a una sociedad y ámbito productivo en constante cambio (Escofet Roig, García Gonzalez y Gros Salvat, 2011; Fernández-Saliner Miguel, 2014; Monclús Estella y Sabán Vera, 2008; Perrenoud, 2009; Sauto et al., 2010). Sin que esto signifique una pérdida, por parte del individuo, de sus características personales y en la manera particular de configurar su propio contexto de trabajo (Rodríguez Moreno, 2002).

Al mismo tiempo, como se ha planteado por varios autores (Fernández-Saliner Miguel, 2014; Guzmán, 2011; López Segre, 2011), implica una concepción de la educación superior más inclusiva, ampliando el acceso, continuidad y terminación de los estudios; y sosteniendo los niveles de calidad educativa.

A modo de síntesis, se podrían esquematizar los cambios sociales y el nuevo paradigma de universidad, según se recoge en la Figura 1.1.

Figura 1.1. Cambios sociales y nuevo paradigma de universidad



Fuente: Elaboración propia

La sociedad del conocimiento implica una nueva forma de establecer las relaciones laborales donde se prioriza el acceso al conocimiento y una mayor autonomía y flexibilidad en la forma de trabajar; pero al mismo tiempo, se ve fuertemente impactada por los altos índices de desocupación que afectan especialmente a los jóvenes capacitados profesionalmente. Esta situación hace necesario un cambio en el paradigma de la formación universitaria que se centre en la enseñanza por competencias.

Por otra parte, la generación del conocimiento, atravesado por las nuevas tecnologías, implica un alto grado de calidad y aplicabilidad del conocimiento incidiendo en una mayor responsabilidad social. Existe una necesidad de compartir la producción y acceso al conocimiento, generando un carácter de transdisciplinariedad donde se diluyen las jerarquías del conocimiento. Y, además, el conocimiento se produce de manera exponencial y sumamente cambiante y efímera, lo que obliga a adquirir recursos en la forma de gestionar los conocimientos, más que en la tradicional acumulación de saberes. Todo

esto implica una nueva forma de enseñar en la universidad, donde se priorice el trabajo en equipo y la posibilidad de compartir y generar conocimientos en forma conjunta, abandonando la vieja enseñanza basada en estancos separados e individuales.

Por último, los cambios sociales afectan la forma de concebir la formación profesional. Se requiere una formación más especializada, donde la producción del conocimiento científico no se reduce únicamente al desarrollo ocurrido en las instituciones universitarias. Se reconoce que el aprendizaje se da a lo largo de la vida y que se debe formar a los individuos con capacidades para afrontar los cambios sociales y autodirigir sus propias trayectorias formativas. Por lo tanto, la universidad deberá basar sus prácticas educativas en una enseñanza de calidad, inclusiva y donde desarrolle mayores instancias de especialización y especificidad del conocimiento.

Como describe Rodríguez Moreno (2002), todos estos aspectos implicados en los cambios sociales actuales y en las transformaciones de la universidad, están relacionados con la necesaria implementación de acciones de orientación que favorezcan el desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes en vistas a las demandas del mundo laboral.

Y al mismo tiempo, supone asumir la concepción de que la formación de un individuo ocurre a lo largo de la vida y que se basa principalmente en la adquisición de competencias adaptativas al desempeño profesional (Sánchez García, 2013), por lo que orientación universitaria deberá encuadrarse en esta nueva concepción de formación y desarrollo académico, profesional y personal.

En este sentido, el denominado movimiento de *Educación para la Carrera*, enfatiza el carácter continuo y dinámico de la orientación a lo largo de la vida (Sebastián Ramos, 2003), distinguiéndose los conceptos de Educación para la Carrera y Orientación para la Carrera (Hoyt, 1995), los cuales permiten relacionar los cambios sociales con la transformación de la formación universitaria y su necesaria orientación para el desarrollo integral de los individuos y como verdadera preparación para la inserción al mundo laboral.

El movimiento de *Educación para la Carrera (Career Education)* tiene como objetivo lograr que la educación esté orientada hacia el valor del trabajo y de esa forma, que todas las personas puedan integrar el trabajo como algo posible, significativo y satisfactorio en su desarrollo personal (Hoyt, 1995). Existía una distancia significativa entre lo que se enseñaba en la escuela y lo que el mundo laboral y profesional requería de la persona que egresaba de su etapa formativa. Era necesario un cambio esencial en la educación que asegurara una formación en habilidades académicas necesarias para la adaptación al mundo laboral y profesional de la sociedad actual. Desde este concepto, el trabajo, sea éste remunerado o no, es lo que posibilita la realización y satisfacción de la persona, por lo que

---

adquiere un valor desde la etapa formativa, que procura construir habilidades de empleabilidad en los estudiantes (Rodríguez Diéguez y Pereira González, 1995). Por lo que surge como una propuesta de reforma educativa en Estados Unidos en la década de los setenta del siglo XX y, aunque existió como programa federal sólo una década (1970-1980), el concepto de educación para la carrera continúa vigente y ha tenido una gran influencia en el campo de la orientación. Sus aportes más importantes tienen que ver con el valor que se le da a la enseñanza para el aprendizaje en competencias, procurando que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos y sean capaces de tomar de decisiones de manera autónoma; y la consideración de una enseñanza significativa a lo largo de la vida donde la orientación pasa a ser una parte inseparable de la educación. Por lo que, con el tiempo, se desprende de este movimiento, el concepto de *Orientación para la Carrera (Career Guidance)* como modelos de orientación evolutivos que ayuden, a la persona, a conocerse a sí misma y a conocer las posibilidades de formación y oportunidades de trabajo; y que puedan asistir en el proceso de toma de decisiones durante las diversas transiciones que se irán dando en el transcurso de la carrera (Rodríguez Moreno, 2002).

Por lo tanto, resulta conveniente clarificar los conceptos implicados en la educación y orientación a lo largo de la vida. En primer lugar, se definirán los conceptos relativos al aprendizaje a lo largo de la vida y la enseñanza en competencias; para luego, desarrollar los conceptos relativos al desarrollo de carrera que implican la educación y orientación de la carrera.

## 1.1. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y LA CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS

La perspectiva del ciclo de vida concibe el desarrollo humano como un proceso que se extiende durante toda la vida, siendo el individuo quien construye su propio camino, tomando decisiones y actuando frente a las oportunidades y restricciones que imponen las circunstancias históricas y sociales. De esta manera, la persona nunca deja de desarrollarse y transformarse, es un ser dinámico capaz de aprender en todo momento de la vida (Undurraga Infante, 2010).

El concepto de *Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV)* se introduce por primera vez, en 1970, en la Conferencia brindada por Paul Legrand, en la UNESCO, dando origen a la Comisión Internacional para el Desarrollo Educativo, con el objetivo de analizar el estado de situación de la educación a escala internacional (Monreal Zia y De Andrés Gils, 2004). Dos años después, en un nuevo informe de la UNESCO, se refuerza la necesidad y derecho de toda persona de aprender a lo largo de su ciclo vital,

---

y en 1996, el *Informe Delors*, publicado por la UNESCO, describe la formación permanente de las personas como las diversas formas y tareas que, desde la infancia hasta la vejez, permiten adquirir conocimientos sobre el mundo, sobre otras personas y sobre ellos mismos (Delors, 1996). Por lo que se podría definir el aprendizaje a lo largo de la vida como "*toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo*" (Monreal Zia y De Andrés Gils, 2004, p.13).

Asumir una concepción de ALV implica una nueva visión acerca de la educación. Como plantean Sauto et al. (2010), es necesaria una selección de aprendizajes básicos a ser adquiridos en la etapa obligatoria y asumidos por el sistema educativo formal; pero al mismo tiempo, todos los aprendizajes y acciones de enseñanza no pueden ser comprendidos en la etapa de escolarización, por lo que es necesario pensar en instancias de formación permanente a lo largo del desarrollo de la persona.

A pesar de que el concepto de *educación permanente* se limitó en un inicio, a la práctica concreta de la educación de los adultos; posteriormente, se lo comenzó a relacionar con la formación profesional continua, asumiendo una visión más integrada de la acción educativa, donde no sólo se refiera a la educación formal, sino también, a los entornos informales de aprendizaje y el mundo laboral (Martínez Mediano et al., 2013; Monclús Estella y Sabán Vera, 2008; Sauto et al., 2010).

Esta concepción también implica una visión preventiva de desarrollo dado que atender a las necesidades de formación de todas las personas y en todos los momentos de su vida, disminuye las desigualdades educativas y sociales (Monreal Zia y De Andrés Gils, 2004). Y al mismo tiempo, debe ser una formación que prepare para el mundo laboral, por lo que es necesario establecer un nuevo equilibrio entre las políticas del mercado laboral y las políticas educativas y formativas (Rubio Herráez, 2007).

Es decir que, al asumir una formación a lo largo de la vida, que no se focaliza únicamente en la formación formal, que tiende a disminuir diferencias formativas y que necesariamente, debe preparar para la vida laboral; requiere que se establezca una enseñanza basada en la adquisición de aquellas competencias o habilidades que toda persona requiere para afrontar los desafíos de mundo laboral actual, en todos los momentos de su vida. Por lo cual, la educación basada en competencias es la forma de dar identidad a las acciones educativas desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (Perrenaud, 2008, 2009).

Particularmente, esta perspectiva también requiere repensar la formación universitaria de las personas que acceden a la educación superior.

---

Como expresan algunos autores (Martínez Mediano et al., 2013; Monclús Estella y Sabán Vera, 2008; Perrenaud, 2008, 2009; Rodríguez Moreno, 2002) desde la perspectiva del ALV, el concepto de enseñanza basada en competencias se convierte en un reto para la educación superior; porque implica desarrollar en los estudiantes un conjunto de habilidades como la creatividad, la flexibilidad, la adaptabilidad, la capacidad de aprender y de resolver problemas y reducir las diferencias entre la formación universitaria y las demandas del mundo del trabajo.

El modelo de una pedagogía que promueva el desarrollo de competencias, en el ámbito universitario, permite una mayor vinculación con las prácticas sociales, las situaciones complejas, los problemas, los proyectos, en definitiva, con la realidad propia del mundo del trabajo (Perrenaud, 2008). Pero, sin embargo, no se debe confundir este planteamiento curricular basado en competencias como una negación o desestimación del conocimiento curricular y su aprendizaje. Mateo y Vlachopoulos (2013) explican que sin conocimiento no hay ninguna posibilidad de desarrollo competencial, es decir que el conocimiento es una condición necesaria pero no es suficiente.

Consecuentemente, sin desestimar los conocimientos curriculares que deben ser adquiridos en la etapa de formación superior, la opción por una enseñanza basada en el aprendizaje y desarrollo de competencias no solo asegura una transferencia de lo aprendido hacia el mundo del trabajo; sino que, además, permite que las personas estén preparadas con suficientes estrategias para afrontar los cambios permanentes del mundo de hoy, especialmente, frente al alto grado de desempleo e inestabilidad laboral.

Durante mucho tiempo, se consideró a la enseñanza como preparación para situaciones estables, para un momento de la vida y para una profesión o empleo determinado; basándose en saberes convencionales y tradicionales. Cada vez más, como indican algunos autores (Martínez Mediano et al., 2013; Monclús Estella y Sabán Vera, 2008), no resulta suficiente una formación basada únicamente en la adquisición de conocimientos para manejarse en la vida laboral futura.

Ahora bien, ¿en qué consistiría una enseñanza basada en competencias dentro del ámbito universitario? Para responder a este interrogante es preciso definir qué se entiende por competencia.

Basándonos en Gonczi (2003), podría definirse el término competencia como la habilidad para hacer algo de manera eficiente y que resulte satisfactorio. Es decir, contar con las habilidades necesarias para poder responder a demandas del contexto, lo cual implica poner en movimiento los propios conocimientos y destrezas cognitivas como actitudes, emociones, valores y motivaciones.



Existen competencias *generales*, que son importantes adquirir, más allá de la disciplina específica de estudio, y competencias *específicas* que se adquieren en función de cada disciplina particular. En este caso, se hace referencia a competencias generales necesarias de ser alcanzadas durante el proceso de formación universitaria.

Como competencias generales, Rychen, Salgnik y McLaughlin (2003, en Martínez Mediano et al., 2013), distinguen tres categorías de competencias: (1) las relativas al uso de herramientas en formas interactivas, (2) interacción en grupos heterogéneos (relacionarse bien con los demás, cooperar/trabajar en equipo y gestionar y resolver conflictos); (3) actuar en forma autónoma (dentro del marco normativo general, como sujeto de derechos y obligaciones; elaborar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales; y defender y hacer valer los derechos, intereses, límites y necesidades).

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2009), que tiene como objetivo acordar puntos de referencia para organizar las estructuras de las universidades de Europa, ha sido una de las elaboraciones que mejor ha considerado la enseñanza por competencias como una manera de integrar puntos de acuerdo en la forma de enseñar en la universidad.

En la elaboración de los programas y proyectos curriculares, los puntos de referencia que las universidades han tomado para su elaboración han sido en términos de resultados de aprendizaje o niveles de competencias. Desde esta perspectiva, el proyecto Tuning distingue tres tipos de competencias (González y Wagenaar, 2009):

- Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales).
- Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

En 2007 se publica el primer documento relativo al *Proyecto Tuning en América Latina*, con la participación de varias universidades de distintos países, entre los cuales se encuentra Argentina. El objetivo ha sido el de debatir los aspectos más significativos de la educación superior y tratar de proponer mejoras educativas (Beneitone et al., 2007).

Al igual que en el proyecto inicial, las distintas universidades latinoamericanas, buscan acordar puntos de encuentro entre las propuestas de formación superior; a fin de facilitar la movilidad, tanto en América Latina como en Europa, de las personas que alcanzan su título universitario y profesional en

una institución determinada. La forma de entender los títulos universitarios responde al conceso de las competencias a alcanzar por parte de los egresados.

Tras un extenso trabajo iniciado en 2004 y que finaliza con el primer Proyecto Tuning América Latina, se llegan a conformar las 27 competencias genéricas a alcanzar en la formación universitaria de los países latinoamericanos; las cuales, en su mayoría, son convergentes con el proyecto europeo. Sin embargo, se agregan tres competencias genéricas, específicas del proyecto latinoamericano: *responsabilidad social y compromiso ciudadano*, *compromiso con la preservación del medio ambiente* y *compromiso con su medio socio-cultural* (Beneitone et al., 2007). Siguiendo la clasificación que hace González y Wagenaar (2009) de las competencias genéricas aportadas desde el Proyecto Tuning y y las competencias que se agregan en el Proyecto Tuning de América Latina, se aporta la Tabla 1.1. con una taxonomía de las competencias para la formación universitaria.

Dentro de esta descripción de competencias concernientes a la formación universitaria, merece la atención, aquellas que se denominan competencias emocionales. Como explica Bisquerra Alzina (2013), "las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p. 106).

Tabla 1.1. Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina

<b>Competencias instrumentales:</b>	Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.</li> <li>- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</li> <li>- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.</li> <li>- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.</li> </ul>
	Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.</li> <li>- Capacidad de investigación.</li> <li>- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.</li> </ul>
	Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de comunicación oral y escrita.</li> <li>- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.</li> </ul>
	Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.</li> </ul>
<b>Competencias interpersonales</b>	Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de trabajo en equipo.</li> <li>- Habilidades interpersonales.</li> <li>- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.</li> <li>- Capacidad crítica y autocrítica.</li> <li>- Habilidad para trabajar en forma autónoma.</li> </ul>
<b>Competencias sistémicas</b>	Habilidades relacionadas con sistemas globales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para actuar en nuevas situaciones.</li> <li>- Capacidad creativa.</li> <li>- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.</li> <li>- Capacidad para tomar decisiones.</li> <li>- Capacidad para formular y gestionar proyectos.</li> <li>- Compromiso con la calidad.</li> </ul>

Competencias de responsabilidad	Social y compromiso ciudadano	- Responsabilidad social y compromiso ciudadano. - Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad. - Habilidad para trabajar en contextos internacionales. - Compromiso ético.
	Preservación del medio ambiente	- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
	Medio socio-cultural	- Compromiso con su medio socio-cultural.

Fuente: Elaboración propia a partir de Beneitone et al. (2007), y de González y Wagenaar (2009).

Existen diversos modelos de competencias emocionales que, al desarrollarlos dentro de la formación universitaria, aportan al desarrollo de las funciones profesionales y del bienestar personal y social. En este sentido, se describe el modelo de las cinco competencias emocionales (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Bisquerra Alzina, 2009) y poder pensarlas desde el desarrollo profesional de los estudiantes universitarios (Tabla 1.2.).

Tabla 1.2. Las competencias emocionales

**Conciencia emocional:** es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como: toma de conciencia de las propias emociones, capacidad para dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás, etc.

**Regulación emocional:** es la capacidad para gestionar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

**Autonomía emocional:** se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, automotivación, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, autoeficacia emocional, resiliencia, etc.

**Competencia social:** es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Lo cual es muy importante, ya que las emociones se viven principalmente en la relación con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, gestión de conflictos, etc.

**Competencias para la vida y el bienestar:** son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Un aspecto importante de las habilidades de la vida es la toma de decisiones, donde las emociones juegan un papel importante. El bienestar emocional es el objetivo del desarrollo de competencias emocionales. Esto es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las

que interactúa.

*Fuente:* Bisquerra Alzina, 2013, pp.106-107

---

Las competencias emocionales se integran y colaboran con el desarrollo de aquellas competencias relativas al aprendizaje universitario. En este sentido, la universidad también debería considerar en el desarrollo profesional estos aspectos que conducen a un buen manejo en las relaciones laborales futuras. Por ejemplo, el Programa FOSOE (Elvira Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010) propone un trabajo en competencias de *autoconciencia, autorregulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos*, que más allá de estar desarrollado para estudiantes de nivel medio, resulta ser un aporte aplicable tanto en la etapa universitaria como en el ámbito laboral.

Una formación universitaria basada en la concepción del ALV, supone asumir funciones nuevas en la educación superior. Como destacan Cano Guzmán y Chávez de los Ríos (2010), ya en 1998, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en la UNESCO, se define el concepto de educación durante toda la vida y se destacan las funciones centrales que deberá asumir la formación universitaria:

- La formación de egresados con un alto nivel idoneidad y responsabilidad ciudadana.
- El espacio de la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.
- La promoción y difusión de conocimientos por medio de la investigación.
- Un lugar formativo que pueda interpretar, preservar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas.
- La renovación de contenidos, métodos, prácticas y medios de construcción del conocimiento que promuevan el pensamiento crítico y creativo.

Cuestiones que siguen vigentes en la actualidad y que reclaman un cambio necesario en la enseñanza universitaria. En este sentido, se podrían enumerar algunos de los desafíos que la universidad debe seguir asumiendo en función de las demandas formativas y sociales futuras (Campoy Aranda, 2009; Pantoja Vallejo, 2009; Sanz Oro, 2009):

- Centrar la docencia en el proceso de aprendizaje, considerando que dicho proceso se desarrolla a lo largo de la vida y no se agota en la etapa de formación superior.
- Pensar las disciplinas desde la perspectiva del estudiante, anticipando los posibles problemas al aprenderlas; lo que implica, por parte de los docentes, desarrollar mejores formas de abordar los contenidos disciplinares.

- Mejorar los conocimientos y representaciones que los mismos docentes tienen acerca de la forma de aprender de los estudiantes, desligando el pensamiento del docente de lo que verdaderamente puede aprender el alumno.
- Definir los apoyos complementarios necesarios para que el estudiante cambie algunas de sus actitudes, mejore sus destrezas y estrategias, y adquiera nuevos saberes que le ayuden a dar sentido al mundo que los rodea.
- Implementar programas de tutoría universitaria que procuren una integración y coherencia con el proceso de enseñanza y formación académica, procurando una mayor atención al estudiante y generando un entorno facilitador del aprendizaje.

A modo de síntesis, se puede decir que el planteo de una formación universitaria, desde una perspectiva del ALV, basada en el modelo de enseñanza en competencias supone un nuevo reto para la educación superior que, para cumplirlo, requerirá, entre otras cosas, de acciones de orientación que beneficien esta propuesta. Sin embargo, como plantean Lorenzo Moledo, Argos, Hernández García y Vera Vila (2013) debe existir una continuidad en la orientación, enfoque o modelo por competencias entre las diferentes etapas de escolaridad, dado que un enfoque por competencias en el ámbito universitario necesita de un mismo modelo de enseñanza en la etapa escolar previa, lo que permitiría armonizar y dar consistencia formativa a los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

En definitiva, la Educación Superior, desde el concepto de *Life-long Learning* (Educación a lo Largo de la Vida), debe procurar que los estudiantes adquieran las destrezas necesarias para seguir aprendiendo en la nueva sociedad del conocimiento una vez conseguida su titulación (Valle, 2008).

## 1.2. EDUCACIÓN Y ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Esta concepción nueva acerca del aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias, que supone el aprendizaje como algo que se despliega a lo largo de toda la vida, se emparenta con el desarrollo que la orientación profesional tuvo desde los años cincuenta y que se consolida en los ochenta, acerca del *desarrollo de la carrera para la vida*, asumiendo que las personas “están en continua evolución y en proceso constante de hacerse a sí mismos” (Sebastián Ramos, 2003, p.173).

Como plantea Rodríguez Moreno (2002), la orientación académica y profesional juega un papel importante dentro del concepto de formación a lo largo de la vida ya que procura que la persona logre construir su propio proyecto de desarrollo y supone que la orientación debe asumir en su accionar, una

intervención que brinde a los estudiantes de herramientas y recursos para el desarrollo de sus destrezas y competencias a lo largo de toda su trayectoria vital.

Este planteo, sin embargo, ya se puede identificar en el desarrollo de la obra de Donald E. Super, relativo a la orientación, porque es quién asume que la elección profesional es un proceso a lo largo de la vida de la persona, por lo cual se lo considera como el autor más relevante de la orientación como desarrollo de la carrera (Super, 1957, 1961, citado en Sebastián Ramos, 2003). En 1950, D. E. Super hará confluir el proceso de ajuste profesional con el de ajuste personal, al considerar que en la medida que exista una identificación de la persona con su realidad ocupacional, se supone un desarrollo personal y profesional del individuo (Rodríguez Diéguez y Pereira González, 1995).

Esta idea de que la educación a lo largo de la vida se emparenta con la orientación para el desarrollo de la carrera permite integrar, como expresa Sebastián Ramos (2003), acciones conjuntas de educadores y orientadores en pos de colaborar con el proyecto profesional de toda persona capaz de ser orientada a lo largo de su vida.

Esta integración es lo que supone un cambio conceptual de la *Orientación Vocacional o Profesional*, hacia la denominada *Educación para la Carrera* u *Orientación para la Carrera*, a partir del Movimiento de Desarrollo de la Carrera, enfatizando el carácter continuo y dinámico de la orientación a lo largo de la vida (Sebastián Ramos, 2003). En palabras de Hoyt (1995), se podría decir que Desarrollo para la Carrera es el proceso y la Educación para la Carrera y la Orientación para la Carrera serían los vehículos para implementar dicho proceso.

La diferencia está en que la Orientación para la Carrera se preocupa principalmente por el proceso de desarrollo de la carrera y se centra en programas de intervención, dirigidos o coordinados por orientadores o gabinetes de orientación; en cambio, la Educación para la Carrera se basa, no sólo el proceso de desarrollo de la carrera sino también, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que además del orientador, incluye a toda la comunidad educativa (profesores, directivos, padres y comunidad en general) (Hoyt, 1995; Rodríguez Diéguez y Pereira González, 1995).

Esta concepción de la orientación a lo largo de la vida surge a partir de identificar las diferentes necesidades educativas que las personas van presentando en los distintos momentos de su formación e inserción laboral y profesional.

Desde esta perspectiva integral y de orientación a lo largo de la vida, las necesidades de orientación se remiten a la orientación personal y académica de los alumnos, la orientación familiar, la orientación

para el tránsito entre etapas, la orientación profesional y la atención a la diversidad (Montanero Fernández, 2002; Velaz-de-Medrano Ureta, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012).

Las distintas definiciones de Orientación para la Carrera hacen referencia a servicios o programas sistemáticos y organizados, con el propósito de ayudar a la persona a conocerse a sí misma (logrando un concepto de sí mismo más positivo), conocer las posibilidades de formación y oportunidades de trabajo (a partir de la actividad exploratoria), asistir en el proceso de toma de decisiones y llevar a cabo dichas decisiones, tomando conciencia de las posibles transiciones que se irán dando en el transcurso de la carrera (Rodríguez Diéguez y Pereira González, 1995).

Por su parte, la Educación para la Carrera, está destinada a todos los individuos de todos los niveles de desarrollo educativo y laboral (considerando tanto el empleo pagado como el no pagado); y cuyo objetivo primordial, ha sido favorecer la preparación para el trabajo y ayudar a las personas en el desarrollo de la carrera (Pereira González, 1995).

Su origen, como Movimiento de Educación para la Carrera, data de los años setenta cuando Sydney Marland (1974, citado en Hoyt, 1995) propone reformar la educación norteamericana, poniendo el acento en la relación educación-trabajo, y como respuesta a las críticas sobre el sistema educativo (Hoyt, 1995; Sebastián Ramos, 2003). Esta reforma, que no consistía en un programa más sino en un cambio de actitud y compromiso por parte de todos los involucrados en el sistema educativo, concebía que la manera de aprender debía ofrecer la oportunidad de adquirir habilidades para pensar, habilidades de auto-comprensión y de toma de decisiones, donde se valorara el trabajo (remunerado o no) como posibilidad de satisfacción personal, y de esa manera poder construir habilidades de empleabilidad (Hoyt, 1995; Rodríguez Diéguez y Pereira González, 1995).

Hoyt (1975, citado en Pereira González, 1995) define la Educación para la carrera como el conjunto de experiencias a través de las cuales la persona aprende y se prepara para comprometerse con el trabajo como parte de su manera de vivir.

Como se menciona anteriormente, el fundamento esencial de la Educación para la Carrera son los *procesos de desarrollo de la carrera* surgidos en la década de los cincuenta y en contraposición al planteo clásico de concebir la orientación como una intervención puntual que se daba en un solo momento en la vida de las personas, especialmente al finalizar sus estudios de formación secundaria (González Maura, 2004; Pereira González, 1995).

Los procesos de Desarrollo para la Carrera, que podrían ser vehiculizados tanto por la Educación para la Carrera y/o la Orientación para la Carrera, asumen una conceptualización distinta de lo que se entiende por *carrera* y *trabajo*. Se entiende, éste último, como el esfuerzo consciente dirigido a

---

producir beneficios para uno mismo y los otros, siendo necesaria la participación activa y comprometida del individuo que asegure la satisfacción personal. no se reduce únicamente a una concepción de tarea rentada, sino que introduce el trabajo no rentado como parte también esencial del desarrollo de la persona (González Maura, 2004; Pereira González, 1995; Rodríguez Diéguez y Pereira González, 1995). Por su parte, el concepto de carrera es entendido no sólo como el estudio de una determinada disciplina profesional sino como el trabajo que el hombre realiza a lo largo de su vida, que puede incluir el ejercicio de una o varias profesiones (González Maura, 2004).

Ya en 1961, Donald Super definía la carrera como "la secuencia de ocupaciones, trabajos y situaciones en la vida del individuo" (citado en Sebastián Ramos, 2003: p.169) y en 1975, Kennet Hoyt, quién dio impulso al Movimiento de Educación para la Carrera como reforma educativa en Estados Unidos, la definía como la totalidad de trabajo que uno realiza a lo largo de su vida (Pereira González, 1995).

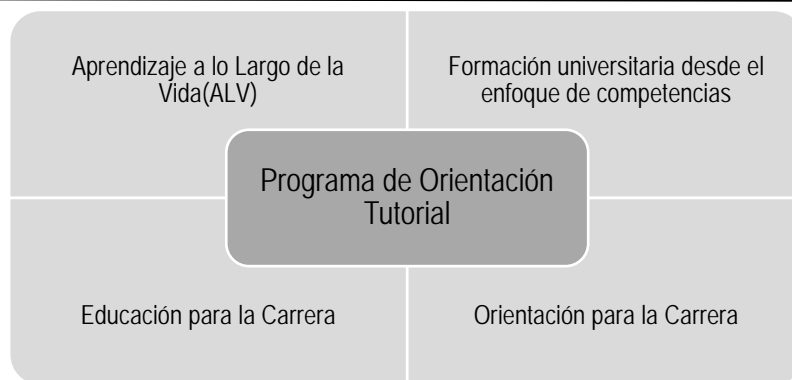
Los conceptos aquí desarrollados relativos a la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida que implica procesos de desarrollo de carrea que no se limitan únicamente a un período de formación puntual del individuo y que suponen una constante relación entre la educación, tanto formal como no formal, y la inserción laboral, tanto rentado como no rentado, se relacionan con otro concepto altamente desarrollado que responde a la concepción de la educación desde un enfoque por competencias.

En este sentido, el Programa de Orientación Tutorial, que forma parte de la evaluación y análisis de este estudio, podría encontrarse en un intermedio entre los programas de Educación para la Carrera y de Orientación para la carrera, dado que implica un programa sistemático de orientación para el desarrollo de la carrera profesional, focalizado en los inicios de la trayectoria formativa y al mismo tiempo, no se reduce a una intervención de coordinadores de orientación y profesores orientadores (tutores); sino que involucra a toda la comunidad educativa universitaria porque implica un proceso de acompañamiento complementario al procesos de enseñanza y aprendizaje universitario.

Al mismo tiempo asume un concepto de aprendizaje a lo largo de la vida que implica una adquisición de competencias para el desarrollo del sujeto. El Programa intenta establecer un continuo con la formación y posterior desarrollo, donde lo que aquí se aprenda sirva para las demás etapas de la vida (Figura 1.2.).

Figura 1.2. Conceptos asociados al Programa de Orientación Tutorial





Fuente: Elaboración propia

Al analizar los procesos de orientación, desde los conceptos aquí presentados, se establece otro aspecto a considerar que enmarcan este estudio y le da fundamento a la necesidad de evaluar el programa de orientación tutorial de la Universidad Católica Argentina.

Se considera que la acción de orientación en la universidad, tanto en términos generales como los programas específicos de tutoría universitaria, es uno de los factores de calidad en la enseñanza (Pérez Cusó, Martínez Clares, & Martínez Juárez, 2015), por lo que es preciso abordar la cuestión de la calidad en la educación superior, considerando aquellos elementos que toman relevancia respecto a la orientación y el desarrollo de la carrera.

## 2. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Una primera aproximación conceptual acerca de lo que se entiende como enseñanza de calidad, se resume, en palabras de Guzmán (2011), como la enseñanza que alcanza sus metas relativas a la búsqueda de un pensamiento crítico en los estudiantes, la capacidad creativa y el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas. Para lo cual, es necesario un cambio profundo, no sólo en las formas de enseñar sino en la manera de atender las diferentes realidades de los estudiantes con condiciones socioculturales diferentes.

La calidad se relaciona directamente con la relevancia, flexibilidad, pertinencia y oportunidad del programa educativo, en aspectos tales como estudiantes, personal académico, programa, becas, servicios institucionales de apoyo al aprendizaje, investigación, vinculación con el entorno, que mejores la educación que se ofrece a los estudiantes (Cano Guzmán y Chávez de los Ríos, 2010). Una enseñanza de calidad en educación superior debe cambiar la manera como los estudiantes

comprenden, experimentan o conceptualizan el mundo que les rodea (Guzmán, 2011). , del mismo modo, una enseñanza basada en la adquisición de competencias no sólo instrumentales y cognitivas sino, también, socio-afectivas, influye sobre la calidad educativa de las personas y de la institución (Elvira Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010)

En la mencionada Conferencia Mundial sobre Educación Superior, de 1998, la UNESCO también destaca la trascendencia de la evaluación de la calidad de la enseñanza superior que comprende todas sus funciones y actividades (Cano Guzmán y Chávez de los Ríos, 2010).

El interés por procurar una enseñanza de calidad ha generado en los últimos años la conformación de organismos institucionales a fin de establecer los parámetros de calidad educativa de las instituciones universitarias y asistir en la orientación y evaluación de las acciones educativas universitarias a los efectos de poder ajustar y perfeccionar de acuerdo a dichos estándares. Por ejemplo, instituciones como la UNESCO, el Banco Mundial, el Banco Iberoamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, tanto como los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA-EEES) o el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (SEACESALC) coinciden en que la calidad se relaciona directamente con la relevancia, flexibilidad, pertinencia y oportunidad del programa educativo, en aspectos tales como estudiantes, personal académico, programa, becas, servicios institucionales de apoyo al aprendizaje, investigación, vinculación con el entorno, que mejores la educación que se ofrece a los estudiantes (Cano Guzmán y Chávez de los Ríos, 2010).

Respecto a la situación de las universidades latinoamericanas, varios autores (Cano Guzmán y Chávez de los Ríos, 2010; Herrera M. y Aguilar R., 2009; López, Esteban, Peris, Ros y Carbonell, 2009; Ocampo Canabal, 2010) señalan el surgimiento, durante las últimas décadas, de agencias públicas o privadas de evaluación de la calidad de instituciones universitarias. Lo que ha permitido acceder a una mayor y mejor información sobre la realidad de la educación superior y generar cambios importantes en la mayoría de los países de Latinoamérica.

Algunos de esos cambios se han observado, por ejemplo, en un perfeccionamiento de los procesos de planificación y gestión universitaria o en la implementación de reformas en los diseños curriculares, alcanzando sistemas de información cada vez más transparentes (Cano Guzmán y Chávez de los Ríos, 2010; López Segrera, 2011). Lo que en un inicio se planteó como una recomendación teórica de ser implementada en algunas instituciones de América Latina, se ha convertido en una política de

gestión que, al igual que en otras regiones del mundo, aseguran que los procesos de calidad se mantengan y se actualicen a fin de mejorar la educación superior (Herrera M. y Aguilar R., 2009).

Sin embargo, no se trata únicamente de tomar modelos externos de evaluación para ser copiados por el sistema de evaluación institucional en las universidades de Latinoamérica, sino más bien, de establecer un modelo de evaluación que considere las particularidades propias de la región. Como señala Bonilla Estevez (2011), la evaluación de calidad de las universidades latinoamericanas supone un diagnóstico riguroso de la situación actual de los problemas de la región y del crecimiento institucional que impliquen definir los objetivos institucionales e interinstitucionales a fin de establecer los parámetros de calidad pertinentes.

Ejemplos de esta realidad, lo constituyen el surgimiento de distintos organismos, en diferentes países de Latinoamérica (Navarro, 2007; Ocampo Canabal, 2010), como se describe en la Tabla 1.3:

**Tabla 1.3. Cronología del surgimiento de instituciones para la calidad universitaria en Latinoamérica**

Argentina	Década 80 – Se inician procesos de evaluación en algunas universidades. 1995 – Creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como organismo independiente que establece los estándares de calidad de la educación universitaria.
Brasil	1993 – creación de la Comisión Nacional de Evaluación de las Universidades.
Bolivia	2005 – creación del CONAES (Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior) como organismo independiente de evaluación y mejoramiento de la calidad educativa.
Chile	1990 - creación del Consejo Superior de Educación (CSE) con el objetivo de establecer y desarrollar nuevos sistemas de evaluación. 1997 – implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) 1999 – creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP); que luego se extendió a la formación universitaria a través de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
Colombia	1992 - se pone en marcha el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), cuya tarea es presidir y organizar procesos de acreditación sobre la base de evaluaciones realizadas por las propias instituciones, de manera que éstas puedan responder a los retos derivados de los procesos de modernización y globalización con una vinculación intensa y creciente de la investigación científica, tecnológica y la producción de bienes y servicios

Ecuador	<p>2008 – Se inicia un proceso de evaluación de las universidades a través del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA).</p> <p>2012 – El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAACES) realiza una evaluación y nueva categorización de las universidades ecuatorianas, según los estándares de calidad; impulsado por la Ley N. 298 (Ley Orgánica de Educación Superior), aprobada el 12 de octubre de 2010.</p>
México	<p>2001 a 2006 – el Plan Nacional de Educación proponía impulsar el desarrollo de un sistema de educación superior más equitativo y de mejor calidad formativa respondiendo a las demandas sociales y económicas del país.</p> <p>2000 - fue instituido formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) cuya finalidad es regular los procesos de acreditación y dar certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores.</p>

---

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Navarro (2007) y de Ocampo Canabal (2010).

En el caso de Argentina, a fines de la década de los ochenta, comienza a surgir la práctica de evaluación institucional en algunas universidades estatales, aunque existían procesos anteriores de evaluación en diferentes instituciones de educación superior (Ocampo Canabal, 2010).

Pero es a partir de 1995 que se institucionaliza esta práctica evaluativa con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a fin de establecer los estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior universitaria. Este sistema de evaluación y acreditación ha dinamizado las instancias de gestión y producción de consenso del sistema universitario en su conjunto. Como organismo centralizado, está conformada por miembros independientes y representativos de los diversos ámbitos universitarios, con reconocida trayectoria académica y científica y experiencia en gestión universitaria. La Tabla 1.4. sintetiza las características principales de la CONEAU.

La evaluación de la calidad educativa en la universidad está estrechamente vinculada a la actividad de orientación y apoyo a los estudiantes, por lo que en el apartado siguiente se presenta un análisis más pormenorizado acerca de cuáles serían los factores de calidad en la enseñanza superior.

**Tabla 1.4. Características de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)**

---

<b>Funciones</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Coordinar y llevar adelante la evaluación externa de las instituciones universitarias.</li><li>- Acreditar las carreras de grado cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.</li><li>- Acreditar carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades.</li><li>- Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial.</li><li>- Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas.</li><li>- Preparar los informes en base a los cuales se evaluará el período de funcionamiento provisoria de las instituciones universitarias privadas.</li></ul>
<b>Estructura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Miembros:</b> doce miembros designados por el Poder Ejecutivo Nacional que ejercen sus funciones a título personal, con independencia de criterio y sin asumir la representación de ninguna institución. Los miembros son propuestos por distintos organismos, de la siguiente manera:<ul style="list-style-type: none"><li>• El Consejo Interuniversitario Nacional, el Senado de la Nación y la Cámara de Diputados de la Nación, proponen 3 miembros cada uno.</li><li>• El Consejo de Rectores de Universidades Privadas, la Academia Nacional de Educación y el Ministerio de Educación, proponen 1 miembro cada uno.</li></ul></li><li>- <b>Equipo técnico:</b> compuesto por profesionales universitarios con diversos perfiles disciplinarios que se especializan en la elaboración de procedimientos y técnicas de evaluación de instituciones y carreras universitarias</li></ul>
<b>Alcance</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Proyectos institucionales:</b> La CONEAU tiene mandato legal para intervenir en la autorización de nuevas instituciones universitarias, pronunciándose acerca de la consistencia y viabilidad de los proyectos institucionales, y elevando, al Ministerio de Educación, las resoluciones para su autorización.</li><li>• <b>Evaluación externa:</b> la CONEAU realiza, en forma periódica (mínimo cada 6 años), evaluaciones de las instituciones universitarias en funcionamiento, con el objetivo de promover, en las mismas, propuestas de mejora en la calidad educativa. consiste en analizar las características y desarrollo académico, complementando el proceso de autoevaluación que realiza cada establecimiento universitario.</li></ul>

---

Fuente: <http://www.coneau.gob.ar/CONEAU/>

## 2.1. INDICADORES DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Algunos proyectos que abordan el tema de la evaluación de calidad institucional, como por ejemplo, el MESALC (Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe), el proyecto E3M (European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission), PROFLEX (Seguimiento de Egresados) o U-Map (The European Classification of Higher Education Institutions), entre otros (Carot Sierra, 2012); han intentado definir los perfiles institucionales e indicadores de valoración de las instituciones universitarias.

Fenómenos como el rezago o el abandono de los estudios, los porcentajes altos de reprobación en algunas materias curriculares, como así también, la atención en las diferentes fases de transición a la universidad y el ajuste e inserción en el mercado laboral (García Ríos, García Ríos, del Toro Valencia y Méndez Toledo, 2013) constituyen hoy indicadores de calidad y competitividad de las universidades.

En América Latina, surge el proyecto INFOACES, como una iniciativa de un buen grupo de instituciones (universidades, instituciones de educación superior, asociaciones y entidades), con el objetivo de crear un Sistema Integral de Información sobre las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina (AL) y determinar un Sistema Estratégico de Indicadores (Figura 1.3.) que permitan evaluar la calidad educativa de las instituciones de Educación Superior de la región (Carot Sierra, 2012), obteniéndose un total de 44 indicadores como fruto del trabajo conjunto de un gran número de instituciones de América Latina:

Figura 1.3. Dimensiones del Sistema Estratégico de Indicadores para IES de América Latina



Fuente: Carot Sierra (2012), INFOACES: Sistema básico de indicadores para la educación superior de América Latina, p.39.

Dentro de la primera dimensión, Estructura, se incluyen indicadores relacionados con lo que son y lo que hacen las instituciones de educación superior; a nivel del Perfil de los distintos colectivos de la institución, la Oferta de las titulaciones y sus características y la Infraestructuras a nivel de espacios, recursos, TICs, etc. La segunda dimensión abarca los Resultados que la institución obtiene en función de la Enseñanza, la Investigación y la Extensión. Por último, la tercera dimensión se refiere al Contexto, que incluye los indicadores relativos a la estructura económica y educativa del entorno donde se encuentra la institución.

A modo de síntesis y analizando los diferentes estándares y parámetros de calidad educativa en la universidad (Álvarez Rojo, 2001; Bonilla Estevez, 2011; Campoy Aranda, 2009; Carot Sierra, 2012; Navarro, 2007) se pueden resumir en distintos aspectos:

- En un primer lugar, se hace hincapié en el mejoramiento de la formación de los docentes universitarios, revisando no solamente su nivel académico sino también ofreciendo acciones que aseguren el desarrollo profesional y personal del profesor.
- Por otra parte, se observa una unanimidad acerca de la necesidad de revisar los aspectos curriculares relativos a las áreas del disciplinares de conocimiento. Una enseñanza universitaria de calidad debe asumir una mirada transdisciplinar del conocimiento como nueva forma de abordar la complejidad de la realidad de una manera más completa. Se requiere una formación profesional de los estudiantes que permita la integración y articulación de saberes y no se conforme con el dominio de una simple especialidad.
- Por último, un índice de calidad en la enseñanza universitaria está referida a la necesidad de extender las funciones de orientación y tutoría a los contextos de formación profesional, pero no limitada únicamente a los estudiantes sino también a los agentes de formación.

## **2.2. LA ORIENTACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

Como expresan algunos autores (Álvarez Rojo, 2001; Campoy Aranda, 2009), la implementación de servicios de apoyo a los estudiantes, vinculados a la orientación y la tutoría, como para profesores, tanto dentro como fuera del aula, son indicadores de calidad de la enseñanza universitaria.

Un trabajo interesante es el propuesto por Álvarez Rojo (2001), en el Programa de Orientación dirigido a los profesores universitarios a partir de detectar las necesidades de orientación que los docentes presentan frente a sus tareas de enseñanza, como las necesidades de innovación en los procesos de

---

enseñanza-aprendizaje, las necesidades de optimizar las destrezas docentes, las necesidades de asesoramiento en la profesionalización de los contenidos disciplinarios y de los procesos de enseñanza, y por último, las necesidades de recibir ayuda y orientación para el diseño de acciones de tutoría universitaria. Es decir que la función tutorial aparece como un elemento clave para evaluar la calidad educativa de las instituciones universitarias.

Como expresa García Ríos et al. (2013), los sistemas de orientación permiten optimizar el proceso de transición a la universidad y logro de los estudiantes, atendiendo las dificultades que puedan presentarse en el seguimiento de los estudios; y facilitar los procesos de elección entre la formación continua en estudios de posgrado y la transición al mercado laboral.

Varios procesos institucionales dan cuenta de cómo cada vez más, la orientación y apoyo tutorial en la universidad, son indicadores de calidad educativa. En la Unión Europea, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, establece las nuevas exigencias que deberán implementarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las metodologías de enseñanza y medio utilizados, a la vez que incorpora la necesidad de armonizar la docencia con la acción tutorial. Desde esta perspectiva, el profesor deja de ser la única y principal fuente de información para el alumno, para convertirse en colaborador, guía y facilitador de estrategias de aprendizaje (Moreno Ortiz y Sola Martínez, 2005).

En el caso de España, la aplicación del RD1393/2007, ha tenido una influencia importante para el diseño e implementación de planes tutoriales en la Universidad. Uno de los criterios utilizados para verificar las titulaciones se ha referido al *apoyo y orientación al estudiante*, desde el momento de su matriculación hasta la finalización de sus estudios y el acceso al empleo; lo que ha impulsado un desarrollo, en esta área de trabajo, como no se había conocido en la Universidad, hasta ahora (Fernández-Salineró Miguel, 2014; Torrecilla Sánchez, Rodríguez Conde, Herrera García y Martín Izard, 2013). En particular, se han desarrollado diferentes programas de tutoría, en las principales universidades españolas, denominados Planes de Acción Tutorial (PAT); con el objetivo de beneficiar, en el alumnado, la adaptación de los estudios (Jiménez Rodríguez, 2010).

En América Latina, diferentes sistemas o programas de tutorías se gestan en función de las problemáticas que se identifican en la educación superior, observándose una gran disparidad entre los modelos universitarios y los niveles de calidad universitaria (Capelari, 2009). Algunos países, como México por ejemplo, han implementado acciones integrales de orientación, en las universidades públicas, denominados Programas Institucionales de Tutoría (PIT) como indicador de calidad (García Ríos et al., 2013).



Particularmente, en Argentina, la problemática de inserción estudiantil al sistema universitario argentino, junto al proceso de acreditación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), ha generado un impulso y crecimiento de acciones vinculadas al acompañamiento y orientación de los estudiantes en los primeros años (Capelari, 2009).

Actualmente existen numerosos programas de tutorías, tanto en universidades públicas como privadas, en distintas etapas de evolución (Capelari, 2014). Como por ejemplo la creación, entre 2008 y 2010, de los proyectos PROMEI (Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería) y PACENI (Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Enseñanza), impulsados por la Secretaría de Políticas Universitarias (2008), los cuales fueron manifestando aspectos de la problemática estudiantil que ingresa a la universidad.

Tanto estos programas a nivel nacional como las acciones más particulares implementadas en diversas universidades argentinas, se puede observar una coincidencia en ofrecer acompañamiento y atención sobre sus estudiantes, especialmente en las etapas iniciales, procurando acrecentar la autonomía y desarrollo personal (Ambroggio y Ducant, 2013).

La Secretaría de Políticas Universitarias de la Argentina, en su anuario de 2013, desde el Programa de Calidad Universitaria, amplía las líneas de acción referidas a los Proyectos de Acompañamiento a la Enseñanza, entre los que cabe mencionar, por ejemplo, los recogidos en la Tabla 1.5.

**Tabla 1.5. Proyectos de acompañamiento u orientación a la enseñanza universitaria argentina**

<b>Implementados durante el 2013:</b>
I. Proyecto de Apoyo a las Carreras de Arte (FORMARTE)
<b>Lanzados durante el 2013:</b>
I. Proyecto de Apoyo a los Doctorados sociales
<b>Desarrollados durante el 2013:</b>
I. Proyecto de Apoyo a Carreras de Humanidades (PROHUM).
II. Proyecto de Apoyo a Universidades Nuevas (PROUN)
<b>Históricos:</b>
I. Proyecto de Apoyo a Carreras de Ciencias Sociales – Recursos Humanos (PROSOC-RRHH).
II. Proyecto de Apoyo a la Formación de Técnicos Informáticos.
III. Proyecto de Apoyo para Carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI).
IV. Proyecto de Apoyo a Carreras de Ciencias Sociales (PROSOC).

*Fuente:* Anuario de Estadísticas Universitarias Argentina (Secretaría de Políticas Universitarias, 2013)

A modo de cierre de este apartado, se puede concluir que cada vez más resulta imprescindible la implementación de acciones tutoriales en la universidad si se pretende alcanzar los estándares de calidad formativa. Más aún, si la universidad actual se ha convertido en un espacio de formación cada vez más amplio y abierto, aumentando la cantidad de estudiantes que acceden a la universidad, resulta imprescindible asegurar los dispositivos necesarios para lograr un desarrollo favorable de los estudiantes y no atender contra la calidad educativa.

Debe considerarse que, durante la segunda mitad del siglo XX, las instituciones de educación superior se expandieron notoriamente como un fenómeno mundial de masificación de la universidad. Lo cual invita a analizar las cuestiones de acceso a la universidad y las necesarias acciones que aseguren su continuidad y favorable logro de sus aprendizajes.

En este sentido, las instancias de ingreso a la universidad deben prever de acciones orientadas a beneficiar la adaptación y continuidad de los estudios y atender a la diversidad y heterogeneidad de necesidades de orientación por parte de los estudiantes. Donde la mirada esté puesta en el desarrollo integral de la persona y atendiendo a una formación continua y en el aprendizaje de competencias para la vida adulta.

En definitiva, y de acuerdo con Rodríguez-Moreno (2002), es preciso producir una *nueva forma de orientar* que implica: (1) ser anticipatoria, es decir, poder prever los cambios que exige la sociedad; (2) formadora para el trabajo, a través de concebir y valorar el estudio como una forma más de trabajar, (3) realista, asumiendo el desarrollo de la carrera, con objetivos factibles de realizar en las distintas fases y procesos de decisión y (4) ser una tarea profesionalizada, que implica una mayor, mejor y constante formación de los orientadores/tutores dentro del campo educativo.

### **3. LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA FRENTE A LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES**

El concepto de orientación, que en sus inicios estuvo centrado en el asesoramiento vocacional y profesional y luego, amplía su contenido a los aspectos más relacionados con los procesos de aprendizaje y educación. Desde su dimensión académica, la orientación pasa a ser considerada un proceso educativo, que beneficie los procesos de aprendizaje dentro del campo educativo.

La actual concepción de *orientación educativa*, como ámbito disciplinar y como espacio profesional, es el producto de una larga y compleja trayectoria seguida a lo largo del siglo XX (Repetto Talavera, 2002;

---

Vélaz de Medrano Ureta, 1998) y tiene como finalidad ayudar al estudiante para que sea capaz de resolver los problemas de su vida académica (Campoy Aranda, 2009), brindando apoyo a las actividades escolares, favoreciendo el desarrollo de habilidades y destrezas, y previniendo posibles fracasos; al ayudar, al estudiante, a afrontar las dificultades propias de la exigencia académica y resolver de manera satisfactoria los problemas de aprendizaje (Molina Contreras, 2004).

En lo relativo al ámbito universitario, la orientación educativa se define como *orientación universitaria* concebida como un proceso profesionalizado de ayuda continua y sistemática que tiene como principal objetivo la personalización educativa y que se lleva a cabo a través de diferentes servicios de orientación desarrollados en distintos ámbitos del nivel superior. Más allá de la orientación *académica-profesional* que asume la orientación universitaria, se requiere ampliar la visión e incluir acciones que den respuesta a características o *situaciones personales* y agregar ámbitos de orientación universitaria en lo *social*, en lo *administrativo*, como así también, ante necesidades de orientación de *grupos minoritarios*.

### 3.1. LOS INICIOS DE LA ORIENTACIÓN

Desde sus inicios, la orientación estuvo más referida al campo vocacional o profesional, ya sea que la intervención se hiciera desde fuera del ámbito escolar como integrado al mismo.

En Estados Unidos, Frank Parsons (1905), propone el modelo de orientación basado en la identificación de las aptitudes y destrezas personales en función de las exigencias ocupacionales de cada puesto de trabajo, con su obra póstuma *Choosing a Vocation* publicada en 1909. Dos años después, Davis (1907) introduce por primera vez un programa de orientación vocacional dentro del curriculum escolar. En 1913 se establece en forma definitiva la *National Vocation and Guidance Association* (NVGA), estableciendo los principios de la orientación profesional como un aspecto de la orientación y en íntima relación con otras formas de orientación. En Europa, surge al igual que es Estados Unidos, a inicios del siglo XX, ligada al mundo laboral como orientación profesional, utilizando el término profesional en vez del de vocacional, y asumiendo un carácter estatal de intervención (Repetto Talavera, 2002).

Como hitos importantes para señalar en el desarrollo de la orientación, se pueden sintetizar en la Tabla 1.6., los siguientes momentos.

Tabla 1.6. Principales etapas del desarrollo de la orientación

- 
- **Desde 1909 hasta 1950:** surgimiento de la Orientación profesional en Estados Unidos, dentro de un contexto mundial de industrialización, donde era necesaria, entre otras cuestiones, la selección de mano de obra; la atención a fenómenos migratorios; y la marginación y el trabajo infantil.  
La finalidad de la orientación consistía en determinar el ajuste o idoneidad de una persona respecto a las exigencias que presentaba el puesto de trabajo u ocupación.
  - **Desde 1950 hasta 1970:** se observa un avance tanto teórico como práctico, que se traduce en innovaciones acerca de la orientación. Se introduce el concepto de *carrera* y *desarrollo de la carrera* y se asume una intervención más integral y totalizadora, al concebir la orientación profesional como ayuda a la persona para elegir; prepararse, acceder y progresar en una ocupación, como desarrollo a lo largo de la vida. Las teorías de E. Ginzberg y D. E. Super, resultan ser los aportes teóricos más desarrollados en este período.
  - **Durante la década de los años setenta:** se inicia una etapa de profesionalización y consolidación de la orientación, con reconocimiento social y acciones de institucionalización en varios países. Comienzan a desarrollarse servicios públicos de educación y empleo; y se producen varios eventos científicos y congresos generándose un proceso de internalización de la orientación. En esta década, surge el movimiento de *educación para la carrera* (Career Education) como reforma educativa nacional en Estados Unidos y se extiende a Canadá y Europa. La orientación pasa a ser un proceso integrado en el itinerario educativo centrado en la adquisición de competencias para el trabajo.
  - **Desde 1980 hasta fines del siglo XX:** la orientación permanece muy vinculada a los procesos educativos. Se reconoce la necesidad de brindar una orientación, escolar, personal y profesional a todos los estudiantes con el objetivo de beneficiar las decisiones en los distintos momentos de su carrera. La orientación no sólo se desarrolla en la escolaridad primaria y secundaria; sino que se extiende al ámbito universitario, convirtiéndose en un componente de la calidad educativa y formación profesional.  
Cada vez más, se va desarrollando la idea de la orientación a lo largo de la vida, extendiéndose a diversos contextos (educativo, socio laboral, comunitario, organizacional) y a jóvenes y adultos en situación de riesgo o exclusión.
  - **Primera década del siglo XXI:** las situaciones contextuales a nivel global generan, en esta primera década, diversas crisis económica-financieras y la desregulación de los mercados laborales. Como consecuencias de esta situación, se observan altas tasas de desempleo, baja calidad del empleo, migraciones laborales, entre otras. Aparecen, al mismo tiempo, nuevas formas de trabajar a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).  
La nueva sociedad del conocimiento requiere una formación a lo largo de la vida, donde se adquieran no sólo conocimientos sino también, competencias adaptativas asociadas al desempeño profesional.  
En este sentido, las políticas de orientación asumen acciones con la intención de ayudar a las personas a afrontar las diversas transiciones a lo largo de sus vidas.

---

Fuente: Álvarez González y Sánchez García (2012)

Por su parte, la Orientación en América Latina ha tenido una trayectoria bastante significativa y trascendente. Esta trascendencia de la Orientación puede comprobarse en la importancia de incluirla en las Constituciones Nacionales de algunos países latinoamericanos, como es el caso de Brasil (1937) y Argentina (1949).

En 1931, se crea el primer servicio estatal de Orientación Profesional en Sao Paulo y en 1947, Mira y López inaugura, en Rio de Janeiro, el Instituto Nacional de Selección y Orientación Profesional (Gavilán, 2007; J. R. González Bello, 2007).

La trascendencia que los organismos estatales otorgan a la orientación se refleja en importantes publicaciones en Chile, Guatemala, Panamá y Venezuela (1967), por parte de la O.E.A. y en eventos como el Congreso Latinoamericano de Orientación, cuyas Memorias han sido publicadas por la Asociación Internacional de Orientación (1971) (Gavilán, 2007).

Dentro de América Latina, la Argentina fue pionera en implementar acciones de orientación, a través de la creación, en 1925, del Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional, con la finalidad de orientar profesionalmente a los egresados de escuelas primarias y secundarias (Rascovan y Del Compare, 1999).

La implementación, en 1949, de la Orientación Profesional como derecho constitucional, la creación, ese mismo año, de la Dirección de Orientación Profesional de la Provincia de Buenos Aires, lo cual marcó un hito importante de la Orientación en Latinoamérica (Gavilán, 2007) y la inauguración, en 1956, del Departamento de Orientación Vocacional, en la Universidad Nacional de Buenos Aires, con el objetivo de orientar a la juventud en la libre elección de sus estudios de nivel superior, fueron algunos de los hitos importantes en el desarrollo e implementación de la orientación en la Argentina (Diamant, 2008).

En 1984 se funda la Asociación de Profesionales de la Orientación Vocacional (APOV) que fue germen de la actual APORA (Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina). Esta institución ha sido hasta la actualidad el referente de la orientación en la Argentina. (Rascovan y Del Compare, 1999)

Cabe mencionar, como desarrollo fundacional de la orientación en Latinoamérica, el desarrollo del trabajo de Rodolfo Bohoslavsky (1971), instaurando el concepto de *estrategia clínica*, como modalidad de intervención en orientación desde una concepción autónoma, de la persona que elige (Bohoslavsky, 1971).

Se observa que los inicios de la orientación tuvieron un marcado predominio en el asesoramiento profesional y la toma de decisiones vocacionales. Como plantea (Molina Contreras, 2004), los

---

antecedentes históricos sobre la orientación ponen de manifiesto la conceptualización parcial y limitada de esta área de atención del sujeto considerando a la orientación como un hecho puntual enfocado a la orientación profesional.

Sin embargo, la orientación educativa no se limita únicamente a esta temática de abordaje, sino que su intervención se amplía a otros ámbitos, como el personal y el académico (García Sánchez, 1999; Repetto Talavera, 2002; Sebastián Ramos, 2003; Vélaz de Medrano Ureta, 1998).

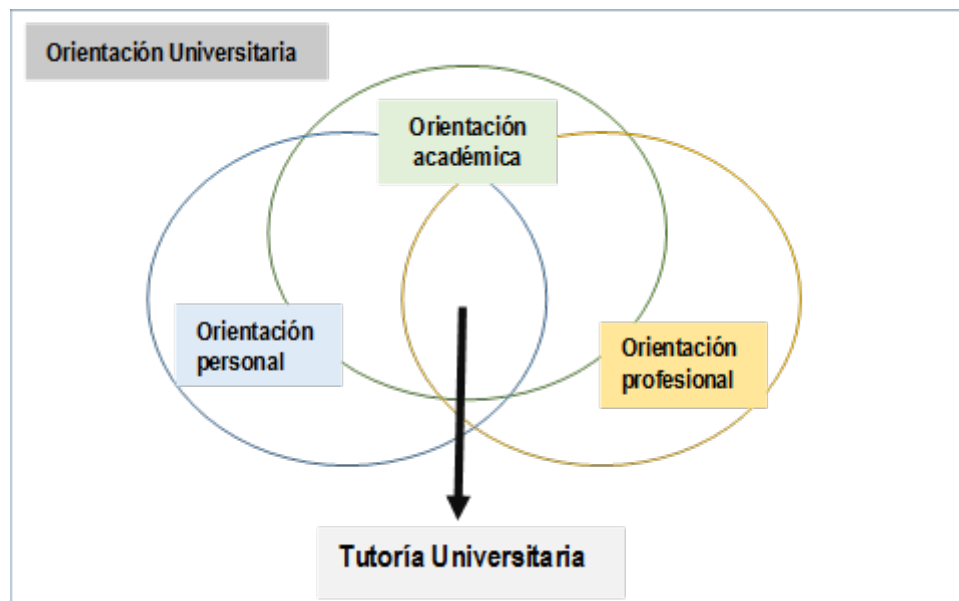
En lo que respecta a la orientación personal, varios autores enmarcan la orientación para el desarrollo personal-social, como aquella acción dirigida a promover la autoestima, relaciones humanas, socialización y atención a las necesidades e intereses del individuo, de acuerdo a sus potencialidades, habilidades y destrezas (Molina Contreras, 2004). Por ejemplo, Rodríguez Espinar (1993), que entiende la orientación como una acción que promueve el conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea; o la orientación como una ayuda permanente dirigida a todas las personas en los diferentes momentos del desarrollo de su vida (Bisquerra, 1998).

En su dimensión académica, la orientación es considerada un proceso educativo que tiene como finalidad ayudar al estudiante a afrontar las dificultades propias de la exigencia académica y resolver de manera satisfactoria los problemas de aprendizaje (Molina Contreras, 2004).

Aunque conceptualmente puedan clasificarse los ámbitos de la orientación, en académico, profesional y personal; en la práctica, resulta difícil de separar y muchas veces se encuentran integrados unos con otros. Sin embargo, en vistas a especificar el abordaje que desde este trabajo se realizará respecto a la tutoría universitaria, el desarrollo de los conceptos relativos a la orientación, tendrán un eje central en las cuestiones más educativas o académicas, pero buscando una integración desde una perspectiva que considere la orientación personal y profesional.

En este sentido, se entiende la orientación universitaria como acción general que se desarrolla en el ámbito de formación superior y que asume los conceptos relativos a la orientación académica, personal y profesional. Asumiendo, desde las distintas formas de intervenir en el marco de la orientación universitaria, es la tutoría universitaria la que se desarrollará en capítulo 4. Especialmente, la tutoría que responde al momento inicial de la trayectoria de formación profesional (Figura 1.4.).

Figura 1.4: Esquema de la orientación universitaria



Fuente: Elaboración propia

Tanto la orientación universitaria en general y la tutoría universitaria, en particular; quedan comprendidas desde el marco conceptual de la orientación educativa, entendida como toda intervención orientadora que se integra y forma parte del proceso formativo de los estudiantes a lo largo de toda la vida.

Para lo cual se realizará una primera definición de la orientación educativa y de aquellos principios y enfoques teóricos, que mejor explican el sentido y pertinencia de la orientación en la universidad y de las acciones de tutoría en dicho ámbito educativo.

### 3.2. EL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Como se adelantó en la introducción, la actual concepción de orientación educativa como ámbito disciplinar y como espacio profesional es el producto de una larga y compleja trayectoria seguida a lo largo del siglo XX (E Repetto Talavera, 2002; Vélaz de Medrano Ureta, 1998) y tiene como finalidad ayudar al estudiante para que sea capaz de resolver los problemas de su vida académica (Campoy Aranda, 2009), brindando apoyo a las actividades escolares, favoreciendo el desarrollo de habilidades y destrezas, y previniendo posibles fracasos.

Se parte de una consideración de la Orientación como función educativa, "donde educar es orientar para la vida" (Vélaz de Medrano Ureta, 1998:29), que considera la orientación no como una intervención para controlar, condicionar o cambiar a la persona de tal manera que se adapte a un sistema educativo; sino más bien, orientarlo para el desarrollo y despliegue de sus potencialidades dentro del ámbito educativo.

Haciendo un recorrido de algunas definiciones relativas a la orientación educativa, desde esta concepción integral de la persona y considerándola como parte esencial de la educación, se enumeran las siguientes ideas conceptuales:

- La orientación educativa debe facilitar los procesos de aprendizaje, tanto cognitivos como meta-cognitivos, de los estudiantes, incrementando sus conocimientos, habilidades y actitudes; que contribuirá no sólo en su desempeño académico a lo largo de la vida, sino también, en su desenvolvimiento dentro de su entorno social (E Repetto Talavera, 2002).
- Debe ser una tarea planificada y ofrecida a todos los alumnos con el objetivo de lograr su máximo desarrollo. Asume una concepción holística de la personalidad donde se integra en la acción orientadora el aspecto académico, el aspecto profesional y el aspecto personal de cada individuo (Rodríguez Espinar, 1993).
- En la medida de que, la orientación educativa, es una tarea cuya finalidad es potenciar el desarrollo de todas las personas a lo largo de la vida, asume un carácter principalmente preventivo dada su implicancia en el desarrollo de competencias para la vida (Bisquerra Alzina, 2013).
- Tiene como finalidad última lograr que la persona se conozca mejor a sí misma y conozca el mundo que la rodea; comprendiéndose como parte integral de un contexto con capacidad para tomar decisiones de manera autónoma y responsable (Rodríguez Moreno, 2002).
- Asumiendo que la orientación se desarrolla para todas las personas, en todos los momentos de su desarrollo evolutivo, se asume el carácter inclusivo que atiende a la diversidad y singularidad de cada individuo (Sánchez García, 2013).

Desde una perspectiva integral de la persona, que implica en última instancia, la búsqueda de la madurez por parte de los estudiantes (Rodríguez Espinar, 1993); lo que supone entender la orientación educativa como una acción convergente al proyecto educativo, que beneficia el desarrollo y plena autorrealización personal, procurando por la autonomía y responsabilidad en las decisiones de las personas.

Esta perspectiva se articula con la concepción moderna de la Orientación para el Desarrollo (Vélaz de Medrano Ureta, 1998), dado que no se piensa como una acción en un momento particular, en el

---



desarrollo vital de las personas; sino como una concepción de orientación que implica todos los momentos de desarrollo y requiere una intervención continua a favor de dicho progreso.

La orientación, por lo tanto, debe ser entendida como un proceso permanente que empieza en el sistema escolar, sigue en las transiciones a la vida adulta y laboral y termina en la fase de prejubilación (Rodríguez Moreno, 2002). Más allá de la función remedial o terapéutica, que en algún momento pueda asumir la orientación, es principalmente una intervención preventiva, donde no sólo se tiene en cuenta el contexto académico del alumno sino que trasciende a otros contextos (Vélaz de Medrano Ureta, 1998).

La orientación educativa, entendida como un servicio hacia la comunidad educativa, comprende un conjunto de intervenciones y acciones, ofrecidas no sólo a los estudiantes sino también a los diferentes agentes educativos implicados en el proyecto de vida de los alumnos (Rodríguez Espinar, 1993). Algunas intervenciones posibles, desde la perspectiva de orientación educativa, podrían referirse a acciones para colaborar en la formación de hábitos de estudio, la atención y concentración en clase, la planificación y gestión del tiempo de estudio, y el desarrollo de habilidades cognitivas (Ayala, 1998, en Campoy Aranda, 2009; Molina Contreras, 2004) que modifiquen los índices de reprobación y atraso en los estudios, incentivando la motivación académica (Velasco, 2006).

En España, desde que apareció la orientación propiamente escolar en la década de los setenta, seguida de la creación de servicios especializados en los ochenta y, muy especialmente, a partir de la puesta en marcha en el marco de la LOGSE (1990) de una estructura de orientación multinivel (aula, centro y sector) y de la especialidad de Psicología y Pedagogía en el cuerpo docente de Secundaria (1992), puede afirmarse que estos servicios y profesionales se han consolidado progresivamente como elementos imprescindibles del sistema para atender a la diversidad de necesidades educativas en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, en un sistema educativo cada vez más complejo (Vélaz-de-Medrano Ureta, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012).

En 2008 el gobierno español comienza a diseñar un proceso de estrategia de modernización de las universidades que implicó una definición de distintos aspectos relativos a mejorar la situación de la educación superior en todo el país. En 2010, se presenta la Estrategia Universidad 2015 (EU2015) con una visión integral de la educación universitaria.

En este sentido, uno de los objetivos propuestos relativos a la situación de los estudiantes se refiere a la necesidad de implementar estrategias de orientación que faciliten la toma de decisiones, la adaptación y desarrollo efectivo los estudios superiores, y la preparación para el mundo del trabajo, el

empleo y la carrera profesional (Ministerio de Educación de España, 2010; Tortosa Ybáñez, Parejas Salinas y Moncho Pellicer, 2011).

Desde este planteo, se asume una orientación basada en el desarrollo de competencias que los estudiantes deben adquirir para poder "identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas o profesionales, acordes a su potencial y proyecto vital, evitándose con ello ineficiencias por mala elección de los estudiantes: cambios, abandonos, desaprovechamiento de fondos de becas y ayudas, duración excesiva de los estudios, etc."(Ministerio de Educación de España, 2010:28).

Dentro del contexto económico actual, varios países de la comunidad europea, están replanteando las acciones de orientación permanente como un elemento clave para dar respuesta a los problemas que afectan a las personas y mejorar los resultados de las actividades de aprendizaje en todas las fases del desarrollo (CEDEFOP, 2015).

En América Latina, la orientación, tanto profesional como educativa, ha tenido una trayectoria bastante significativa y trascendente para el desarrollo de las personas. se está asistiendo a un proceso de re-conceptualización de la Orientación Educativa (González Bello, 2008) a partir del intercambio de experiencias en redes tecnológicas que permiten definirla como un proceso regular y continuo y que pueda contribuir a la igualdad de oportunidades y al desarrollo sustentable (González Bello, 2007; González Bello y Ledezma F., 2009).

En Argentina, existen actualmente los denominados *Departamentos de Orientación Educativa* (DOE), en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires (Capital) y los *Equipos de Orientación Escolar* (EOE) en la Provincia de Buenos Aires.

Los DOE realizan sus tareas al interior de escuelas secundarias dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. con la sanción de la ley 547/04 (SEGGBA, 2004) lo cual permite comenzar a leer el tipo de incidencia que tiene la regulación normativa en el trabajo de los profesionales, inaugurándose una etapa con mayores lineamientos gubernamentales (MEGGBA, 2009), en los que se fomenta una presencia más activa de los DOE para formar parte de la toma de decisiones institucionales en los temas pedagógicos (Bayeto, 2015).

Los Equipos de Orientación Escolar, en la provincia de Buenos Aires, funcionan dentro de las instituciones educativas en todos los niveles, modalidades y Centros Educativos Complementarios, se ocupan de la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje, según

disposiciones generales establecidas en la Ley N° 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Cap. I Disposiciones Generales y Cap. XII, Art. 43 Psicología Comunitaria y Pedagogía Social).

Más allá de que la orientación educativa es una acción que se realiza con todas las personas, en todos los momentos de su desarrollo vital; existen momentos o instancias donde se considera sumamente importante la intervención orientadora. Estos momentos son las denominadas instancias de transición.

Dado que, como explica Antonio Pantoja Vallejo (2009), los procesos de transición suponen un cambio tanto de contexto como normativo y en el modo en se desarrolla la formación; afectando procesos emocionales como sociales de la vida del estudiante, quién debe adaptarse a la diversidad y establecer nuevas relaciones.

En función de esto, la transición entre la escuela secundaria y la universidad implica establecer acciones de orientación que abarquen todas las dimensiones de la persona y de esa forma, asegurar que las medidas de intervención proporcionen la ayuda necesaria y sean identificadas por los estudiantes de manera clara (Tortosa Ybáñez et al., 2011). E incluir dentro del currículum ordinario lo que se denomina orientación para las transiciones como complemento del programa de educación para la carrera (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008).

La existencia de diversos programas de orientación focalizados en los momentos de transición, como plantea María Luisa Rodríguez Moreno (2002), asumen un papel preventivo frente a las adaptaciones que en toda etapa nueva debe lograr el estudiante.

Tortosa Ybáñez et al. (2011), identifican el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979) y el socio fenomenológico del desarrollo de Super (1980) como aportes conceptuales que explican la orientación educativa en función de procesos de transición que se dan durante el desarrollo humano.

Del enfoque ecológico, el desarrollo de la persona se explica a partir de una influencia recíproca o bidireccional entre el sujeto y su entorno, que cambia constantemente. En este sentido, las autoras plantean que un modelo de orientación ecológica debe tener en cuenta la realidad dialógica entre la institución -en este caso universitaria- y su contexto, con programas que traten intencionadamente y de manera comprensiva la prevención y el desarrollo del alumnado. Desde el enfoque de Super, que entiende que el desarrollo profesional transcurre por etapas bien definidas y diferentes separadas por transiciones, surge el concepto de la orientación para las transiciones, interviniendo en el conocimiento del yo, del entorno y toma de decisiones, y añadiendo la capacidad de planificar y desarrollar proyectos profesionales y vitales.

Este enfoque se complementa con el de Educación para la Carrera que se basa en la orientación de competencias que permitan una mejor preparación para una sociedad que avanza y cambia

---

constantemente y donde el conocimiento se multiplica y complejiza de manera creciente (Tortosa Ybáñez et al., 2011).

Por otra parte, la orientación educativa debe asumir una mirada del desarrollo que valore la interculturalidad (Repetto Talavera, Pena Garrido, Mudarra y Uribarri, 2007), donde el respeto, la interacción y el diálogo, favorezcan el proceso educativo con prácticas educativas interculturales orientadas al desarrollo integral e igualdad y equidad (Morales Trejos, 2015).

Por lo tanto, la orientación educativa debe, en última instancia, favorecer el autoconocimiento, la identidad, la toma de decisiones y el conocimiento del contexto sociocultural de la persona orientada, en miras de su desarrollo personal y social, constituyéndose en un servicio de apoyo especializado que brinda integralidad al proceso educativo. La interculturalidad, que esta se entiende como un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todas las personas, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo con el fin de lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y las competencias interculturales (Morales Trejos, 2015).

### **3.3. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

La necesidad de orientación en la universidad es compartida por todas las universidades tanto nacionales como internacionales y es un factor estratégico para la mejora de la calidad formativa.

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los rasgos que define a la orientación es su carácter continuo a lo largo de la vida, y desde esa perspectiva, se establece como una prioridad de intervención en el ámbito universitario (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008).

Como se ha señalado anteriormente, el nuevo escenario universitario está determinado por la universalidad, diversidad, multiculturalidad y movilidad universitaria (Campoy Aranda, 2009) lo cual implica asumir acciones que den respuesta tanto a las necesidades del estudiante como a la demanda la sociedad.

Algunos factores como el incremento de la tasa de abandono o repetición de los estudios superiores, la desinformación y desorientación académica y profesional y el desajuste entre la formación universitaria y las exigencias del mundo laboral, entre otras cuestiones, son motivos que exigen la creación y/o

fortalecimiento de los servicios de orientación universitaria (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008). Entre los problemas que afectan actualmente a los estudiantes y recién titulados, destacan las situaciones de elección de opciones formativas con deficiente conocimiento de la realidad académica y profesional; la escasa capacidad de hacer frente a situaciones de fracaso en los estudios (Guerra, 2005); y en un lugar de preocupación prioritaria se hallan todos aquellos problemas que se derivan de la incorporación al mercado de trabajo, una vez finalizados los estudios (Sánchez García et al., 2008).

### 3.3.1. EL CONCEPTO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

Se podría generalizar el concepto de orientación universitaria como todas aquellas acciones de ayuda o asesoramiento con el fin de beneficiar el desarrollo integral del estudiante universitario.

María Luisa Rodríguez Moreno (2002) define los servicios de orientación universitaria como una organización con personal destinado a cuidar intereses y satisfacer necesidades de la comunidad académica.

Dentro del ámbito universitario, se refiere, en primera instancia, a servicios de orientación educativa y profesional cuya finalidad es ayudar a los estudiantes y egresados en la toma de decisiones académicas, en los procesos de transición que se dan durante el desarrollo de la carrera y en la inserción socio-laboral y entrada al mercado de trabajo (Rodríguez Moreno, 2002; Sánchez García et al., 2008). En este sentido, Grañeras Pastrana y Parras Laguna (2008) definen la orientación universitaria como orientación académico-profesional; ya que, por un lado, es una orientación para el desarrollo de la etapa académica de la persona y por otro lado, es una instancia de preparación para el desempeño profesional.

Sin embargo, progresivamente se ha ido manifestando la necesidad de incluir, en forma integrada con las clásicas acciones de orientación académica y profesional, una intervención orientativa referida a la orientación en aspectos personales de los estudiantes que muchas veces pueden ser obstáculos en el desarrollo efectivo de sus estudios universitarios.

Como expresa María Luisa Rodríguez Moreno (2002), resulta necesario ampliar la visión que se tiene sobre la orientación universitaria que, más allá de lo académico-profesional, pueda incluir características o situaciones personales.

Otros autores (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008), además de distinguir la intervención *académica*, *profesional* y *personal*, agregan ámbitos de orientación universitaria en lo *social*, como por

ejemplo, consecución de becas o estancias en el extranjero, y *administrativo*, como matriculaciones, convalidaciones, etc.

En los últimos años, también se ha sumado la preocupación dentro del ámbito universitario de cómo dar respuesta a las necesidades de orientación de grupos minoritarios. Como señalan algunos autores (Patton y McMahon, 2006; Sánchez García, 2013), el desarrollo profesional de las mujeres, de las minorías raciales y étnicas; como así también, la mejora en la integración social y laboral de las personas con discapacidad.

Se asume la orientación universitaria como parte del concepto orientación a lo largo de la vida pero que se desarrolla durante el recorrido formativo de los estudiantes. Durante toda esta etapa de aprendizaje, los alumnos van presentando diversas situaciones o necesidades de orientación que responden a las distintas etapas por la que transcurre la formación universitaria.

Es decir que el desarrollo profesional es un proceso que se extiende durante toda la vida y que engloba no sólo el acceso a una ocupación, sino también la adaptación y desarrollo personal y profesional en ella (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008).

La orientación universitaria es concebida como un proceso profesionalizado de ayuda continua y sistemática que tiene como principal objetivo la personalización educativa (Osés Bargas, Aguayo Chan, Duarte Briceño y Manuel Ortega, 2014). Es decir, que la orientación debe procurar por individualizar los procesos académicos a las necesidades de los estudiantes, e integrar y promover las diferentes capacidades y ámbitos de desarrollo de la persona, más allá de lo estrictamente intelectual o académico.

Desde esta perspectiva integral y de orientación a lo largo de la vida, las necesidades de orientación se remiten a la orientación personal y académica de los alumnos, la orientación familiar, la orientación para el tránsito entre etapas, la orientación profesional y la atención a la diversidad (Montanero Fernández, 2002; Velaz-de-Medrano Ureta, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012).

Las actividades que se realizan dentro de los diferentes servicios universitarios de orientación van desde la información académica y profesional, la consulta psicológica y personal, la psicoterapia y apoyo psicológico, el apoyo a las familias, la educación para la salud, hasta el uso de las nuevas tecnologías con fines orientadores. Cada universidad organiza sus servicios en función de su política educativa, de la población asistida, de la filosofía acerca de las funciones de orientación y de los recursos con los que cuenta.

---

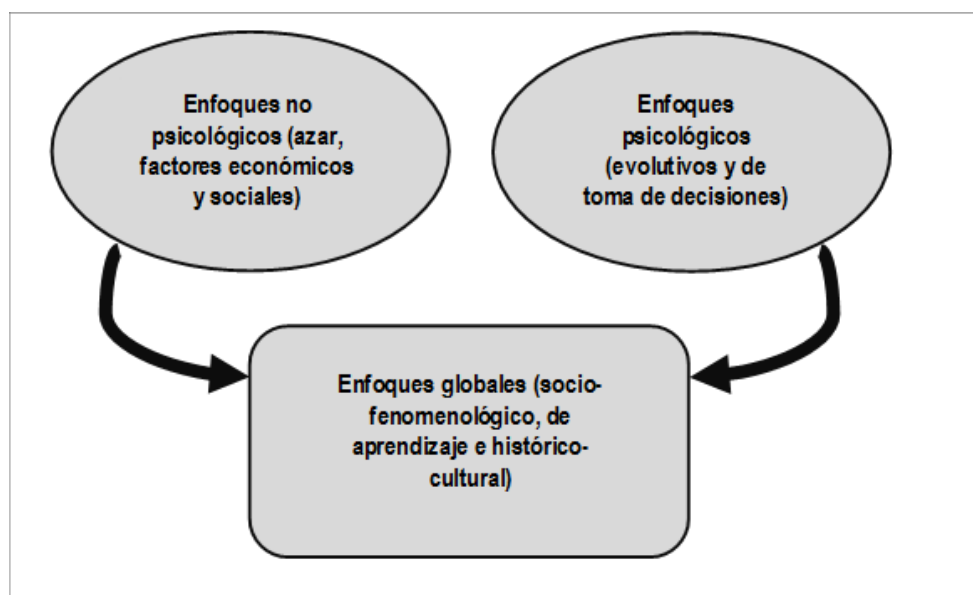
### 3.3.2. EL ENFOQUE INTEGRAL EN LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

Partiendo del conjunto de las teorías desarrolladas en el campo de la orientación, nos referimos a continuación a los enfoques teóricos que, fundamentalmente desde una perspectiva integral o global, consideran relevantes en el momento actual para la orientación universitaria y para el modelo tutorial orientador.

En este sentido, los enfoques teóricos aquí recogidos, han sido seleccionados en función de su potencial para poder comprender los aspectos que afectan al desarrollo de la carrera en el ámbito universitario y a la forma en que cada persona se relaciona con este proceso formativo. Pensando las instancias por las cuales atraviesa un estudiante durante su formación universitaria, se han elegido los aportes teóricos que proporcionan mayor claridad a la tarea de orientar en la universidad.

Una clasificación bastante aceptada de los diferentes modelos teóricos que han aportado a la orientación en general y a la orientación profesional en particular, los estructura en tres grandes dimensiones: enfoques no psicológicos, enfoques psicológicos y enfoque globales (Alvarez Gonzalez, 1995, 2005; Rodríguez Moreno, 2002; Sebastián Ramos, 2003). Partiendo de esta clasificación, se hará una presentación de los modelos que mayores aportes hacen al proceso de desarrollo de la carrera y que definen la orientación universitaria (Figura 1.5.).

Figura 1.5. Enfoques teóricos de la Orientación Universitaria



Fuente: Sebastián Ramos (2003)

En el caso de los *enfoques no psicológicos*, parten del supuesto de que las decisiones que una persona puede ir tomando a lo largo de su desarrollo de carrera, se definen por elementos externos, ambientales, que suceden en la vida de la persona. Las posturas van desde aquellos que definen toda incidencia en el rumbo profesional del individuo por experiencias imprevistas o azarosas; como, por ejemplo, la herencia biológica, cultural y económica (Miller y Form, 1951); hasta posturas que dan prioridad al factor económico en las decisiones profesionales o por la influencia cultural y condiciones sociales (Rivas, 1973). Más allá de que estos factores no son determinantes absolutos de las decisiones que una persona pueda ir teniendo a lo largo de su desarrollo formativo y profesional, es cierto que pueden jugar un papel como condicionantes en algunas situaciones particulares de decisión (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Sebastián Ramos, 2003).

A diferencia de los anteriores, los *enfoques psicológicos* reconocen que el ambiente puede ser un estímulo o limitación en el desarrollo de la carrera; sin embargo, consideran que la persona, por sus características particulares, es esencialmente libre de elegir y definir su proceso de formación y desarrollo profesional. Dentro de este grupo de modelos y enfoques teóricos, interesa mencionar aquellos que proponen la decisión profesional como un proceso a seguir en el desarrollo de la persona; es decir, los denominados enfoques evolutivos o de desarrollo y los enfoques de toma de decisiones (Sebastián Ramos, 2003).

Se podría decir que ambos enfoques tienen un alto grado de complementariedad dado que, los enfoques evolutivos sostienen que a medida que el individuo se va desarrollando personal y socialmente, va realizando diferentes elecciones que explicaran las decisiones futuras; y los enfoques relativos a la *toma de decisiones* establecen la necesidad de implementar intervenciones de ayuda en el proceso de decisiones que deberían establecerse desde durante toda la formación educativa.

A lo largo de toda la vida, la persona se enfrenta a diversas situaciones donde debe tomar decisiones, por lo tanto, debe *aprender a elegir*. En este sentido, existen una serie de estrategias que son necesarias de implementar ante cualquier instancia de decisión: clarificar los valores personales, tener información sobre sí mismo y sobre el entorno y tener conocimiento acerca del proceso de decisión y sus estrategias (Sebastián Ramos, 2003).

Por último, los enfoques globales se basan en la idea de que el proceso de desarrollo de la carrera es un proceso complejo que abarca múltiples dimensiones y debe ser abordado de modo global (Álvarez González, 1995, 2012).

Más allá de que todos los enfoques pueden brindar un aporte a la orientación universitaria, resulta necesario hacer un recorte y seleccionar aquellos que mejor contribuyen a comprender el proceso de



desarrollo que se da durante el período de finalización de la etapa secundaria y el comienzo en la trayectoria y desarrollo en el ámbito de formación profesional y laboral. Por lo que son particularmente relevantes los enfoques comprendidos desde un enfoque integral de la orientación, que incluyen desde los aportes iniciales al concepto de desarrollo, como es el enfoque *socio-fenomenológico de D. Super* (1969) y los procesos de toma de decisiones, desde el *modelo de aprendizaje social de Krumboltz* (1979); los *modelos motivacionales*, como el motivo de logro de McClelland y Atkinson; hasta enfoques más actuales, como los de *gestión de carrera* (Ordoñez, Taveira y Pinto, 2015), que introducen el concepto de *gestión personal de la carrera* (GPC), basándose en la *teoría sociocognitiva de Lent, Brown y Hackett* (1994) y en la *teoría de construcción de la carrera de Savickas* (1997); y la *Teoría de Sistemas (STF) de W. Patton y M. McMahon* (2006), donde se relacionan e integran los diversos aportes teóricos relativos a la orientación para el desarrollo de la carrera.

El *modelo socio-fenomenológico de Super*, inicialmente se lo ubica dentro de las teorías evolutivas que destacan el proceso de desarrollo como algo que se produce a lo largo de la vida, porque en su desarrollo teórico, Super identifica y define las diversas etapas en ese proceso de toma de decisión (González Maura, 2004; Sánchez García, 2013; Vélaz de Medrano Ureta, 1998). Sin embargo, fue dando paso a un modelo integral del desarrollo de la carrera, por considerar la multidimensionalidad de factores psicológicos, sociales y económicos que intervienen en dicho proceso. Se pueden sintetizar los aportes de Super en tres ideas centrales: la propuesta de un modelo longitudinal y de desarrollo de la carrera; el énfasis en la importancia del estilo de vida estrechamente relacionado con el trabajo; y la relevancia de su planteamiento sobre procesos de toma de decisiones que se producen a lo largo de la vida de las personas (Sebastián Ramos, 2003). La conceptualización que Super realiza acerca del desarrollo de la carrera, se basa en cuatro etapas: *crecimiento* (desde el nacimiento hasta los 14 años), *exploración* (desde los 15 a los 24 años), *establecimiento* (desde los 25 a los 44 años) y *mantenimiento* (desde los 45 hasta los 65 años). Más allá de que el contexto social y laboral implica revisar si estos momentos evolutivos se producen de la forma en que fueron definidos en su momento; resulta interesante señalar que, durante este proceso de desarrollo, la persona va asumiendo diferentes roles, a nivel personal, profesional y social; que, por un lado, responden al concepto de sí mismo, y al mismo tiempo, le permite construir distintos aspectos de su autoconcepto (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Sánchez García, 2013; Sebastián Ramos, 2003)

La denominada etapa de *exploración*, que podría comprenderse dentro de lo que abarcaría la trayectoria universitaria, está caracterizada por un proceso de autoevaluación respecto de la experiencia que la persona va desarrollando en diversas actividades de aprendizaje y de exploración ocupacional; tanto en el ámbito de la escuela, en los momentos de esparcimiento o tiempo libre y en las primeras experiencias de

---

incursión en el mundo laboral. Es la etapa donde la persona manifiesta la necesidad de tomar decisiones con respecto a la carrera y de obtener información relevante.

Dentro de esta etapa, se pueden distinguir los siguientes momentos o sub-etapas:

- (a) El momento *tentativo*, donde el estudiante a partir de su experiencia tanto educativa como social, y en algunos casos, laboral, va estableciendo y contratando sus necesidades, intereses, aptitudes, valores y oportunidades que se puedan ir presentando. En este sentido, se denomina un período tentativo porque la persona realiza elecciones a modo de ensayo o prueba, que no resultan ser definitivas, y que tienen como objetivo ponerse a prueba y descubrirse en las diversas actividades, como también definir preferencias e inclinaciones relativas al mundo profesional-ocupacional y social. Estas experiencias son vivenciadas con un cierto grado de fantasía, en función de que todavía no se trata de una incursión real, con responsabilidades mayores, en el mundo adulto.
- (b) El periodo de *transición* está comprendido dentro de la etapa en que la persona ingresa al mercado laboral, otorgando mayor importancia al contexto real del mundo adulto y a la preparación profesional. Existe un proceso de definir el propio autoconcepto en términos profesionales. Se podría identificar el inicio de período con el comienzo de la formación universitaria donde existe una necesidad elaborar la transición que supone dejar la etapa anterior finalizada y asumir la nueva realidad, lo que implica poner en juego procesos de adaptación e integración al nuevo espacio de vida.
- (c) La denominada sub-etapa de *ensayo*, la persona empieza a tener mayor experiencia laboral y comienza a ensayar en diversas experiencias laborales tratando de definir aquella que le resulte más adecuada. Es probable que en esta etapa se conviva con la finalización de la formación universitaria de grado y se comiencen a planificar instancias posteriores de formación, de manera paralela a la experiencia laboral.

Cabe señalar que en esta descripción resulta un aporte muy interesante para entender los momentos por los cuales una persona va desarrollando su carrera; aunque no se debe perder de vista, el contexto particular en el cual los jóvenes se encuentran dentro del mundo laboral. Dado que la estabilidad descrita por Super, no se da actualmente en todos los casos, como tampoco, la total de libertad por elegir la trayectoria profesional que considere más adecuada al patrón de carrera que describe el autor. Obviamente, el desarrollo de la carrera está atravesado por la coyuntura económica y social que deberá ser tenida en cuenta desde la orientación universitaria. Existe otra concepción del trabajo, donde los cambios tecnológicos, el entorno económico mundial y los comportamientos inmigratorios (Lent, 2012),

obligan a repensar el desarrollo de la carrera desde una concepción distinta a la tradicional, donde los recorridos ya no son tan predecibles y lineales (Lima, Beirao da Cruz y Rafael, 2014; Savickas, 2013).

Por su parte, la concepción del desarrollo de la carrera como un proceso evolutivo que dura toda la vida y que incluye ciertas etapas implica, también, comprender que es un proceso constante de toma de decisiones, donde las elecciones que se toman en momentos cruciales, son el resultado de la interacción entre determinantes situacionales y personales, y las diferentes experiencias vividas (Sánchez García, 2013).

Los enfoques teóricos relativos a la *toma de decisiones* explican dicho proceso desde un modelo descriptivo o desde un modelo prescriptivo. Los primeros, consideran la toma de decisiones como un proceso que se da en forma natural y en armonía entre la persona y el ambiente donde se desarrolla. Los autores más representativos de este modelo son D. V. Tiedman y R. P. O'Hara quienes, describen la toma de decisiones en dos momentos: la anticipación, donde se busca esclarecer la elección y el ajuste, donde se puede cambiar o mantener dicha decisión (Sebastián Ramos, 2003). Los modelos prescriptivos, en cambio, se apoyan en la posibilidad de ayudar a las personas en la toma de decisiones a través de determinadas estrategias, como describe la teoría de H. B. Gelatt, que establece que todo proceso decisorio implica una serie de pasos o la teoría de M.R Katz que resalta la importancia de los valores individuales en el proceso de toma de decisiones (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008).

Varios autores (Rodríguez Moreno, Sandín Esteban y Buisán Serradell, 2000; Sánchez-García, 2013; Sebastián Ramos, 2003) coinciden en considerar el modelo de *aprendizaje social de Krumboltz* como un enfoque global para la toma de decisiones. Se trata de un modelo comprensivo (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Sebastián Ramos, 2003) que integra los diversos factores que pueden influir en la toma de decisiones, como son los *factores genéticos* y las *habilidades especiales*; los *acontecimientos externos* y *factores ambientales*; las *experiencias de aprendizaje*, ya sea realizando una actividad (aprendizaje instrumental) como observando o comparando (aprendizaje asociativo); y, por último, las *destrezas o aptitudes* para realizar una tarea. Ante cada situación que implica tomar una decisión, la persona va actuando de acuerdo a dichas experiencias generando lo que se define como *destreza decisoría* y que le sirve como aprendizaje para nuevas situaciones donde debe elegir.

A lo largo del desarrollo de vida de una persona, las situaciones de elección constituyen un proceso de aprendizaje social, que se van configurando a partir de aprendizaje de experiencias previas decisorias. Krumboltz defiende una enseñanza sistemática de la toma de decisiones y propone siete fases (Figura 1.6.).

Figura 1.6. Fases en la toma de decisiones según Krumboltz

1. Definir el problema del modo más adecuado y preciso.
2. Examinar los valores personales, intereses y habilidades.
3. Proporcionar una variedad de alternativas.
4. Recoger la información necesaria para cada alternativa.
5. Determinar qué fuentes de información son fiables y realistas.
6. Organizar e iniciar la secuencia de conductas para la toma de decisiones.
7. Generalizar el proceso de toma de decisiones a nuevos problemas.

Fuente: Grañeras Pastrana y Parras Laguna (2008).

Se trata de un modelo integral en la medida que define a la persona que elige como alguien que aprende continuamente y a la persona que orienta como quién coordina y estructura el proceso de aprendizaje para la toma de decisiones. Sin embargo, tal como expresa Sebastián Ramos (2003), es un modelo que da prioridad casi exclusiva en la dimensión cognitiva de la toma de decisiones, sin considerar los aspectos actitudinales y motivacionales implicados en tal proceso.

En este sentido, Vélaz de Medrano Ureta (1998), agrega algunas teorías relativas al desarrollo de la carrera desde una perspectiva integral, que se focalizan en los aspectos motivacionales y actitudinales. Concretamente, menciona la *teoría de expectativa* (Vroom, 1965); la *teoría de la motivación de logro de McClelland* (1965, 1989); y la *teoría de la motivación para la carrera* de London y Stumpf (1987).

La *teoría de la motivación elaborada por Víctor Vroom*, considera que las personas se van a motivar y esforzar por realizar cosas y lograr un alto desempeño para alcanzar una meta, si creen que esa meta tiene un valor o es importante para la persona y que una vez alcanzada, recibirá una recompensa (Naranjo, 2009). De acuerdo con lo anterior, si una persona no se siente capaz, piensa que el esfuerzo realizado no va a tener repercusión o no tiene interés por la tarea, no tendrá motivación para llevarla a cabo.

La *teoría motivacional de McClelland* hace referencia a tres motivaciones que predisponen a un determinado comportamiento y que afectan el desempeño en la tarea. Se refiere a motivaciones por la necesidad de logro, la de afiliación y la de poder (Naranjo, 2009).

El *motivo de logro* ha sido el más desarrollado por McClelland y Atkinson quienes lo describen, por un lado, como una tendencia a aproximarse al éxito, y, por otro lado, como una tendencia a evitar el fracaso. Estos componentes de la motivación de logro, con el tiempo, van estableciendo

comportamientos de aproximación o de evitación de la tarea. La persona tiende a aproximarse a la tarea, es decir, está más motivada, cuando anticipa que el resultado que obtendrá es exitoso. En cambio, evitará involucrarse en una tarea si piensa que el resultado de la misma lo llevará al fracaso, por lo tanto no estará motivado para realizarla (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990).

Como ejemplos más relevantes, se puede mencionar la teoría acerca de las atribuciones de éxito o fracaso, de Weiner (1978, 1985, 1986); el enfoque acerca del autoconcepto desarrollado por Bandura (1977) y la teoría relativa a las metas de Dweck (1985), que explican los modos de afrontar las tareas académicas (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990) y que son tratados en el capítulo 3.

Frente a las transformaciones laborales del siglo XXI se hace necesario replantear el concepto tradicional de carrera y de desarrollo profesional tanto en términos individuales como empresariales. En este sentido, los enfoques teóricos de gestión de carrera (Ordoñez, Taveira y Pinto, 2015), establecen la necesidad de incentivar a las personas a que participen activamente en la gestión de su propia carrera y de enseñarles a construirla orientándose por proyectos de autoría personal.

La gestión personal de la carrera (GPC) involucra períodos de exploración, conocimiento, establecimiento de metas, estrategias y evaluación en el contexto de la carrera y propone un enfoque para la solución de problemas y de toma de decisiones profesionales. Una favorable gestión de la propia carrera implica que la persona logra hacer compatible sus aspiraciones, objetivos y competencias individuales y laborales, de acuerdo a las posibilidades contextuales (Taveira y Rodríguez, 2010).

Este concepto de gestión de la propia carrera puede relacionarse con lo que los autores Romero-Rodríguez, Seco-Fernández y Lugo-Muñoz (2015) describen como programa de proyecto profesional y vital de las personas. Explican la necesidad de implementar entornos de aprendizaje y de orientación con un enfoque más humanístico en el que la persona sea el centro, es decir, una orientación que parta desde el Ser. El programa propuesto y sometido a análisis en esta tesis busca favorecer que el alumnado aprenda a cuestionarse su propio proyecto profesional y vital, donde no pierda de vista su propia identidad personal en dicho proyecto.

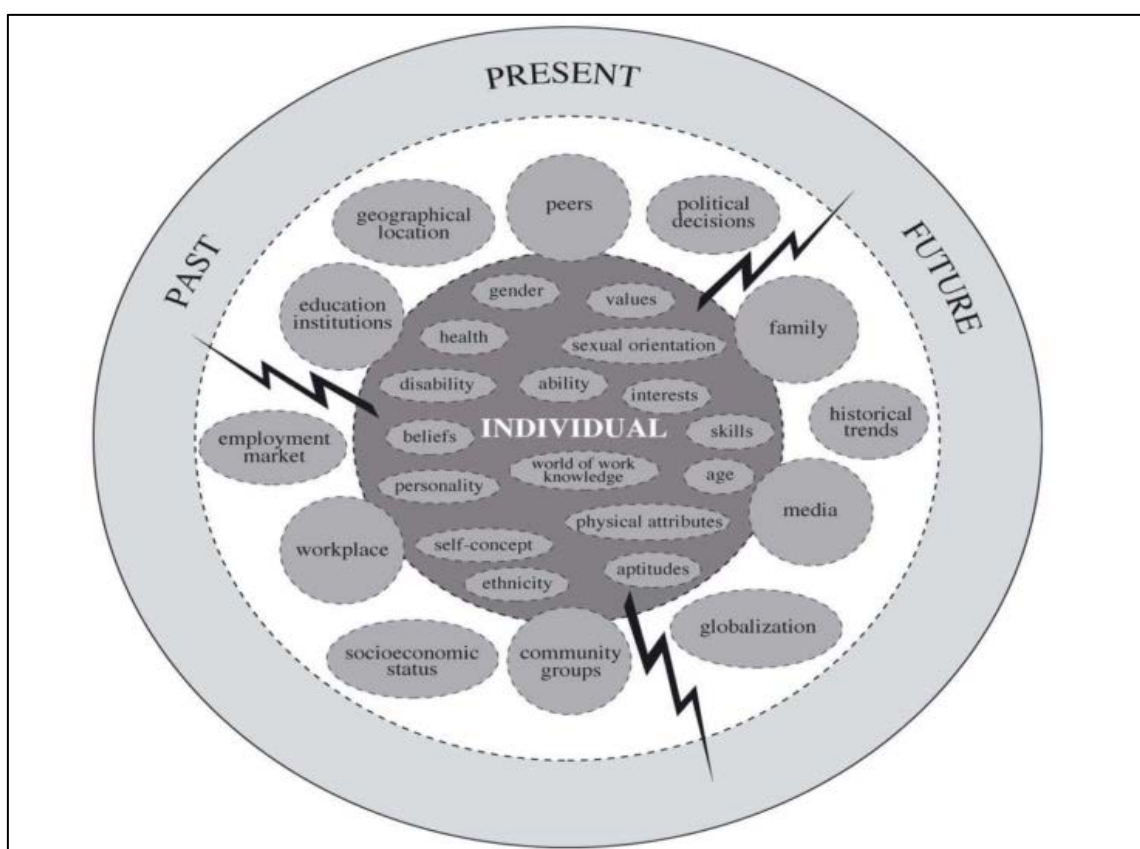
Por último, se considera el desarrollo teórico aportado por Patton y McMahon como un marco general donde poder relacionar e integrar los diversos aportes teóricos relativos a la orientación para el desarrollo de la carrera. Como expresan estas autoras, cada teoría o modelo desarrollan diferentes aspectos conceptuales y procesuales del desarrollo profesional pero no se ha logrado todavía una integración o convergencia teórica. Por lo cual, desarrollan un *marco meta-teórico* que pueda integrar las diversas teorías relativas al desarrollo de la carrera, mediante la *Teoría de Sistemas* (STF), que

---

establezca una relación entre la teoría y la práctica. No se trata de una teoría más sino, más bien, de un marco general donde todos los conceptos de desarrollo de la carrera pueden ubicarse y relacionarse. Desde esta perspectiva, es importante considerar la totalidad del comportamiento profesional y la relación entre todos los elementos del proceso de toma de decisiones, por lo cual todas las teorías relativas a la exploración y a los procesos de toma de decisiones son aportes importantes.

Por otra parte, desde esta perspectiva se asume la imposibilidad de poder separar las cuestiones de la carrera de cuestiones personales, por el contrario, se enfatiza en la importancia de enfocarse en todos los aspectos del individuo y en la relación mutua de cada subsistema de la persona. Para entender estas relaciones, las autoras elaboran un esquema donde quedan contemplados los aspectos que configuran el desarrollo de la persona (Figura 1.7.) (Patton y McMahon, 2006).

Figura 1.7. Esquema de la Teoría de Sistemas para el desarrollo de la carrera



Fuente: Patton y McMahon (2006, p. 208)

Se entiende el desarrollo profesional como un proceso dinámico, donde existen diversas influencias, cambios y oportunidades en el tiempo. Cada sistema es abierto, es decir, que está sujeto a la influencia del exterior y, viceversa, puede influir sobre lo que está más allá de los límites de cada sistema.

Dicha interacción o permeabilidad entre los diversos sistemas, es denominado como *recursividad o retroalimentación* y se representa en el diagrama mediante líneas discontinuas. Las influencias que afectan el desarrollo de la persona pueden cambiar en el tiempo (pasado, presente y futuro) y están íntimamente vinculados. Existen influencias más predecibles y otras, como el azar, más inesperadas (representado como relámpagos); pero, en todos los casos, las situaciones del pasado tienen influencia en el presente y ambas en el futuro (Patton y McMahon, 2006).

Desde esta perspectiva marco-conceptual, se entiende que el desarrollo de la carrera se produce en la interacción de los diferentes sistemas de pertenencia del individuo: su sistema intrapersonal (género, edad, atributos físicos, creencias, intereses, valores, etc.); el sistema social (familia, iguales, medios de comunicación, etc.); el sistema macrosocial (decisiones políticas, tendencias históricas, etc.) integrando un enfoque de influencias temporales y espaciales (Romero-Rodríguez et al., 2015).

En definitiva, la situación personal de cada individuo y su ecosistema constituyen una entidad compleja y dinámica que se organiza a partir de las múltiples experiencias de vida, por lo que el enfoque actual de la orientación debe ser entendido en términos de construcción del propio proyecto de vida y desarrollo personal (Lobato et al., 2016). Por este motivo es necesario definir los principios reguladores de cualquier intervención orientadora dentro del ámbito universitario. Lo cual se desarrollará en el próximo apartado.

### 3.3.3. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN APLICABLES EN LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

En función de lo expuesto hasta el momento, la implementación de la orientación universitaria deberá asumir una serie de principios, que aseguren acciones en pos del desarrollo académico, profesional y personal del estudiantado universitario.

Existe un acuerdo en identificar tres principios generales de la orientación: el principio de prevención, el principio de desarrollo y el principio de intervención social o ecológico (Sanchez-García, 2012).

El *principio de prevención* supone la orientación como intervención que se anticipa a la aparición de situaciones problemáticas o conflictivas. Por lo que se dirige a todas las personas y no sólo a aquellas que presenten alguna problemática, por lo que interviene de manera grupal más que individual y se trata de procurar una actuación proactiva, esto es, actuar antes de que pueda surgir la dificultad. (Sanchez-García, 2012). Dentro del campo de la orientación universitaria, implica actuar de manera anticipada frente a las posibles necesidades o problemas que puedan surgir durante el desarrollo formativo de las personas; por lo cual, requiere de la implementación de programas de orientación que comprendan los tres niveles de

---

prevención: prevención primaria, secundaria y terciaria (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Morales Trejos, 2015).

Para cumplir este principio, es necesario un conocimiento temprano y permanente de las características y circunstancias personales y contextuales de los destinatarios a fin de detectar posibilidades de riesgo; de ahí la importancia de realizar una evaluación inicial que permita llegar a un diagnóstico de la situación, el problema o las necesidades. Dentro del campo de la orientación universitaria, consiste en implementar acciones de diagnóstico y evaluación, previas a la implementación de las acciones orientadoras, con el objetivo de identificar y clasificar las distintas necesidades de orientación y que serán definidas en objetivos a alcanzar (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Morales Trejos, 2015).

El *principio de desarrollo* dispone una concepción de la orientación como agente activador y facilitador del desarrollo pleno e integral de la persona y como proceso de ayuda continuo e integral dirigido a todas las personas, a lo largo de todo su ciclo vital (Sanchez-Garcia, 2012). Desde el campo de la orientación universitaria, procura el desarrollo personal del estudiante, facilitando el desarrollo de todo su potencial, centrándose más en las posibilidades a nivel académicas y personales que en las debilidades. Se buscará que el estudiante universitario pueda desarrollar plenamente sus habilidades y capacidades a nivel académico y personal, lo que en este momento se define como una orientación centrada en el desarrollo de competencias para la vida profesional (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Morales Trejos, 2015).

En relación a este principio, se agrega uno referido a la orientación como empoderamiento y fortalecimiento personal, especialmente de los menos favorecidos (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Ricaurte, Ojeda, Betancourth y Burbano, 2013). Supone asumir una perspectiva inclusiva de la orientación, destinada a todas las personas, más allá de sus particularidades o necesidades específicas. Tiene que tener una mirada integral del proceso de formación de todas las personas en todos los momentos de su desarrollo

El *principio de intervención social* supone la intervención orientadora considerando a las personas en su contexto, considerando todos sus elementos y factores. Y en este sentido, es preciso entender que muchas veces, para resolver dificultades personales es preciso actuar sobre los factores que las condicionan o producen, por lo que se adopta un enfoque sistémico de la intervención orientadora (Vélaz de Medrano Ureta, 1998). Este principio supone ayudar a las personas a conocer su entorno, a comprender sus relaciones, las posibilidades y las limitaciones que proceden de éste, a enfocar las cosas desde una perspectiva compleja y sistémica (evitando explicaciones causa-efecto reduccionistas) para afrontar su desarrollo y adaptación activa, personalizada, crítica y constructiva. No se trata sólo de ayudar,

---



desde una postura dialéctica, a que la persona se adapte al medio, sino también a transformar ese contexto (Pantoja Vallejo, 2009; CEDEFOP, 2006).

Respecto a este principio, la orientación universitaria no se realiza en forma aislada, requiere de un trabajo colaborativo, no sólo por parte de los diferentes agentes del proceso de formación en los distintos momentos del recorrido académico; sino también y fundamentalmente, por parte de la misma persona que asuma una actitud que contribuya a los procesos de orientación que se encuentra involucrada. En el ámbito universitario se deberá contemplar, por ejemplo, el trabajo con docentes y directivos en lo referente a la orientación universitaria (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Morales Trejos, 2015).

Complementariamente a estos principios generales, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, establece en 2006, los principios básicos que deben asumir los servicios de orientación (CEDEFOP, 2006), los cuales se describen en la Tabla 1.7.

En síntesis, toda intervención orientadora en la universidad debe partir de identificar las necesidades académicas y realidades particulares de los estudiantes al ingresar al ámbito de los estudios superiores. En este sentido, la acción orientativa en la universidad debe procurar por intervenciones que se adelanten a las demandas e inconvenientes que los estudiantes puedan tener al iniciar sus estudios universitarios.

Como se expresó al comienzo del capítulo, los cambios de la sociedad actual implican una nueva concepción de la educación superior y la orientación universitaria que, atendiendo a la calidad educativa, procuren por el desarrollo académico, profesional y personal del estudiantado universitario. Desde la concepción de desarrollo de la carrera para la vida (Sebastián Ramos, 2003), la orientación debe ser una estrategia que ayude a generar las destrezas y competencias necesarias para el desarrollo integral del estudiante.

Tabla 1.7. Principios básicos en la prestación de servicios de orientación

<p>– Que se centre en el beneficiario</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Independencia:</b> la orientación facilitada respeta la libertad de elección profesional y desarrollo personal del ciudadano usuario.</li> <li>– <b>Imparcialidad:</b> la orientación facilitada se ajusta exclusivamente a los intereses de la persona, no está influida por intereses del proveedor, intereses institucionales o financieros y no discrimina en razón del sexo, la edad, el origen étnico, la clase social, las cualificaciones, la capacidad, etc.</li> <li>– <b>Confidencialidad:</b> los ciudadanos tienen derecho a la privacidad de la información personal que facilitan en el proceso de orientación.</li> <li>– <b>Igualdad de oportunidades:</b> la orientación facilitada promueve la igualdad de oportunidades de aprendizaje y laborales de todos los ciudadanos.</li> <li>– <b>Enfoque global:</b> en el proceso de orientación se considera el contexto personal, social, cultural y económico de la toma de decisiones del ciudadano.</li> </ul>
<p>– Que capacite a los ciudadanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Participación activa:</b> la orientación es una actividad de colaboración entre el ciudadano, el proveedor y otros agentes significativos, por ejemplo, aquellos que ofertan aprendizaje, las empresas, los miembros de la familia o los intereses del municipio, y se basa en la participación activa del ciudadano.</li> <li>– <b>Habilitación:</b> la orientación ayuda al ciudadano a ser capaz de planificar y gestionar sus itinerarios de aprendizaje y profesionales y las transiciones existentes en ellos.</li> </ul>
<p>– Que mejore el acceso para el ciudadano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Transparencia:</b> la naturaleza del servicio o servicios de orientación facilitados resulta inmediatamente obvia para el usuario.</li> <li>– <b>Amabilidad y empatía:</b> el personal de orientación ofrece una atmósfera acogedora a los ciudadanos.</li> <li>– <b>Continuidad:</b> la orientación apoya a los ciudadanos a través del conjunto de transiciones de aprendizaje, laborales, sociales y personales que realizan o encuentran.</li> <li>– <b>Disponibilidad:</b> todos los ciudadanos tienen derecho a acceder a los servicios de orientación en cualquier momento de su vida.</li> <li>– <b>Accesibilidad:</b> la orientación facilitada está accesible de una manera flexible y fácil de utilizar, por ejemplo, a través de entrevistas personales, por teléfono, por correo electrónico o en el marco de actividades de promoción externa, y en momentos y lugares adecuados a las necesidades de los usuarios.</li> <li>– <b>Idoneidad:</b> la orientación se facilita mediante una gran variedad de métodos para responder a las diversas necesidades de los ciudadanos.</li> </ul>
<p>– Que garantice la calidad de la orientación para el ciudadano</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Adecuación de los métodos de orientación:</b> los métodos de orientación utilizados tienen una base teórica y/o científica pertinente al objetivo para el que se utilizan.</li> <li>– <b>Mejora continua:</b> los servicios de orientación buscan una mejora continua a través de las opiniones de los ciudadanos y de capacitación permanente al personal.</li> <li>– <b>Derecho de reparación:</b> los ciudadanos tienen derecho a presentar una queja formal si consideran que la orientación recibida no es satisfactoria.</li> <li>– <b>Personal competente:</b> el personal que facilita la orientación dispone de capacidades acreditadas a nivel nacional para identificar y ocuparse de las necesidades de los ciudadanos y, en su caso, enviar a las personas a un servicio más adecuado.</li> </ul>

Fuente: CEDEFOP (2006, pp.13-14)

## RESUMEN DEL CAPITULO

El objetivo de este capítulo se ha centrado en analizar la misión de la educación superior y la orientación universitaria, atendiendo a la calidad educativa, para procurar el desarrollo académico, profesional y personal del estudiantado. La educación superior ha transitado una serie de cambios, en las últimas décadas, que imponen revisar la forma en cómo debe repensarse el proceso de enseñanza y aprendizaje frente a las nuevas demandas del estudiantado universitario. Los cambios sociales modifican las relaciones laborales y estilos de producción y se establecen nuevas formas de crear y asimilar el conocimiento, por lo que resulta necesario repensar la formación profesional desde la universidad. Lo que implica que las prácticas educativas tradicionales deben cambiar a nuevas formas de enseñanza, de acuerdo a los requisitos de formación que pauta la sociedad actual.

En este sentido, la educación universitaria debe concebirse dentro del concepto de *aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALV)*, procurando una formación basada en competencias adaptativas al desempeño profesional y asumir una concepción de la educación más inclusiva, ampliando el acceso, continuidad y terminación de los estudios; y sosteniendo los niveles de calidad educativa. Lo que supone un nuevo reto para la educación superior que, para cumplirlo, requerirá, entre otras cosas, de acciones de orientación que beneficien esta propuesta.

Sin embargo, este cambio de paradigma en las formas de enseñar y de orientar, en la universidad, no deben descuidar el *cumplimiento de estándares de calidad educativa* que aseguren una mejora en los procesos de formación académica y profesional. Los diversos organismos institucionales, que establecen los parámetros de calidad educativa de las instituciones universitarias, coinciden en señalar la calidad educativa directamente relacionada con la relevancia, flexibilidad, pertinencia y oportunidad del programa educativo, en cuyos aspectos se mencionan los servicios institucionales de apoyo al aprendizaje. En particular, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada en Argentina en 1995, es el organismo que establece los estándares y criterios de evaluación y acreditación de las instituciones de educación universitaria.

El aumento en cantidad y heterogeneidad, del estudiantado que accede a la universidad, requiere implementar o mejorar los dispositivos necesarios para lograr un desarrollo favorable de los estudiantes y no atentar contra la calidad educativa. En particular, las instancias de ingreso a la universidad deben prever de acciones orientadas a beneficiar la adaptación y continuidad de los estudios y atender a la diversidad y heterogeneidad de necesidades de orientación por parte de los estudiantes. Donde la mirada esté puesta en el desarrollo integral de la persona y atendiendo a una formación continua y en el aprendizaje de competencias para la vida adulta.

---

Desde el marco de la Orientación Educativa, la *Orientación Universitaria* es entendida como intervención para el desarrollo académico y profesional del estudiantado y su inserción al ámbito laboral, asumiendo los conceptos relativos a la orientación académica, personal y profesional. Algunos factores, como el aumento de la tasa de abandono o repetición de los estudios superiores, la desinformación y desorientación académica y profesional, o el desajuste entre la formación universitaria y las exigencias del mundo laboral, exigen la creación y/o fortalecimiento de los servicios de orientación universitaria.

En este sentido, el concepto de *desarrollo de la carrera para la vida* supone que la orientación debe brindar, a los estudiantes, herramientas y recursos para el desarrollo de sus destrezas y competencias al largo de su trayectoria vital. Lo cual introduce los conceptos de *orientación para la carrera y educación para la carrera*, que se describen en el capítulo; y el desarrollo de los *enfoques teóricos* que han tenido una concepción integral del fenómeno de la orientación y de la persona. Se menciona, desde los aportes iniciales al concepto de desarrollo, como es el enfoque *socio-fenomenológico de D. Super* y los procesos de toma de decisiones, desde el *modelo de aprendizaje social de Krumboltz*; los *modelos motivacionales*, como el motivo de logro de McClelland y Atkinson; hasta enfoques más actuales, como los de *gestión de carrera* (Ordoñez, Taveira y Pinto, 2015), que introducen el concepto de *gestión personal de la carrera* (GPC), basándose en la *teoría sociocognitiva de Lent, Brown y Hackett* (1994) y en la *teoría de construcción de la carrera de Savickas* (1997); y la *Teoría de Sistemas (STF)* de W. Patton y M. McMahon, donde se relacionan e integran los diversos aportes teóricos relativos a la orientación para el desarrollo de la carrera.

La implementación de la orientación universitaria deberá asumir los tres principios generales de la orientación, que aseguren acciones en pos del desarrollo académico, profesional y personal del estudiantado universitario. Desde los principios de prevención, desarrollo e intervención social, la orientación debe centrarse en las potencialidades de la persona, procurar decisiones autónomas, ser una opción libre, asumir que es una tarea conjunta, reconocer momentos críticos de intervención, partir de un conocimiento previo de necesidades, afirmar su carácter preventivo, ser inclusiva y permitir el empoderamiento y fortalecimiento personal.

Los cambios de la sociedad actual, por tanto, implican una nueva concepción de la *educación superior* y la *orientación universitaria* que, atendiendo a la calidad educativa, procuren por el desarrollo académico, profesional y personal del estudiantado universitario. Desde la concepción de *desarrollo de la carrera para la vida*, la orientación debe ser una estrategia que ayude a generar las destrezas y competencias necesarias para el desarrollo integral del estudiante.

## **CAPITULO 2. LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN AL INICIO DE LA VIDA UNIVERSITARIA**

### **1. LA SITUACIÓN DE INGRESO Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD**

- 1.1. INCREMENTO Y HETEROGENEIDAD DE ESTUDIANTES
- 1.2. DEBATE ACERCA DEL ACCESO A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
- 1.3. ADAPTACIÓN E INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA
- 1.4. LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA Y LAS ACCIONES DE RETENCIÓN

### **2. LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA**

- 2.1. ETAPAS Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EN EL PROCESO FORMATIVO UNIVERSITARIO
- 2.2. LA ETAPA DE INGRESO Y LAS NECESIDADES DE ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

### **RESUMEN DEL CAPÍTULO**

## CAPITULO 2: LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN AL INICIO DE LA VIDA UNIVERSITARIA

En el capítulo anterior se ha conceptualizado una nueva mirada acerca de la universidad, como un espacio de formación cada vez más amplio y abierto, con una mayor cantidad y heterogeneidad de alumnos, que requiere asumir una perspectiva de educación basada en competencias a lo largo del proceso de desarrollo de los estudiantes. En este contexto, resulta imprescindible asegurar los dispositivos necesarios para lograr un desarrollo favorable de los estudiantes y no atentar contra la calidad educativa.

Debe considerarse que, durante la segunda mitad del siglo XX, las instituciones de educación superior se expandieron notoriamente como un fenómeno mundial de masificación de la universidad. Lo cual invita a analizar las cuestiones de acceso a la universidad y las necesarias acciones que aseguren su continuidad y favorable logro de sus aprendizajes.

En este sentido, las instancias de ingreso a la universidad deben prever de acciones orientadas a beneficiar la adaptación y continuidad de los estudios y atender a la diversidad y heterogeneidad de necesidades de orientación por parte de los estudiantes. Donde la mirada esté puesta en el desarrollo integral de la persona y atendiendo a una formación continua y en el aprendizaje de competencias para la vida adulta.

En definitiva y de acuerdo con Rodríguez Moreno (2002), es preciso producir una nueva forma de orientar que implica ser *anticipatoria*, es decir, poder prever los cambios que exige la sociedad; *formadora* para el trabajo, en este sentido, generar el valor por el trabajo donde el estudio pasa a ser concebido como un trabajo y valorarlo como tal; *realista*, que supone asumir el desarrollo de la carrera con objetivos factibles de realizar en las distintas fases y procesos decisorios; y, por último, que la orientación se conciba como *tarea profesionalizada*, que implica una mayor, mejor y constante formación de los orientadores/tutores dentro del campo educativo.

De acuerdo con el contexto inicial presentado, en este segundo capítulo, se aporta un desarrollo más específico del proceso que implica ingresar y permanecer en la universidad, tomando como aspectos de este análisis, la heterogeneidad estudiantil, los debates actuales acerca del acceso a la universidad, y los datos relativos a la deserción y retención estudiantil.

Esta descripción inicial, permite avanzar, en la segunda parte del capítulo, en una descripción de las trayectorias académicas y las necesidades de orientación respecto a cada etapa; pero profundizando, especialmente, en los procesos iniciales de transición al contexto universitario.

## 1. LA SITUACIÓN DE INGRESO Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD

Para analizar las características actuales del proceso de ingreso a la formación superior, se desarrollan los siguientes aspectos: en primer lugar, se presentan datos relativos al incremento en cantidad de estudiantes que acceden hoy a la universidad y la heterogeneidad de perfiles estudiantiles que manifiestan necesidades específicas de formación a ser atendidas; en segundo lugar, se hace mención de los debates actuales acerca de asumir, por parte de la universidad, una modalidad de ingreso de carácter más selectivo o inclusivo, y por último, se describen los factores que inciden en la adaptación e inserción universitaria y que deben ser considerados a fin de revertir la deserción de los estudios.

### 1.1. INCREMENTO Y HETEROGENEIDAD DE ESTUDIANTES

El aumento y la diversidad de estudiantes que acuden a la universidad, como por ejemplo, el alto incremento en la tasa de mujeres y estudiantes de más edad o la variedad cultural de alumnos provenientes de diferentes regiones, ha generado nuevas necesidades académicas que deben ser atendidas desde la educación superior (García Ríos et al, 2013).

Álvarez Rojo (2010), explica que el aumento de personas que accederán a la Universidad en el futuro se mantendrá relativamente estable, a pesar del descenso de la natalidad en varias regiones. Además, existe un mayor porcentaje de jóvenes que acceden a la universidad, respecto a otros momentos pasados; y, por otra parte, se observa una ampliación de las edades y las circunstancias en que las personas llegan a la Universidad. Como se explicaba acerca del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, ya no se acude al ámbito universitario en un sólo momento de la vida, sino que se vuelve a la Universidad en otras edades y desde situaciones profesionales activas. Lo cual ha sido estimulado desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior que facilita una mayor flexibilidad en la organización de los estudios universitarios, creando vías alternativas de acceso y el reconocimiento de experiencia laboral, como por ejemplo, de personas mayores a 25 años o alumnos con formación profesional de los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), que quieran iniciar sus estudios superiores (Echeverría Samanes y Martínez Clares, 2015).

Según analiza Gómez Tagle (2010), durante la década comprendida entre 1994 hasta 2004, la matrícula en educación superior, en el mundo, creció aproximadamente un 54%. Respecto a la región de América Latina y el Caribe la población de estudiantes en educación superior ha aumentado más de 30 veces

desde 1960 y se estima en 14 millones. Entre otros factores, el aumento se debe al crecimiento de la población en edad de acceder a este nivel de estudios, como el valor económico que se atribuye a la educación, la necesidad de contar con recursos humanos mejor preparados, y en algunos países, el incremento de las instituciones privadas.

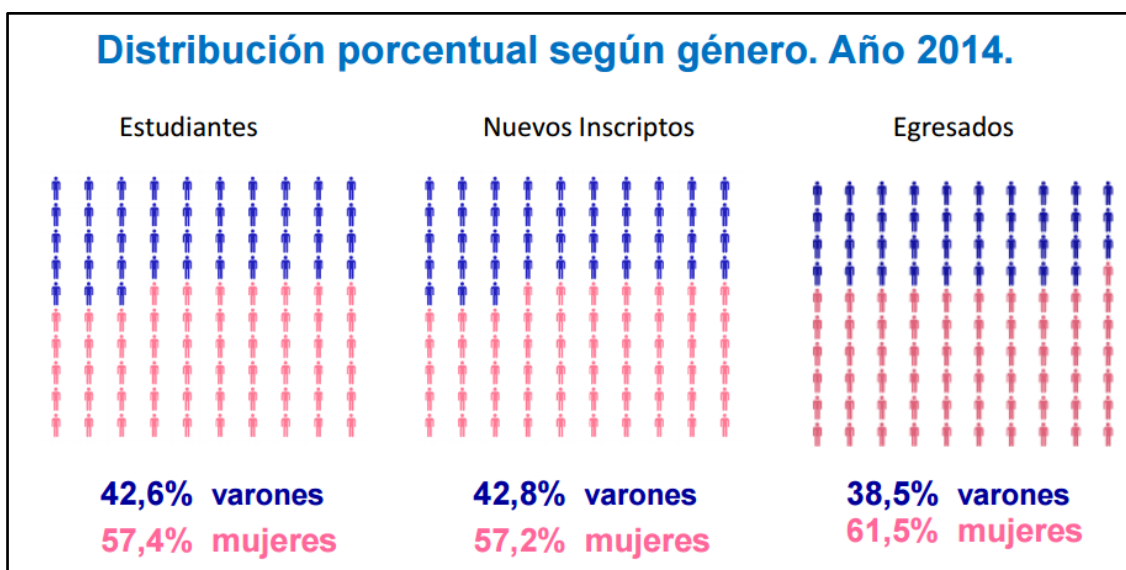
Los posibles problemas generados por esta nueva situación en la educación superior, implica con más razón la creación de servicios de apoyo y nuevos planteamientos docentes y ofertas de aprendizaje innovadoras respecto a lo conocido/tradicional (Álvarez Rojo, 2001).

Respecto al sistema universitario argentino, durante la segunda mitad del siglo XX, atravesó momentos históricos distintos que generaron atrasos estructurales; pero, al mismo tiempo, posibilitaron una perspectiva ligada con la igualdad en el acceso y el derecho a la educación superior (Carli, 2011).

En la actualidad, el sistema de educación superior, según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (2015), consta de 53 universidades nacionales de gestión pública, universidades provinciales, 49 universidades de gestión privada, 1 universidad extranjera y 1 internacional.; además de 21 institutos universitarios, 7 estatales y 14 privados. En el período comprendido entre 2004 y 2014, según el Departamento de Información Universitaria (DNPelU - SPU) hubo un crecimiento del 22% de estudiantes en la universidad, un 20% de nuevos inscriptos y un 44% de egresados (Figura 2.1).

Respecto a los estudiantes extranjeros, la mayoría proviene de países de América (91%), siendo Perú (19,7%), Colombia (16,7%) y Brasil (16,4%) los países que mayor cantidad de estudiantes migran a estudiar en Argentina. Un porcentaje menor provienen de Europa (7%) y de Asia (2%).

Figura 2.1. Distribución estudiantes universitarios en Argentina





*Fuente:* Departamento de Información Universitaria – DNPelU -SPU (2015)

Según las últimas fuentes del Departamento de Información universitarias, correspondiente al Anuario de Estadísticas Universitarias de Argentina (2013), la cantidad total de estudiantes universitarios (grado y pregrado) era de 1.830.743 y de nuevos inscriptos, de 425.650. Siendo el sector privado de 393.132 estudiantes y 110.057 nuevos inscriptos. La tasa de estudiantes de 20 a 24 años, aumento de un 17% en 2001 a un 21,7% en 2013. En el periodo comprendido entre 2003 y 2013, la tasa promedio anual de crecimiento de estudiantes ha sido significativamente más alta en el sector privado (6,2 %) respecto al de gestión estatal (1,2 %). Lo mismo ocurre con los estudiantes de nuevo ingreso que alcanza una tasa de crecimiento del 5,6% en las instituciones de gestión privada respecto a las universidades estatales, que es de 0,4% de crecimiento anual. Respecto a la tasa de egreso, hay un crecimiento mayor en la gestión privada (7,2%) respecto a la gestión estatal (3,0%).

Respecto a la UCA, en 2013, se observa un total de 15.429 estudiantes (3,9%), 3.859 de nuevos inscriptos (3,5%), de los cuales el 22% son estudiantes hasta 19 años; 11.570 reinscritos (4,1%), de los cuales 62,3% son estudiantes entre 20 y 24 años; 2.287 estudiantes egresados (6,1%). En el periodo comprendido entre 2003 y 2013, la tasa promedio anual de crecimiento de estudiantes de la UCA, ha sido del 0,2 %; con una baja en la tasa promedio anual en estos 10 años, del -0,4% y respecto a la tasa de egreso, hay un crecimiento de 2,7%.

Los datos generales de la situación universitaria dan cuenta no sólo del crecimiento en las tasas de ingreso sino también de la paulatina heterogeneidad que se va observando en el estudiantado que accede al nivel superior educativo. Aunque la posibilidad de ingresar a la universidad es cada vez más amplia, se mantiene el debate acerca de la forma de acceso a la enseñanza de nivel superior, y de cómo lograr una adaptación al ámbito universitario que impida la deserción de los estudios; estas cuestiones serán desarrolladas en los apartados siguientes.

## **1.2. DEBATE ACERCA DEL ACCESO A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

Existe un debate bastante generalizado acerca del modelo de ingreso a la universidad que se discute entre posturas que plantean establecer acciones de mayor selección en el acceso; o posiciones que defienden una mayor inclusión y no selectividad de los aspirantes.

En la Conferencia Mundial celebrada en la UNESCO, en 1998, en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción”, ya se planteaba varias consideraciones acerca del acceso a la formación universitaria.

En primer lugar, se menciona el tema de la igualdad de acceso a los estudios superiores que, desde la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podía tener lugar a cualquier edad. Donde el ingreso al nivel superior se realiza en función de la capacidad, el esfuerzo y perseverancia y la determinación por parte de los aspirantes; sin discriminación alguna por la raza, el sexo, el idioma, la religión, la situación económica, cultural o social, o en incapacidades físicas.

En segundo lugar, se realiza un replanteo acerca de la equidad, donde se veía necesario fortalecer y nivelar la educación secundaria a fin de asegurar una mejor transición y adaptación a la vida universitaria. En este sentido, como plantea Valle (2008), todas las personas que terminen satisfactoriamente el bachillerato tienen que tener la oportunidad, en igualdad de condiciones, de acceder a la universidad.

Los principios de Igualdad de Oportunidades y de Derecho a la Educación —declarados como pilares prioritarios donde debe fundarse cualquier sistema de acceso universitario—, implica también facilitar el ingreso a la Educación Superior de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades; que desde sus experiencias de vida y competencias, pueden ser un aporte valioso para el desarrollo de las sociedades y naciones (UNESCO, 1998).

En términos generales, se podría decir que los modelos de acceso a la universidad asumen postulados de igualdad de oportunidades y equidad, aunque las formas y exigencias varían en función de establecer requisitos de selección o libertad de elección.

Para poder citar algunos ejemplos comparativos que contrastan con el modelo argentino, se menciona la situación de acceso a la universidad de España y de Chile. En el caso de España, el itinerario universitario se inicia a partir de la superación de una serie de requisitos institucionales que tienen que ver con el número de cupos disponibles y con la nota de acceso exigida para las diferentes ramas disciplinares de estudio. El RD 1892/2008 es el que regula el acceso a la Universidad y contempla tres vías de ingreso: a partir de la obtención del título de Bachillerato, de los títulos de Técnico Superior y Técnico Deportivo Superior, y según la edad, y la experiencia profesional. El procedimiento más significativo y de mayor relevancia, es el acceso a la Universidad desde el Bachillerato, que a partir del curso 2009-2010, quedó determinado por una nueva prueba de aptitud que pretende una mejor adecuación al Bachillerato y dar respuesta a los estudios de Grado y las ramas de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura). Esta nueva propuesta evaluativa

---

permite que los estudiantes puedan optar entre ser evaluados en una fase general y acceder a las disciplinas sin límites de plazas o por una evaluación más específica, necesaria para poder ser admitido en las enseñanzas con cupos de acceso (Lorenzo Moledo et al., 2013).

En el caso de Chile, la enseñanza universitaria se ha dirigido a segmentos reducidos de la población, provenientes, principalmente, de los estratos sociales más altos; caracterizándose en un sistema de tinte *elitista* (Moya, 2011). Esta situación ha llevado a que en los últimos años, se establezca en Chile un debate intenso acerca de la equidad e inclusión de estudiantes al sistema universitario tradicional (Espinoza, 2015). Según este autor, sigue existiendo una desigualdad del ingreso a la educación superior según el nivel socioeconómico del cual provienen los estudiantes; a pesar de que se ha logrado reducir, en los últimos años, la brecha educacional existente entre el grupo de estudiantes pertenecientes al nivel más alto de ingresos (quintil 1) y del grupo de ingresos familiares más bajos (quintil 5) (Cruces, García Domebch y Gasparini, 2012). Algunas propuestas, como los *cupos de equidad* (Moya, 2011) implementados en la Universidad de Chile, permiten inferir la intención de mejorar propuestas de ingreso de estudiante provenientes de sectores más desfavorecidos, al sistema educativo superior.

En Argentina, el sistema de ingreso a la universidad es predominantemente directo y de elección abierta. Los estudiantes que finalizan su escolaridad de nivel medio, pueden elegir estudiar cualquier disciplina profesional, sin otro requisito que la obtención del título secundario que acredita la aprobación de los estudios de nivel medio. No existe, como en varios países europeos o latinoamericanos, un sistema de evaluación que acredite la aptitud universitaria o la existencia de cupos con un rango de aprobación, para el estudio de diversas disciplinas profesionales.

La selección, luego del ingreso a las universidades argentinas, se da a partir de los resultados que los estudiantes obtienen en los primeros años de su trayectoria académica, lo cual influye en la tasa de deserción observadas en esos períodos (Catino y Juarros, 2011; Nicoletti, 2010).

Carli (2011) plantea que el debate, respecto a la situación de ingreso en la Argentina, no está finalizado; dado que existe un consenso respecto a conservar la tradición de acceso abierto a la universidad y de ingreso irrestricto, lo cual ha quedado reafirmado en la nueva ley de educación superior y fortalece la experiencia histórica del movimiento estudiantil de rechazo a las medidas restrictivas impuestas por los gobiernos militares, quedando, además, en sintonía con cierta tendencia internacional que sostiene el derecho a la educación superior. Sin embargo, trae el dilema de atender los problemas que surgen con posterioridad al ingreso, como la alta tasa de deserción en los primeros años de los estudios y la baja graduación, lo cual pueden ser formas implícitas de selectividad a pesar de la apertura en el ingreso.

Como bien explica la autora, el ingreso universal al sistema universitario argentino trae, como consecuencia, tener las más altas tasas brutas de escolarización; pero convierte, especialmente a la universidad pública, en un modelo de masificación sumado a la disminución en la tasa de graduación estudiantil. Las cifras de deserción cercanas al 50%, en el primer año universitario, indican la prioridad de analizar, en la agenda político-académica, la situación de desigualdad con las que ingresan los estudiantes, las acciones que deben implementarse desde el nivel medio y las responsabilidades específicas que deben asumir las instituciones universitarias durante la formación universitaria (Carli, 2011).

A modo de síntesis, se puede mencionar la descripción de Valle (2008) acerca de los modelos de acceso a la universidad:

- El *sistema abierto* se caracteriza por permitir que todos cuantos estén capacitados para seguir una carrera universitaria la cursen, sin restricción alguna. Este modelo respeta la libertad individual de elegir libremente los estudios superiores, pero uno de los problemas es la existencia de un número excesivo de titulados en una disciplina, respecto de las necesidades del sistema productivo.
- El *sistema cerrado*, considera que no todos los que están capacitados para seguir estudios universitarios pueden hacerlo y establece una selección rigurosa para fijar un número de aspirantes semejante al número de titulados requerido por el sistema productivo. Tiene como ventaja ser un sistema más ajustado y acorde a las necesidades profesionales que un país deba cubrir, pero no es un modelo que respete el derecho a la educación.
- El *sistema entreabierto*, busca aprovechar las ventajas de los dos anteriores (derecho a la educación sin desajuste entre titulados y necesidades sociolaborales), y en el que el límite de entrada, planteado no sólo en función del sistema productivo, se lleva a cabo especialmente en aquellos estudios en los que existe una fuerte demanda o de los que la sociedad precisa un número pequeño de titulados (Valle, 2008, pp. 129-130).

Al mismo tiempo que se comparan las políticas de acceso a la universidad, resulta necesario analizar las características que presentan los estudiantes al ingresar a la universidad; con la intención de reflexionar la necesidad, por parte del sistema universitario, de desarrollar diferentes acciones atendiendo a mejorar las condiciones de ingreso y a implementar intervenciones de acompañamiento que permita ayudar a los alumnos a superar los problemas cognitivos, actitudinales y/o aptitudinales que les impiden integrarse con posibilidades reales de éxito a la enseñanza universitaria. Siendo las intervenciones tutoriales una forma de beneficiar la adaptación del estudiante a la vida universitaria.

Como explica Pantoja Vallejo (2009) una mayor atención al proceso de aprendizaje de los estudiantes y sus dificultades en los primeros años de estudio en la universidad, hace necesaria la intervención de orientación y ayuda; revalorizando la tarea del tutor como guía y seguimiento de los procesos de adquisición y maduración de los aprendizajes.

En vínculo con esto, en el apartado siguiente, se realiza una descripción de la situación de los estudiantes durante su proceso de transición e ingreso a los estudios de nivel superior, en vistas a analizar los programas de orientación y tutoría en la universidad.

### 1.3. ADAPTACIÓN E INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

El comienzo de los estudios universitarios supone analizar, por una parte, el proceso de acceso con sus diversas modalidades, lo cual fue descrito en el apartado anterior; y por otra parte, las acciones de acogida, asesoramiento y guía que cada estudiante recibe a fin de lograr una adaptación lo más satisfactoriamente posible a las nuevas exigencias académicas (Lorenzo Moledo et al., 2013).

Se podrían enumerar las siguientes características que describen la situación de los estudiantes que hoy acceden a la Universidad:

- Es una población muy heterogénea en cuanto a su procedencia social y cultural y en cuanto a su trayectoria y resultados académicos previos (Álvarez Rojo, 2001).
- Los estudiantes necesitan someterse a un espacio de aprendizaje, que implican nuevas formas de conductas y nuevos procesos cognitivos y actitudinales, para lograr integrarse al nuevo contexto académico, adaptándose de manera creativa a las pautas de enseñanza definidas por la institución universitaria (Gairín Sallán, Muñoz Moreno, Feixas Condom y Guillamon Ramos, 2009; Lorenzo Moledo et al., 2013).
- Deben enfrentar nuevas técnicas de trabajo intelectual y nuevas fuentes de consulta. Deben adquirir estrategias para la toma de decisiones y aprender a planificar el estudio (Senise Barrio, 2009).
- En algunos casos, muestran dificultades a la hora de estudiar relacionadas con la falta de motivación, problemas de concentración o problemas para comprender la materia (Senise Barrio, 2009).
- En algunos casos, los alumnos proceden de medios familiares sin ninguna tradición de estudio en la Universidad, lo que dificulta los procesos de adaptación de estos estudiantes (Álvarez Rojo, 2001).

- La elección de estudios no siempre se realiza desde una convicción segura basada en un conocimiento real de sus intereses y aptitudes respecto a las ofertas posibles de formación universitaria (Álvarez Rojo, 2001; Senise Barrio, 2009).
- Existe una dificultad importante en la adaptación y nivelación de los conocimientos de estudios, donde se solicitan competencias que en muchos casos no han sido adquiridas y que provocan un alto grado de fracaso en los primeros cursos de enseñanza y un considerable abandono de los estudios y de la Universidad (Álvarez Rojo, 2001; Gairín Sallán et al., 2009; Torrecilla Sánchez et al., Rodríguez Conde, Herrera García y Martín Izard, 2013).

Estas características se presentan durante la etapa inicial de los estudios universitarios, comprendida como momento de *transición universitaria*, lo cual implica implementar acciones de orientación que faciliten el desarrollo de estrategias de adaptación (Cheng, 2015; Angélica Rísquez, 2011).

Como se describe más adelante, las demandas iniciales de inserción al mundo universitario, como las que de manera continua irán presentando los estudiantes a lo largo de su formación, se definen como *necesidades de orientación* (Delgado Sanchez, 2009; Pantoja Vallejo, 2009; Sánchez García, 1999). En función de las diversas necesidades, referidas a las trayectorias de formación y a las aspiraciones individuales de cada estudiante, la universidad puede dar respuesta desde servicios educativos o programas de intervención tutorial. Pero asumiendo una mirada, sobre el alumno, desde una perspectiva holística, integral y profunda que trasciende lo meramente vinculado con sus logros académicos (Lorenzo Moledo et al., 2013).

Estas necesidades iniciales pueden relacionarse con las dimensiones de adaptación a la universidad definidas por Baker y Siryk (1984, 1986) y clasificadas por Rísquez (2010) en adaptación académica, social y emocional (Figura 2.2).

Figura 2.2. Dimensiones de la adaptación universitaria

<b>Dimensiones</b>	
<b>Adaptación Académica: Ajuste a las demandas educativas de la universidad</b>	
<b>Motivación</b>	Actitudes del estudiante hacia los objetivos académicos y el estudio requerido, motivación para estar en la universidad
<b>Aplicación</b>	Transferencia de la motivación en esfuerzo, inversión satisfactoria en estudio y el alcance de requisitos académicos
<b>Desempeño</b>	Eficacia del esfuerzo académico, reflejada en varios aspectos del logro académico
<b>Entorno académico</b>	Satisfacción con el entorno académico y lo que este ofrece
<b>Adaptación Social: Afrontamiento de las demandas interpersonales que impone la universidad</b>	
<b>Otros</b>	Establecimiento de relaciones con otras personas en la universidad
<b>Nostalgia</b>	Afrontamiento del traslado de domicilio (si existe) y el distanciamiento de personas cercanas
<b>Entorno social</b>	Satisfacción con los aspectos sociales del entorno universitario
<b>Adaptación Emocional: Ajuste psicológico y somático del nuevo estudiante</b>	
<b>Psicológica</b>	Bienestar psicológico
<b>Corporal</b>	Bienestar somático
<b>Apego: Compromiso con los objetivos educativos y apego a la institución</b>	
<b>General</b>	Satisfacción con el hecho de estar en la universidad
<b>Institución</b>	Satisfacción con el hecho de estar en una institución en particular

Fuente: Risquez (2010, p.18)

Las características hasta ahora descritas tienen, en muchos casos, una incidencia en la adaptación y permanencia de los estudios universitarios. Por lo que la situación de deserción universitaria es una realidad que implica pensar en acciones concretas de retención.

De alguna manera, la diversidad de estudios relativos al acceso y permanencia de los estudiantes en la universidad y los relativos a los motivos de deserción, dan cuenta de ciertas necesidades específicas que los estudiantes plantean antes de ingresar y que deben ser abordadas desde acciones orientadoras que aseguren su ingreso.

#### 1.4. LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA Y LAS ACCIONES DE RETENCIÓN

Se hará un recorrido de los estudios más representativos de deserción universitaria para poder identificar las necesidades iniciales de los estudiantes al ingreso a la educación superior.

De las variadas teorías que han explicado el fenómeno de la deserción estudiantil a lo largo de su ciclo académico, el Modelo de Integración Estudiantil de Tinto (1975) y el Modelo de Desgaste Estudiantil de Bean (1982) son los que presentan una mejor consistencia teórica para entender los factores que afectan tales decisiones. En el primer caso, la decisión de un estudiante de permanecer en la universidad se sustenta en cierto logro de integración y adaptación social y académica al entorno universitario; en el segundo caso, la explicación está basada en factores externos a la institución, como las características personales y psicosociales del estudiante. Por lo que se pueden entender como modelos complementarios (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006) que explican la razones de deserción estudiantil.

De acuerdo a la definición asumida por Tinto (1982), la deserción estudiantil es entendida como abandono voluntario o decisión que enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. Según el momento en que ocurra la deserción (Díaz Peralta, 2008), se define una *deserción precoz*, cuando el estudiante cumple con los requisitos de ingreso sin embargo no se matricula; una *deserción temprana*, cuando el alumno abandona sus estudios en los cuatro primeros semestres de la carrera y una *deserción tardía*, cuando los abandona a partir del quinto semestre en adelante. En este sentido, algunos estudios demuestran (Giovagnoli, 2002; Huesca Ramírez y Corvo, 2007) que el mayor porcentaje de abandono ocurre entre los primeros meses posteriores al ingreso a la institución hasta el inicio del segundo año de los estudios superiores.



Respecto al lugar donde ocurre la deserción, se define *deserción interna*, cuando el alumno que decide cambiar su programa académico o carrera dentro de la misma institución universitaria; *deserción institucional*, cuando el estudiante abandona la universidad, pero continua sus estudios en otra institución académica y *deserción del sistema*, cuando el estudiante nunca finaliza sus estudios de grado en cualquier institución de educación superior (Díaz Peralta, 2008).

Varios estudios tanto internacionales como nacionales han procurado dar respuesta a los motivos por los cuales un estudiante que ha decidido comenzar sus estudios universitarios, deserta de dicha situación. El interés por identificar y discriminar las diferentes causas de deserción como así también determinar el grado de relevancia de cada una, radica en la necesidad de poder pensar intervenciones preventivas de dicho fenómeno.

Las diferentes explicaciones acerca de la deserción estudiantil pueden ser clasificados en cuatro factores:

- Individuales: Se observan distintos aspectos que pueden incidir en la deserción de los estudios como, por ejemplo, rasgos de personalidad (Díaz Peralta, 2008), características relativas al desarrollo como, por ejemplo, la edad de inicio, estado civil, o género (Castaño et al., 2006).
  - Socioeconómicos: Las personas de estrato bajo, que dependen económicamente de sí mismos o el lugar de procedencia respecto a residencia de la institución en la que estudian y el nivel formativo de los padres son variables que inciden en la decisión de abandonar los estudios universitarios (Castaño et al., 2006; Díaz Peralta, 2008; Giovagnoli, 2002).
  - Académicos: Hay factores como el desempeño académico en la universidad, el grado de satisfacción del estudiante con el programa, como el tipo de colegio y la experiencia académica anterior que inciden en la posibilidad de abandonar los estudios universitarios (Castaño et al., 2006; Oloriz, Lucchini y Ferrero, 2007). Asimismo, los estudiantes que no tuvieron ningún tipo de orientación profesional, previo ingreso a la universidad, parecen tener mayor riesgo de desertar (Castaño et al., 2006; González Afonso, Alvarez Pérez, Cabrera Pérez y Bethencourt Benítez, 2007; Huesca Ramírez y Corvo, 2007), como aquellos que presentan insuficiencias en los conocimientos y capacidades adquiridas en instancias educativas anteriores y malos hábitos de estudio (Cerioni, Donnini y Morresi, 2010; Giovagnoli, 2002; Huesca Ramírez y Corvo, 2007).
  - Institucionales: La adaptación del estudiante al ambiente universitario surge como determinante importante en la decisión de desertar donde la buena relación con los profesores (Castaño et al., 2006; Huesca Ramírez y Corvo, 2007) y se ha encontrado que las cualidades de la organización en la integración social (Díaz Peralta, 2008) parecen disminuir el riesgo de deserción. Las percepciones de los alumnos acerca de la calidad del clima social dominante en su aula afectan a la calidad de su adaptación y de sus vivencias académicas (Soares, Almeida y Guisande, 2011).
-

La mayoría de las investigaciones se han centrado en las características del estudiante y del impacto del contexto externo, pero algunos autores llaman la atención sobre el papel que juega la universidad en la deserción estudiantil. (Barefoot, 2004; González Rodríguez, García Gómez, Izquierdo Dorta y Torres García, 2010; Silva, 2005).

Como se describe en el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza (Secretaría de Políticas Universitarias, 2008), dependiente del Ministerio de Educación de Argentina, existen factores atribuibles a la estructura y al desarrollo del sistema universitario que inciden en la deserción de los estudios donde muchas veces, las peores condiciones para el aprendizaje se dan muchas veces en los primeros años, incluso en carreras y universidades que no tienen matriculaciones masivas. Los recursos son en general escasos (laboratorios, acceso a equipos de computación, disponibilidad de bibliografía, etc.) y las modalidades pedagógicas no necesariamente son las apropiadas para ayudar a los estudiantes en la difícil transición hacia la educación superior.

Aun reconociendo que la adaptación a la universidad depende tanto de factores personales, relacionados con los estudiantes, como de factores ambientales, asociados con las características de las universidades y la calidad de las experiencias educativas que en ellas se ofrecen, lo cierto es que la mayoría de la investigación llevada a cabo ha descuidado estos últimos elementos (Soares et al., 2011).

Como plantea Risquez (2010), la deserción temprana es un indicador de la imposibilidad de adaptación por parte del estudiante, durante el proceso de transición a la universidad por lo que se deberían pensar intervenciones en este período crítico de ingreso.

Existen propuestas diversas y casos que ejemplifican las posibles intervenciones tutoriales, las cuales serán desarrolladas más adelante, pero que favorecen y mejoran los procesos de acceso y de transición de los estudiantes a la etapa universitaria.

Algunas propuestas desarrolladas por Lorenzo Moledo et al. (2013) se refieren a las siguientes intervenciones:

- Desarrollar un proceso armónico de transición armónico entre la Educación Secundaria y la Universidad que requiere establecer estructuras y dinámicas consensuadas en forma conjunta sobre ciertos elementos que conforman los procesos formativos de los estudiantes.
- Generar grupos de trabajo o seminarios integrados por responsables y docentes de los dos ámbitos académicos, que se extienda a los estudiantes, considerando sus *voces* y *miradas* en relación con proceso formativo en los que están inmersos.

- Establecer programas formativos destinados a los docentes de ambas etapas, en los que se ahondara en el valor que supone un enfoque profundo en formación por competencias, consensuando aquellas que son de carácter transversal a ambos niveles de formación.
- Implementar diferentes dinámicas informativas y/o formativas a los docentes y estudiantes de ambas etapas, desde una concepción de integralidad formativa, que afecta no sólo a los estudiantes, sino también a los docentes.

Estas propuestas son desarrolladas, de manera más extensa, en el capítulo 4, de este estudio, relativo a la tutoría universitaria.

## 2. LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

La educación universitaria actual implica contemplar, no sólo los contenidos académicos y cognoscitivos, sino todos aquellos aspectos relativos al desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes (Álvarez Pérez, 2013); por lo que las diversas demandas que implica la trayectoria universitaria, requieren respuestas de orientación que contribuyan a dicho desarrollo (Risque y Sanchez-García, 2012; Soares, Almeida y Guisande, 2011).

En este sentido, la orientación universitaria no está pensada desde una concepción de la dificultad sino más bien, como respuesta a necesidades y demandas propias del estudiantado en general, donde la experiencia universitaria sea considerada como un proceso de oportunidad para el desarrollo (Gairín Sallán, Muñoz Moreno, Feixas Condom y Guillamon Ramos, 2009; Villena Martínez, Muñoz García y Polo Sánchez, 2013).

Desde una perspectiva más tradicional de la educación superior, se interpreta la dificultad como un déficit individual del estudiante que, en muchos casos, implica la exclusión del sistema universitario. Por ejemplo, como se indicó anteriormente, la mayoría de los estudios relacionados a la deserción estudiantil universitaria se han centrado en las características del estudiante y del impacto del contexto externo (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006; Díaz Peralta, 2008; Huesca Ramírez y Corvo, 2007), y a su vez, la orientación tutorial ha sido criticada como práctica en el ámbito universitario cuando se parte de la suposición de que el estudiante ya debe poder manejarse sólo en dicho contexto sin ayuda o acompañamiento (Lobato, Arbizu y del Castillo, 2004; Pantoja Vallejo, 2009). Es decir que, desde esa perspectiva, se interpreta la necesidad de orientación como una debilidad o déficit del alumno para poder resolver de manera autónoma los desafíos de la carrera.

---

Muy por el contrario, la perspectiva inclusiva de la enseñanza superior supone aceptar que la imposibilidad de adaptación del estudiantado al contexto universitario es una falencia del propio sistema educativo. Como se explicó en el Capítulo 1, el atraso o el abandono de los estudios, los elevados porcentajes de reprobación en algunas materias curriculares, como así también, la no atención en las diferentes fases de transición a la universidad (García Ríos et al., 2013) son situaciones que el mismo sistema educativo debe responder si pretende una enseñanza de calidad. En este sentido, entendiendo el papel fundamental que juega la universidad en la permanencia de los estudios (González Rodríguez, García Gómez, Izquierdo Dorta y Torres García, 2010; Patiño Garzón y Cardona Pérez, 2012), la orientación tutorial debe ser comprendida, ya no como respuesta a dificultades individuales; sino más bien, como intervenciones frente a necesidades de orientación que se consideran esperables como parte de la trayectoria universitaria. Lo que supone entender la orientación como ayuda en los momentos de transición a la universidad, implementando acciones que abarquen todas las dimensiones de la persona y de esa forma, asegurar que las medidas de intervención proporcionen la ayuda necesaria y sean identificadas por los estudiantes de manera clara (Dapelo Pellerano y Matus Jara, 2013; García Ríos et al., 2013; Tortosa Ybáñez et al., 2011). Es decir, que la idea de *déficit* como indicador de la intervención tutorial se transforma en un concepto de *necesidad* en las instancias de *transición*.

Siguiendo el estudio realizado por Sánchez-García (1999) relativo a las necesidades de orientación académica se entiende la necesidad como la *distancia o diferencia* que existe entre una *situación o estado que se desea alcanzar o que se debería lograr*, y la *situación real* o condiciones existentes percibidas por los individuos implicados. Esta discrepancia se puede considerar en función de dos niveles: (a) las *necesidades primarias*, asociadas a las personas que reciben las intervenciones de orientación que, en el caso de la orientación universitaria, correspondería al conjunto del estudiantado universitario; siendo la discrepancia aquella diferencia entre la meta u objetivos que se desean alcanzar y el nivel real alcanzado; y (b) las *necesidades secundarias*, que corresponden a la institución, en este caso, universidad, donde la discrepancia estaría entre los recursos que se requieren para llevar a cabo las acciones de orientación y satisfacer las necesidades de los estudiantes, y los recursos reales con los que cuenta la institución.

Otra cuestión importante tiene que ver con las *percepciones* que tanto estudiantes como profesionales de la orientación tienen acerca de las necesidades de orientación; dado que no siempre la idea u opinión que las personas tienen de sus necesidades se corresponde con la necesidad real; al tiempo que puede existir una dificultad en reconocer las propias necesidades de orientación (García Sánchez, 1999). Con lo cual se hace difícil llevar a cabo una intervención tutorial que asegure la participación de los estudiantes por no

considerar necesario las orientaciones tutoriales como método de enseñanza (Pichardo, 2007). Por lo cual, resulta necesario diferenciar las necesidades de orientación desde la percepción de los propios estudiantes y de los profesionales de la orientación o, por ejemplo, las autoridades académicas o los docentes (Sánchez García, 1999).

Y al mismo tiempo, tal como se mencionó anteriormente, es importante comprenderlas en función de la trayectoria académica, es decir que las personas van conceptualizando y percibiendo distintas necesidades de orientación en función del momento o etapa por la que se encuentra transitando la formación universitaria.

## 2.1. ETAPAS Y NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EN EL PROCESO FORMATIVO UNIVERSITARIO

Como se ha definido anteriormente, la orientación deja de concebirse como una acción puntual para ser considerada como un proceso que se realiza a lo largo de la vida (CEDEFOP, 2006; Repetto Talavera, 2002; Rodríguez Moreno, 2002; Sebastián Ramos, 2003). Desde esta idea se piensa la tutoría como una acción que debe dar respuesta a necesidades diversas que se van presentando a lo largo del desarrollo de la carrera. Como expresan algunos autores (Domínguez Fernández, Álvarez Bonilla y López Medialdea, 2013; Muñoz Moreno y Gairín Sallán, 2013; Pérez Cuso y Martínez Juárez, 2015) las acciones tutoriales como respuesta a las necesidades de orientación están determinadas por el momento del desarrollo de la carrera en el que se encuentra el estudiante. Al centrarse en las necesidades concretas, de cada momento por el que se atraviesa en la formación universitaria, la orientación podrá aprovecharse en todas sus posibilidades (García-Félix, Conejero Casares y Díez Ruano, 2014; Pérez Cuso y Martínez Juárez, 2015).

Tomando en cuenta diversos estudios (Alvarez González y Álvarez Justel, 2015; Domínguez Fernández et al., 2013; García-Félix et al., 2014; Muñoz Moreno y Gairín Sallán, 2013), se pueden identificar las diversas necesidades de orientación que afectan a las distintas etapas del proceso formativo universitario:

- Durante la *etapa previa al ingreso* a la universidad, las necesidades de orientación están relacionadas la información y la preparación para el inicio y transición de los estudios universitarios. El estudiante de pre-ingreso necesita contar con información relativa a la oferta de estudios, modalidades de cursada, servicios universitarios, proceso de matriculación, requisitos y preparación de documentación, entre otras cuestiones. Y al mismo tiempo, requiere ser asesorado en cómo debe prepararse para comenzar sus estudios universitarios, por ejemplo, a

través de jornadas de intercambio con el profesorado universitario, cursada de asignaturas propedéuticas que ofrezca la universidad o talleres de metodología de estudio. En este sentido, el trabajo de Domínguez Fernández et al. (2013) propone acciones de información y preparación relativas al inicio de los estudios universitarios en la instancia de formación del Bachillerato, como una forma de llegar a todos los alumnos, más allá de la procedencia contextual o estrato socio-cultural, académico y económico.

Como expresa García-Félix et al. (2014), conocer las necesidades de orientación del futuro estudiante permite responder a las cuestiones relativas a la toma de decisiones sobre el futuro académico.

- *Al inicio de los estudios universitarios*, las necesidades de orientación están relacionadas con la adaptación e integración al nuevo ámbito de estudio (Baker, McNeil y Siryk, 1985; Baker y Siryk, 1986; Feldt, Graham y Dew, 2011; Angelica Riskey, Moore y Morley, 2007). Como, por ejemplo, las necesidades de organización de las asignaturas; manejo y distribución del tiempo de estudio; integración a grupos heterogéneos de estudiantes; nivelación o fortalecimiento en contenidos específicos de estudio; confirmación de la motivación e interés por el estudio elegido; y atención personalizada de situaciones particulares que presente el estudiante. La necesidad de adaptación a la universidad estaría relacionada con el logro de un buen rendimiento académico, la integración y satisfacción en el ámbito de la titulación y de la facultad, y participación activa de la vida universitaria (Muñoz Moreno y Gairín Sallán, 2013). La necesidad de integración se vincula igualmente al logro de un paulatino protagonismo y mayor participación, del estudiante, en todos los niveles del ámbito académico (García-Félix et al., 2014).
- *Durante los estudios universitarios*, las necesidades de orientación afectan a la trayectoria académica respecto al desarrollo académico, personal y social, y al proyecto profesional. El estudiante universitario, durante su trayectoria académica puede necesitar asesoramiento frente a las opciones académicas dentro de los estudios, a momentos de duda o desmotivación, o situaciones de cambio de estudios, como también, a experiencias de preparación en las estrategias orientadas a la inserción laboral.

El seguimiento del rendimiento académico y los apoyos específicos en contenido curriculares; la consolidación de las estrategias de aprendizaje; el reforzamiento de competencias académicas como el desarrollo del sí mismo en su vinculación social dentro del ámbito académico, en vistas a su inserción profesional; y la elección de itinerarios formativos que pueden implicar intercambio en otras universidades; son algunas de las cuestiones que más necesita desarrollar el estudiante durante el período intermedio de sus estudios universitarios. Como explican Domínguez

Fernández et al. (2013) el *alumnado en formación* necesita información sobre el impacto del desempeño académico respecto a su carrera laboral futura; por lo que, debe procurar aprendizajes más eficaces necesitando adquirir técnicas de estudio específicas de acuerdo a las modalidades de cada una de las asignaturas que va cursando durante la trayectoria académica. Es decir, que las necesidades que presentan los estudiantes durante el desarrollo de la carrera, una vez superada la primera etapa de adaptación e integración, se van haciendo más específicas y peculiares respecto a cada estudiante y a cada itinerario académico elegido.

- Al *final de los estudios universitarios*, las necesidades de orientación se relacionan con la finalización de los estudios; la formación continua; la inserción laboral y social; y la vinculación con ámbitos u organismos profesionales. Surgen necesidades de asesoramiento para la finalización de trabajos finales de licenciatura o proyectos académicos-profesionales; como así también, cuestionamientos acerca de qué hacer al finalizar estudios: seguir especializándose, emprender otra carrera, buscar empleo vinculado con la formación, o ambas opciones. En muchos casos, existe una gran desinformación, tanto sobre los perfiles profesionales (competenciales) de las ocupaciones de salida, como de los mecanismos para la inserción laboral y profesional en su ámbito de interés. Esta falta de información tal vez tenga que ver con lo que explican Domínguez Fernández et al. (2013) al explicar que la Universidad debería proveer de intervenciones de orientación que brinden mayor preparación para la salida laboral de los estudiantes. Actividades como la elaboración del currículum vitae, pautas para la asistencia a una entrevista de trabajo, orientación sobre las diferencias de los diversos tipos de empleo, permitirían preparar mejor al estudiante para su entrada al mundo laboral-profesional. Agregan, además que muchas veces la Universidad debería brindar mayor información acerca de las posibles trayectorias formativas posteriores a los estudios de grado. En este sentido, los Servicios de Orientación para el Empleo, en España, han brindado un espacio de asesoramiento y orientación no sólo para la inserción laboral de los estudiantes que finalizan su formación universitaria, sino también para la toma de decisiones en distintas etapas de la trayectoria de carrera, especialmente frente a la situación de desempleo y reinserción laboral. Un estudio reciente (Suárez-Ortega, Sánchez-García y García-García, 2016) ha concluido que los servicios de orientación para el empleo requieren revisar sus prácticas de intervención donde el núcleo principal sea la planificación y exploración para la carrera.

Tal como se expresó anteriormente, la nueva perspectiva de universidad identifica la orientación y tutoría universitarias como respuesta a una variedad de necesidades que requieren ser atendidas desde formas organizativas no tradicionales, con un estudiantado dispar en edad, diverso en perfiles de acceso y en sus

---

necesidades educativas, y con un aumento, cada vez mayor, de alumnos provenientes de otros países (Villena Martínez, Muñoz García y Polo Sánchez, 2013).

Como explican Domínguez Fernández et al. (2013) se debe crear una estructura de orientación universitaria más amplia, donde se dé respuesta a las necesidades de desarrollo académico, personal y social del estudiante, a lo largo de todo su proceso educativo universitario; e incluso, antes de su ingreso en la universidad y después de haberse graduado.

El itinerario que resulta de estudiar una carrera universitaria implica, por parte del estudiante, un protagonismo en su propio proyecto formativo profesional, planificando de manera crítica, los pasos que darán forma a dicho proyecto (Álvarez Pérez, López Aguilar y Pérez-Jorge, 2015); para lo cual necesita ser orientado en los diversos tramos de su desarrollo formativo. Tal como expresan dichos autores:

*No cabe duda de que el asesoramiento y la orientación al alumnado a lo largo de las distintas etapas de su desarrollo, constituyen un factor importante, el cual influirá en sus expectativas futuras, en la selección madura de los estudios por cursar y en la manera en la que organizan su proceso formativo (Álvarez Pérez et al., 2015, p.19).*

En este sentido, se puede concluir que las necesidades que hoy presenta el alumnado universitario tienen que ver con un desarrollo integral en su proyecto formativo. Como explica Marcelo Torres (2015), los estudiantes universitarios esperan que la universidad sea el ámbito donde puedan desarrollar nuevas capacidades, lograr una mayor madurez y adquirir no sólo una óptima preparación profesional, sino también, alcanzar un desarrollo personal para poder afrontar las diversas situaciones que se presentarán a lo largo de la vida profesional.

## **2.2. LA ETAPA DE INGRESO Y LAS NECESIDADES DE ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA**

Como señalábamos anteriormente, la etapa inicial de ingreso a la universidad, que comprende el momento previo de ingreso y el inicio de los estudios universitarios, resulta ser un momento crucial y determinante del proceso formativo del estudiante y, en gran medida, determina la continuidad y permanencia en el sistema.

El período de transición a la vida universitaria es considerado un reto para la orientación universitaria por lo que significa, para el estudiante, lograr adaptarse a un nuevo contexto de intercambio tanto personal como social y académico (García-Félix et al., 2014) y poder sostener su proyecto formativo.



Existe una preocupación por el futuro profesional y el proceso de elección de estudios manifiesta la necesidad de esclarecer las propias metas e intereses personales (Álvarez Pérez et al., 2015; Martínez-Martínez et al., 2016) que supone un trabajo de introspección personal y de exploración de las opciones de estudio (dos Santos Cruzinha Soares da Silva, do Céu Taveira, Bernardo, Rodríguez Moreno y Luisa, 2014; García-Félix et al., 2014).

Como se ha explicado anteriormente, existe una relación entre los motivos de elección de los estudios superiores y los motivos de abandono (Álvarez González, Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2011); lo cual hace pensar en la necesidad de identificar las razones de elección, por parte de los estudiantes, al iniciar su formación universitaria, en vistas a ofrecer orientaciones que ayuden a su reconocimiento e influencia en del desarrollo académico posterior. Lo cual se desarrolla en el capítulo 3.

Algunos autores definen este proceso de transición universitaria como un momento influenciado por múltiples factores (Álvarez González et al., 2011) como la experiencia académica previa, las características psicológicas de personalidad, las expectativas de autoeficacia, el acompañamiento social y familiar que disponga al estudiante en esta nueva etapa, como también, las modalidades de organización institucional de la universidad.

De acuerdo a lo señalado por Riskey (2010), es necesario distinguir el concepto de *transición* respecto al de *adaptación* a la universidad:

*...mientras que la transición es el proceso que tiene lugar en los primeros meses de primer curso en que el/la estudiante de nueva entrada se enfrenta a los nuevos retos académicos, sociales y personales; la adaptación es la percepción subjetiva como resultado de la evaluación del/la estudiante sobre dicho proceso. (pp. 17-18)*

Como se refirió anteriormente, la transición universitaria implica diferentes estados o etapas, que en la medida que sean atravesados favorablemente, por el estudiante, el proceso de adaptación irá mejorando y generando una mayor predisposición del estudiante hacia su situación futura (Angelica Riskey et al., 2007).

En este sentido, Cheng (2015) describe diversos modelos que explican el fenómeno de transición a la universidad de acuerdo a distintas fases, donde cada una contiene diversos procesos personales que dan cuenta del proceso de adaptación al ámbito universitario:

- El *Modelo de Ajuste de la Curva U (U-Curve Theory of Adjustment)* ha sido desarrollado por Risquez, Moore y Morley (2007), el cual describe el proceso de adaptación a la universidad, por parte del estudiantado, al tener que enfrentarse a nuevos desafíos y oportunidades. Siendo más complejo en el caso de estudiantes adultos. Describe, la transición universitaria, de acuerdo a las situaciones iniciales de encuentro y desencuentro, respecto a los aspectos académicos, sociales y emocionales que pueden enfrentar los estudiantes durante el primer año de los estudios. Este proceso se divide en tres fases: *luna de miel (honeymoon)*, en el cual los estudiantes imaginan las oportunidades de crecimiento personal, social e intelectual que les ofrecerá la universidad; *choque cultural (culture shock)*, donde aparecen sentimientos de desilusión frente a una realidad diferente a la imaginada, pudiendo experimentar altos niveles de ansiedad, sentimientos de aislamiento, estrés, nostalgia, sensación de pérdida, desapego e incluso aburrimiento. Por último, la fase de *ajuste (adjustment)*, corresponde al momento en que el estudiante empieza funcionar eficazmente en el nuevo entorno, volviéndose más motivado, desarrollando un sentido de comunidad y logrando rutinas de aprendizaje.
- El modelo de *Ajuste Estudiantil (Model of Student Adjustment)*, elaborado por Menzies y Baron (2014), ha sido desarrollado a partir de estudios relativos a los procesos de transición que vivencian los estudiantes internacionales. Divide el proceso de transición en cuatro fases: *pre-partida (pre-departure)*, donde los estudiantes se encuentran en un estado de ánimo neutral; *luna de miel (honeymoon)*; corresponde al momento en que el estudiante llega a la universidad con sentimientos de felicidad y emoción; *fin de la fiesta (party's over)*, donde los estudiantes comienzan a experimentar una serie de emociones negativas (depresión, confusión, aislamiento o estrés) debido al choque con el nuevo entorno, y, por último, el momento de *ajuste saludable (healthy adjustment)*, como resultado de una mayor familiarización del estudiante con de nuevo entorno, comenzando a responder a las nuevas demandas de estudio, pudiendo recibir apoyo desde la universidad y las emociones vuelven a un estado neutral.

Estos dos modelos han sido elaborados con la intención de describir los procesos de transición que vivencian tanto estudiantes adultos (Risquez et al., 2007) como estudiantes internacionales (Burnapp, 2006; Menzies y Baron, 2014). Aunque las fases descritas sirven también como descripción de procesos que generalmente la mayoría de los estudiantes evidencian en la etapa inicial de ingreso a la universidad. Desde una perspectiva más general, se encuentran dos modelos que explican la transición universitaria, desde aspectos que implican un cambio y crecimiento personal del estudiante:

- Por una parte, el modelo para la Exploración de la *Formación de la Identidad del Estudiante (Model for Mapping the Formation of Student Identity)*, desarrollado por Briggs, Clark y Hall (2012), explica el proceso de transición en relación a la formación de la identidad como estudiante. Desde esta perspectiva, se explica la adaptación al sistema universitario en la medida que el estudiante logre construir una identidad positiva de sí mismo como aprendiz. Para lo cual se proponen intervenciones de apoyo a ambos lados del puente de transición (escuela y universidad) que beneficien la adaptación de los estudiantes al entorno universitario, desarrollando una nueva identidad y autonomía personal. Este modelo, además, indica las acciones relacionadas con la transición escuela-universidad que puedan implementarse para permitir una favorable adaptación en esta etapa de transición.
- Y por último, el *Modelo Psicológico de Retención Estudiantil (Psychological Model of Student Retention)*, de (Bean y Eaton, 2001), describe los procesos psicológicos que permiten la integración académica y social, de manera favorable. Se basa en el modelo de retención propuesto por los mismos autores. Se parte de la idea de que un estudiante, al entrar a una nueva institución, trae una serie de atributos psicológicos que han sido conformados por experiencias previas. En este sentido, se describen las fases de la transición universitaria de acuerdo a los componentes psicológicos que resultan más importantes. Antes de ingresar al ámbito universitario, los factores psicológicos más importantes corresponden a las evaluaciones de autoeficacia (nivel de confianza acerca de cómo cree el estudiante que podrá funcionar, de manera efectiva, en el entorno universitario), las creencias normativas (opiniones y consejos de personas importantes al inscribirse en un curso universitario) y el comportamiento pasado (experiencias académicas y sociales anteriores que resultan apropiadas para tener éxito en la universidad). Una vez en el ambiente universitario, el estudiante se involucra en una serie de autoevaluaciones y pasa por varios procesos psicológicos. Puede ocurrir que los cambios de ambiente y sociales, produzca que los estudiantes se sientan perdidos, decepcionados, ansiosos, deprimidos, aislados y estresados. Por lo cual, es necesario, en esta etapa, que los estudiantes generen nuevos procesos psicológicos como el sentimiento de autoeficacia académica (creencia del estudiante acerca de la posibilidad de tener éxito en una tarea), conductas de afrontamiento (desarrollo de estrategias adaptativas al nuevo ambiente) y locus de control (identificar las causas de los resultados y experiencias pasadas, como propias del estudiante o ajenas a él).

Más allá de que el proceso de adaptación universitaria, se da, principalmente, al inicio de los estudios; algunos autores (Tett, Cree y Christie, 2017) señalan la transición universitaria como un proceso

---

continuo que se repite con el tiempo y no, únicamente, como un fenómeno que se produce cuando los estudiantes ingresan por primera vez a las universidades. En este sentido, los autores describen cuatro transiciones significativas: *al llegar a la universidad*, donde se produce una pérdida del sentido de pertenencia por parte del estudiante; *al final del primer año*, cuando se logran los necesarios ajustes en los procesos de aprendizaje; *en los últimos años de estudio*, al producirse un cambio de los enfoques de aprendizaje y sentido de pertenencia; y después de la graduación, donde se siguen produciendo cambios que tienen un impacto en la vida personal y profesional del estudiante.

Existe, también, una perspectiva del proceso de transición universitaria desde la mirada particular en los procesos de aprendizaje que deben desarrollarse y que aseguren una adaptación favorable al ámbito nuevo de estudio. Como explican Coertjens, Donche, De Maeyer, van Daal y Van Petegem (2017), el período de transición, de la secundaria a la educación superior, resalta el cambio importante que se da en el entorno de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, afectando en sus estrategias de aprendizaje. El éxito académico durante la instancia de transición universitaria depende del cambio que los estudiantes puedan lograr en sus estrategias de aprendizaje.

Coincidentemente con varios autores, un factor central en el logro de una adaptación favorable a la universidad, está asociada a la preocupación por el rendimiento y el aprendizaje (Muñoz Moreno y Gairín Sallán, 2013) que el estudiante que inicia sus estudios pueda lograr; y por ese motivo, muchas de las necesidades de orientación académica se relacionan con el aprendizaje de los contenidos de materias específicas de la carrera (área curricular). Sin embargo, en esta instancia inicial de los estudios universitarios, la mayores necesidades de orientación se relacionan a aspectos procedimentales y actitudinales del aprendizaje académico (Delgado Sanchez, 2009; Fernández González, Martínez-Conde Beluzan y Melipillán Araneda, 2009; López-Justicia, Hernández, Fernández Jiménez, Polo Sánchez y López Chacón, 2008).

Se reconoce una falta de coincidencia entre los hábitos de aprendizaje de los estudiantes que finalizan la etapa secundaria y los hábitos que se espera de ellos en la universidad (Brinkworth, McCann, Matthews y Nordström, 2008; López-Justicia et al., 2008); pero, sin embargo, no debe ser entendida como una problemática de los alumnos.

Como explica Forestello (2014) es una necesidad característica de lo que significa ingresar a una nueva cultura. Tanto la institución universitaria, en su conjunto, como los docentes, en forma particular, deben asumir esta situación y facilitar a los estudiantes los recursos que les permitan no sentirse extraños en este nuevo ámbito de estudio. Esta misma autora realiza un trabajo de diagnóstico y exploración de los procesos de aprendizaje y estudio que los alumnos de primer año, en la Facultad de Economía de la

---

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. A través de 3000 encuestas administradas durante dos años lectivos (2009 y 2010) se pueden obtener una serie de situaciones que describen de manera muy particular la forma en cómo los estudiantes emprenden su modalidad de estudio en el ámbito universitario.

Los resultados (Forestellio, 2014) describen comparativamente los procesos de aprendizaje durante la etapa secundaria y durante el primer año de la carrera universitario, lo que permite inferir ciertas necesidades de orientación que podrían presentar los estudiantes al iniciar sus estudios universitarios (Tabla 2.1.).

Álvarez González et al. (2011) también coincide en que el alumnado, durante el inicio de sus estudios universitarios, ha tenido que superar una serie de retos, entre los que destaca: "la necesidad de *reaprender o aprender métodos de estudio* y a planificar el tiempo para gestionar más adecuadamente las demandas en un contexto organizativo muy diferente al de procedencia (centros de secundaria)." (p.22).

Existe también una necesidad de poder manejarse en forma autónoma y aprender a tomar decisiones responsables. En este sentido, se pone el acento en el papel activo que el estudiante debe asumir en la construcción de su propio (López Aguado, 2011).

Otros estudios (Trógolo y Medrano, 2012) han puesto la mirada sobre las características de personalidad de los estudiantes y las estrategias de regulación emocional en relación a la satisfacción académica que manifiestan durante su etapa inicial de estudios. Lo cual hace pensar en la necesidad de aprender a regular las propias emociones frente a las nuevas exigencias universitarias y posibles fracasos u obstáculos que se presenten; de tal manera, que no afecten en forma extrema los sentimientos de logro y satisfacción personal.

Desde la perspectiva de la orientación, cabe señalar que los procesos y cambios que el estudiantado universitario debe lograr en favor de una favorable adaptación a la vida universitaria, supone intervenir desde acciones integrales que comprendan los distintos aspectos que implica la transición universitaria. Pero al mismo tiempo, supone una mirada particular en los procesos de aprendizaje que están implicados en esta primera etapa inicial y las necesidades de orientación que suponen. En el capítulo siguiente y en conexión con esto, se hará una descripción particular de las necesidades de orientación desde la perspectiva de los motivos de lección de estudios y las estrategias de aprendizaje.

**Tabla 2.1. Procesos de aprendizaje en la transición a la universidad y las necesidades de orientación**

Resultados observados (Forestelló, 2014):	Necesidades de orientación que se infieren:
<p>“... respecto al sistema de evaluaciones [en el secundario], el 65.1 % manifestó que tuvieron esencialmente pruebas por unidad del programa de la materia y un 20.4 % de los casos expresó que realizaban parciales integradores (trimestrales o cuatrimestrales)” (p.70)</p>	<p>Necesidad de adquirir estrategias que faciliten la integración de contenidos y el aprendizaje comprensivo de los contenidos de estudio.</p>
<p>“... el 47,4% no constituía horario fijo para estudiar [en el secundario]. Del 52,6% restante que establecía horario, lo fijaba, en general, en el horario de la noche o tarde, en un 31% y 46% respectivamente, mientras que sólo el 23% lo hacía por la mañana.” (p.70)</p> <p>“En términos de tener un horario establecido para estudiar en el primer año el 42,9% respondió tenerlo y el 57,1% restante no.” (p.71)</p> <p>“[en el secundario] Más de la mitad de los encuestados estudiaba una o dos horas por día, de los cuáles el 34,2% estudiaba dos horas diarias, el 15,7% estudiaba 3 horas diarias y el 12,7% cuatro horas diarias. Un 2,4% no estudiaba.” (p.70)</p> <p>“... más del 60% de alumnos le dedicaba entre 2 y 4 horas diarias al estudio [en el primer año].” “En la semana, el 11,9% le dedicaba 10 horas al estudio, y el 14,7 % 20 horas.” (p-71)</p>	<p>Necesidad de establecer un hábito de estudio permanente y de ampliar el tiempo destinado para el mismo.</p>
<p>“A pesar de que el 52,6% de los alumnos encuestados fijaba un horario de estudio [en el secundario], el 53,2% de los alumnos no cumplían con los horarios establecidos para estudiar.” (p.70)</p> <p>“... respecto a los horarios establecidos para estudiar [en el primer año], el 55,3% de los alumnos lo respetaba, mientras que el 44,7% restante no lo hacía.” (p-71)</p>	<p>Necesidad de adquirir una conducta de estudio sostenida en el tiempo y poder concretar aquello que ha sido planificado como cronograma de aprendizaje.</p>
<p>“Un 53,5% de los alumnos estudiaban varias horas, y se preparaban con una anticipación de —al menos una semana— para rendir un examen o parcial de la Facultad, un mes antes sólo un 14,9%, y estudiaban durante todo el cuatrimestre el 9%.” (p.71)</p> <p>“En cuanto a la organización [en el primer año], buscan el material de estudio con anticipación en el 73,4% de los casos, y sólo el 16,7% espera que algún compañero se lo alcance. El 48,5% de los alumnos dicen perder mucho tiempo en preparar el material.” (p.71)</p>	<p>Necesidad de planificar y organizar el estudio durante las cursadas</p>
<p>“En torno a sus maneras de estudiar [en el primer año], los alumnos manifiestan que no utilizan diferentes maneras de estudiar las asignaturas. En todos los casos lo hacen: con sus propios apuntes de clase el 91%, con fotocopias el 86,3%; buscando otra información (en bibliotecas, revistas y diarios, internet, materiales digita- les) el 49,6%...] [...el 41,9% dice presentar dificultades para descubrir las ideas principales” (p.71)</p>	<p>Necesidad de aprender a manejar textos bibliográficos y fuentes científicas que resultan más complejos para su interpretación.</p>
<p>“Al preguntarles si tenían algún método para estudiar el 61,9% respondió no tenerlo. Sólo el 38,1% lo poseía...] [... el 49,9% pensaba que debía revisar el método de estudio...” (p.72)</p>	<p>Necesidad de adquirir o ajustar la metodología de estudio implementada.</p>
<p>“Con relación al entorno de estudio que los alumnos generan al momento de estudiar [en el primer año], los resultados son los siguientes: estudian mientras escuchan música el 43,6%; mientras tienen la tele encendida, el 32,6%; en silencio el 75,2%; interrumpiendo con frecuencia el 62%; distrayéndose continuamente el 61%, comentando con sus compañeros de grupo el 49,1%.” (p.72)</p>	<p>Necesidad de adquirir estrategias que permitan sostener la atención, en el estudio, en forma más prolongada.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Forestelló (2014)

## RESUMEN DEL CAPITULO

El capítulo ha tenido como eje central el análisis de los procesos implicados en el ingreso y permanencia en la universidad, y en la relación entre la trayectoria académica y la identificación de necesidades de orientación. Se parte del contexto actual universitario, que presenta una creciente heterogeneidad estudiantil respecto a los modelos de acceso a la educación superior y los datos relativos a la deserción y retención estudiantil, lo que ha generado nuevas necesidades académicas que deben ser atendidas desde la educación superior. En especial, desde la creación de servicios de apoyo, nuevos planteamientos docentes y ofertas de aprendizaje innovadoras respecto al modelo educativo tradicional.

Aunque la posibilidad de ingresar en la universidad es cada vez más amplia, se mantiene el debate acerca de la forma de acceso a la enseñanza de nivel superior, y de cómo lograr una adaptación al ámbito universitario que impida la deserción de los estudios. En este sentido, se discute entre posturas que plantean establecer acciones de mayor selección en el acceso; o posiciones que defienden una mayor inclusión y no selectividad de los aspirantes. En términos generales, se podría decir que los modelos de acceso a la universidad asumen postulados de igualdad de oportunidades y equidad, aunque las formas y exigencias varían en función de establecer requisitos de selección o libertad de elección; observándose modelos de *sistema abierto*, modelos de *sistema cerrado* y modelos de *sistema entreabierto*.

Cada vez más, se insiste en la necesidad de reflexionar acerca de las acciones que deben establecerse para mejorar las condiciones de ingreso y contemplar las intervenciones de acompañamiento que aseguren la adaptación y permanencia al sistema universitario. Durante el proceso de *transición universitaria* resulta necesario identificar las dimensiones de adaptación a la universidad, tanto a nivel académico, como también social y emocional. La decisión de un estudiante de permanecer en la universidad se sustenta en cierto logro de integración y adaptación social y académica al entorno universitario; por lo que debería pensarse las intervenciones de orientación, especialmente en el período crítico del ingreso, como una forma de evitar la deserción temprana de los estudios superiores.

Desde esta perspectiva, la orientación tutorial debe ser comprendida, ya no como respuesta a dificultades individuales; sino más bien, como intervenciones frente a *necesidades de orientación* que se consideran esperables como parte de la trayectoria universitaria. El concepto de *necesidad* es entendido como la *distancia o diferencia* que existe entre una *situación o estado que se desea alcanzar o que se debería lograr*, y la *situación real* o condiciones existentes percibidas por los individuos implicados; existiendo dos niveles de necesidades: las *necesidades primarias*, correspondiente al estudiantado universitario y las *necesidades secundarias*, propio de la institución académica. Al mismo tiempo, se

---

señala la importancia de considerar las *percepciones* que tanto estudiantes como profesionales de la orientación tienen acerca de las necesidades de orientación.

Las necesidades de orientación están determinadas por el momento del desarrollo de la carrera en el que se encuentra el estudiante. Pudiéndose distinguir necesidades de orientación durante la *etapa previa al ingreso* a la universidad, *al inicio de los estudios universitarios*, *durante el desarrollo de los estudios universitarios* y *al final de los estudios universitarios*. Las diversas necesidades, en las distintas etapas, están relacionadas con un desarrollo integral del proyecto formativo del estudiante. En este sentido, los estudiantes universitarios esperan que la universidad sea el ámbito donde puedan desarrollar nuevas capacidades, lograr una mayor madurez y adquirir no sólo una óptima preparación profesional, sino también, alcanzar un desarrollo personal para poder afrontar las diversas situaciones que se presentarán a lo largo de la vida profesional.

La etapa inicial de ingreso a la universidad, que comprende el momento previo de ingreso y el inicio de los estudios universitarios, resulta ser un momento crucial y determinante del proceso formativo del estudiante y, en gran medida, determina la continuidad y permanencia en el sistema. Por lo que es considerado un reto para la orientación universitaria, en la medida que contribuye a la adaptación del estudiante a un nuevo contexto de intercambio tanto personal como social y académico. En este sentido, se debe distinguir el concepto de *transición*, como el proceso que se da durante el inicio de la etapa universitaria, respecto al de *adaptación* que es la percepción subjetiva que resulta de la evaluación del estudiante sobre dicho proceso. Existiendo diversos modelos que explican el fenómeno de transición a la universidad, de acuerdo a distintas fases, donde cada una contiene diversos procesos personales que dan cuenta del proceso de adaptación al ámbito universitario.

En particular, los procesos de aprendizaje que deben desarrollarse durante el proceso de transición universitaria aseguran, también, una adaptación favorable al ámbito nuevo de estudio. Por lo que resulta interesante comparar los diversos procesos de aprendizaje y las necesidades de orientación que pueden inferirse, en los estudiantes, al iniciar sus estudios universitarios

En síntesis, desde la perspectiva de la orientación, cabe señalar que los procesos y cambios que el estudiantado universitario debe lograr en favor de una favorable adaptación a la vida universitaria, supone intervenir desde acciones integrales que comprendan los distintos aspectos que conlleva la transición universitaria. Pero al mismo tiempo, supone una mirada particular en los procesos de aprendizaje que están implicados en esta primera etapa inicial y las necesidades de orientación que suponen.





## **CAPÍTULO 3. MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD**

1. LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y SU RELACIÓN CON EL INICIO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
  - 1.1. LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
  - 1.2. MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y DESARROLLO ACADÉMICO PROFESIONAL
2. LA ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE AUTORREGULACIÓN MOTIVACIONAL: DOS CONDICIONES PARA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO
  - 2.1. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UNA CLAVE PARA EL ÉXITO ACADÉMICO
  - 2.2. LA AUTORREGULACION MOTIVACIONAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

### **RESUMEN DEL CAPÍTULO**

## CAPÍTULO 3. MOTIVACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD

Siguiendo el planteamiento del capítulo anterior, resulta prioritario conocer las necesidades de orientación que presentan los estudiantes al iniciar sus estudios universitarios. El logro de una favorable adaptación al nuevo ámbito académico depende, en parte, de poder dar respuesta, en forma integral, a dichas necesidades.

Particularmente, tener un conocimiento acerca de las expectativas y motivos de elección de los estudios universitarios, presenta una relación significativa con las posibilidades de adaptación al nuevo contexto y su permanencia en la universidad (dos Santos Cruzinha Soares da Silva, do Céu Taveira, Bernardo, Rodríguez Moreno y Luisa, 2014). Como explican Álvarez Pérez et al. (2015) conocer las razones y metas que el estudiante universitario quiere alcanzar, permite brindar información acerca del perfil y proyección profesional que tienen los estudios elegidos.

Por otra parte, dentro del análisis de necesidades de orientación, resulta prioritario distinguir los procesos de adquisición y desarrollo de las estrategias de aprendizaje, dado que tienen una incidencia importante al inicio de los estudios y en la progresión de los aprendizajes (Dapelo Pellerano y Matus Jara, 2013; Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Aguilar y Iraurgi, 2013).

Este capítulo aporta una aproximación al desarrollo de las necesidades de orientación, desde la perspectiva de los *motivos de elección* de los estudios universitarios y las *estrategias de estudio y motivación hacia el aprendizaje universitario*.

### 1. LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y SU RELACIÓN CON EL INICIO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

La decisión de iniciar estudios universitarios implica un proceso de búsqueda y selección donde los estudiantes priorizan ciertos motivos de elección de estudios que pueden responder tanto a valoraciones y motivaciones propias como a factores externos reflejados, por ejemplo, en expectativas familiares o estereotipos sociales (Abarca, Gormaz y Leiva, 2012; Navarro Guzman y Casero Martínez, 2012; Valle Arias et al., 2010).

Resulta necesario, primeramente, aportar una clarificación conceptual respecto a los valores, los intereses profesionales y los motivos de elección de los estudios.

Dentro de los enfoques teóricos que dan marco a la orientación profesional, la teoría de Katz (1988 citado en Cepero González, 2010) centra la elección de los estudios universitarios en los *valores*, que se definen como las metas o estados deseables que el estudiante quiere alcanzar a partir de la decisión tomada. Cada persona tiene su propia escala de valores o ideales de vida que están asociados intrínsecamente a la elección de carrera. En este sentido, la persona desarrolla la propia jerarquía de valores y elige en función de aquellas metas que considera responden a dicha escala de valores. Los aspectos axiológicos que pueden incidir en la elección vocacional pueden tener que ver con valores de carácter más intrínsecos, que pueden referirse a los afectos, sentimientos, intelecto del individuo; o con la obtención de recompensas como prestigio y elementos materiales que eleven su nivel de vida (Cano Celestino, 2008).

Existe una diferencia entre los *intereses* o preferencias motivacionales, en las cuales se basa la elección vocacional, respecto de los motivos de elección de carrera. La preferencia es lo que la persona identifica como aquello que le interesa, que le gusta realizar, y el motivo hace referencia a las razones por las cuales le interesa tal actividad, es decir, lo que la persona busca lograr o aspira alcanzar, a través de la realización de esa actividad profesional. Como explican varios autores (Bortone DI Muro, 2009; Cepero González, 2010) las preferencias vocacionales proyectan, además de características de personalidad, los valores o prioridades motivacionales que preceden a toda elección.

Coincidentemente con Martínez-Martínez et al.(2016), los *motivos de elección* son entendidos como expectativas de resultado, es decir, como las posibilidades laborales y de satisfacción personal que se logren a partir del desarrollo profesional. En términos generales, los motivos pueden identificarse como más intrínsecos o extrínsecos (Schmidt, 2010) y de acuerdo a cómo se combinen, determina un perfil motivacional (Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2012) que tiene incidencia sobre la adaptación al entorno formativo (Valle et al., 2016).

Tras estas precisiones en los siguientes sub-apartados, se realiza una descripción de los motivos de elección de los estudios universitarios, deteniéndonos en su relación con el proceso de adaptación y el desarrollo académico del estudiante.

## 1.1. LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Como se expresó anteriormente, las razones por las cuales un estudiante elige los estudios universitarios están fundamentadas por ciertas tendencias motivacionales de carácter más intrínseco o más extrínseco (Cepero González, 2010; Cordón Lagares, Cordón Lagares y García Ordaz, 2012; Gonzalez Maura, 2004; Grouzet et al., 2005). Existe una motivación extrínseca cuando la persona busca hacer algo con el fin de obtener alguna recompensa externa; en cambio, la motivación intrínseca está referida a lograr una satisfacción personal por aprender y desarrollarse (Cano Celestino, 2008).

En la base de esta distinción de motivos intrínsecos y extrínsecos, se encuentra la teoría motivacional sobre metas de aprendizaje (Elliott y Dweck, 1988), a través de la cual se explica la conducta motivacional en función de las razones o intenciones de la persona para implicarse en una tarea. En este sentido, las metas que elige un estudiante determinan los modos de afrontar las tareas académicas. Se destaca la existencia de dos tipos de metas: las primeras, denominadas *metas de aprendizaje*, sería cuando los individuos buscan adquirir nuevas habilidades o perfeccionar su ejecución en determinada tarea. Lo que buscan es desarrollar su habilidad a través del aprendizaje, es decir, llegar a sentirse más competentes. Las segundas, denominadas *metas de ejecución*, serían cuando los individuos buscan obtener juicios positivos respecto de su competencia o cuando buscan evitar juicios negativos sobre su competencia. Lo que buscan es demostrar que son competentes o evitar demostrar que son incompetentes; en este último caso, los sujetos están más preocupados por parecer competentes que por incrementar su competencia (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990). El primer tipo de metas se denominan *intrínsecas* al propio proceso de aprendizaje, en cambio, el segundo tipo de metas son más *extrínsecas* a dicho proceso.

En términos generales, se puede decir que las diferentes metas que una persona pretende conseguir se relacionarán con los diferentes modos de afrontar las tareas académicas y con los distintos patrones motivacionales (González Cabanach, Valle Arias, Núñez Pérez y González-Pienda, 1996). Es decir que mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros, lo que buscaran, es la obtención de buenas notas, recompensas, juicios positivos acerca de su capacidad, aprobación de los padres y profesores y evitarán todo tipo de valoración negativa (motivación extrínseca).

Desde la perspectiva del proceso de elección profesional, la motivación extrínseca es aquella que no está orientada a los aspectos esenciales de la disciplina de estudio elegida y, por el contrario, la motivación intrínseca está relacionada con los atributos esenciales de la profesión (Gonzalez Maura,

2004). Por ejemplo, la elección de unos estudios por la búsqueda de recompensas externas o la proyección de ciertos resultados, tales como alcanzar el reconocimiento y prestigio profesional u obtener un empleo bien remunerado, son entendidos como motivos extrínsecos (Gámez, Marrero y Díaz, 2008). En cambio, los motivos más intrínsecos estarían asociados a actividades que en sí mismas tienen una recompensa o que responden a la búsqueda de la realización personal, como el deseo de aprender o el logro de un desarrollo personal y profesional a través de los estudios universitarios (Cano Celestino, 2008).

Los estudiantes que eligen una opción de estudio superior pueden sostener en forma simultánea una serie de razones y combinar motivos intrínsecos y extrínsecos en diversos grados. Es decir, que más allá de saber cuán motivada está una persona respecto a la elección de estudios que hace, lo que interesa saber es porqué está motivada, qué razones son las que determinan su inclinación hacia la formación de un área disciplinar y su posterior desarrollo profesional (González, Paoloni, Donolo y Rinaudo, 2012; Schwinger, Steinmayr y Spinath, 2012; Valle et al., 2016; Valle Arias et al., 2010).

Martínez-Martínez et al. (2016), explican que la elección de una carrera universitaria tiene motivos repartidos, que pueden estar relacionados con diversas expectativas de resultados, como, por ejemplo, las de carácter más material (retribución económica, estabilidad en el empleo, jornada laboral, etc.), las de carácter más social (prestigio, poder, influencia, estatus, aprobación paterna, etc.) o las más personales (satisfacción, autorrealización, etc.). Los cuales pueden englobarse en motivos de carácter más extrínseco o intrínseco.

Como se describió anteriormente, esta tipología de motivos de elección de estudios universitarios se relaciona con los conceptos teóricos relativos a las metas que sostienen la motivación académica. Como explica Valle et al. (2016) la mayoría de los estudiantes eligen sostener una conducta de estudio por su deseo de aprender y desarrollar sus capacidades, lo que se define como metas de aprendizaje; o por una necesidad de demostrar y buscar la aprobación externa respecto a sus logros académicos, entendido como metas de rendimiento. Circunstancias que pueden coexistir y no son opuestas, aunque alguna pueda ser predominante y priorizar en la conducta motivacional.

Esta distinción entre metas de aprendizaje o metas de rendimiento, se pueden relacionar con los diversos motivos por los cuales un estudiante desea formarse y desempeñar un área profesional determinada. Aquellos motivos más intrínsecos que se relacionan con la propia vocación, podrían estar en sintonía con las metas de aprendizaje. En cambio, aquellos motivos más extrínsecos, que buscan una seguridad y reconocimiento externo, como puede ser alcanzar un buen pasar económico o acceder a un prestigio profesional, pueden relacionarse con las metas de rendimiento.

Así como el tipo de meta académica implica una determinada conducta por parte del estudiante respecto de la forma de llevar a cabo sus tareas y estudios, los motivos de elección de carrera pueden incidir en el posterior desarrollo de ésta, tanto en cuanto al desempeño como a la continuidad de los estudios, y posteriormente, en las habilidades de adaptación al mundo laboral (Ye, 2015).

Existen distintos estudios que plantean la relación entre los motivos de elección de estudios superiores y las variables que inciden en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, por lo que se hace a continuación una descripción de la incidencia de los motivos de elección de carrera en el desarrollo académico profesional.

## 1.2. MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y DESARROLLO ACADÉMICO PROFESIONAL

La forma en que cada estudiante puede hacer combinar los diversos motivos, que explican su elección profesional, determinan lo que algunos autores (Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2012) definen como *perfil individual de regulación motivacional*, que consiste en lograr una adaptación al entorno formativo a fin de conseguir los mayores beneficios motivacionales, cognitivos y académicos (Valle et al., 2016).

Más allá de que los estudiantes pueden dar cuenta de más de un motivo de elección profesional, la diferenciación entre motivos más intrínsecos o extrínsecos, permite determinar el grado de prevalencia de algunos respecto de otros y su incidencia en el desarrollo profesional.

Se ha comprobado que aquellos jóvenes que presentan una motivación más intrínseca obtienen un mejor rendimiento académico y se sienten orgullosos de los logros obtenidos (González et al., 2012; Mancini, Caricati, Panari y Tonarelli, 2015; Valle Arias et al., 2010), logran un mayor proceso de autodeterminación profesional (Gonzalez Maura, 2004); tienen un mayor compromiso y eficiencia (García Garduño, 2007); y muestran menos intenciones de abandonar sus estudios (Mancini et al., 2015).

Respecto al desempeño académico, existen estudios que establecen una relación entre los motivos de elección de los estudios y el tipo de rendimiento que se observa. Por ejemplo, algunos estudios (Daniels, Stewart y Stupnisky, 2008; Komarraju y Nadler, 2013; Valle et al., 2016), relativos a las creencias de autoeficacia y los perfiles motivacionales, que explican el valor predictivo respecto al logro académico, explican que la combinación entre los motivos de elección de los estudios y el nivel de competencia percibida por el estudiante influye en la forma de implicarse en las tareas académicas.

O los estudios que explican que aquellos estudiantes que eligen sus estudios por motivos extrínsecos (como razones económicas, tradición familiar u otros), tienden a mostrar menor compromiso con su desempeño y menor confianza en lo que hacen (Avendaño Bravo y González Urrutia, 2012); lo cual puede influir en el rendimiento académico (Gutiérrez Ruiz, 2015).

Coincidentemente, González Maura (2004) explica que no sólo es necesario conocer los motivos que orientan al estudiante en su inclinación hacia una u otra profesión (es decir, conocer el *contenido* de la motivación); sino que se debe identificar cómo, dichos motivos, participan en la regulación de la motivación (es decir, conocer el *funcionamiento* de la motivación). Desde esta perspectiva, se asume que el desarrollo de la *motivación profesional* se orienta hacia la autodeterminación del estudiante y permite regular la propia actuación profesional. En este sentido, la autora describe diferentes indicadores (Tabla 3.1.) que explican cómo la motivación regula la actuación profesional, es decir, el funcionamiento de la motivación.

De acuerdo con el estudio realizado por esta autora, se ha demostrado que los estudiantes que presentan motivos más intrínsecos respecto a la elección de los estudios, presentan un funcionamiento motivacional diferente a aquellos cuyos motivos prevaecientes son de caracter más extrínseco. Por ejemplo, una persona que elige sus estudios universitarios por los atributos esenciales propios de la disciplina, con un alto grado de preferencia y gusto por ella, tenderá a organizar su proyecto formativo de acuerdo a objetivos a largo plazo. Su actuación será más persistente, podrá sostener su conducta a partir de los obstáculos presentados, asumirá una conducta activa y participativa en su desarrollo formativo, tomando decisiones de acuerdo su propio criterio y punto de vista. El sentimiento de base que presenta es de satisfacción hacia lo que se está desarrollando y aprendiendo, a pesar de atravesar momentos de desconsierto, cansancio o malestar, los cuales son identificados como particulares de una situación específica. En cambio, un estudiante cuyos motivos de elección de estudios, están basados en aspectos más extrínsecos podrá presentar dos comportamientos distintos, en algunos casos, será lo contrario a lo expresado en el caso anterior; pero, existe la posibilidad de que, a pesar de tener motivos más extrínsecos pero una alta autodeterminación por alcanzar las metas de estudio, podrá presentar un comportamiento semejante al primer caso. Aunque las emociones que puedan presentarse tienden a una mayor contradicción o insatisfacción (Gonzalez Maura, 2004).



Tabla 3.1. Indicadores del funcionamiento motivacional en el desarrollo de la carrera

<p><b>Perspectiva temporal</b>                  Se refiere a la temporalidad con que se expresan los objetivos profesionales del estudiante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Perspectiva temporal mediata:</b> los objetivos profesionales se expresan a largo plazo, hacia el futuro: ejercer la profesión, continuar especializándose, etc.</li> <li>- <b>Perspectiva temporal inmediata:</b> los objetivos profesionales se proyectan a corto plazo: aprobar las materias, conocer más de las materias de la profesión, etc.</li> </ul>
<p><b>Persistencia en la actuación profesional</b>                  Se refiere a la posibilidad del sujeto de enfrentar los obstáculos que impiden el logro de sus objetivos profesionales y luchar por su consecución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Actuación persistente o volitiva:</b> se expresa cuando el sujeto lucha por lograr sus objetivos profesionales.</li> <li>- <b>Actuación inconstante, no volitiva:</b> cuando el sujeto no es capaz de luchar por los objetivos profesionales que se propone o manifiesta inconstancia en su actuación profesional.</li> </ul>
<p><b>Posición del sujeto</b>                  Se refiere a la disposición del estudiante respecto a su formación y actuación profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Posición activa:</b> cuando el sujeto expresa iniciativas, independencia en su actuación profesional.</li> <li>- <b>Posición reactiva:</b> cuando asume una actitud dependiente en su actuación profesional.</li> </ul>
<p><b>Reflexión personalizada</b>                  Se refiere a la posibilidad de tomar decisiones y conducirse de acuerdo a los propios criterios y puntos de vista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Elaboración personal:</b> cuando la persona es capaz de argumentar, con criterio propio, sus decisiones, sus valoraciones, y vivencias afectivas que expresa en su formación y actuación profesional.</li> <li>- <b>Ausencia de elaboración personal:</b> cuando la persona no es capaz de argumentar de acuerdo a criterios propios, o argumenta a partir de criterios ajenos respecto a sus decisiones, valoraciones, expectativas y vivencias afectivas que se expresan en su formación y actuación profesional.</li> </ul>
<p><b>Expresión vivencial</b>                  Se refiere a la manifestación de vivencias afectivas que el estudiante experimenta en el desarrollo de su formación y actuación profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Satisfacción:</b> cuando se siente a gusto con el desarrollo profesional, a pesar de los obstáculos que tenga que vencer.</li> <li>- <b>Contradicción:</b> cuando expresa vivencias contradictorias de agrado y desagrado, respecto al desarrollo profesional.</li> <li>- <b>Insatisfacción:</b> cuando expresa vivencias de disgusto y malestar, respecto al desarrollo profesional.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de González Maura (2004)

También existen diversos estudios que muestran la asociación de los motivos de elección de estudios con el género y la disciplina escogida (Gámez, Marrero y Díaz, 2008; Navarro Guzmán y Casero Martínez, 2012; Verde Flota, Gallardo Hernández, Compeán Dardón, Tamez González y Ortiz-Hernández, 2007). Por ejemplo, se han hallado evidencias de que los motivos como la búsqueda de afiliación con otras personas, los intereses personales o de altruismo, la búsqueda de poder, el sentimiento de logro o el sostenimiento económico difieren según se trate de estudiantes mujeres o varones (Abarca et al., 2012; Gámez y Marrero, 2003; Navarro Guzmán y Casero Martínez, 2012). A su vez, los estudiantes de ciertas disciplinas privilegian la búsqueda de prestigio en la elección de su formación universitaria en relación a otros motivos (González López, 2005).

Todo lo expuesto hace pensar en la importancia de conocer, respecto a los estudiantes que ingresan a la universidad, los motivos que orientan su elección hacia una u otra disciplina; y la conveniencia de establecer mecanismos de orientación para fortalecer aquellos motivos que regulan mejor la actuación del estudiante en su trayectoria formativa (Gonzalez Maura, 2004).

Algunos autores como Skatova y Ferguson (2014) advierten que la literatura actual no ha explorado los motivos de elección de carrera suficientemente. Además, las diferencias encontradas en los estudios en función del sexo, edad y área disciplinar no son lo bastante claras y consistentes.

El estudio de perfiles motivacionales derivados de la combinación de varias metas, es una posibilidad de investigación con enorme proyección pero que todavía representa una pequeña parte dentro de la investigación motivacional en contextos educativos (Valle et al., 2016). Cabe adelantar que en los análisis realizados en el marco de esta tesis, los resultados relativos a los motivos de elección de los estudios identifican perfiles motivacionales en estudiantes de nuevo ingreso (García-Ripa, Sánchez-García y Rísquez, n.d.), tal como se presentará con mayor detalle en el Capítulo 6 de este estudio.

Consecuentemente, un mayor estudio sobre esta temática permitirá aportar aspectos importantes en relación a la orientación universitaria y de las acciones que tutoría que puedan implementarse. Como explica Rodríguez Menéndez, Inda Caro y Peña Calvo (2015), respecto a las elecciones y preferencias académicas de los estudiantes, los programas de orientación deben valorar la importancia de las opiniones en la elección de la carrera académica de los estudiantes. Como así también, la posibilidad de implementar acciones que ayuden a los estudiantes a tener claros cuáles son los motivos de elección de sus estudios, dado que, como explica Álvarez Pérez et al. (2015), la poca claridad acerca de las razones por las cuales se elige un estudio universitarios puede llevar a situaciones de desadaptación y deserción de los estudios. O puede, a su vez, puede provocar distorsiones en las preferencias vocacionales (Cepero González, 2010).

## **2. LA ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE AUTORREGULACIÓN MOTIVACIONAL: DOS CONDICIONES PARA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO**

Partiendo del concepto de educación universitaria como proceso orientado al desarrollo de competencias, cobra una gran importancia el análisis de las estrategias de aprendizaje. En este sentido, contar con un repertorio amplio, flexible y eficaz de estrategias, permite enfrentar con éxito las diferentes tareas de

aprendizaje y adquirir las competencias y habilidades necesarias para el futuro correcto desempeño de su labor profesional (López Aguado, 2011).

Existe un extenso desarrollo investigativo, en el estudio de las estrategias de aprendizaje y los procesos de estudio universitario, que intenta distinguir las relaciones y tipos de incidencias en el desempeño académico. Las investigaciones, por ejemplo, de Castañeda Figueiras, Pineda Gómez, Gutiérrez Martínez y Romero Somoza (2010), entienden que el proceso de estudio universitario implica el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de autorregulación como también, las creencias acerca de la propia competencia como estudiante, definiendo la actividad de estudiar como *actividad cognitiva constructiva autorregulada*. Por su parte, López-Aguado (2010) explica que la implementación de estrategias de aprendizaje requiere de la autonomía del estudiante en la construcción de su propio conocimiento; lo que supone asumir un papel activo en el control de su aprendizaje. Respecto a cada situación concreta de aprendizaje, el estudiante deberá ser capaz de seleccionar y planificar las estrategias más apropiadas, y poder autorregularlas, de tal manera de poder sostener eficazmente los procesos de estudio; pudiendo existir perfiles diferentes de este comportamiento autorregulado (Ning y Downing, 2015). Otros estudios (Herrera Torres, Jiménez Fernández y Castro Vázquez, 2011; Sáiz Manzanares, Montero García, González Fernández, Aguilar Romero y Peláez Vara, 2010; Veenman y Verheij, 2003) han demostrado que las estrategias meta-cognitivas tienen una influencia directa con el desempeño exitoso de los estudiantes.

Como se presenta en el Capítulo 6, los resultados relativos a las estrategias de estudio y autorregulación motivacional permiten adelantar la existencia de diferencias en el uso de las estrategias según el sexo, área disciplinar o rango de edad (García-Ripa, Sánchez-García y Riskey, 2016).

Es decir que el conocimiento de las estrategias de aprendizaje y los procesos de autorregulación, en estudiantes universitarios, ayuda a identificar las acciones que deberían implementarse para mejorarlas y de esa forma, beneficiar el desempeño académico futuro.

## **2.1. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, UNA CLAVE PARA EL ÉXITO ACADÉMICO**

Existe una concepción bastante consensuada acerca de lo que se entiende por estrategias de aprendizaje. Cano García (2000) resume algunas definiciones más clásicas y las define como procedimientos o actividades, que están integradas de manera secuencial, a fin de facilitar la adquisición,

almacenamiento y utilización de la información. Estas acciones organizadas, son realizadas por el estudiante, en forma consciente e intencional por el estudiante, a fin de lograr el objetivo de aprendizaje en un contexto social dado (Gargallo López y Suárez Rodríguez, 2014; López Aguado, 2011) e incluyen habilidades cognoscitivas y comportamentales (Peixoto, Peixoto y Alves, 2012).

Estos procedimientos o estrategias son puestas en juego por el estudiante cuando tiene un plan de acción, es decir, sabe lo que hay que realizar para aprender y lo pone en práctica (Roux y Anzures González, 2015). Es decir que la utilización de estrategias efectivas, en el estudio, implican una toma de decisión por parte del estudiante en forma independiente o autónoma.

En la medida en que no resultan efectivas, pueden ser modificadas o pueden aprenderse otras estrategias que no han sido utilizadas. Se ha comprobado que cada actividad puede requerir la utilización de estrategias específicas de aprendizaje y que no siempre se puede generalizar una misma estrategias en distintas situaciones o contextos de aprendizaje (Peixoto et al., 2012; Roux y Anzures González, 2015).

A partir de las distintas conceptualizaciones que se han ido realizando acerca de las estrategias de aprendizaje, se han podido diferenciar tres dimensiones:

- a) Las **estrategias de aprendizaje cognitivas** son aquellas que permiten relacionar la nueva información con la que ha sido adquirida anteriormente, mediante acciones como la codificación, la comprensión y la evocación de conocimientos (Gutiérrez Ruiz, 2015; Stover, Uriel, Freiberg Hoffmann y Fernández Liporace, 2015). Dentro de estas estrategias se distinguen las de elaboración, selección, transferencia y uso o comunicación de lo aprendido, entre otras (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Perez, 2009; Gargallo López y Suárez Rodríguez, 2014) o también denominadas de repaso, elaboración y organización (Gutiérrez Ruiz, 2015).

Existe una distinción respecto a las estrategias cognitivas de acuerdo al tipo de procesamiento, más superficial o más profundo, de la información a estudiar. Gutiérrez Ruiz (2015) explica que las estrategias de repaso ayudan a la codificación de los conceptos, pero no permiten una integración con los contenidos previos, por lo que el procesamiento de la información es superficial. En cambio, las estrategias de elaboración y organización son las que permiten un pensamiento crítico y reflexivo del contenido, por lo que permiten un procesamiento más profundo del tema de estudio. Estas estrategias de elaboración son las que permiten establecer relaciones entre los conocimientos previamente aprendidos, por el estudiante, y los nuevos conocimientos de estudio; por lo que implican efectuar alguna construcción simbólica sobre el contenido de

aprendizaje, de tal manera que resulte más significativa (Marugán, Martín, Catalina y Román, 2013).

Dentro de las estrategias cognitivas se pueden mencionar las que facilitan la comprensión lectora, como por ejemplo, realizar una lectura previa, predecir o crear inferencias, relacionar con el conocimiento previo (Neira Martínez, Reyes Reyes y Ocares Riffo, 2015). Una buena comprensión lectora es aquella que permite encontrar una coherencia y explicación del contenido de estudio, lo cual se observa especialmente en la lectura de textos académicos (Riffo Ocares y Contreras Castro, 2012).

De manera complementaria a la lectura académica y la implementación de estrategias que faciliten la comprensión, se encuentran aquellas estrategias cognitivas que permiten, una vez elaborada la información, poder comunicarla en forma escrita u oral (Aguilera y Boatto, 2013). Se trata de estrategias discursivas que permiten comunicar comprensivamente la información obtenida (Boatto, Vélez, Bono y Vianco, 2012; Carlino, 2005). La utilización de estas estrategias específicas discursivas facilitan el desarrollo de la competencia escritora, que a nivel académico dominios y conocimientos específicos del lenguaje (Izquierdo-Magaldi, Renés-Arellano y Gómez-Cash, 2016). En especial, las respuestas escritas a preguntas en un examen implica implementar estrategias que ayuden a seleccionar el contenido y a planificar la forma en que será comunicado (Carlino, 2002).

Como expresan Boatto, Vélez, Bono y Vianco (2012) la comprensión y producción de textos académicos por parte de los estudiantes universitarios, resulta ser una cuestión cada vez más importante de analizar.

- b) Las **estrategias de aprendizaje meta-cognitivas** son aquellas que involucran acciones de planificación, control y evaluación sobre las actividades académicas, permitiendo que el estudiante pueda regular tanto el propio proceso de conocimiento como las conductas que le aseguren alcanzar las metas de aprendizaje propuestas (Stover et al., 2015).

Los elementos meta-cognitivos están implicados en la autorregulación del propio proceso de aprendizaje (Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez y Piñeiro, 2009; Suárez Riveiro, González Cabanach, Abalde Paz y Valle Arias, 2001) y permiten tomar decisiones sobre el uso de las estrategias y evaluar los resultados obtenidos una vez aplicadas (Gargallo López y Suárez Rodríguez, 2014) de tal manera de poder modificarlas o ajustarlas. Ayudan a organizar y comprender más fácilmente el material de estudio, como revisar y cuestionarse durante la lectura, autoevaluar el propio conocimiento y autorregular las acciones cognitivas que permitan un mejor aprendizaje (Cabanach et al., 2009; Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Perez, 2009).

Dentro de las estrategias meta-cognitivas se pueden distinguir dos componentes centrales: el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de dichos procesos; siendo, ésta última, la que resalta el aspecto procedimental de la planificación cognitiva, al regular, dirigir y controlar los procesos cognitivos (Sandoval Díaz, 2015).

La *planificación meta-cognitiva* permite seleccionar las estrategias y recursos que se van a utilizar en la situación de aprendizaje como, por ejemplo, establecer la secuencia en que se van a llevar a cabo las actividades y el tiempo que se le asigna a cada una. Esta organización previa favorece la comprensión de la información. El *control meta-cognitivo* se va realizando mientras se ejecuta la tarea y permite ir evaluando la forma en que se está llevando a cabo el proceso de estudio o aprendizaje. Este control implica un proceso de atención y de cuestionamiento de la propia actividad. En caso de no estar obteniendo los resultados esperados, la regulación meta-cognitiva permite ajustar y/o modificar aquellas estrategias que no resultan efectivas; es decir, que se realiza un ajuste continuo de las acciones cognitivas en función del control realizado. Por último, la *evaluación meta-cognitiva* también se lleva a cabo una vez finalizada la tarea con el objetivo de considerar y valorar los resultados de toda la actividad de aprendizaje realizada; es decir, hace una evaluación general del proceso de aprendizaje y permite identificar aquello que puede ser mejorado para la próxima vez que se inicie una actividad similar de estudio (Gutiérrez Ruiz, 2015; Sandoval Díaz, 2015).

Sin embargo, la utilización de estrategias meta-cognitivas, por parte del estudiante, dependerá también de las características del contexto académico (Sandoval Díaz, 2015); por lo que un contexto centrado en el aprendizaje, en contrapartida al contexto educativo tradicional; será el que mejor favorecerá el uso de dichas estrategias. Asimismo, se ha demostrado que los estudiantes, puede presentar diversos niveles de autorregulación, en el proceso de aprendizaje, y que esas diferencias están relacionadas con la motivación, la actitud y el autoconcepto académico (Ning y Downing, 2015).

- c) Las **estrategias emocionales**, referidas a las características afectivas, actitudinales y motivacionales que permiten optimizar las condiciones de aprendizaje (Stover et al., 2015). Son elementos afectivo-motivacionales y que facilitan el propio sostenimiento del proceso de aprendizaje (Suárez y Fernández, 2011), facilitando que el estudiante tenga una disposición favorable para aprender (Gargallo López y Suárez Rodríguez, 2014).

En el marco de la orientación y de acuerdo al concepto de *competencias emocionales*, descrito en el Capítulo 1, se viene desarrollando lo que se ha denominado *educación emocional*, cuyo propósito consiste en enseñar al estudiante a dominar las emociones que se ponen en juego en

todo proceso de aprendizaje (Bisquerra Alzina, 2013). Las reacciones afectivas hacia una tarea pueden manifestarse como emociones positivas y negativas que tienen incidencia en el desempeño académico (Pekrun, 1992).

En este sentido, la adquisición de estrategias emocionales facilita el desarrollo de las condiciones necesarias para un efectivo proceso de estudio y de todas las situaciones interpersonales que se producen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al igual que las estrategias meta-cognitivas, estas estrategias cumplen con una función auto-reguladora del proceso de aprendizaje en la medida que permiten vigilar el propio esfuerzo o controlar interferencias del medio permitiendo un mejor aprovechamiento del tiempo (Suárez Riveiro, Fernández Suárez y Anaya Nieto, 2005); o el control de pensamientos negativos sobre el propio desempeño (Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez y Piñeiro, 2009), reduciendo el estrés que generan las exigencias u obstáculos de estudio.

Dentro de estas estrategias, se pueden diferenciar la motivación intrínseca por el aprendizaje, el control de la ansiedad, las acciones contra-distractoras, el soporte social y la gestión del tiempo de estudio (Gutiérrez Ruiz, 2015; Suárez Riveiro, Fernández Suárez y Anaya Nieto, 2005) permitiendo generar una actitud de disposición favorable y hábito de estudio y controlar las emociones negativas relativas a la tarea (Cabanach, Valle, Gerpe, Rodríguez y Piñeiro, 2009; Suárez y Fernández, 2011; Suárez Riveiro et al., 2005);

Estas conductas afectivo-emocionales están muy relacionadas con el sentimiento de autoeficacia académica; es decir, las creencias que el propio estudiante tiene respecto a sus posibilidades para organizar y ejecutar las actividades de aprendizaje requeridas (Lent y Brown, 1996; Lent, Brown y Hackett, 1994). Estas ideas influyen sobre las tareas que elige realizar, las metas que se propone, la planificación, el esfuerzo y persistencia en las actividades emprendidas (Chávez Guerrero, Peinado Pérez, Contreras y Blanco Vega, 2013; Gutierrez Ruiz, 2015). Sin embargo, estas creencias pueden ir variando según el contexto de aprendizaje específico (Sánchez García y Álvarez González, 2012) y de acuerdo al control de pensamientos negativos sobre dichas competencias (Díaz Mujica y Pérez Villalobos, 2013).

El estudio de Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) han concluido que las creencias de autoeficacia resultan ser un componente motivacional importante y determinan el uso de las estrategias de aprendizaje; dado que, en la medida que los estudiantes se perciben capaces y competentes para resolver las actividades académicas propuestas, logran una mayor dedicación a la tarea y un mayor compromiso cognitivo. Y de manera recíproca, el manejo adecuado de pensamientos

relativos a las propias competencias como estudiante, fortalece el sentimiento de autoeficacia (Chávez Guerrero et al., 2013; Valle et al., 2016).

Teniendo en cuenta el inicio de los estudios universitarios, se observa que un factor decisivo en la adaptación y ajuste a la vida universitaria lo constituye el control de las emociones y la autoeficacia emocional (Díaz Peralta, 2008; Nightingale et al., 2013). Sin embargo, la percepción de eficacia puede cambiar en función de los ámbitos de aprendizaje específico; por lo que va a influir en una mayor o menor implicación y persistencia del estudiante en la ejecución de las diversas tareas de estudio (Durán-Aponte y Elvira-Valdés, 2014).

La Tabla 3.2. sintetiza los aspectos principales de las tres dimensiones de estrategias de aprendizaje.

Tabla 3.2. Dimensiones de las estrategias de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje cognitivas	Estrategias de aprendizaje meta-cognitivas	Estrategias emocionales
<p>Permiten relacionar, codificar y evocar los contenidos de estudio.</p> <p>Existe una distinción de las estrategias cognitivas de acuerdo al tipo de procesamiento, más superficial o más profundo, de la información a estudiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de repaso ayudan a la codificación de los conceptos, pero no permiten una integración con los contenidos previos.</li> <li>- Estrategias de elaboración y organización, son las que permiten un pensamiento crítico y reflexivo del contenido.</li> </ul> <p>En la lectura académica, se pueden distinguir las estrategias de comprensión lectora y las estrategias discursivas.</p>	<p>Involucran acciones de planificación, control y evaluación sobre las actividades académicas. Permite tomar decisiones acerca de la efectividad de las estrategias respecto a los resultados obtenidos una vez aplicadas, de tal manera de poder modificarlas o ajustarlas.</p> <p>Se distinguen las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de planificación meta-cognitiva que seleccionan las estrategias que se van a utilizar en la situación de aprendizaje.</li> <li>- Estrategias de control meta-cognitivo que se realizan durante la ejecución de la tarea a fin de evaluar cómo se está llevando a cabo el proceso de estudio o aprendizaje.</li> <li>- Estrategias de evaluación meta-cognitiva que se realizan al final de la tarea con el objetivo de valorar los resultados de toda la actividad.</li> </ul> <p>La utilización de estrategias meta-cognitivas, por parte del estudiante, dependerá también de las características del contexto académico. Y las estrategias meta-cognitivas pueden presentar diversos niveles de autorregulación.</p>	<p>Son elementos afectivo-motivacionales que facilitan una disposición favorable para aprender. Cumplen, también, con una función auto-reguladora del proceso de aprendizaje al genera una disposición favorable hacia el estudio y controlar las emociones negativas relativas a la tarea.</p> <p>Se pueden diferenciar la motivación intrínseca por el aprendizaje, el control de la ansiedad, las acciones contra-distractoras, el soporte social y la gestión del tiempo de estudio.</p> <p>El adecuado uso de estas estrategias fortalece el sentimiento de autoeficacia; y de manera recíproca, este fortalecimiento en las creencias de autoeficacia, resultan ser un componente motivacional importante y determinan el uso de las estrategias de aprendizaje.</p>

Fuente: Elaboración propia



Resulta interesante analizar las relaciones posibles entre las características de los estudiantes universitarios y su manera particular de acceder y desarrollar el conocimiento académico; dado que, el empleo de ciertas estrategias se relaciona con la adopción de un enfoque de estudio que facilita un aprendizaje más profundo de conocimientos (Pérez Villalobos, Valenzuela Castellanos, Díaz Mujica, González-Pienda y Núñez Pérez, 2011), con la capacidad de aprender a aprender, incidiendo así en un mejor desempeño académico universitario (De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008; García-Ros y Pérez-González, 2012).

Dentro del ámbito universitario, algunas investigaciones incorporan un análisis más integral de las estrategias de aprendizaje, como por ejemplo, la evaluación de competencias de aprendizaje (Villardón-Gallego et al., 2013), el análisis general de las estrategias que facilitan el trabajo autónomo del estudiante (López Aguado, 2011) y el estudio en forma conjunta de estrategias motivacionales, cognitivas y metacognitivas (Castañeda Figueiras, Pineda Gómez, Gutiérrez Martínez y Romero Somoza, 2010; Martín Cabrera, García García, Torbay Betancor y Rodríguez Blanco, 2007).

Dentro del contexto argentino, también existen diversos estudios relativos a las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Varios estudios (Camino y González, 2011; Molar Orozco, Velazquez Lozano y Covarrubias Herrera, 2013; Ruiz Ruiz, Molina Garzón y Acosta Trejos, 2011; Salim y Lotti de Santos, 2010; Salim, 2006) realizan un análisis general de las motivaciones, estrategias y metas académicas que presentan los estudiantes a la hora de estudiar una carrera universitaria. En cambio, otros, realizan un estudio particular de ciertas estrategias de estudio, como por ejemplo, el uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la ansiedad en las situaciones de examen (Furlan, Rosas y Heredia, 2009; Piemontesi y Heredia, 2009), las estrategias de control y planificación del tiempo de estudio y el rendimiento académico de alumnos universitarios (Barrera, Donolo y Rinaudo, 2008) o la regulación emocional en la predicción de la satisfacción académica de estudiantes universitarios (Trógolo y Medrano, 2012).

En este sentido, cobran relevancia los estudios, cada vez más abundantes, acerca del concepto de *autorregulación académica o aprendizaje autorregulado* por cuanto tienden a relacionar las actividades cognitivas, meta-cognitivas y afectivo-motivacionales (Elvira-Valdez y Pujol, 2014), por lo que resulta interesante detenerse en este concepto.

En particular, tal como se mencionó al principio del capítulo, la motivación tiene un papel fundamental en la activación del aprendizaje y, dependiendo del tipo de motivación que esté presente, se tratará de un proceso de aprendizaje más autónomo y auto-determinante (Gonzalez Maura, 2004) que otros.



## 2.2. LA AUTORREGULACIÓN MOTIVACIONAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

Lo desarrollado hasta ahora, en el capítulo, permite observar que el factor motivacional tiene una incidencia muy importante en los procesos de aprendizaje académico. Por un lado, de acuerdo a los motivos que un estudiante valora como prioritarios al momento de elegir sus estudios universitarios, se observa que tienen una incidencia en la manera en cómo regula su actuación y desempeño académico durante su trayectoria formativa (Gonzalez Maura, 2004). Por otro lado, de acuerdo con la utilización de estrategias afectivo-motivacionales, que facilitan una disposición favorable y sostenimiento del proceso de aprendizaje (Gargallo López y Suárez Rodríguez, 2014; Suárez y Fernández, 2011).

Se entiende por motivación, *"la integración de procesos psíquicos orientados a satisfacer las necesidades del ser humano y, como consecuencia, regulan la dirección y la intensidad o activación de la conducta"* (González Serra, 2008, p. 52). De acuerdo con este concepto, respecto a la motivación para estudiar, entendida como un proceso interactivo y adaptativo, están implicados diversos factores, tanto de orden cognitivo y como afectivo-emocional, que activan, regulan y dirigen la conducta hacia la consecución de algún objetivo o meta (Rodríguez, Valle, Piñeiro y Freire, 2012). En este marco, la disposición hacia el aprendizaje o motivación, implica un conjunto de variables cognitivo-motivacionales como son la autorregulación (González Cabanach, 1997) y el sentimiento de autoeficacia (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005). La autorregulación remite a las acciones, sentimientos y pensamientos autogenerados para alcanzar metas de aprendizaje (Zimmerman et al., 2005; Zimmerman y Schunk, 2001)(Zimmerman & Schunk, 2001) y comprende una dimensión intrínsecamente motivacional al implicar la iniciativa personal y la perseverancia (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2005). El sentimiento de *autoeficacia* (self-efficacy) constituye una creencia motivacional clave sobre la propia capacidad para aprender o rendir efectivamente (Rinaudo et al., 2003; Zimmerman et al., 2005).

En síntesis, lo que hoy se entiende como motivación académica, definida como el conjunto de procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de la conducta, es decir, lo que permite poner en acción una conducta y mantenerla en el tiempo con el objetivo de alcanzar una determinada meta, es el resultado de una serie de planteos teóricos e investigaciones realizadas en torno a la motivación (Suárez Riveiro et al., 2005).

El estudio inicial de la motivación académica se relacionó con la descripción y medición de la motivación de logro, entendiéndose por logro aquello que los estudiantes identifican al comparar, lo realizado en una tarea determinada respecto a un estándar de excelencia (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2004).

Dentro de lo que podrían ser los primeros estudios o la teoría clásica sobre la motivación, se encuentran los trabajos de Murray (1938) relativos a la necesidad de logro, los relativos a la motivación de logro de McClelland (1985) y la teoría expectativa-valor de (Atkinson, 1957). A comienzos de los años setenta, comienzan a integrarse algunas cuestiones relacionadas con la motivación, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, las percepciones de competencia, pensamientos sobre metas y, especialmente, la incorporación del autoconcepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional (González Cabanach, 1997; Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990).

En este sentido, existe un conjunto de teorías que han desarrollado la relación entre las percepciones y creencias que un sujeto tiene sobre su capacidad para realizar la tarea y de cómo dichas representaciones inciden en la motivación hacia el aprendizaje. La teoría atribucional de Weiner (1985) explica que frente al éxito o fracaso en el logro de una meta académica, el estudiante busca atribuir causas a dichos acontecimientos. De tal manera que esas percepciones causales dominantes inciden tanto sobre las expectativas de poder repetir la misma situación de logro como, al mismo tiempo, afectan una variedad de experiencias emocionales; e inciden en el comportamiento motivado. Desde esta perspectiva, la autorregulación del proceso de aprendizaje académico vendría dado por las expectativas de volver a lograr el mismo resultado satisfactorio con la consecuente emoción positiva.

Desde la perspectiva del sentimiento de *autoeficacia* como agente regulador del aprendizaje académico, se puede mencionar la teoría del autoconcepto de Bandura (1977, 1982) al explicar que el estudiante, a partir de las creencias y valoraciones sobre su capacidad, anticipa el resultado de su conducta; es decir, genera expectativas de éxito o fracaso, los cuales repercuten en su motivación y rendimiento. Por lo tanto, la motivación y el rendimiento de un estudiante, no dependerá tanto de su capacidad real sino de la capacidad que él cree tener o percibir y qué grado de confianza tendrá sobre sus conductas, lo que influirá en cuán eficaz sea en sus tareas.

Los procesos de autorregulación académica han sido descritos en diversas fases, de acuerdo con Elvira-Valdez y Pujol (2014). De acuerdo con estos autores, las fases serían:

- La *fase de planificación, previsión y activación*, momento en el cual el estudiante (a) se plantea las metas que desea alcanzar a través de la actividad o tarea de aprendizaje; (b) establece relaciones con los conocimientos previos que tenga de la materia de estudio y de los conocimientos meta-cognitivos de su forma de estudiar, (c) pone en juego sus creencias motivacionales y sentimiento de autoeficacia, y (d) planifica el tiempo y el esfuerzo que le insumirá dicha tarea; todo esto de acuerdo a las percepciones que tiene acerca de dicha tarea a realizar y del contexto académico que se tenga. Es decir que todos estos procesos de activación, previa a la actividad de estudio,

dependerá no sólo de las habilidades y estrategias de aprendizaje puestas en juego sino de la idea que el estudiante tenga sobre el tema de estudio y el contexto de enseñanza-aprendizaje que se haga del ámbito universitario.

- La segunda *fase de control*, en la cual, el estudiante selecciona y utiliza estrategias con el fin de controlar el pensamiento, la motivación y el afecto que generan el proceso de aprendizaje; como también, regula el tiempo y el esfuerzo. Todas estas acciones le permiten controlar la tarea académica y generar un determinado clima de estudio.
- La *fase de reflexión y reacción*, una vez finalizada la tarea, donde realiza los propios juicios y evaluaciones acerca de cómo ha sido la ejecución de la misma, en función de los objetivos propuestos previamente y atribuye, el éxito o fracaso obtenido, a las causas de índole más intrínseca o extrínseca. De esta manera, puede considerar el comportamiento académico que elegirá realizar en actividades futuras y los ajustes que deberá hacer respecto al ambiente o clima de estudio.

Atendiendo a esta descripción se puede inferir que las fases o momentos del aprendizaje autorregulado están en sintonía con las estrategias que conforman los procesos meta-cognitivos; pero las razones o motivos por los cuales se llevan a cabo, se relacionan con los conceptos desarrollados respecto a la motivación académica (Gutiérrez Ruiz, 2015).

Como se indicaba anteriormente, la motivación intrínseca hace que el estudiante realice las acciones de aprendizaje por el interés que genera la propia actividad donde el fin en sí mismo es aprender. En cambio, en la motivación extrínseca, la necesidad de satisfacer otros motivos como, por ejemplo, acceder a buenas calificaciones, buscar un reconocimiento externo, evitar el fracaso, hace que el estudiante lleve a cabo una tarea de estudio. De tal manera que el tipo de motivación que prime tendrá consecuencias diferentes para el aprendizaje. Schwinger y Stiensmeier-Pelster (2012) plantean que más allá de cuán motivada esté una persona en su proceso de aprendizaje académico, lo que importa es qué tipo de motivación mueve al sujeto a estudiar, es decir, conocer porqué está motivado; y de qué manera, integra las variables motivacionales dentro de un perfil particular de regulación motivacional.

Porque lo que ocurre en las situaciones de aprendizaje es que los sujetos manejan una serie de metas que pueden estar más referidas a una motivación intrínseca o extrínseca. Es decir, una persona cuando inicia un proceso de estudio, en este caso, una formación universitaria, no está motivada por razones exclusivamente intrínsecas o extrínsecas; sino que más bien, se da un juego particular en la interacción de dichas motivaciones, donde algunas pueden prevalecer o ser más importante que otras en cada momento.

Como explica Valle et al. (2016) lo interesante es conocer cómo, el alumno, combina esas variables motivacionales de modo eficiente y consigue, lo más adaptativa posible, gestionar su aprendizaje y acceder a los mayores beneficios motivacionales, cognitivos y académicos.

## RESUMEN DEL CAPITULO

El capítulo ha tenido como objetivo hacer un desarrollo de las necesidades de orientación, desde la perspectiva de los *motivos de elección* de los estudios universitarios y de las *estrategias de estudio y motivación hacia el aprendizaje universitario*, dos núcleos de interés que se consideran esenciales.

La decisión de iniciar estudios universitarios responde tanto a valoraciones y motivaciones propias como a factores externos reflejados en las expectativas familiares o estereotipos sociales. Los motivos de elección son entendidos como expectativas de resultado, es decir, como las posibilidades laborales y de satisfacción personal que se logren a partir del desarrollo profesional.

Esta noción de los motivos de elección, toma como referencia de base la teoría motivacional sobre metas de aprendizaje, en la cual se describen las metas que un estudiante se propone alcanzar respecto a las tareas académicas y que se diferencian de acuerdo con motivaciones extrínsecas o intrínsecas. Desde la perspectiva y en relación con el proceso de elección profesional, la *motivación extrínseca* es aquella que no está orientada a los aspectos esenciales de la disciplina de estudio elegida, en cambio, la *motivación intrínseca* está relacionada con los atributos esenciales de la profesión; pudiendo sostener de forma simultánea, en el proceso de elección de los estudios, una serie de razones y combinación de motivos intrínsecos y extrínsecos en diversos grados.

La forma en que cada estudiante puede hacer combinar los diversos motivos que explican su elección profesional, define un *perfil individual de regulación motivacional*, que consiste en lograr una adaptación al entorno formativo a fin de conseguir los mayores beneficios motivacionales, cognitivos y académicos. Se ha comprobado que aquellos jóvenes que presentan una motivación más intrínseca obtienen un mejor rendimiento académico, se sienten orgullosos de los logros obtenidos, logran un mayor proceso de autodeterminación profesional, tienen un mayor compromiso y eficiencia, y muestran menos intenciones de abandonar sus estudios.

Por su parte, el conocimiento de las *estrategias de aprendizaje* y los procesos de autorregulación, en estudiantes universitarios, ayuda a identificar las acciones que deberían implementarse para mejorarlas y de esa forma, beneficiar el desempeño académico futuro. En este sentido, existe un extenso desarrollo investigador, en el estudio de las estrategias de aprendizaje y los procesos de estudio universitario, que intenta distinguir las relaciones y tipos de incidencias en el desempeño académico. Contar con un repertorio amplio, flexible y eficaz de estrategias, permite enfrentar con éxito las diferentes tareas de aprendizaje y adquirir las competencias y habilidades necesarias para el futuro correcto desempeño de su labor profesional.

Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como procedimientos o actividades, que están integrados de manera secuencial, a fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información; cuya utilización en el proceso de estudio, implican una toma de decisión por parte del estudiante en forma independiente o autónoma. Pudiendo diferenciarse tres dimensiones de estrategias: *estrategias de aprendizaje cognitivas*, que permiten relacionar, codificar y evocar los contenidos de estudio; *estrategias de aprendizaje meta-cognitivas*, que involucran acciones de planificación, control y evaluación sobre las actividades académicas; y *estrategias emocionales*, referidas a elementos afectivo-motivacionales que facilitan una disposición favorable para aprender

Cada vez más, cobran relevancia los estudios acerca del concepto de *autorregulación académica o aprendizaje autorregulado* por cuanto tienden a relacionar las actividades cognitivas, meta-cognitivas y afectivo-motivacionales; en particular, la motivación tiene un papel fundamental en la activación del aprendizaje y, dependiendo del tipo de motivación que esté presente, se tratará de un proceso de aprendizaje más autónomo y auto-determinante que otros. En este sentido, de acuerdo con los *motivos* que un estudiante valora como prioritarios al momento de elegir sus estudios universitarios, se observa una incidencia en la forma de regular su actuación y desempeño académico durante su trayectoria formativa. Y, por otro lado, de acuerdo con la utilización de *estrategias afectivo-motivacionales*, se facilita una disposición favorable y sostenimiento del proceso de aprendizaje.

Los procesos de autorregulación académica han sido descritos en diversas fases: *fase de planificación, previsión y activación, fase de control y fase de reflexión y reacción*. Atendiendo a esta descripción se puede concluir que las fases o momentos del aprendizaje autorregulado están en sintonía con las estrategias que conforman los procesos meta-cognitivos; y, por otra parte, las razones o motivos por los cuales se llevan a cabo estos procesos, se relacionan con la motivación académica del estudiante. Lo que importa es qué tipo de motivación mueve al sujeto a estudiar, es decir, conocer porqué está motivado; y de qué manera, integra las variables motivacionales dentro de un perfil particular de regulación motivacional.



## **CAPÍTULO 4. LA TUTORIA UNIVERSITARIA Y EL PROGRAMA DE ORIENTACION TUTORIAL DE LA UCA**

### **1. EL CONCEPTO DE TUTORÍA UNIVERSITARIA**

1.1. MODALIDADES DE TUTORÍA UNIVERSITARIA

1.2. DEFINICIÓN DEL ROL DE TUTOR

1.3. ALGUNOS PROGRAMAS DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

### **2. EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA (UCA)**

2.1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA

2.2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA

2.2.1. PRESUPUESTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS ASUMIDOS POR EL PROGRAMA

2.2.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

2.2.3. PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA

2.2.4. DESARROLLO DEL PROGRAMA Y DESCRIPCION DE SUS ACTIVIDADES

2.3. RETOS PENDIENTES EN LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA.

### **RESUMEN DEL CAPÍTULO**

## CAPÍTULO 4. LA TUTORIA UNIVERSITARIA Y EL PROGRAMA DE ORIENTACION TUTORIAL DE LA UCA

En este capítulo nos centramos primeramente en el concepto y significado de la tutoría universitaria, para presentar a continuación el caso específico del Programa de Orientación Tutorial de la UCA.

En una primera parte se describen los aspectos generales de la *tutoría universitaria*, entendida como parte de la orientación universitaria, entendiéndola esta como una acción específica que responde a las demandas y necesidades que los estudiantes presentan en relación a su trayectoria académica, y cuya finalidad última es generar el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias para la vida profesional y personal (Campoy Aranda, 2009; Jiménez Rodríguez, 2010; Lobato et al., 2016; Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó, 2014; Sanz Oro, 2009; Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016).

Se presentan diversas *modalidades de tutoría* que persiguen objetivos y funciones de intervención diferenciados, considerando que, en la práctica, los programas pueden tener características que integren más de una modalidad.

En ese marco, el *rol del tutor*, se describe como una función de ayuda y orientación para el desarrollo académico de los estudiantes, durante distintos momentos de la carrera (Rodríguez Moreno, 2002). El desempeño de este rol requiere ciertas competencias, entendidas como cualidades humanas y científico-técnicas (Fernández-Salineró Miguel, 2014), pudiendo asumir múltiples tareas. En vínculo con ello, se aporta un análisis de las diversas configuraciones de la tutoría que dan cuenta de los diversos significados que adquiere la figura del tutor, respecto al fracaso académico y sus efectos en las prácticas de intervención (Capelari, 2009).

Por último, se presentan diversos *programas de tutoría*, desarrollados en España y en algunos países de Latinoamérica, con especial descripción de programas en Argentina.

En la segunda parte, se presenta el caso específico del Programa de Orientación Tutorial de la UCA, destinado a los estudiantes de nuevo ingreso en las distintas disciplinas de estudio. Se realiza una descripción de sus características generales, respecto al concepto de tutoría que asume, sus objetivos, sus participantes y los mecanismos de desarrollo del programa. Finalmente, se aportan las consideraciones y reflexiones en torno a sus carencias evaluativas y a la necesidad de disponer de evidencias empíricas en torno a su idoneidad y eficacia en el cumplimiento de sus objetivos. Aspecto

este que conecta con el núcleo central de esta tesis, la necesidad de implementar un proceso de evaluación del programa.

## 1. EL CONCEPTO DE TUTORÍA UNIVERSITARIA

Partiendo de la noción de orientación universitaria referida anteriormente, la tutoría queda definida como una modalidad de acción específica que responde a las demandas y necesidades que los estudiantes tengan en relación a su trayectoria académica. Se identifica como una tarea que cumple la función de acompañar, desde instancias de información y formación, a todos los estudiantes durante el desarrollo de su carrera y la inserción al mundo laboral.

Dependerá de cada programa de tutoría, qué aspectos sean prioritarios atender desde la orientación tutorial. Se podrán establecer modalidades de tutoría en función de las necesidades que presenten los estudiantes, del momento específico de la trayectoria formativa y de los agentes que llevan a cabo dicha tarea.

Como conceptualización general, varios autores (Campoy Aranda, 2009; Jiménez Rodríguez, 2010; Lobato et al., 2016; Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez Cusó, 2014; Sanz Oro, 2009; Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016) coinciden en definirla como una intervención de apoyo y acompañamiento, de manera personalizada y en forma integral, dirigida a todos los estudiantes universitarios. Cuya finalidad última es generar un aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias para la vida profesional y personal.

Tradicionalmente se reducía la tutoría a una acción que daba respuestas a las *dificultades* que los estudiantes presentaban, durante su trayectoria académica. Pero la concepción actual considera la tutoría como una acción que da respuesta a las *necesidades* de orientación que todos los estudiantes presentan en las diversas etapas de su trayectoria universitaria. Como expresan Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado (2016) se debe cambiar la concepción tradicional de la tutoría como espacio destinado a resolver únicamente problemáticas, y convertirse en un instrumento de orientación y personalización del aprendizaje.

Por lo contrario, la tutoría universitaria se considera actualmente como una acción que no se limita a las buenas intenciones de algunos agentes de orientación; sino que cada vez más, debe estar integrada al proyecto formativo e institucional de la universidad. Existen motivos más que justificados (Delgado Sanchez, 2009; Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Lobato et al., 2016; Moreno Ortiz y Sola Martínez, 2005) para fundamentar programas de intervención tutorial en la universidad, que responden a

---

la situación actual del estudiante universitario, a las características propias del currículo universitario y a las demandas del contexto social y laboral:

- Respecto a la *situación del estudiante universitario*: existe una mayor heterogeneidad del estudiantado que procede de diferentes contextos sociales, manifiestan intereses y motivaciones diversas y presentan diversas visiones acerca de la salida profesional futura. Esta diversidad en el perfil del estudiante universitario exige un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueda ajustarse a las diferentes necesidades académicas. Presentándose, en ocasiones, necesidades educativas especiales que obligan a una atención más personalizada en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y en algunos casos, las crisis emocionales y afectivas como parte de los procesos de madurez personal, requieren un aprendizaje en la identificación y autorregulación de las emociones y en la comunicación interpersonal. Los temores propios de no lograr una satisfactoria inserción laboral de acuerdo al esfuerzo y tiempo invertido en la formación profesional, como el fracaso académico o el abandono de los estudios, que en algunos casos puede tener que ver con una falta de conocimiento en el momento de elección de los estudios; son situaciones que deben ser atendidas desde intervenciones que fortalezcan la flexibilidad, la adaptación creativa y las estrategias de afrontamiento académico.

- Respecto a las *características actuales de la universidad*: existe, por una parte, una amplitud en la inclusión estudiantil que, en algunos casos, puede transformarse en una masificación de las universidades, donde el alumnado puede sentirse desatendido y despersonalizado. Del mismo modo, la forma organizativa y estructural de la universidad, puede ocasionar cierta desorientación o desubicación, por parte del estudiante, respecto a cómo manejarse en un nuevo contexto educativo. O la complejidad del currículo académico, con distintos tipos de asignaturas e itinerarios formativos alternativos, en una organización semestral de cursada. Todas estas características requieren de referentes universitarios que puedan orientar y ayudar al estudiante en comprender el nuevo contexto de estudio, a ubicarse y a elegir de manera conveniente. Los niveles de calidad educativa exigibles a las universidades, no se alcanzarán si no se contempla la satisfacción y bienestar del alumnado, a través de relaciones interpersonales adecuadas, de cercanía, ayuda y comunicación.
- La demanda laboral de *nuevas competencias profesionales* en los estudiantes que, además de la cualificación técnica, requiere un egresado que pueda trabajar en equipo, planificar, tomar decisiones, desarrollar una ética profesional, establecer favorables relaciones interpersonales,

capacidad de liderazgo o gestión de tiempo, todas cuestiones que deben ser contempladas en los nuevos planes de estudio.

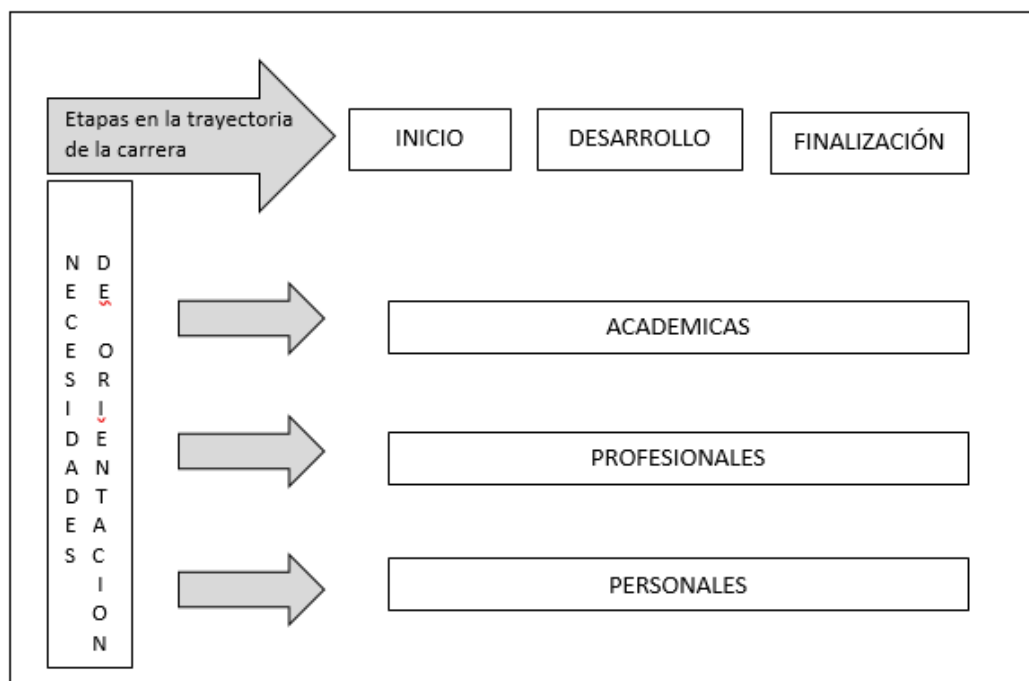
Estas cuestiones hacen prioritaria la tutoría en la universidad y le dan un carácter preventivo, en la medida en que puede anticiparse a dar respuesta a las diversas realidades de contexto educativo superior.

Como explican Lobato et al. (2016) y Moreno Ortiz y Sola Martínez (2005), el estudiante necesita un interlocutor válido representante de la institución, a quien dirigirse en sus problemas y necesidades. Por lo que la tutoría, no solo puede prevenir posibles problemas académicos sino también, dar respuesta a situaciones de índole personal que afectan el desarrollo de los estudios.

Desde su inicio la acción tutorial tiene una clara vocación individualizada por alguien (tutor) que dirige y apoya el aprendizaje del alumno. La forma de llevar a cabo esta labor puede asumir distintos modelos de actuación que responden a las necesidades de orientación que se van presentando en los distintos momentos de la trayectoria de la carrera. Podrá orientarse más a favorecer el proceso de adaptación e integración al sistema universitario; o llevar a cabo acciones que beneficien el desarrollo académico, personal y social, durante el transcurso de la carrera; o abocarse en acciones que preparen la transición al mundo del trabajo y a la formación permanente (Campoy Aranda, 2009).

Sin embargo, más allá del momento que se priorice como espacio para llevar a cabo la tutoría, es importante identificar las necesidades de orientación que presentan los estudiantes, las cuales estarán definidas tanto por lo académico-profesional como por lo personal. Es decir que la intervención tutorial estará definida en función de las etapas en la trayectoria de la carrera y de las demandas a las cuales responder (Figura 4.1.).

Figura 4.1. Trayectoria académica y necesidades de orientación



Fuente: Elaboración propia

Podría pensarse que, en la etapa de inicio a la carrera, las *necesidades de orientación académicas* van a estar relacionadas con la adquisición de estrategias de estudio y metodologías, acordes a las exigencias de las materias de estudio; como así también, a intervenciones direccionadas al aprendizaje de contenidos específicos de alguna asignatura. Las *necesidades de orientación profesional*, en esta etapa, podrán estar focalizadas en la definición y confirmación de los estudios de formación profesional elegidos y, por último, las *necesidades de orientación personal* podrán referirse a las situaciones afectivas relativas a la adaptación a un nuevo espacio de formación. Se tiende, por tanto, a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluya el acceso a la universidad y a la elección de carrera, hábitos de estudio, entre puntos, y no sólo a una tutoría orientada a dificultades en materias curriculares (Delgado Sanchez, 2009).

Durante el desarrollo de la carrera, las *necesidades académicas* podrán estar focalizadas en contenidos específicos de estudio, que puedan presentar mayor dificultad y que en algunos casos, impliquen un retraso en la carrera. Las *necesidades de orientación profesional* podrán relacionarse con los procesos de toma de decisiones relativas al itinerario de formación profesional o asesoramiento en experiencias iniciales de inserción laboral, como pueden ser las pasantías. Y las *necesidades de orientación personal*, relativas a sostener el estudio a pesar de los obstáculos o dificultades que puedan generar sentimientos de frustración.

En la etapa final, las necesidades académicas estarán referidas a la finalización de los estudios y prácticas profesionales, pero al mismo tiempo, aumentará la intervención profesional que se refiere a la inserción al mundo laboral.

En el nivel personal, durante toda la trayectoria de la carrera, es preciso considerar que toda orientación consiste en un proceso de ayuda que favorezca el desarrollo personal, el conocimiento de sí mismo, la adaptación y comunicación dentro de las relaciones humanas. Campoy Aranda (2009) entiende la tutoría universitaria como una acción propia de la orientación educativa que pretende beneficiar el desarrollo personal, el conocimiento de sí mismo, la adaptación y comunicación dentro de las relaciones humanas, facilitando los procesos de aprendizaje.

Por lo que en la actualidad, se considera que la tutoría no debe atender únicamente los aspectos instructivos de la trayectoria académica sino que también debe considerar las dimensiones afectivas, personales y sociales de los estudiantes, implicadas en el desarrollo de la carrera (Sanz Oro, 2009). Como explica Delgado Sánchez (2009), se tiende a una tutoría más amplia, de carácter orientador, que incluya el acceso a la universidad y a la elección de carrera, hábitos de estudio, entre otros, y no sólo a una tutoría orientada a dificultades en materias curriculares.

En definitiva, la tutoría universitaria brinda orientaciones a diversas necesidades que presentan los estudiantes, en distintos momentos de la trayectoria educativa. En particular, el presente estudio se refiere a la tutoría universitaria frente a las necesidades iniciales de los estudiantes que ingresan a la universidad, procurando su adaptación al nivel superior de educación. Se aporta por ello, una descripción general de las modalidades de tutoría y de los diferentes momentos de intervención, respecto a la trayectoria universitaria; para finalizar en la descripción de la intervención tutorial al inicio de la carrera, donde se hará una presentación del Programa de Orientación Tutorial de la UCA, acción que constituye el objeto y ámbito central de estudio de esta tesis.

## **1.1. MODALIDADES DE TUTORÍA UNIVERSITARIA**

Se podría decir que las necesidades de orientación y desarrollo por parte de los estudiantes universitarios se refieren a su desarrollo académico y formativo; su progreso y preparación profesional y su crecimiento personal. Para dar respuesta a estas necesidades y, atendiendo a las exigencias propias y específicas de del desarrollo universitario, se puede estructurar la orientación en torno a diversas modalidades de tutoría; las cuales harán mayor hincapié en alguna de dichas necesidades y por eso mismo, pueden recibir la misma denominación que la necesidad a la que dan respuesta.

Cada modelo incluye objetivos y funciones de intervención muy concretos y diferenciados, aunque en la práctica, los programas pueden tener características que integren más de una modalidad. Tomando en cuenta los desarrollados por diversos autores (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008; Lobato et al., 2016; Moreno Ortiz y Sola Martínez, 2005; Pantoja Vallejo, 2009), se describen las características específicas de cada modelo:

- *Modelo académico*: tiene como objetivo brindar acciones de orientación sobre los contenidos y procesos de elaboración de los conocimientos de las materias propias de la carrera de estudio, y la función orientadora la realiza el mismo docente de la asignatura. Su objetivo principal consiste en realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje de la materia en particular, brindando orientaciones que faciliten la comprensión y aplicación de los contenidos. Como explican Lobato et al. (2014) puede tratarse, en algunos casos, de que cada docente sea tutor y enseñe la materia a un grupo numeroso de estudiantes, en un tiempo asignado; pero, la mayoría de las veces, se trata de una tutoría más individualizada o realizada a un grupo reducido de estudiantes, donde el tutor puede resolver consultas acerca de la materia o asesorar sobre la elaboración de trabajo, proyectos o resolución de problemas. En todos los casos se concibe la tutoría como una parte intrínseca de su función docente. Es decir que, dentro del contexto de docencia, se concibe la orientación como una acción formativa y de asesoramiento académico de los estudiantes.

Es el modelo con mayor desarrollo en las universidades, recibiendo diferentes denominaciones como como *tutoría de curso*, *tutoría de asignatura*, *tutoría académica*, *tutoría académico-formativa* o *tutoría docente*.

- *Modelo de desarrollo personal*: La acción tutorial en este modelo se preocupa de aspectos más allá del campo académico y se centra en lo estrictamente personal. Los objetivos que deben desarrollar están relacionados con el aspecto psicosocial, moral, psicosexual, etc., de la persona. Se focaliza en una atención personalizada y especializada que apunte a resolver dificultades personales, generalmente de carácter emocional, que afectan el desempeño académico. Quienes llevan a cabo esta intervención son especialistas del área de la psiquiatría o psicología.

Este modelo, también denominado *counseling*, más desarrollado en la tradición anglosajona de tutoría, tiene como objetivo el desarrollo integral del estudiante y, por ese motivo, la tutoría abarca ámbitos más allá del estrictamente académico, para adentrarse en cuestiones profesionales y personales (Fernández-Saliner Miguel, 2014).

Lázaro (1970, 2002 en Álvarez Pérez y González Afonso, 2008) distingue dentro de la tutoría personal, la tutoría personal *informativa-profesional*, que atiende a las expectativas y



orientaciones sobre estudios e intereses de los estudiantes, y la tutoría personal *íntimo-personal*, que abarca cualquier problema del alumno (intelectual, afectivo, social, académico, profesional, institucional, etc.). Este tipo de tutoría supone un compromiso mayor, tanto para el profesor como para el estudiante, y, por ese motivo, no puede ser impuesto.

A pesar de ser la modalidad menos desarrollada en la enseñanza universitaria, la progresiva presencia de la figura del profesor tutor en los contextos universitarios ha propiciado que los estudiantes se abran más y expresen muchos problemas de índole personal que, sin ser de tipo académico, tienen un efecto directo en el rendimiento académico (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008); por lo que comienza a ser cada vez más un tema de abordaje y de asesoramiento tutorial.

- *Modelo de desarrollo profesional*: El tutor, en este modelo, ha de complementar, planificar y coordinar su actividad orientadora con la del tutor en el lugar donde se realizan las prácticas, para ver en qué medida se desarrollan las destrezas y las actitudes personales, académicas y profesionales del alumno, teniendo como referente el perfil profesional en el que está formándose.

Dentro de este ámbito, se pueden encontrar diversos modelos de tutoría que tienen como común denominador, el asesoramiento y la orientación en pos del desarrollo profesional y/o inserción laboral. Como, por ejemplo, la *tutoría de servicios*, que tiene como finalidad informar y asesorar académica y laboralmente, por parte de técnicos especializado, a todos los estudiantes de la universidad. La *tutoría de practicum*, que consiste en el asesoramiento al estudiante durante el desarrollo de las prácticas profesionales en una institución o centro profesional. Y la *tutoría de investigación*, orientado al seguimiento individualizado en el trabajo de investigación en los distintos niveles de formación (grado, pos-grado, doctorado).

Existen también, modelos más integrales que toman aspectos de las tres modalidades descritas, complementando diversas funciones de orientación, como son el caso de la *tutoría de titulación* (Lobato et al., 2016; Torrecilla Sánchez et al., 2013), la tutoría de pares (Albanaes, Marques de Sousa Soares y Patta Bardagi, 2015; Fernández Martín, Arco Tirado, López Ortega y Heilborn Díaz, 2011; Torrecilla Sánchez et al., 2013) y la denominada *e-mentoring* o tele-tutoría (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008; García Nieto et al. 2004; Pantoja Vallejo, 2009; Risquez y Sanchez-Garcia, 2012).

- *Tutoría de titulación*: Recibe el nombre de tutoría de carrera o de titulación, la modalidad de atención al alumnado a lo largo de toda su trayectoria universitaria. Esta labor la desempeña normalmente un docente que, con un grupo reducido de estudiantes, atiende tanto a dimensiones

personales como académicas y profesionales de un modo global. Pretende guiar al estudiante en la definición de su proyecto académico profesional fomentando sobre todo la adquisición de competencias transferibles para la posterior vida laboral.

Es, posiblemente, el modelo más completo, puesto que impulsa el desarrollo integral del alumno en sus diversas facetas: intelectual, personal y profesional. No obstante, tiene numerosos requerimientos, entre los cuales, la formación del profesorado en acciones de orientación como los equipos de apoyo, conformados por profesionales del área de la salud y la psicología o psicopedagogía, son indispensables.

Una variante de este tipo de tutoría consiste en la *tutoría de curso* que tiene los mismos objetivos y funciones que la tutoría de titulación pero se reduce al seguimiento del estudiante a un tramo de su trayecto formativo (Fernández-Saliner Miguel, 2014).

- *Tutoría entre iguales*: Generalmente, la tutoría entre iguales, o también denominada tutoría de pares, se entiende como la ayuda prestada y desarrollada por estudiantes del último curso de grado o de posgrado a un grupo reducido de estudiantes del primer año de los estudios. Se interviene en el ámbito de determinados aspectos de la orientación, relacionados con los aprendizajes y la integración a la vida universitaria. La responsabilidad y la coordinación de estos tutores estudiantes recae en un docente u orientador que dependiente del servicio o unidad de tutoría de la facultad. Entre los objetivos a conseguir con esta intervención, se destacan los siguientes: (1) favorecer la integración en la vida universitaria de los estudiantes con informaciones y orientaciones en asuntos académicos y sociales; (2) fomentar la superación de determinadas dificultades en el aprendizaje y en la maduración de competencias de metodología y trabajo universitario, estilos de aprendizaje; (3) promover la configuración del proyecto de formación en el estudiante y la orientación hacia metas de aprendizaje; (4) proporcionar atención a la diversidad de estudiantes específicos (extranjeros, discapacitados, etc.), y (5) posibilitar la conexión con otros servicios de apoyo universitarios para estudiantes (Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu, 2015; Fernández Martín et al., 2011).
- *Tele-tutoría*: Esta modalidad consiste en desarrollar relaciones tutor-estudiante a través del uso de tecnología a distancia, como, por ejemplo, el correo electrónico; el texto, audio o video conferencias; o una combinación de diferentes medios de comunicación con base en la web. Puede ser aplicada como modelo único de tutoría o ser un complemento de comunicación junto a la tutoría de carácter más presencial. Cada vez más, la tutoría virtual empieza tener un protagonismo en el ámbito universitario, que en algunos casos podrá ser como complemento de

la modalidad presencial de tutoría y, en otros casos, como la única modalidad de intervención orientadora (Martínez Clares, Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2016). Pero siendo uno u otro caso, ya no se puede negar la importancia de las TIC's en el ámbito de la orientación.

También, existe la denominada *mentoría electrónica* o *e-mentoring* (Angélica Risquez, 2011), que consiste en la tutoría realizada entre pares pero a través del comunicaciones virtuales, como una nueva alternativa orientadora para facilitar la transición de los estudiantes a la universidad.

Se utiliza mayoritariamente en las tutorías centradas en la materia o tutoría académica, como apoyo y orientación durante el proceso de aprendizaje. También, puede ser implementada dentro de los programas de tutoría profesional o laboral para el desarrollo de la carrera profesional. Respecto a las tutorías con una modalidad de desarrollo personal o psicosociales, se puede utilizar el recurso de tele-tutoría como instrumento de apoyo.

En todos los casos, lo importante es conseguir un espacio apropiado para la comunicación entre el profesorado y el alumnado, que no se limite sólo a responder a las consultas de los estudiantes, sino que, desde una perspectiva integradora, el tutor sea un dinamizador y gestor del proceso de aprendizaje acompañado de los estudiantes.

A pesar de que algunas críticas a esta modalidad de tutoría, resaltan que reduce la comunicación personal; se ha demostrado que las nuevas tecnologías han permitido que la atención de asesoramiento y apoyo al estudiante se incremente, al trascender la exigencia presencial de los implicados en la tutoría (Giner Manso, Muriel de los Reyes y Toledano Redondo, 2013).

- *Tutoría de la diversidad*: Por último, es importante rescatar las acciones de orientación que se están desarrollando en algunas universidades como *atención a la diversidad* del alumnado con la intención de contribuir a la personalización de su proceso de aprendizaje (Kowalsky y Fresko, 2002; Martínez Clares et al., 2014).

En los últimos tiempos, se ha prestado cada vez mayor atención a las necesidades de orientación de estudiantes universitarios que presentan alguna discapacidad, como parte de una concepción de la formación universitaria más comprehensiva e inclusiva (Alvarez Pérez, 2012).

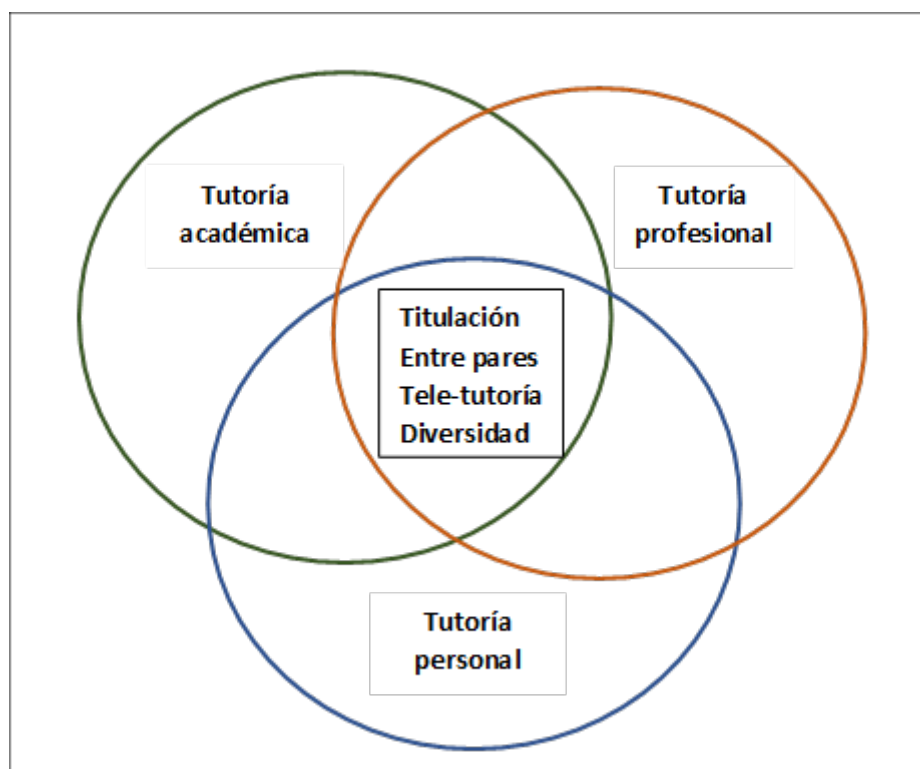
Por ejemplo, la Ley Orgánica de Universidades, en España, reconoce el derecho del alumnado con discapacidad, a la igualdad de oportunidades y no discriminación, creándose en 2011 el Plan de Acción Tutorial para estudiantes con discapacidad - PATdis (Galán-Mañas et al., 2012), como guía y orientación para los agentes implicados en el proceso formativo de los estudiantes.

En definitiva, las acciones tutoriales con estudiantes que presentan alguna discapacidad, tendrán como objetivos principales ayudar a optimizar el proceso de aprendizaje, potenciar su autonomía personal y facilitar la maduración de su proyecto personal y profesional (Galán-Mañas et al., 2012).

También, se incluyen dentro de esta categoría las iniciativas de orientación tutorial para estudiantes provenientes de comunidades indígenas, inmigrantes o personas que viven en una situación de pobreza o vulnerabilidad, que con distintas acciones de ayuda, pueden acceder a la educación superior pero requieren de un seguimiento personalizado que asegure su desarrollo académico y profesional (Hanne y Mainardi Remis, 2013).

En definitiva, las diversas modalidades de tutoría ofrecen la posibilidad de visualizar la variedad y diversidad que implica la orientación universitaria y que no se agota en un único modelo de acción, sino más bien, que se complementan e integran en diversos programas de tutoría en el ámbito de la enseñanza superior. La figura 4.2. resume las distintas modalidades de tutoría.

Figura 4.2. Modelos de tutoría



Fuente: Elaboración propia

## 1.2. DEFINICIÓN DEL ROL DE TUTOR

Las acciones tutoriales, en casi todos los países, consiste en que un grupo de alumnos que queda asignado a una persona, denominada *tutor*, *orientador* o *mentor*, quién asume la responsabilidad de ayudar y orientar para el desarrollo académico de los estudiantes, durante distintos momentos de la carrera (Rodríguez Moreno, 2002).

Puede ser un rol que se asume de manera formal y definido institucionalmente o, en algunos casos, queda bajo el marco de una acción de voluntariado. Morales Trejos (2015) define la persona del tutor u orientador como aquella que busca una actitud reflexiva por parte del orientado o estudiante, ayudándolo a enfocarse en los problemas, tratando de lograr una mayor comprensión más que buscando soluciones inmediatas a dichas situaciones.

De alguna manera, la función del tutor consiste en brindar un espacio donde el mismo estudiante logre reflexionar acerca de los propios planteos que trae como consulta. Por lo que el tutor más que asumir una postura donde *deba dar la respuesta* al problema; debe ser un facilitador de interrogantes poniendo en movimiento la elaboración, en forma conjunta con el estudiante, de posibles soluciones o toma de decisiones frente al problema.

Desde la perspectiva del modelo de Krumboltz, el orientador debe enseñar a tomar decisiones en forma sistemática y ocupar su tiempo en ayudar al estudiante a buscar información relevante (tanto personal como externa) que le permitan dimensionar las posibilidades de elección y sus consecuencias (Sebastián Ramos, 2003).

Esta actitud del tutor, puede ser entendida desde una función de empoderamiento (*empowerment*) (Farahceh, 2014) de los estudiantes frente a la toma de decisiones y resolución de sus problemas. Por tanto, la función de un buen tutor consiste en potenciar las capacidades de sus estudiantes, ayudarles a aprender, crear situaciones donde puedan reflexionar y aprender a regular sus propios aprendizajes. En este sentido, se puede definir al tutor como alguien que acompaña la formación humana y científica de un estudiante, procurando propiciar un proceso madurativo permanente (Fernández-Salinero Miguel, 2014). Se busca, en última instancia, que el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, que beneficien la toma de decisiones; afiance su autoconcepto y logre desplegar las habilidades y actitudes que lo ayuden a integrar el desarrollo de la carrera dentro de un proyecto de vida global (Cano Gonzalez, 2008).

Fernández-Salinero Miguel (2014) describe las cualidades humanas y científico-técnicas que debe asumir un tutor (Tabla 4.1.):

Tabla 4.1. Cualidades humanas y científico-técnicas del tutor

<p><b>Cualidades personales o humanas:</b>                  actitudes que posibilitan la relación profunda, rica y eficaz con los otros. No son innatas, pero pueden mejorarse con el ejercicio.</p>	<p><b>Empatía:</b> capacidad para «simpatizar», para «ponerse en el lugar del otro», para hacer suyos los sentimientos del otro, para comprenderlo sin juzgarlo. Percibir de modo empático es percibir al mundo subjetivo de los demás como si fuéramos esa persona, sin perder de vista, sin embargo, que se trata de una situación análoga (Rogers, 1975).</p> <p><b>Autenticidad:</b> se refiere a la armonía y congruencia que debe haber entre lo que el tutor dice y hace y lo que realmente es. Rogers (1975) lo denominó congruencia. El tutor dotado de esta cualidad está abierto a la propia experiencia, la acepta, no la enmascara ni la rehúye.</p> <p><b>Madurez:</b> cognitiva, afectiva y volitiva. La cognitiva hace al tutor una persona flexible, capaz de comprender, asimilar ideas, adaptarse a situaciones nuevas y diferenciar lo que pertenece a la subjetividad. La madurez afectiva supone la superación de infantilismos, de compensaciones afectivas, caprichos y deseos de moldear al otro a la propia imagen. La madurez volitiva lo convierte en una persona en búsqueda permanente del bien común, capaz de tomar decisiones y modificarlas cuando sea necesario.</p> <p><b>Responsabilidad</b> o compromiso personal para asumir riesgos, aceptar éxitos y fracasos, calcular consecuencias, tanto para sí mismo como para los estudiantes tutorados. <b>Sociabilidad</b>, que implica estar capacitado para desarrollar, en sí mismo y en los otros, criterios y valores sociales</p>
<p><b>Cualidades científico-técnicas:</b> definen el saber y el saber- hacer del tutor. Son el conjunto de destrezas y técnicas que se adquieren por medio de la formación continua (formal, no formal o informal), aunque en cierta medida dependen de las cualidades humanas</p>	<p><b>Planificación</b> de procesos, lo que supone tener una visión clara y precisa de las metas y objetivos.</p> <p><b>Organización y coordinación.</b></p> <p><b>Motivación y evaluación.</b></p> <p><b>Dominio de técnicas</b> de motivación, técnicas grupales, entrevista y reducción de tensiones</p>

Fuente: Fernández-Salinero Miguel (2014, p.168)

En un estudio relativo a las competencias profesionales que debe asumir el tutor (Martínez Clares et al., 2014), los estudiantes mencionan el conocimiento general sobre la tutoría, sobre la estructura y organización de la institución, la protección social y laboral de la titulación, el manejo de técnicas y recursos de tutoría y el manejo de las relaciones interpersonales. Respecto a este último aspecto, un estudio reciente ha demostrado que existen habilidades emocionales que favorecen el desarrollo de las

tareas y funciones de los orientadores; como la percepción intrapersonal, la asimilación y la regulación (Álvarez-Ramírez, Pena Garrido y Losada Vicente, 2017).

Describiendo las tareas posibles que puede asumir el tutor, Álvarez Pérez (2013) distingue:

- Apoyar el proceso de acogida y orientación del alumnado.
- Atender a los estudiantes asignados a lo largo del curso y de la titulación en los tiempos y espacios asignados para el desarrollo de las actividades tutoriales.
- Ayudar al alumnado a vincular los distintos apartados y elementos de su proceso formativo.
- Fomentar la resolución de problemas mediante trabajos de exploración y profundización.
- Enseñar al alumnado a planificar su proceso de aprendizaje y a desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.
- Ser un supervisor académico, valorando las necesidades académicas del alumno, ayudándoles a seleccionar sus programas de formación y a definir su itinerario formativo.
- Promover la integración de los distintos tipos de competencias en un proyecto académico con derivación hacia el desarrollo profesional.
- Motivar al alumnado para que sea persistente en el logro de las metas.
- • Ayudar al alumnado a resolver las dificultades que surjan durante su formación.

De acuerdo con esta descripción, cabe hacer hincapié en que las tareas que se definen y son asumidas por el tutor, en distintos programas de tutoría, no son ingenuas y responden a diversas conceptualizaciones que de manera más explícita o implícita se tiene acerca de la tutoría en la universidad.

En este sentido, un estudio realizado en diferentes universidades argentinas (Capelari, 2009), relativo a las diversas configuraciones de la tutoría, dan cuenta de los diversos significados que adquiere la figura del tutor, respecto al fracaso académico y sus efectos en las prácticas de intervención.

La Tabla 4.2. presenta las diversas configuraciones que pueden ser construidas alrededor de la función del tutor y que, más allá de tratarse de una investigación del contexto argentino, puede ser ejemplo de lo que ocurre en las diversas conformaciones del rol del tutor.

Esta descripción de los diferentes formatos de tutor en la universidad permite identificar modalidades de intervención muy diversas que implican conceptualizaciones bien distintas de lo que se entiende como tutor. Por lo que más allá de las definiciones de la función y rol del tutor, es interesante identificar desde la práctica misma, las representaciones e ideas que subyacen acerca de lo que se espera institucionalmente de la tarea tutorial.

Como explica Capelari (2009) dicha autora, el rol del tutor, como construcción histórica, se encuentra atravesado por diversas prácticas profesionales e institucionales, que le han dado un significado particular, en función de sus orígenes, desarrollo y propósitos que ha tenido cada práctica tutorial.

Toda esta descripción hace pensar en la necesidad de asumir una mirada crítica respecto a los roles y funciones que el tutor ha desempeñado y desempeña en el marco universitario, dado que la misma denominación de tutor puede implicar conceptualizaciones bien distintas que se traducen en prácticas específicas de abordaje. Algunas con un carácter más reproductor del dispositivo académico, otras más denunciante de una crisis o tensión en el seno del dispositivo, y algunas, con intervenciones que cuestionan y problematizan la modalidad académica e intentan su transformación (Capelari, 2009).

En definitiva, como concluyen Suárez-Ortega et al. (2016) las creencias acerca de la orientación que presente el propio orientador tienen incidencia en la forma de implementar la acción orientadora.



Tabla 4.2. Configuraciones del rol del tutor

<b>Tutor correctivo o remedial</b>	<p>Se espera una intervención sobre las dificultades detectadas en los estudiantes, cuyas causas son atribuidas generalmente a razones externas a la universidad. Debe abarcar una multiplicidad de funciones que se configuran a partir del déficit localizado en los alumnos.</p> <p>Las <b>intervenciones</b> del tutor buscan disminuir el abandono y la cronicidad en los estudios, detectar alumnos críticos, y/o nivelar conocimientos.</p> <p>La <b>modalidad de interacción</b> es tutor-alumnos se basa en acciones específicas sobre aquellos estudiantes en los que aparecen las dificultades, que pueden ser identificados previamente como grupo de alumnos “con dificultades” o en “riesgo académico”.</p> <p>Respecto al <b>lugar de los aprendizajes</b>, se abordan temas como organización en el estudio, las estrategias de aprendizaje, la información sobre aspectos institucionales y la preparación para exámenes.</p> <p>La <b>inserción del tutor en la estructura institucional</b>, generalmente, se ubica en la periferia y no se establecen instancias de articulación con otras áreas de la facultad.</p>
<b>Tutor orientador</b>	<p>Viene definido por una intervención que brinde respuestas personalizadas a diferentes necesidades y problemáticas de los alumnos, relacionadas con la desorientación vocacional, falta de información sobre aspectos institucionales y académicos, carencia de conocimientos previos necesarios para iniciar los aprendizajes, dificultades en la organización para el estudio y en la utilización de metodologías apropiadas, desmotivación y problemas socio-afectivos, relacionales y económicos.</p> <p>Las <b>intervenciones del tutor</b> buscan responder a necesidades y problemas situados en los alumnos a través de ayudas personalizadas en distintos aspectos: personales, sociales, académicos. Desarrolla una actividad de carácter más proactiva que reactiva porque se centra más en potenciar nuevos conocimientos, informaciones, capacidades y habilidades, más allá de las dificultades. Las intervenciones no se realizan únicamente sobre el aprendizaje de los alumnos, sino que se interviene sobre otros aspectos del estudiante.</p> <p>La <b>modalidad de interacción</b> es tutor-alumnos, aunque existen otras interacciones con docentes, profesionales y/o autoridades. Se enfatizan los aspectos relacionales e intersubjetivos de la interacción.</p> <p>Existe una mayor <b>inserción del tutor</b> en la estructura institucional.</p>
<b>Tutor promotor de aprendizajes</b>	<p>Se atribuye al tutor una función orientadora que promueva los aprendizajes académicos, buscando responder en forma personalizada a las problemáticas de aprendizaje.</p> <p>Las <b>intervenciones del tutor</b> tienen, también, un carácter más proactivo en la medida en que busca potenciar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes. Existen intervenciones de orientación y apoyo en estrategias de aprendizaje, preparación para los exámenes y trabajos prácticos, y organización de estudio. Como también, intervenciones de ayuda en contenidos específicos de cada asignatura en la que se enseña en forma complementaria a la del docente.</p> <p>La <b>modalidad de interacción</b> es tutor-alumnos, a través de encuentros grupales; tutor-autoridades y tutor-docentes, en los casos que el tutor depende jerárquicamente del docente.</p> <p>Existe una <b>inserción del tutor</b> en la institución, pero no ocupa un lugar central en la estructura organizativa.</p>
<b>Tutor docente</b>	<p>El tutor es un docente que cumple su tarea de enseñanza bajo un formato más innovador que se diferencia del modelo tradicional de docente. Su tarea consiste en enseñar contenidos específicos del currículo a través de dispositivos o modalidades metodológicas innovadoras.</p> <p>Las <b>intervenciones del tutor</b> son intervenciones docentes que buscan optimizar los aprendizajes, a través de cambios en distintos componentes institucionales como, por ejemplo, el diseño curricular o las metodologías de enseñanza y evaluación.</p> <p>La <b>modalidad de interacción</b> abarca a los distintos actores institucionales: tutor-alumnos, tutor- tutor; tutor-autoridades; tutor-institución, existiendo una mayor interacción y actividad conjunta de los diferentes actores institucionales.</p> <p>Existe una <b>inserción central del tutor</b> en la estructura institucional.</p>

Fuente: Capelari (2009; pp.4-7)

### 1.3. ALGUNOS PROGRAMAS DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

En las diferentes universidades, tanto de España como Latinoamérica, se pueden encontrar sistemas de acción tutorial que responden a alguno de estos modelos. Tomando en cuenta la selección bibliográfica realizada por Lobato et al. (2016) se presentan algunas prácticas de la tutoría universitaria realizada en las diferentes instituciones de educación superior en España; agregando algunos ejemplos de programas específicos de algunas universidades.

En la actualidad, la tutoría universitaria en **España**, se encuentra implementada en la mayoría de las universidades de acuerdo a planes diseñados y evaluados por comisiones de calidad del propio centro (Lobato et al., 2016). Los planes de tutoría resultan ser el eje desde el cual se organiza la actividad orientadora, diferenciada, básicamente, de acuerdo a la etapa en la que se desarrolla la tutoría; es decir, si se trata del estudiante que ingresa y comienza la carrera, se encuentra avanzando o está al finalizando su trayectoria formativa universitaria (Sánchez García et al., 2008). Aunque la modalidad que más prevalece responde al profesor de asignatura o materia como parte de la estructura académica de la universidad española.

Como se ha expresado anteriormente, cada vez más, se contempla la necesidad de realizar una orientación personalizada para los estudiantes (Martínez Clares et al., 2014), redefiniendo la tutoría como un espacio de información, formación y orientación a lo largo de su desarrollo, no solo académico, sino también profesional y personal. Tal como surge del relevamiento realizado por dichos autores, todas las Universidades y sus distintas facultades y centros están poniendo en práctica planes de acción tutorial para favorecer y potenciar el desarrollo integral de sus estudiantes como parte de la formación a lo largo de la vida.

Se pueden mencionar algunos programas de tutoría que se han implementado o están en curso actualmente, que permiten ejemplificar diversas experiencias de tutoría en la universidad:

- La *Universidad de Murcia* presenta diversos programas de tutoría implementados en distintas facultades, denominado *Plan de Acción Tutorial (PAT)*, para estudiantes de nuevo ingreso, a fin de orientarlos en la participación de la vida académica e informarlos sobre las actividades a desarrollar durante el primer año de los estudios. El plan de tutoría puede ampliar su acción orientadora a estudiantes avanzados en la carrera. La tutoría se realiza con la modalidad personal (individual), grupal y virtual (Martínez Clares et al., 2014; Universidad de Murcia, 2016, 2017).
- La *Universidad de Granada*, viene desarrollando Planes de Acción Tutorial con el objetivo de fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario, desde el curso 2010-2011. Es una

iniciativa del Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, enmarcada en el nuevo escenario de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Jiménez Mejías, Fernández Rubio, Ignaciuk y O'Valle Ravassa, 2014). Como ejemplos, se pueden mencionar, la tutoría entre iguales para prevenir el fracaso académico con alumnado de nuevo ingreso, de las titulaciones de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Licenciatura de Farmacia, Licenciatura en Economía e Ingeniería Química, denominado *Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC)* (Fernández Martín, Arco Tirado, López Ortega y Heiborn Díaz, 2011); y el Plan de Acción Tutorial (PAT) al alumnado de primer curso del Grado de Medicina por parte de profesores-tutores con la finalidad de ayudar a la asimilación de técnicas y procedimientos de aprendizaje y proporcionar una orientación que encamine el proyecto académico y profesional (Jiménez Mejías et al., 2014).

- La *Universidad de Alicante* ha implementado, desde el curso académico 2006-2007, el Programa de Acción Tutorial, en los distintos centros y facultades de la universidad. Se trata de un modelo de tutoría colaborativa en la que un profesor tutor se responsabiliza de un grupo de 15 alumnos de primer curso de la titulación. Se busca crear espacios de colaboración y de comunicación participativa, reflexionando acerca del propio proyecto curricular, de acuerdo a logros y dificultades, y procurando orientar, a los estudiantes, en la toma de decisiones acerca de sus trayectorias de aprendizaje (Lapeña Pérez, Sauleda Parés y Martínez Ruiz, 2011).
- La *Universidad de Jaen* desarrolla el Plan de Acción Tutorial implementado en varias facultades (Ciencias Sociales y Jurídicas; Química; Biología; Magisterio; Enfermería y Estadística e Ingeniería Técnica en Informática de Gestión) cuya finalidad es orientar a los alumnos de todos los cursos de las distintas titulaciones. La tutorización tiene como objetivo priorizar el desarrollo académico, personal y social; y el desarrollo profesional; procurando mejorar el rendimiento académico del alumno; implicar al alumno en la universidad; y ayudarlo a orientar su futuro profesional (Antonio Pantoja Vallejo, 2009).
- La *Universidad de Burgos*, desde el periodo 2008/2012, ha implementado el Plan de Acción Tutorial y tras unos años de funcionamiento se introdujeron algunas modificaciones. Dentro de las acciones de tutoría que se implementan, se encuentran: la tutoría académica, la tutoría de titulación, la mentoría, la tutoría de prácticas externas y la tutoría pre-universitaria (Universidad de Burgos, 2014).
- La *Universidad de La Laguna* desarrolla el Programa *VELERO* que presenta una propuesta integral de tutoría, iniciándose con actividades para la adaptación del estudiante a la vida universitaria, continuando con acciones que buscan el conocimiento integral de sí mismo, la valoración de su rendimiento académico en la trayectoria de los estudios y finalizan con la planificación de su desarrollo profesional (Álvarez Pérez, 2006).

- La *Universidad Complutense de Madrid*, desde el Servicio de Orientación Universitaria (SOU), implementa el programa de acción tutorial *SOU-esTutor*, para estudiantes que inician sus estudios a través de la mentoría entre compañeros (García García, Molina Carpintero, Biencinto López y Núñez del Río, 2014).
- La *Universidad de Educación a Distancia (UNED)*, durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009, ha implementado el *Programa-piloto de mentoría para estudiantes de nuevo ingreso en la UNED*, coordinado por el Grupo de investigación DOCAP (Desarrollo y orientación de la carrera profesional) y el Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de la UNED. Tomando en cuenta las iniciativas desarrolladas en otras universidades (Proyecto SIMUS de la Universidad de Sevilla, Proyecto REMUC de la Universidad Complutense, Proyecto de e-mentoría de la Universidad de Limerick-Irlanda). Consiste en un modelo específico de orientación y mentoría para nuevos estudiantes. La acción tutorial se lleva a cabo a través de la figura del consejero, que es asumida por un profesor o tutor, y la figura del mentor, que la realiza un estudiante avanzado en la carrera (Manzano Soto, Martín Cuadrado, Sánchez García, Risquez y Suárez Ortega, 2012).

Respecto a algunos países de Latinoamérica, se observan políticas de educación variadas respecto a la tutoría universitaria.

### Brasil

Entre 2011 y 2012 se observa un mayor desarrollo de programas de tutoría y mentoría en diversas universidades brasileñas. Existen programas basados en la metodología de *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*, especialmente desarrollados en Medicina; *Programas de Educación Tutorial (PET)*, que favorecen el desarrollo académico de los alumnos a través de actividades de enseñanza, investigación y extensión; y, los *Programas de Iniciación Científica (Pibic)*. Cabe mencionar el desarrollo del *Programa de Tutoría Especial* de la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), destinado a alumnos con discapacidad. Además, existen en varias carreras, la utilización del *padrinazgo* como práctica de socialización de los alumnos de nuevo ingreso, en la cual, un estudiante avanzado de la carrera realiza este tipo de mentoría para las actividades de acogida a ingresantes a la universidad pública brasileña (Albanaes et al., 2015).

### Chile

En este país existen diversos programas de tutoría implementados en diversas universidades. Aquí se mencionan los relativos a las universidades más importantes en cantidad de alumnos matriculados.

La *Universidad de Chile* lleva a cabo el Programa de Tutoría Integral Par (TIP), desde el año 2013, destinado al apoyo de estudiantes en el aprendizaje de contenidos de cursos críticos de primer año. Tiene como objetivos: desarrollar, en los estudiantes, estrategias de aprendizaje que mejoren el rendimiento académico; acompañar los procesos de adaptación e integración a la universidad; y facilitar una vinculación con las redes de apoyo existentes. Los tutores son estudiantes de cursos superiores seleccionados y capacitados para ejercer sus funciones de apoyo (Chile, 2013).

En la *Pontificia Universidad Católica de Chile* funciona Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional (CARA) donde se realizan tutorías académicas, a cargo de estudiantes avanzados, y atención psicoeducativa y psicopedagógica, a cargo de profesionales capacitados (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015). El centro ofrece diversos servicios: (1) atención psicoeducativa para el desarrollo de habilidades académicas; (2) atención psicopedagógica para estudiantes con diagnóstico de déficit atencional; (3) talleres de habilidades académicas y (4) tutorías académicas. Estas últimas se refieren a tutorías de pares que están centradas en la orientación de contenidos específicos de asignaturas con alta tasa de reprobación.

## Colombia

Los desarrollos más importantes se observan en la *Universidad Nacional de Colombia*, que desde su Vicerrectorado Académico, promueve el *Sistema de Acompañamiento Estudiantil*, con la intención de generar en los estudiantes una mayor flexibilidad y diversidad en los procesos de formación, mejorar la integración e interacción con los diversos niveles de formación y promover mayores niveles de autonomía y de mejoramiento en el desempeño académico de los estudiantes de pregrado y posgrado (Alvis Gómez, 2009).

La *Universidad de Caldas* ha establecido una red de apoyo y acompañamiento estudiantil con el objetivo de comprender e intervenir más integralmente el fenómeno de la deserción estudiantil. Se desarrolla a través de acciones tutoriales de apoyo y acompañamiento en lo académico, para la formación humana, respecto a la situación socioeconómico y de orientación universitaria, y respecto a la red familiar (Gallego, Beatncorth, Calderon, Chalarca y Toro, 2014).

## México

En México, la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) formuló el programa de desarrollo integral de estudiantes, donde se encuentra la tutoría como una de las herramientas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad del sistema formativo universitario. Como resultados, surgen los programas institucionales de tutoría. Así, la Secretaría de Educación Pública introduce las políticas de tutoría dentro de los planes nacionales de la Educación

---

Superior, imponiendo la obligatoriedad de la tutoría de modo particular. La misma ANUIES impulsa a las instituciones de ES, particularmente a las de carácter público, para que pongan en marcha sistemas de tutoría, por medio de los cuales los alumnos cuenten, a lo largo de toda su formación, con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado (Lobato et al., 2016).

La *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)* presenta un programa de Orientación Educativa (COE) con la finalidad de apoyar al estudiante durante las distintas etapas de formación, a través de diversos servicios, a fin de lograr la permanencia y desempeño académico de los estudiantes (Universidad Nacional Autónoma de México, 2016).

La *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo* realiza una intervención tutorial, dentro del marco establecido por la ANUIES, para atender los problemas relacionados con la comprensión de la lectura y el aprendizaje de materiales instruccionales en estudiantes universitarios, con el apoyo del tutor (Ortega-Andrade, 2011).

En la *Universidad Autónoma de Puebla*, la acción tutorial en la Facultad de Filosofía y Letras se establece como modalidad de tutoría académica a cargo de profesores tutores (Alarcón Pérez y Fernández Pérez, 2008).

## Perú

La Ley de Universidades aprobada en 2014, establece que el docente debe brindar tutoría a los estudiantes para orientarlos en su desarrollo profesional y/o académico. Como antecedente a esta iniciativa, el Ministerio de Educación peruano, anuncia en el año 2012, el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), donde el área de Tutoría tiene como propósitos acompañar al becario para fortalecer su alto rendimiento académico; su permanencia en la institución de Educación Superior, y su titulación en el tiempo previsto (Lobato et al., 2016).

En el contexto de **Argentina**, los programas de tutoría, aunque no están explícitamente establecidas como políticas de Estado; resultan ser un requisito obligatorio, en las universidades públicas, su implementación como parte de los procesos de evaluación y acreditación institucional.

Como explica Capelari (2014), la tutoría se plantea como un dispositivo deseable de intervención, en las universidades, cuya finalidad consiste en solucionar los problemas de ingreso, deserción y graduación.

Según el Ministerio de Educación, la mayoría de estudiantes abandona su carrera durante el primer y segundo año de la carrera (SPU, 2008). En este contexto, la Secretaría de Políticas Universitarias realiza la convocatoria para que, cada facultad, de las distintas universidades nacionales, elabore un proyecto para mejorar la formación en los primeros años. En 2008, bajo el Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional, surge el Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en las Ciencias

---

Económicas, las Ciencias Naturales y la Informática (PACENI), que convocó a las facultades para que presentaran propuestas para la construcción o la consolidación de sistemas tutoriales. En el marco del Programa PACENI, la tutoría se entiende, pues, como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes y desarrollada por profesores como una actividad docente más, si bien cuenta con el apoyo, la coordinación y los recursos técnicos facilitados por el profesorado especializado o el personal técnico. En este sentido, se organizaron y se llevaron a cabo, a partir de 2009, cursos de capacitación para futuros tutores en las diferentes facultades y se definió la estructura de funcionamiento del programa PACENI según el contexto de cada centro universitario, con el establecimiento de una serie de actividades que articularan la intervención tutorial (Lobato et al., 2016).

Por su parte, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que es un organismo que congrega a diversas universidades nacionales de la Argentina, plantea la institucionalización generalizada de la tutoría como política pública para todos los estudiantes (CIN, 2013). Lo que hace pensar en un mayor reconocimiento y valoración progresiva de las universidades, en lo relativo al rol tutorial en el ámbito de la educación superior. Es decir que, dentro del marco de una política general de mejoramiento de la enseñanza universitaria, se institucionalizan acciones de tutoría, en forma de intervención formativa, para el seguimiento académico de los estudiantes. La tutoría se integra en el trabajo del profesorado como una actividad docente más (Lobato, Nagore y Bilbao, 2016), lo cual ha requerido la organización de cursos de capacitación de profesores que asumían la función tutores.

La tutoría no se vinculó en su génesis a la función docente. En un porcentaje cercano al 50% el rol es desempeñado por alumnos avanzados -tutoría de pares- y el resto está a cargo de docentes de distinta categoría y dedicación, y/o de profesionales de la educación y/o la psicología, que deseen asumir el rol (Capelari, 2014).

Existe una variedad de programas desarrollados en diferentes universidades nacionales argentinas que tienen como objetivo mejorar el acceso y permanencia de los estudiantes universitarios, y acortar la brecha académica entre la etapa secundaria y el ingreso a la universidad, nivelando contenidos específicos de estudio. Muchos de estos programas se basan en tutorías académicas (Carabajal, 2008).

A modo de ejemplo, se pueden mencionar algunos programas presentados por diversas universidades de Argentina en el II Congreso Argentino de Sistemas de Tutoría, celebrado en 2011 en la Universidad Nacional de Tucumán (Tabla 4.3.).

Tabla 4.3. Programas de tutoría presentados por las universidades públicas en el II Congreso Nacional de Tutoría

UNIVERSIDAD	DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA	OBJETIVOS	AÑO DE DESARROLLO	MODALIDAD DE TUTORÍA
Universidad Nacional de Córdoba (Facultad de Psicología)	Servicio de Alumno Tutores	- Ayudar la inserción y permanencia en la Universidad	2005	Tutorías académicas – de pares
Universidad Nacional de la Patagonia (Facultad de Ciencias Económicas)	Programa de tutores PACENI	Adquisición de hábitos de estudio e internalización de herramientas cognitivas - Adaptación a la vida universitaria y avance en la carrera	2009	Tutorías académicas – de pares
Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Facultad de Ciencias Económicas)	Comité de Orientación y Apoyo al Estudiante del Sistema de Tutorías (COyAE)	Motivar o estimular los procesos de toma de decisiones, resolución de problemas y adopción de criterios y hábitos propios de un estudiante universitario	2011	Tutorías académicas - docentes
Universidad Nacional de la Pampa (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales)	Programas: Acompañante Alumno - Tutorías Académicas	Articular y mejorar el ingreso, la permanencia, la evolución y la formación integral de los estudiantes	2007	Tutorías académicas - docentes
Universidad Nacional de Misiones (Facultad de Ciencias Forestales)	Proyecto Institucional de Sistema de Tutores Pares	Articular y mejorar el ingreso, la permanencia, la evolución y la formación integral de los estudiantes	2011	Tutorías académicas – de pares
Universidad Nacional de Jujuy (Facultad de Ciencias Agrarias)	Programa de tutores PACENI	Adaptación a la vida universitaria y avance en la carrera	2011	Tutorías académicas – de pares
Universidad Nacional de Salta (Facultad de Ciencias Naturales)	Programa de tutores PACENI	Propiciar la retención y permanencia de los alumnos. Contribuir al desarrollo de competencias académicas de los estudiantes en el primer año de sus carreras - Favorecer espacios de discusión y reflexión acerca de la enseñanza en la universidad.	2009	Tutorías académicas – de pares

Fuente: Actas del II Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías: Su evaluación (2011). Disponible en <http://www.tutoria2011.unt.edu.ar/>



Cabe mencionar también los trabajos de la Universidad Nacional de Rosario donde se realiza un programa de acción tutorial a través de los docentes auxiliares de cátedra, dentro de lo que se podría denominar como una tutoría académica de pares, dado que los auxiliares docentes son considerados más expertos que los estudiantes, porque han cursado la materia de la que participan al momento de la tutoría (Borgobello, 2004). La Facultad de Ciencias Exactas y Sociales, de la *Universidad Nacional de Buenos Aires*, que desarrolla, dentro del Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI), un programa de tutoría para estudiantes que inician la carrera, con una modalidad de tutoría académica, para el mejoramiento de la inserción y la promoción de los estudiantes ingresantes. Y la Facultad de Ciencias Económicas de la *Universidad Nacional de Córdoba*, que implementó desde 2009, el proyecto PACENI con la puesta en marcha o consolidación del Sistemas de Tutorías a fin de ayudar al ingresante a incorporarse plenamente a la vida académica universitaria entre otros (Forestello, 2014).

De lo expuesto en relación a los diferentes programas de tutoría, se puede concluir que los mismos, más allá de los objetivos específicos que se planteen, coinciden en que un tutoría eficaz es aquella que puede insertarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un proceso gradual y acumulativo de experiencias, donde cada alumno le dará su propia significación personal (Lobato et al., 2016; Rodríguez Moreno, 2002; Sanz Oro, 2009).

A modo de conclusión y en vínculo con las características mencionadas en el epígrafe 1.1., se aprecia un acuerdo en considerar que cualquier programa de tutoría debe cumplir las siguientes condiciones:

- Es un proceso dentro de la trayectoria universitaria, que se inicia antes del ingreso en la universidad y finaliza con la inserción profesional y social del egresado. Es decir que asume un carácter evolutivo, atendiendo a momentos claves o situaciones circunstanciales a lo largo del desarrollo de la carrera.
- Debe ser estructurado y planificado a través de una temporalización y de una secuenciación de objetivos según los distintos momentos del itinerario universitario.
- Debe evaluarse periódicamente para asegurar su eficacia y valorar si efectivamente los servicios y programas responden a las necesidades detectadas previamente.
- Responde a una intervención técnica y de carácter competente, dado que se trata de una acción profesionalmente, a cargo de diferentes agentes implicados en la acción tutorial, preparados para una tarea eficaz y eficiente.
- Asume una mirada integral del desarrollo de la carrera, en el sentido de que abarca dimensiones personales, académicas y profesionales. Es decir que asume un carácter comprensivo.

- Considera al estudiante como una persona activa y autónoma en su propio desarrollo y maduración integral como persona y como profesional competente.
- Tiene un carácter proactivo, debe darse a conocer a sus destinatarios y motivarlos para que se impliquen en sus acciones.
- Debe ser contextualizada en función de las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes. Centrándose en las competencias y destrezas, es decir, en el potencial progresivo de los estudiantes. Más allá de las dificultades u obstáculos a los cuales debe dar respuesta, la tutoría no debe dejar de percibir el potencial de desarrollo de los estudiantes.
- La tutoría debe ser ofrecida a todas las personas para que puedan hacer conscientes sus propias necesidades y puedan desarrollar y conseguir objetivos personales y profesionales a medio y largo plazo.
- Debe enfocarse desde una perspectiva de trabajo en equipo y procurar una buena articulación con otras instituciones.

Aunque, en los modelos de acción tutorial establecidos por las universidades, se contempla la tutorización a lo largo del itinerario del estudiante por la educación superior, en muchos de los casos, las acciones se centran en el primer año de estudios, porque es el período clave para lograr la adaptación a la universidad y donde se observan los mayores niveles de deserción y fracaso académico; tal como resulta la propuesta del programa de tutorías de la UCA.

## **2. EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA (UCA)**

El inicio de los estudios universitarios resulta ser un momento clave en el proceso educativo, con el necesario proceso de adaptación e integración a la vida universitaria. Por lo que la UCA ha desarrollado dentro de su propuesta de orientación universitaria, el Programa de Orientación Tutorial, destinado a todos los estudiantes que ingresan a la universidad, en las distintas disciplinas de estudio.

En esta segunda parte del capítulo, se presenta una descripción del programa de la UCA que permita una visión general de mismo. Se comienza con la explicación de los antecedentes y fundamentaciones que le dieron origen; luego, se realiza la descripción en términos generales, y finalmente, se presentan las razones que justifican la necesidad de su evaluación.

---

## 2.1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA

El Programa de Orientación Tutorial de la UCA fue diseñado para la etapa de transición universitaria, comprendida desde la etapa de ingreso y el transcurso del primer año de los estudios universitarios, con actividades de carácter presencial. Su principal objetivo ha sido el de beneficiar la adaptación e integración a la vida universitaria, ofreciendo actividades que orienten en la mejora o adquisición de metodologías de estudio y formas de organización que beneficien el desarrollo de los estudios. La modalidad de tutoría, que se ha realizado con los alumnos, se basa en aspectos metodológicos y actitudinales, es decir, que pretende orientar en la *metodología y estrategias* necesarias frente a los requisitos que los estudios de nivel superior demandan; como así también, en las *actitudes* y formas de regular la propia conducta motivacional en función de los obstáculos y situaciones nuevas que deban responder en este nuevo ámbito de estudio.

La tarea tutorial en la UCA tiene una trayectoria de más de diez años, sin embargo, se desarrollaba bajo la denominación de experiencia piloto y aplicándose sólo a las facultades de Derecho, Ciencias Económicas, Ingeniería y Ciencias Agrarias. En febrero de 2012 (UCA, 2012); con la aprobación, del Consejo Superior de la universidad (Acta N° 1008), del *Sistema de Orientación Universitaria (SOU-UCA)* se materializa la intención de formar un sistema integrado de las tutorías en la universidad.

En el documento marco del SOU-UCA, se describe el Programa de Orientación Tutorial de la UCA para estudiantes de nuevo ingreso, definiendo conceptualmente cada uno de los aspectos de su diseño; lo cual indicaba un interés de la universidad por hacer más visible el trabajo de tutorías, que se venía desarrollando, de conceptualizarlo y de querer perfeccionarlo.

Por su parte, el Proyecto Institucional 2011-2016, en su capítulo *Enseñanza y formación*, define como primera línea de acción: "*Instrumentar nuevas formas de acompañamiento al alumnado, fundamentalmente en las etapas iniciales de formación, además de revisar y perfeccionar el sistema de tutorías y otros servicios de apoyo ya existentes*"(UCA, 2010; pag.11).

El diseño inicial del Programa se iniciaba con una evaluación previa de los estudiantes, luego se desarrollaban actividades de orientación, tanto grupal e individual, con la intención de mejorar la situación previa de los estudiantes. Sin embargo, la instancia de evaluación final no se llegaba a realizar y sólo se consideraban manifestaciones o comentarios de tutores o estudiantes, que, por iniciativa propia, expresaban una valoración positiva por el programa.

De manera implícita, el desarrollo del programa partía de la intención de conocer el perfil del estudiante UCA y dar respuesta a sus necesidades; pero en la práctica, estas acciones no estaban integradas.

La prioridad de fortalecer un programa unificado de tutoría para la etapa inicial de los estudios universitarios buscaba responder de manera integral a las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso, y no limitarse únicamente a un acompañamiento de carácter curricular.

La concepción que sustenta al programa de tutorías de la UCA ha sido la de no limitarse a una ayuda en lo meramente académico, sino en constituirse en un acompañamiento integral del alumno en lo que respecta a su desarrollo profesional y personal.

En este sentido, la UCA ha entendido la tutoría universitaria como un ámbito de orientación educativa y atención personalizada de cada alumno en los aspectos que hacen a su desarrollo integral. Encomendando, dicha tarea, a profesores competentes y capacitados para esta función; ejerciendo una tarea de orientación, en sentido constructivo, cuidando no interferir sino colaborar en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Y estableciendo la figura del Coordinador General del Programa con tareas de gestión, coordinación y evaluación de las acciones implementadas (UCA, 2012).

Es decir que, luego de una década de trabajo, la universidad se encontraba con un programa de tutorías en desarrollo y recursos destinados para su funcionamiento, pero sin tener verdadero conocimiento acerca de los resultados que generaba esta actividad. Esta situación institucional, ofreció la oportunidad de encaminar un trabajo evaluación consistente, lo que dio origen al trabajo de investigación de este estudio. Por lo que, a continuación, se hará una presentación del programa tal cual ha sido diseñado e implementado durante estos años y eligiendo el desarrollo realizado en el ciclo lectivo 2013-2014 para su evaluación sistemática.

## **2.2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA**

La descripción de esta segunda parte incluye, en primer lugar, los presupuestos teórico-prácticos del programa; seguidamente, se presentan sus objetivos, los participantes del programa, y finalizando, con la descripción de sus actividades y el modo en que se llevan a cabo durante el desarrollo del programa.

### **2.2.1. PRESUPUESTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS ASUMIDOS POR EL PROGRAMA**

El documento SOU-UCA define al Programa de Tutorías de la UCA desde la concepción de la orientación universitaria como una acción que debe responder a necesidades de orientación propias de la trayectoria académica universitaria y, en especial, de las necesidades identificadas al inicio de los estudios.

El documento asume una categorización de las necesidades de orientación, en académicas, profesionales y personales, y hace una descripción de cada una de ellas. En lo que corresponde a las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso, se describen aquellas asumidas desde el Programa de Tutorías (Tabla 4.4.), de las cuáles, se desprenden las modalidades de orientación y las acciones que se asumen en cada caso (Tabla 4.5.).

Tabla 4.4. Necesidades de orientación de estudiantes de nuevo ingreso identificadas en el programa de tutorías

Necesidad	Ámbito	Ejemplificación
Necesidades de orientación académica	- Metodológica o procedimental	Referidas a necesidades de orientación en adquisición y/o ajuste de estrategias metodológicas o procedimentales para el aprendizaje académico.
	- Actitudinal	Referidas a necesidades de orientación en actitudes favorables para una mejor disposición y sostenimiento del estudio universitario.
Necesidades de orientación profesional	- Vocacional	Referidas a necesidades de orientación para confirmar la decisión vocacional de acuerdo a los motivos de elección de la carrera.
Necesidades de orientación personal	- Personal	Referidas a necesidades de orientación para el desarrollo de la persona en su integridad de acuerdo a su proyecto de vida personal.

*Fuente:* Elaboración propia de acuerdo al Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

Tabla 4.5. Modalidades y acciones de orientación de acuerdo a las necesidades identificadas

Necesidad	Orientación	Acciones
<i>Necesidades de orientación académica</i>	<b>Académica metodológica</b>	Brindar asesoramientos en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- planificación y organización de los estudios.</li> <li>- estrategias de estudio</li> <li>- planificación y organización de los estudios.</li> <li>- - estrategias de estudio</li> <li>- -preparación de los exámenes</li> </ul>
	<b>Académica actitudinal</b>	Informar acerca de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- criterios de regularidad de las cursadas.</li> <li>- condiciones de aprobación de asignaturas.</li> </ul> Realizar intervenciones que desarrollen una actitud responsable y comprometida con el estudio. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar en el estudiante una actitud reflexiva sobre su propio desempeño académico que impliquen tomas de decisiones autónomas.</li> </ul>
<i>Necesidades de orientación profesional</i>	<b>Profesional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar los motivos de elección de la carrera optada.</li> <li>- Colaborar en afianzamiento de la decisión vocacional tomada.</li> <li>- Orientar hacia un asesoramiento vocacional frente a dudas o necesidades de revisar la decisión realizada.</li> </ul>
<i>Necesidades de orientación personal</i>	<b>Personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar problemáticas personales y asesorar acerca de servicios especializados para su resolución.</li> <li>- Frente a los obstáculos o dificultades presentadas, disponer de espacios de intercambio personal que ayuden a identificar posibles soluciones y fortalecer el auto-concepto académico.</li> </ul>

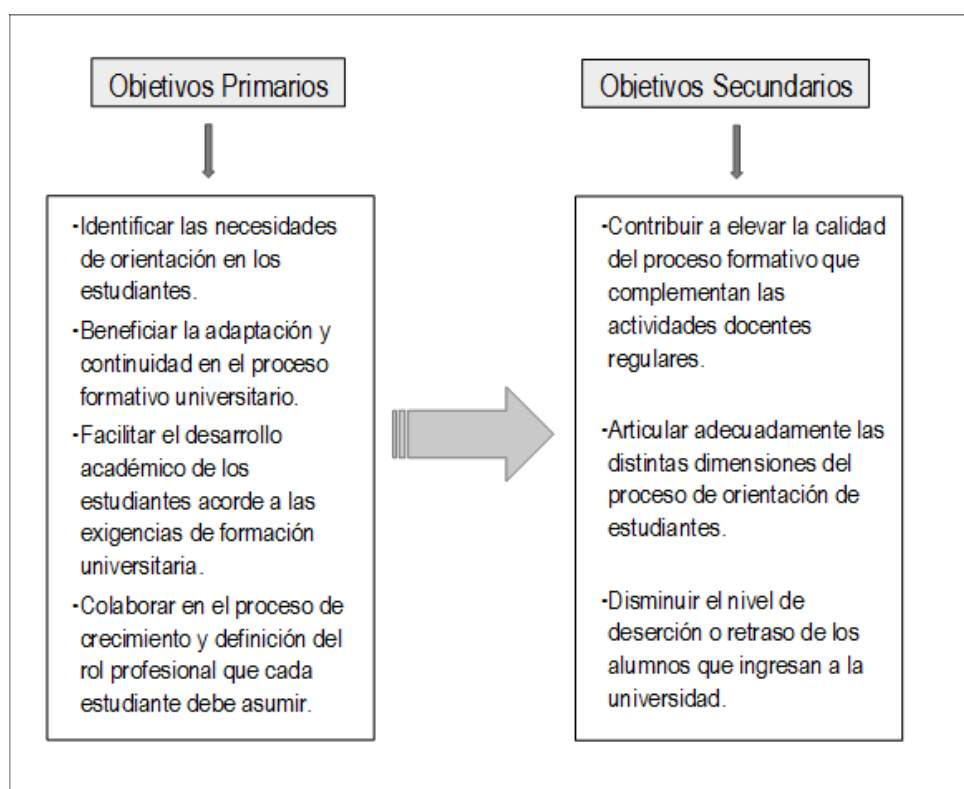
Fuente: Elaboración propia de acuerdo al Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

## 2.2.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

De acuerdo con lo descrito en el documento SOU-UCA, los objetivos del programa de tutorías se dividen en objetivos primarios y objetivos secundarios. Se entiende por objetivos primarios aquellos que el programa se propone lograr de acuerdo a las intervenciones que se implementan directamente con los estudiantes de nuevo ingreso. Los objetivos secundarios son definidos como aquellas consecuencias que, de manera indirecta, se pretenden lograr a partir del cumplimiento de los objetivos primarios.

La Figura 4.3. presenta cada uno de los objetivos del programa de tutorías.

Figura 4.3. Objetivos del programa de tutorías de la UCA



Fuente: Elaboración propia de acuerdo al Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

Atendiendo a los objetivos generales del programa, se identifican los respectivos objetivos específicos (Tabla 4.6.) que se proponen lograr tras la aplicación de cada una de las actividades, las cuales se especifican en el apartado 2.2.4. de este capítulo.

Tabla 4.6. Objetivos generales y específicos del programa de tutorías de la UCA

Objetivos generales	Objetivos específicos
Identificar las necesidades de orientación de los estudiantes.	- Administrar los instrumentos de evaluación de necesidades: Cuestionario de Estudio y Cuestionario de Motivos.
Beneficiar la adaptación y continuidad en el proceso formativo universitario.	- Que los alumnos puedan conocerse e integrarse al ámbito universitario - Informar sobre cuestiones propias de la organización de la Facultad.
Facilitar el desarrollo académico de los estudiantes acorde a las exigencias de formación universitaria.	<i>Respecto a la organización de los estudios:</i>
	- Que los alumnos logren reflexionar acerca de las exigencias de la formación académica y, en consecuencia, la necesaria organización del tiempo para estudiar. - Proponer la elaboración del propio cronograma de estudio. - Asesorar sobre estrategias de estudio que beneficien el proceso de aprendizaje. - Proponer una metodología de estudio de acuerdo al cronograma elaborado.
	<i>Respecto a las instancias de evaluación de los estudios:</i>
Colaborar en el proceso de crecimiento y definición del rol profesional que cada estudiante debe asumir.	- Mejorar el proceso de preparación de exámenes de acuerdo a los tiempos, propuestas académicas y criterios de evaluación. - Distinguir los distintos momentos en la planificación y elaboración de un examen. - Realizar un simulacro de examen.
Colaborar en el proceso de crecimiento y definición del rol profesional que cada estudiante debe asumir.	- Lograr una reflexión acerca de lo que significa la vida universitaria y, en consecuencia, asumir el rol que implica la formación profesional.

Fuente: Elaboración propia de acuerdo al Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

### 2.2.3. PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

Los participantes en el programa de tutorías son la totalidad del *estudiantado de nuevo ingreso*; los *profesores tutores*, que se distribuyen en función de cada facultad y asumen la orientación de una comisión de estudiantes durante el primer año de los estudios; y la *coordinadora general del programa* que tiene a cargo el seguimiento y evaluación del programa, junto a una asesoría técnica.

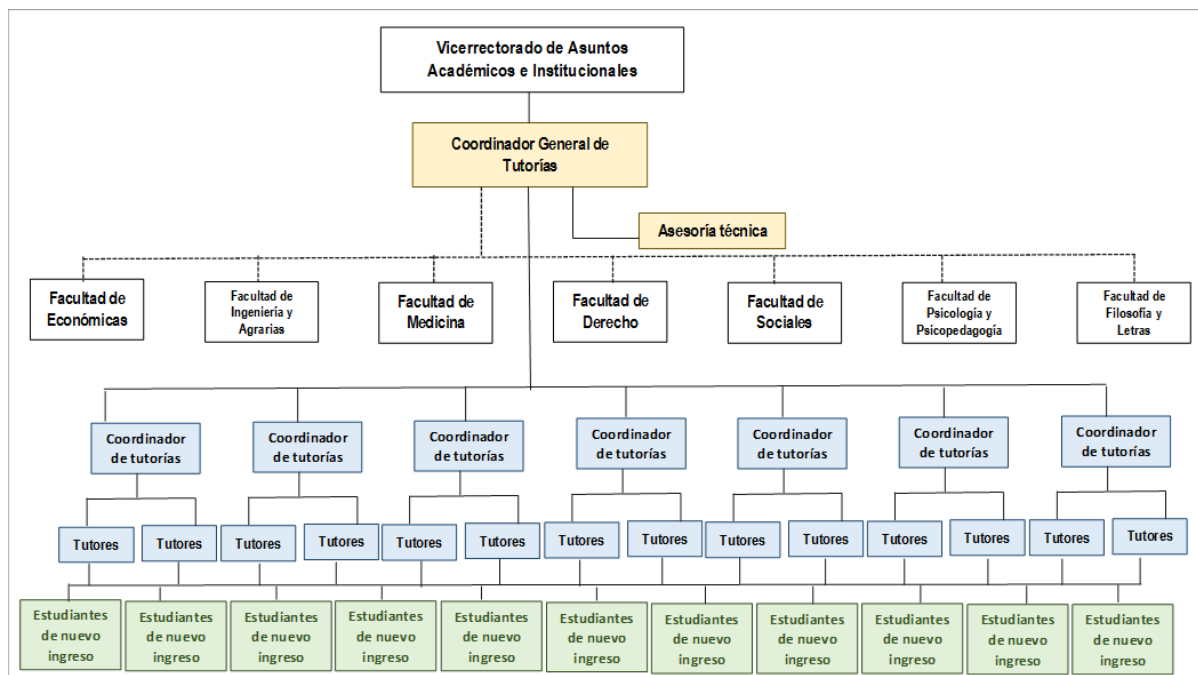
Se establece también la figura del *coordinador de tutorías en la facultad*, quién es el referente del seguimiento de los tutores de su unidad académica y mantiene un intercambio permanente con la coordinación general. En el caso de las unidades académicas más numerosas, la figura del coordinador de tutorías es asumida por un docente, que ha desarrollado la tarea de tutor, quién cumple un horario específico para esta tarea. En el caso de unidades académicas menos numerosas, la función de



coordinación de tutorías puede ser asumida por algún directivo o referente y es una tarea que se agrega a sus funciones ya establecidas en la facultad.

La Figura 4.4. representa los participantes del programa y en qué dependencia institucional se encuentran.

Figura 4.4. Participantes y estructura de funcionamiento (organigrama) del programa de tutorías de la UCA



Fuente: Elaboración propia a partir del Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

La *Coordinación General de Tutorías* depende de Vicerrectorado de Asuntos Académicos e Institucionales y de ella dependen la asesoría técnica y los demás participantes del programa. Tanto los coordinadores como profesores tutores dependen de la coordinación general en todos los aspectos que hacen al desarrollo del programa, evaluación y continuidad en la tarea. En lo que respecta al nombramiento de los tutores, se gestiona desde cada unidad académica, tal como se explica detalladamente en el Capítulo 7 de este estudio.

La participación de todo el estudiantado de nuevo ingreso no es obligatoria, aunque en la presentación general que se hace del programa, se presentan las actividades tutoriales como parte integrada a las actividades curriculares, estableciendo un horario complementario a las horas de clase; lo cual hace posible que la mayoría de los estudiantes participen y lo asuman como una actividad más del primer año de sus estudios.

Respecto a los *Profesores Tutores* que participan en el programa, se establecen ciertos criterios de selección y continuidad en el programa: (1) la acreditación de instancias de capacitación, (2) la adecuación

del perfil docente requerido y (3) la actuación y desenvolvimiento en la tarea. Asimismo, la participación de los tutores en el Programa implica un proceso de selección y nombramiento que afecta a distintas dependencias de la universidad. Los procesos de capacitación como los procesos de selección se describen, de manera exhaustiva en el Capítulo 7 de este estudio.

Al elaborarse el documento SOU-UCA y frente al mayor reconocimiento de la tutoría en la universidad, se establecen los recursos necesarios para introducir la figura del tutor en todas las carreras de grado y algunas de pre-grado, de la universidad. Sólo queda fuera la Facultad de Teología, por tener un sistema diferente de seguimiento de los estudiantes.

Esta situación permitió que el año de evaluación del programa, todas las facultades contaran con la misma estructura. Se estableció un monto de horas rentadas semanales que debía cubrir las actividades de tutoría durante el período de febrero a diciembre de ese año. Sin embargo, la variación en cantidad de horas destinadas fue variada de acuerdo a los recursos económicos de cada facultad.

Por último, la figura del *Coordinador del programa* es el responsable del seguimiento y evaluación de las acciones tutoriales y trabaja en forma conjunta, con cada una de las unidades académicas, respecto a las decisiones que se deban tomar, en cada facultad, en relación a las tutorías.

Desde el inicio del programa, ha existido la figura centralizada de un coordinador con la finalidad de asegurar pautas comunes de acción, respecto a lo que se entiende por tutoría en la universidad. Sin embargo, la implementación tan diversa que durante una década ha tenido el programa de tutorías en la universidad, no ha permitido, en muchos casos, aunar criterios de intervención.

En 2012, con la formulación del documento SOU-UCA, se establece la figura de la coordinación como parte directiva del programa, asumiendo las tareas de capacitación, seguimiento, evaluación y atención de estudiantes, en forma directa, que presenten situaciones complejas y excedan las posibilidades de orientación por parte de los tutores. Se establece también, la figura del *asesor técnico* que cumple con las tareas de asistencia a la coordinación, con el objetivo de fortalecer y asegurar las acciones de seguimiento y evaluación del programa. A modo de síntesis, se describe en la Tabla 4.7 la cantidad de tutores y coordinadores de cada facultad, respecto a la cantidad de estudiantes de nuevo ingreso del ciclo lectivo 2013-2014.

Tabla 4.7. Número de participantes del programa

Área disciplinar	Facultad	Estudiantes de nuevo ingreso (N)	Profesores tutores (N)
Ciencias, ingenierías y técnicas	Medicina	47	4
	Ingeniería	284	10
	Agrarias	137	6
Derecho	Derecho	334	9
Económicas	Económicas	412	12
Sociales	Cs. Sociales	356	14
	Psicología y Psicopedagogía	206	8
Humanidades	Filosofía y Letras	93	4
	Música	38	2
Total		1907	69

Fuente: Elaboración propia a partir del Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

## 2.2.4. DESARROLLO DEL PROGRAMA Y DESCRIPCION DE SUS ACTIVIDADES

El programa se desarrolla en dos etapas, una relativa al momento de ingreso de los estudiantes y la otra, durante el primer año de los estudios académicos (Tabla 4.8.).

Tabla 4.8. Desarrollo del Programa de Orientación Tutorial

Ingreso	Primer año	
	Semestre 1	Semestre 2
Febrero	Marzo a Junio	Agosto a Noviembre
Etapas de diagnóstico	Etapas preventivas	Etapas de seguimiento
Identificación de necesidades de orientación	Talleres de tutoría Entrevistas de orientación	Entrevistas de asesoramiento

Fuente: Elaboración propia

En la etapa de ingreso a los estudios se procura conocer e identificar las necesidades de orientación académica que requieran ser abordadas desde la intervención tutorial. Se accede a datos sociodemográficos y, entre otras actividades, se evalúan las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional en el estudio.

La segunda etapa, desarrollada durante el primer año de los estudios, consiste en la implementación de acciones tutoriales clasificadas en actividades preventivas y actividades de seguimiento específico.

Las denominadas actividades preventivas, tanto grupales como individuales, se desarrollan durante el primer semestre (marzo a junio) y tienen como finalidad brindar información y asesoramiento a los

estudiantes de acuerdo con las necesidades de orientación identificadas en la evaluación del ingreso. Estas actividades se realizan con los estudiantes de primer año para lo cual se asigna un profesor tutor como referente de cada uno de los respectivos cursos. Las actividades preventivas grupales se efectúan a través de talleres de orientación tutorial y tienen como objetivo (1) asesorar en la organización y manejo de la carrera, (2) enseñar técnicas y métodos de estudio acordes a las exigencias académicas y elaborar un cronograma de estudio que asegure el avance en las distintas materias del curso durante el primer año de los estudios universitarios, y (3) brindar pautas para una mejor preparación de las instancias de examen. En las actividades preventivas individuales, cada tutor establece entrevistas con sus alumnos para orientar en las cuestiones relativas a la metodología de estudio y aprendizaje universitario, haciendo mayor hincapié en aquellas estrategias de estudio que, a partir de la evaluación efectuada en el ingreso, deberían ser optimizadas o adquiridas para lograr un mejor desempeño académico.

Por último, las actividades de seguimiento, ejecutadas durante segundo semestre (agosto-noviembre), son de carácter más puntual y consisten en un asesoramiento específico a aquellos estudiantes que han obtenido un desempeño desfavorable en el periodo de exámenes de julio.

Las actividades que fueron desarrolladas en el Programa se describirán de manera detallada en el Capítulo 7 de este estudio.

### **2.3. RETOS PENDIENTES EN LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA**

Por lo que se ha desarrollado hasta ahora acerca del programa de tutorías de la UCA, se puede observar una trayectoria importante que ha ido configurando una identidad institucional que procura atender a las necesidades de los nuevos estudiantes que acceden a esta universidad.

La propuesta de la universidad de mejorar el programa de tutorías, a partir de la aprobación del Consejo Superior de la UCA, tuvo como finalidad revitalizar las prácticas de tutoría y dadas un carácter más formal. Por lo que, entre 2011 y 2012, se acordó implementar el Programa de Tutorías de la UCA, en todas las facultades de la universidad, bajo el mismo modelo y estableciendo las mismas actividades(UCA, 2015).

A lo largo de este tiempo, se percibían mejoras y evaluaciones positivas por parte de los estudiantes que participaban del programa; sin embargo, estos datos de resultado nunca habían sido fruto de una evaluación sistemática, sino más bien, se basaban en las percepciones positivas que manifestaban tanto tutores como estudiantes. Por otra parte, existían, también, comentarios negativos pero que tampoco

tenían un sustento valorativo y preciso. Es decir, se tenía conciencia de que el programa podía dar resultados positivos como también que necesitaba ajustar algunas acciones, pero no era posible medir o conocer de manera precisa cuáles eran esos resultados.

Por lo que luego de una década de desarrollo del programa, surgían ciertos interrogantes: ¿Qué acciones de las desarrolladas en el programa generan un cambio positivo en los alumnos? ¿Y qué acciones son las que no están dando un resultado favorable? ¿Cuáles son los ajustes que se deben implementar para lograr mayor eficacia en la intervención tutorial?

Para poder dar respuesta a estos interrogantes, resulta necesario avanzar en un proceso de evaluación que permitiera poder identificar en que situación, a nivel de ganancias y pérdidas, se encuentra el programa en función de los objetivos propuestos. Sólo a través de un estudio intensivo, que analice cada fase del desarrollo del programa, permitirá alcanzar resultados que puedan dar sustento a los cambios y ajustes que se decidan hacer en el programa existente. No se trata, por lo tanto, de introducir cambios por el sólo hecho de tener cierta percepción basada en la experiencia de trabajo en el programa; sino, más bien, de contar con una imagen lo más fiel posible de cuál es la situación del programa, de acuerdo a cómo se vienen desarrollando, y cuál es el cambio que debe hacerse.

Emprender un estudio de evaluación sistemática del programa, responde también al interés que la misma universidad ha manifestado, en sus documentos, acerca de buscar un mayor fortalecimiento del programa sabiendo lo que verdaderamente produce, en términos de cambios positivos, la situación inicial de los estudiantes de nuevo ingreso. Dado que el programa se venía desarrollando de manera ininterrumpida, se considera necesario hacer una evaluación del programa con su diseño tradicional, si bien a priori no se puede establecer que las diversas acciones no estén dando algunos resultados positivos. Los cambios que se esperan lograr a través de la evaluación del programa se concretan en lograr su validación y su mejora.

## RESUMEN DEL CAPITULO

El objetivo de este capítulo se ha centrado en profundizar en el concepto de tutoría universitaria y presentar el actual Programa de Orientación Tutorial de la UCA. Como parte de la orientación universitaria, la tutoría universitaria queda definida como una acción específica que responde a las demandas y necesidades que los estudiantes presentan en relación con su trayectoria académica. Cada programa de tutoría tendrá características particulares en función de las necesidades de orientación de los estudiantes, respecto al momento específico de la trayectoria formativa, y de los agentes que llevan a cabo dicha tarea. Sin embargo, los especialistas coinciden en definirla como una *intervención de apoyo y acompañamiento*, de manera *personalizada e integral, dirigida a todos* los estudiantes universitarios y cuya *finalidad* última es generar un *aprendizaje autónomo* y el *desarrollo de competencias* para la vida profesional y personal. Por lo que la tutoría universitaria deberá contemplar las siguientes consideraciones: en primer lugar, es una acción que debe dar *respuesta a las necesidades de orientación* de todos los estudiantes durante el transcurso de su trayectoria universitaria; en segundo lugar, debe estar *integrada al proyecto formativo e institucional* de la universidad; y en tercer lugar, debe considerar las *dimensiones afectivas, personales y sociales* de los estudiantes, implicadas en el desarrollo de la carrera.

Existen diversas *modalidades de tutoría* que incluyen objetivos y funciones de intervención muy concretos y diferenciados, aunque en la práctica, los programas pueden tener características que integren más de una modalidad. Tradicionalmente se han diferenciado el *modelo académico*, el *modelo personal* y el *modelo profesional*. Sin embargo, existen *modelos más integrales*, que toman aspectos de estas tres modalidades complementando diversas funciones de orientación, como son el caso de la *tutoría de titulación*, la *tutoría de pares*, la denominada *e-mentoring* o *tele-tutoría* y la nueva concepción de la *tutoría de la diversidad*. En definitiva, las diversas modalidades de tutoría ofrecen la posibilidad de visualizar la variedad y diversidad que implica la orientación universitaria y que no se agota en un único modelo de acción, sino más bien, que se complementan e integran en diversos programas de tutoría en el ámbito de la enseñanza superior.

Respecto al *rol del tutor*, en casi todos los países, se define como una función de ayuda y orientación para el desarrollo académico de los estudiantes, durante distintos momentos de la carrera. Procurando en el estudiante una actitud reflexiva y el empoderamiento frente a la toma de decisiones y resolución de sus problemas. Para llevar a cabo su tarea el tutor debe contar con ciertas competencias definidas como *cualidades personales o humanas* y *cualidades científico-técnicas*.

Los diversos *programas de tutoría*, tanto en España como en Latinoamérica, presentan desarrollos diversos, pero permiten identificar aspectos comunes relativos a la conceptualización de la tutoría y a la modalidad de intervención. Más allá de las características particulares de cada programa, todos coinciden en que una tutoría eficaz es aquella que puede insertarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un proceso gradual y acumulativo de experiencias, donde cada alumno le dará su propia significación personal. Aunque, en los modelos de acción tutorial establecidos por las universidades, se contempla la tutorización a lo largo del itinerario del estudiante por la educación superior, en muchos de los casos, las acciones se centran en el primer año de estudios, porque es el período clave para lograr la adaptación a la universidad y donde se observan los mayores niveles de deserción y fracaso académico.

En este sentido, el *Programa de Orientación Tutorial de la UCA* está destinado a todos los estudiantes de nuevo ingreso, en las distintas disciplinas de estudio. Fue diseñado para la etapa de transición universitaria, comprendida desde la etapa de ingreso y el transcurso del primer año de los estudios universitarios, con actividades de carácter presencial. Su principal objetivo ha sido el de beneficiar la adaptación e integración a la vida universitaria, ofreciendo actividades que orienten en la mejora o adquisición de metodologías de estudio y formas de organización que beneficien el desarrollo de los estudios. La modalidad de tutoría que se ha realizado con los alumnos se basa en aspectos metodológicos y actitudinales, es decir, que pretende orientar en la *metodología y estrategias* necesarias frente a los requisitos que los estudios de nivel superior demandan; como así también, en las *actitudes* y formas de regular la propia conducta motivacional en función de los obstáculos y situaciones nuevas que deban responder en este nuevo ámbito de estudio.

El *desarrollo del Programa de Orientación Tutorial* se realiza en dos etapas, una relativa al momento de ingreso de los estudiantes y la otra, durante el primer año de los estudios académicos. Existen *actividades* denominadas *preventivas*, tanto grupales como individuales, cuya finalidad brindar información y asesoramiento a los estudiantes al inicio de los estudios. Y las *actividades de seguimiento*, de carácter más puntual y consisten en un asesoramiento específico a aquellos estudiantes que han obtenido un desempeño desfavorable durante el primer semestre del año.

Este programa, desde su implementación, no ha sido sometido a una evaluación exhaustiva que permita conocer mejor su impacto y validar las posibles líneas de mejora.





## **CAPÍTULO 5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN
2. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES GENERALES DEL ESTUDIO
3. MÉTODO
  - 3.1. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO
    - 3.1.1. ANÁLISIS DEL ENTORNO NACIONAL E INSTITUCIONAL DE LA UCA
    - 3.1.2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UCA
  - 3.2. EVALUACIÓN DE ENTRADA
    - 3.2.1. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA A TRAVÉS DE FUENTES DOCUMENTALES
    - 3.2.2. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA A TRAVÉS DE EXPERTOS
  - 3.3. EVALUACIÓN DEL PROCESO
    - 3.3.1. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROGRAMA
    - 3.3.2. EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y PROBLEMÁTICAS ABORDADAS DESDE EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL
  - 3.4. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
    - 3.4.1. EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO
    - 3.4.2. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL
  - 3.5. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS Y NUEVO DISEÑO DEL PROGRAMA
4. VARIABLES
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
6. MUESTRAS
7. ANÁLISIS DE DATOS
8. ETAPAS Y TEMPORALIZACION

### **RESUMEN DEL CAPÍTULO**

## CAPITULO 5: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como se ha referido en el Capítulo 1, iniciar los estudios universitarios supone, por parte del estudiante, acceder a modalidades de enseñanza-aprendizaje y estilos de intercambio académico particulares del entorno universitario que difieren de contextos educativos anteriores (Forestelló, 2014; Lobato et al., 2016). Además, el estudiante universitario presenta necesidades específicas relativas a la modalidad de estudio y a la forma de encaminarse dentro del espacio universitario (Dapelo Pellerano y Matus Jara, 2013; Gairín Sallán et al., 2009). Al mismo tiempo, la universidad se ha convertido en un espacio más abierto e inclusivo, de tal manera que no sólo ha aumentado la cantidad de estudiantes que acceden a los estudios de nivel superior, sino que se ha vuelto más heterogénea respecto de las características y necesidades de formación académica (García-Félix et al. 2011).

Esto ha llevado a crear, cada vez de manera más formal e integral, espacios de orientación y seguimiento de los estudiantes universitarios. Tanto los servicios de orientación como los programas específicos de tutoría creados en el ámbito universitario han tenido como finalidad dar respuesta a las demandas de los estudiantes a lo largo de su trayecto formativo.

Y en particular, como expresan varios autores (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; García-Félix et al., 2014; Jiménez Mejías et al., 2014; Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016) la etapa de inicio ha requerido la implementación de acciones de acogida y asesoramiento para que cada estudiante logre adaptarse lo más satisfactoriamente posible a las nuevas exigencias académicas.

Como parte de la acreditación de una enseñanza universitaria de calidad, resulta imprescindible evaluar las prácticas de orientación y plantear mejoras de acuerdo a resultados comprobables, ya que no siempre los programas desarrollados han logrado cubrir las necesidades de orientación ni alcanzar los objetivos propuestos (Caldera Montes, Carranza Alcántar, Jiménez Padilla y Pérez Pulido, 2015; García Ríos, García Ríos, del Toro Valencia y Méndez Toledo, 2013; Torrecilla Sánchez et al. 2013).

En este sentido, el Programa de Tutorías de la UCA, con una trayectoria de más de 10 años, requiere ser revisado en su propuesta e implementación. Dicho programa fue diseñado con una modalidad de intercambio mayoritariamente presencial y con actividades planificadas para el transcurso del primer año de los estudios universitarios. Su principal objetivo es beneficiar la adaptación e integración a la vida universitaria, ofreciendo actividades que orienten en la mejora o adquisición de metodologías de estudio y formas de organización que beneficien el desarrollo de los estudios. El tipo de tutoría que se realiza con

los alumnos se basa en aspectos metodológicos y actitudinales: por un lado, abarca la metodología y estrategias que deben implementarse frente a los requisitos que los estudios de nivel superior demandan, por el otro, se centra en las actitudes y formas de regular la propia conducta motivacional en función de los obstáculos y situaciones nuevas a los que deban responder en este nuevo ámbito de estudio.

Sin embargo, desde sus inicios, las acciones de tutoría han sido desarrolladas en cada facultad sin un conocimiento ajustado de las necesidades de orientación de los estudiantes y sin variaciones metodológicas importantes, sosteniéndose una modalidad de trabajo y ejecución de las actividades que no ha considerado los cambios contextuales ocurridos en los últimos tiempos. Al no contar con un conocimiento ajustado de las necesidades que hoy presentan los estudiantes que ingresan a la universidad, en lo relativo a sus estrategias de estudio y motivación hacia el aprendizaje, resulta necesario partir de un estudio previo de los estudiantes de nuevo ingreso y de poder establecer perfiles diferenciales en función de las características evaluadas.

En definitiva, el problema de investigación reside en que las acciones hasta ahora realizadas desde el Programa han aportado evidencias incompletas y no contrastadas tanto referidas al rigor en la identificación de las necesidades de orientación y a la precisión de los objetivos, como a la constatación de evidencias sobre su impacto y beneficios. El programa se ha desarrollado partiendo de identificaciones generales sobre ciertas necesidades de orientación, que presentan los estudiantes al inicio de los estudios universitarios, como resultado de la aplicación de cuestionarios de estrategias de estudio. Sin embargo, los instrumentos utilizados no fueron sometidos a un procedimiento de validación que permitiera identificar de manera más fiable sus resultados. Respecto al desarrollo e impacto del programa, hasta el momento, se han considerado diferentes valoraciones que los estudiantes y tutores han manifestado con relación al programa, pero sin un proceso sistemático de evaluación que permita establecer con mayor objetividad, las fortalezas y debilidades del programa.

Por ello se pretende evaluar y definir los propósitos del Programa de Orientación Tutorial de la UCA, realizando un trabajo de evaluación en profundidad y analizando las intervenciones de orientación hacia los estudiantes de nuevo ingreso durante el primer año. Para considerar si las acciones del Programa resultan efectivas a la hora de mejorar la metodología de estudio y la conducta motivacional de los estudiantes, se pretende reevaluar dichas variables a fin de establecer la existencia o no de cambios significativos en función de las necesidades previas indagadas. En definitiva, la finalidad última de este estudio consiste en identificar las fortalezas y debilidades del Programa de Orientación Tutorial de la UCA y establecer los ajustes necesarios, a fin de poder establecer una reelaboración sustentada del mismo.

## 2. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES GENERALES DEL ESTUDIO

Este estudio de investigación se propone (a) conocer de manera particular la diversidad del alumnado que ingresa a la UCA, especialmente en lo referente al uso de sus estrategias de estudio y características motivacionales; (b) describir y evaluar las características del Programa de Tutorías de la UCA durante el desarrollo de un año lectivo, y (c) volver a evaluar las estrategias de estudio y autorregulación motivacional de los estudiantes participantes del Programa a fin de establecer si existen cambios significativos en el uso de las mismas. Esta evaluación integral del Programa permitirá identificar qué acciones comunes han generado cambios positivos en el desarrollo académico de los estudiantes ingresantes, y, por otra parte, qué acciones deberían implementarse o ajustarse para la obtención de mejores resultados. Así, la investigación establecerá si el Programa responde lo suficiente a dichas necesidades y qué mejoras cabe introducir en el mismo.

Partiendo de la finalidad de este estudio, que consiste en *evaluar el Programa de Tutorías de la UCA para estudiantes de nuevo ingreso y realizar una reelaboración fundamentada del mismo*, se describen los *objetivos generales* de la investigación, algunos de ellos referidos al marco contextual teórico del estudio y otros, relativos al trabajo de campo y evaluación; y los *objetivos específicos* correspondientes a cada objetivo general del estudio.

### Objetivos Generales del estudio:

1. Establecer un marco teórico desde la orientación educativa que permita caracterizar los programas de tutoría universitaria, fundamentar el estudio y delimitar el entorno nacional e institucional donde se desarrolla el programa de tutoría de la UCA.
2. Identificar y describir las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Católica de Argentina (UCA) sobre la base de sus estrategias de aprendizaje y procesos motivacionales.
3. Describir y evaluar el Programa de Tutorías de la UCA desde la implementación y el impacto de las acciones.
4. Establecer los elementos de mejora y rediseñar el Programa de Tutorías de la UCA a partir del análisis realizado.

El **primer objetivo** requiere de estrategias cualitativas aplicadas a la revisión bibliográfica y documental (análisis de contenido) que permita una clarificación a nivel conceptual, contextual y el estado de la

---

cuestión en lo relativo a la orientación educativa y programas de tutoría universitaria. Asimismo, comportará el análisis de los procesos de transición del nivel medio al nivel superior de educación en el contexto argentino, y deberá permitir la identificación de las dimensiones que son relevantes como parte de las necesidades que presentan los estudiantes de nuevo ingreso. Todos estos análisis, que comprenden la parte teórica del trabajo, se complementan con un estudio específico, del entorno nacional e institucional de la UCA. Para lo cual se diseñan los siguientes objetivos específicos:

- 1.1. Referir las particularidades de la universidad en el contexto argentino y de algunos países latinoamericanos, en función del tipo de legislación educativa.
- 1.2. Describir las características de la UCA, en el marco de las universidades católicas y su misión educativa.
- 1.3. Identificar y analizar distintos tipos de programas de tutoría en universidades de Argentina y Latinoamérica.
- 1.4. Describir la estructura académica y el Proyecto Institucional de la UCA.
- 1.5. Considerar la oferta formativa de la UCA en relación con las carreras que dicta y planes de estudio.

Sobre la base de la elaboración teórica, el **segundo objetivo** requiere el diseño de diversos instrumentos y técnicas de recogida de datos (cuestionarios y grupo de discusión) que permitirán identificar las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA. Se busca, por un lado, recabar información acerca de las estrategias de estudio y perfiles motivacionales, de los estudiantes de nuevo ingreso, a la hora de afrontar las distintas tareas académicas como los procesos implicados en la elección de estudios. Por otra parte, se indagará acerca de las experiencias de ingreso y proceso de transición a la universidad, que estudiantes avanzados en sus estudios universitarios como graduados de la UCA, presentaron al inicio de los estudios universitarios. A tal efecto, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 2.1. Describir las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio que presentan los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA.
- 2.2. Realizar una comparación de las variables analizadas de acuerdo con el sexo, área disciplinar y rango de edad de los estudiantes de nuevo ingreso.
- 2.3. Identificar los motivos, de carácter más intrínseco o extrínseco, que prevalecen en los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA al elegir sus estudios universitarios.
- 2.4. Determinar la existencia de perfiles motivacionales según el género, el área disciplinar o el rango de edad.

- 2.5. Conocer las experiencias de integración al ámbito universitario durante el periodo inicial de formación superior.
- 2.6. Describir el tipo de dificultades percibidas en el proceso de adaptación al entorno universitario.
- 2.7. Interrogar acerca de la existencia de algún tipo de apoyo u orientación recibido desde la universidad.

El **tercer objetivo** requiere poner en práctica las fases del diseño y evaluación de programas, recogiendo la información necesaria que permita analizar tanto los procesos como los productos alcanzados. Implica, por lo tanto, diversos estudios que permitan evaluar el programa de tutoría de la UCA de acuerdo con el *proceso* de implementación del mismo y respecto a los resultados de *producto* alcanzados. Por lo cual, la consecución del tercer objetivo supone establecer tres momentos de evaluación. Una primera parte, en la que luego será denominada *fase de entrada*, requiere realizar un estudio documental de los antecedentes, fundamentación y *diseño* del programa, utilizando distintas fuentes existentes de información; y un análisis, por parte de expertos, de la fundamentación teórica del Programa de Orientación Tutorial de la UCA y del diseño y viabilidad de las acciones planificadas en el programa. Una segunda parte, durante el *proceso* de implementación del programa, supone la evaluación de las actividades desarrolladas, la participación en las mismas, las temáticas o problemáticas abordadas, el grado de resolución de las mismas y una valoración general del Programa de Orientación Tutorial por parte de los participantes del programa (profesores tutores y estudiantes). Y por último, una tercera parte, en la que será denominada *fase de producto*, que implica la evaluación de los cambios observados en los estudiantes, una vez aplicado el programa, y de la valoración general del programa por parte de sus participantes (tutores y estudiantes). Para lo cual se establecen los siguientes objetivos específicos, los cuales se asocian a las fases de evaluación de entrada, proceso y producto:

- 3.1. Reunir y analizar información de distintas fuentes documentales relativa a los antecedentes y fundamentación del programa en la UCA.
- 3.2. Recoger y organizar la información documental relativa al diseño del programa.
- 3.3. Analizar la coherencia conceptual del programa de tutoría universitaria con relación a la definición conceptual de orientación universitaria.
- 3.4. Valorar la relación de los *objetivos* propuestos con el planteamiento conceptual del Programa y establecer la viabilidad de cumplimiento de los mismos.
- 3.5. Determinar si las acciones de orientación descritas en el Programa sirven como respuesta a las necesidades de los estudiantes.

- 3.6. Analizar la descripción de los perfiles profesionales de los tutores para cada una de las actividades de orientación.
- 3.7. Evaluar las actividades propuestas y la metodología de implementación de acuerdo con la eficacia del programa.
- 3.8. Valorar la viabilidad del Programa en función de los recursos destinados para su desarrollo.
- 3.9. Determinar el nivel de participación en cada una de las actividades del programa.
- 3.10. Analizar la valoración de cada actividad, por parte de los estudiantes, considerando sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes; así como por parte de los profesores tutores.
- 3.11. Analizar los contenidos de tutoría y su frecuencia de aparición en la relación de tutoría.
- 3.12. Comparar el grado de satisfacción en el tratamiento de los contenidos del programa, considerando el sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes.
- 3.13. Describir las estrategias de aprendizaje que realiza el estudiante, antes y después, de su participación en el programa.
- 3.14. Explorar las estrategias que regulan la motivación hacia el estudio, en los estudiantes, antes y después de su participación en el programa.
- 3.15. Analizar la valoración del Programa, por parte de sus participantes (estudiantes y tutores), respecto al programa en general, la actuación de los tutores y los contenidos de tutoría abordados.
- 3.16. Indagar las experiencias de participación respecto a la intervención tutorial y las actividades del programa.

El **cuarto objetivo** aborda los resultados finales del estudio que implican analizar lo evaluado en cada fase de evaluación y establecer una propuesta de mejora al programa. Comporta, por un lado, un análisis interpretativo y una integración triangulada de la información de acuerdo con los resultados procedentes de las que serán las cuatro fases anteriores, a fin de concretar las fortalezas y debilidades del programa. Y por otro lado, establece un planteo, de manera fundamentada, de nuevas alternativas e innovaciones en el diseño global y/o en los distintos elementos y dimensiones del programa. Para lo cual se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 4.1. Triangular la información obtenida en las diferentes fases del estudio, para valorar, a partir de sus fortalezas y debilidades, la capacidad del programa para dar respuesta a las necesidades detectadas.
  - 4.2. Identificar los elementos mejorables del programa y elaborar propuestas específicas para su incorporación al rediseño.
-

En vínculo con los objetivos planteados y atendiendo a la revisión del estado de la cuestión a través del análisis de la literatura, se proponen dos **hipótesis** de investigación que constituyen un hilo conductor y dan sentido a todo el proceso de investigación:

- 1) La orientación recibida a través del Programa de Tutorías repercute positivamente en la adaptación de los nuevos estudiantes a la universidad.
- 2) La adaptación positiva a la universidad de los nuevos estudiantes está asociada a:
  - Sus estrategias de aprendizaje y de regulación motivacional
  - Su perfil motivacional en la elección de sus estudios universitarios

Las variables generales del estudio quedan definidas en la Tabla 5.1 y la especificación de las mismas correspondientes a cada etapa del proceso de evaluación, se describen en el epígrafe 4, de este capítulo.

**Tabla 5.1. Definición general de las principales variables del estudio**

<b>Adaptación a la universidad</b>	Sentimiento de congruencia entre las demandas del contexto universitario y las conductas que el estudiante debe adquirir, en lo relativo a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- la integración emocional, social al entorno académico.</li> <li>- el rendimiento académico.</li> <li>- la permanencia en los estudios y su apego a estos.</li> </ul>
<b>Programa de tutoría</b>	Conjunto de acciones sistemáticas de orientación que buscan dar respuesta a las necesidades que se presentan en los periodos de transición
<b>Motivos de elección</b>	Objetivos explícitos que los estudiantes esperan alcanzar a través de la elección de estudios profesionales de una disciplina en particular.
<b>Estrategias de aprendizaje</b>	Conjunto de acciones y procedimientos que implementan los estudiantes para lograr una metodología de estudio y un aprendizaje efectivo.
<b>Estrategias de regulación motivacional</b>	Tipo conducta asumida por el estudiante que le permite una adecuada organización, sostenimiento y estabilidad de los procesos aprendizaje.
<b>Satisfacción con el programa</b>	Sentimiento positivo frente a la orientación o ayuda recibida desde el programa.

*Fuente:* Elaboración propia.



---

### 3. MÉTODO

El presente trabajo de investigación aplicada se inscribe en el marco de la denominada *investigación evaluativa*, la cual, como refiere Hernández-Sánchez y Martínez Guzman (2014, p. 110), “pretende resolver problemas concretos a partir de la generación de vías alternativas de proceder sobre la realidad estudiada”, estrategia necesaria no solo para el ámbito de la orientación, sino para todos los ámbitos sociales. La investigación evaluativa posee una serie de características diferenciales y se desarrolla dentro de un proceso de intervención, es decir que se trata de un tipo de investigación aplicada que se realiza muy vinculada a la acción. Como explica Vargas Cordero (2009) se busca que los conocimientos alcanzados, mediante la investigación, puedan ser aplicados o utilizados a través de prácticas o programas basados en dicha investigación. En el campo de la investigación evaluativa, el investigador es un agente activo de la investigación dado que busca lograr algún tipo de cambio hacia la mejora, a partir de los resultados de la evaluación (Cook y Reichardt, 2005; en Hernández-Sánchez y Martínez Guzman, 2014).

Los modelos evaluativos más relevantes coinciden en haber superado los enfoques tradicionales de evaluación centrados únicamente en los resultados finales (Buendía Eisman, Expósito López y Sánchez Martín, 2012) y proponen una evaluación basada en la toma de decisiones que integre tanto los procesos y sus posibles mejoras como los resultados finales de evaluación. Esta propuesta introduce la idea de una mayor continuidad y sistematización del método de evaluación educativa cuya finalidad es determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos (Escudero Escorza, 2003; Landín Miranda, 2010). Algunos de los modelos que han considerado el proceso de evaluación como instancia de diagnóstico para la toma de decisiones serían el modelo de evaluación de impacto de Stake (Buendía Eisman et al., 2012), el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987), el modelo C.E.S. de Alkin (Escudero Escorza, 2003), la evaluación formativa de Scriven (Landín Miranda, 2010) y la evaluación sobre la base del adversario de Wolf (Bausela Herreras, 2005). La mayoría de ellos integran tanto conceptos y herramientas de análisis como determinados procesos y fases de evaluación, y permiten implementar diversos enfoques metodológicos con la utilización de métodos de estudio cuantitativos como cualitativos (Bausela Herreras, 2003, 2005; de Lellis, Da Silva, Schittner y Duffy, 2010).

Considerando los distintos modelos existentes en este campo de evaluación e investigación educativa, resulta necesario adoptar un modelo que responda a los propósitos de evaluación del Programa de Orientación Tutorial de la UCA y que admita un análisis global del fenómeno y una toma de decisiones sobre el mismo. En este sentido se ha optado por el modelo propuesto por Stufflebeam, quién define la evaluación como:

“el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p.183)

Desde este enfoque se concibe la evaluación como un proceso que se desarrolla en distintas etapas: CONTEXTO, ENTRADA (INPUT), PROCESO Y PRODUCTO, que dan nombre al modelo CIPP y de las cuales se derivan cuatro tipos de decisiones. La fase de evaluación de Contexto examina necesidades y oportunidades de cambios, recopila información acerca de realidades y problemas existentes semejantes y permite decidir sobre la continuidad o discontinuidad del proceso evaluativo. La evaluación de Entrada consiste en la recopilación de información a fin de establecer las necesidades, problemas y objetivos de estudio cuyos resultados permitirán decidir la o las estrategias de solución posible. La evaluación del Proceso y Producto pondrán a prueba las estrategias definidas en la segunda etapa, en un periodo de tiempo definido, y sus resultados permitirán analizar los procedimientos y ajustes necesarios para alcanzar un mayor nivel de operatividad para la aplicación de nuevas estrategias.

Atendiendo a las distintas fases que establece el modelo de Stufflebeam, se busca obtener una comprensión lo más amplia e integral posible acerca de nuestro objeto de estudio (Mertens, 2007), incluyendo el contraste de la información con los propios informantes. Desde una posición pragmática (Creswell, Plano Clark y Garrett, 2008) la investigación pretende establecer intervenciones que sean aplicables y que den respuesta al problema planteado. Los autores destacan la función perfeccionista de la evaluación dando prioridad no tanto a la información que se desprenda de la evaluación sino a la promoción del desarrollo de aquello que ha sido evaluado (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). En este sentido, la finalidad de este estudio, en última instancia, consiste en Identificar los elementos mejorables del programa y elaborar propuestas específicas para un rediseño del Programa de Tutorías de la UCA y un desarrollo permanente del mismo.

Las razones que nos llevan a optar por el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield se pueden sintetizar en los siguientes argumentos:

- Es un modelo que busca perfeccionar los procesos que son motivo de evaluación. Si lo que se busca es mejorar un programa, resulta necesario conocer sus puntos débiles y fuertes.
- Requiere conocer las necesidades que presentan los usuarios del programa a fin de determinar si el mismo responde a sus demandas.
- Permite desarrollar el proceso evaluativo en diversos pasos y tomar decisiones en cada una de las etapas de evaluación.

- 
- Además de aportar una evaluación por etapas, que permite identificar las decisiones que se deben tomar para continuar con el proceso evaluativo, el modelo CIPP permite aplicar una variedad de enfoques metodológicos (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000), lo cual enriquece el análisis y la comprensión de los fenómenos evaluados.
  - Las evidencias que resultan de las fases de evaluación dan apoyo a los cambios que se quieran implementar y permiten orientar el rumbo de esas mejoras.

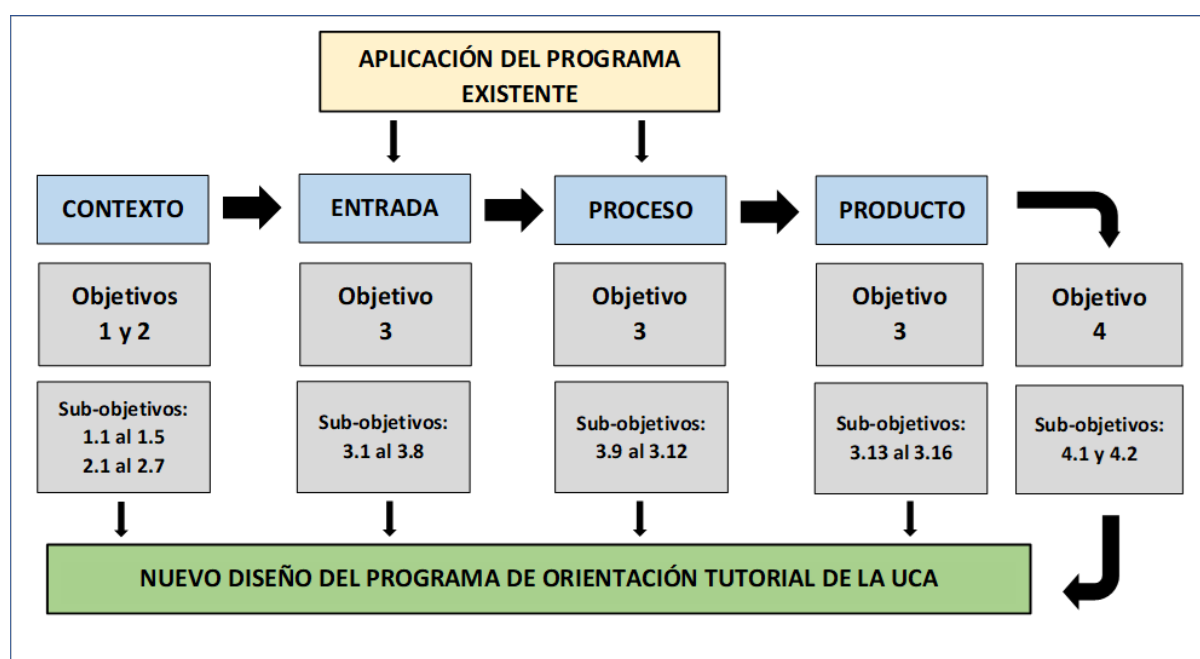
En el marco de este modelo se adopta, dependiendo de cada fase, un enfoque metodológico cuantitativo o cualitativo (y en ocasiones incluso cuasi-experimental), de acuerdo con lo que se desea analizar. El estudio cuantitativo permite acceder a resultados numéricos e inferencias estadísticas, que aportan un conocimiento acerca de las frecuencias con que sucede un fenómeno, los valores que prevalecen que permite realizar comparaciones según categorías de análisis (Campos Roldán, 2007). La investigación cualitativa, como complemento del estudio cuantitativo, permite un estudio de la realidad desde la perspectiva de los propios sujetos implicados, rescatando sus propias expresiones y vivencias acerca del fenómeno a investigar (Márquez Barradas, 2007; Saavedra Guajardo y Castro R., 2007) y ofrece una perspectiva contextualizada de la realidad. La decisión de implementar, dentro de este estudio, métodos de investigación cuantitativos y cualitativos, responde a las exigencias de evaluación de esta investigación. Como explican Cook y Reichardt (1986), se puede optar por la utilización de ambos métodos de estudio sin que esto suponga la adhesión tradicional a los paradigmas cuantitativos o cualitativos, como si las miradas sobre una misma situación debieran ser sólo desde *un único lente de estudio* posible. En cambio, poder abordar los aspectos diversos que supone esta investigación, ampliando la utilización de instrumentos conceptuales y metodológicos distintos, permitirá alcanzar una evaluación del programa más eficiente y una mayor integración de los diferentes análisis respecto al problema de estudio. En este sentido, para algunos análisis, se ha optado por un enfoque metodológico de carácter mixto que permite una complementariedad de ambos enfoques a través de la triangulación de la información procedente de diversas fuentes. Como señalan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) el enfoque mixto surge como consecuencia de la necesidad de afrontar la complejidad de los problemas de investigación y de enfocarlos de manera integral, permitiendo abordar desde diversas perspectivas un mismo objeto de estudio (Rodríguez Sabote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006) e incrementando la validez del análisis y las inferencias que puedan hacerse. La triangulación de conocimientos provenientes de estudios cuantitativo y cualitativos permite una mayor explicación e interpretación de los datos desde múltiples enfoques conceptuales (Campos Roldán, 2007).

Así, se propone realizar esta investigación partiendo de la evaluación de *contexto*, que permitirá identificar las características propias del entorno nacional e institucional de la UCA y acceder a un mejor

---

conocimiento de las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso. A continuación, la evaluación de *entrada* procederá a aplicar el programa de tutorías existente y evaluar su diseño y fundamentación. Durante la fase de evaluación de *proceso* se analizarán los resultados que se vayan alcanzando durante su desarrollo; finalizando el estudio en la etapa de evaluación del *producto*, que permitirá conocer la efectividad del programa y aquellos aspectos que demanden un ajuste en el mismo. Cada fase del proceso de investigación aportará información relevante para el diseño de una nueva propuesta del Programa de Orientación Tutorial de la UCA (Figura 5.1.).

Figura 5.1. Fases del diseño de investigación a través del modelo CIPP



Fuente: Elaboración propia

En los sub-epígrafes siguientes, se presenta el diseño planteado para cada fase de evaluación de acuerdo con el modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto), describiendo los objetivos específicos y los procedimientos metodológicos que se utilizarán en cada caso.

### 3.1. EVALUACIÓN DE CONTEXTO

La evaluación del CONTEXTO permite identificar las características del entorno, establecer las necesidades de orientación y definir los problemas que requieran ser solucionados (Bausela Herreras,

---

2003). En esta etapa de evaluación se pretende identificar las demandas y oportunidades que presenta la situación del entorno y tomar decisiones acerca de la planificación del programa y objetivos propuestos.

En este estudio, la fase de Contexto abarca dos líneas de evaluación: (a) el análisis del entorno nacional e institucional de la UCA, y (b) las necesidades de los estudiantes que ingresan a la UCA, propias del momento de transición a la universidad, en cuanto a las exigencias de ajuste en estrategias de estudio y autorregulación motivacional.

### 3.1.1. ANÁLISIS DEL ENTORNO NACIONAL E INSTITUCIONAL DE LA UCA

Para el análisis del entorno se desarrollará una descripción general del contexto universitario nacional y del entorno institucional de la UCA como sigue:

#### Objetivos específicos de evaluación

El análisis del contexto universitario nacional y latinoamericano, requiere:

- 1.1. Referir las particularidades de la universidad en el contexto argentino y de algunos países latinoamericanos, en función del tipo de legislación educativa.
- 1.2. Describir las características de la UCA, en el marco de las universidades católicas y su misión educativa.
- 1.3. Identificar y analizar distintos tipos de programas de tutoría en universidades de Argentina y Latinoamérica.

El análisis de la estructura y características de la UCA, que a su vez requiere:

- 1.4. Describir la estructura académica y el Proyecto Institucional de la UCA.
- 1.5. Considerar la oferta formativa de la UCA en relación con las carreras que dicta y planes de estudio.

#### Procedimiento metodológico

Para esta fase se utiliza método cualitativo de análisis, atendiendo a la naturaleza de los datos a extraer. Como técnica de recogida de datos se utiliza el análisis de contenido documental de (a) informes y documentos elaborados por organismos de gestión universitaria de Argentina y Latinoamérica; (b) documentos, informes institucionales y propuesta educativa de la UCA; y (c) el análisis de material bibliográfico relativo al tema.

### 3.1.2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UCA

Para esta parte se realiza un análisis, en lo relativo a las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario de los estudiantes universitarios ingresantes a la UCA, por una parte; y de sus motivos de elección de los estudios universitarios, por otra. Además, se indagará acerca de las experiencias de ingreso y proceso de transición a la universidad por parte de los estudiantes avanzados en sus estudios universitarios; es decir, estudiantes que se encuentran cursando sus últimas materias de la carrera.

#### Objetivos específicos de evaluación

El análisis de las características de los estudiantes universitarios relativo a las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario tiene como objetivos específicos:

2.1. Describir las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio que presentan los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA. Para ello, se procede a:

- Diseñar y validar un instrumento de estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio.
- Identificar qué procesos realiza el estudiante de nuevo ingreso para implementar estrategias que faciliten la elaboración, revisión, ajuste y comunicación del propio aprendizaje.
- Analizar las conductas que regulan el proceso de estudio y su sostenimiento en el tiempo.

2.2. Realizar una comparación de las variables analizadas de acuerdo con el sexo, área disciplinar y rango de edad de los estudiantes de nuevo ingreso.

El análisis de los motivos de elección de los estudios universitarios se concreta específicamente en:

2.3. Identificar los motivos, de carácter más intrínseco o extrínseco, que prevalecen en los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA al elegir sus estudios universitarios, lo que requiere:

- Diseñar y validar un instrumento motivos de elección de estudios para alumnos de nuevo ingreso.
- Identificar los motivos que valoran los estudiantes de acuerdo a escalas o dimensiones motivacionales.

2.4. Determinar la existencia de perfiles motivacionales según el género, el área disciplinar o el rango de edad.

La indagación acerca de las experiencias de ingreso y proceso de adaptación a la universidad tiene como objetivos específicos:

---

2.5. Conocer las experiencias de integración al ámbito universitario, durante el periodo inicial de formación superior.

2.6. Describir el tipo de dificultades percibidas en el proceso de adaptación al entorno universitario.

2.7. Interrogar acerca de la existencia de algún tipo de apoyo u orientación recibido desde la universidad.

### Procedimiento metodológico

Para el análisis de las características de los estudiantes universitarios relativo a las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario, se utiliza un método cuantitativo de carácter descriptivo e inferencial. Se aplica un cuestionario diseñado y validado *ad hoc* para este estudio, denominado Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario (CEMEU). En primer lugar, se realizan los análisis pertinentes para establecer la fiabilidad y validez del instrumento. En segundo lugar, se efectúa un contraste de resultados en función de las categorías de análisis seleccionadas con el fin de identificar posibles perfiles de estudiantes de nuevo ingreso. La información relativa a las variables, instrumentos, muestra y análisis de datos se recogen respectivamente en los subepígrafos 4, 5, 6 y 7 de este capítulo.

En el análisis de los motivos de elección de los estudios universitarios, se aplica igualmente una metodología cuantitativa con un enfoque descriptivo e inferencial buscando identificar diferentes perfiles de motivación en la elección de estudios considerando el sexo, el rango de edad y el área disciplinar. Para ello, se aplica un cuestionario diseñado y validado *ad hoc* para este estudio, denominado Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera (CMEC). Respecto a la indagación acerca de las experiencias de ingreso y proceso de transición a la universidad, se aplica un método cualitativo de análisis que permita describir las experiencias respecto a las dificultades experimentadas y a las orientaciones recibidas que han tenido algunos estudiantes de la UCA durante el inicio de su trayectoria universitaria. Para acceder a esta información se utiliza como técnica de recogida de datos el grupo de discusión con estudiantes avanzados y graduados de la UCA (GDE-1). Para llevar a cabo esta indagación se hizo una convocatoria, vía correo electrónico, de manera aleatoria a estudiantes avanzados y estudiantes graduados, de las diferentes disciplinas. Se optó por considerar las 8 primeras respuestas totales (entre estudiantes avanzados y graduados), que respondieran que podían participar de la reunión convocada. Para la realización del grupo de discusión se confeccionó un guion y se grabó la sesión, previo consentimiento de los participantes. Como el moderador del grupo, es la misma persona autora de la investigación, se solicitó la participación de una observadora externa que tuvo la tarea de registrar la reunión, de tal manera de obtener una visión más objetiva de los que se expresaba en la reunión. La desgravación del contenido

---

discursivo no ha sido textual, sino que se confeccionó una síntesis de los aspectos más importantes relatados en el grupo.

En resumen, la evaluación del contexto, que se realiza antes de aplicar el programa, permitirá identificar los problemas y necesidades que presentan los estudiantes al acceder y continuar sus estudios universitarios en la UCA, para así poder ofrecer una respuesta desde las acciones del Programa de Tutorías de la UCA. La Tabla 5.2. presenta, a modo de síntesis, los elementos metodológicos de la etapa de evaluación del contexto.



Tabla 5.2. Síntesis estructurada de elementos de la fase de Evaluación de Contexto

EVALUACIÓN DE CONTEXTO	Objetivos	Variables y dimensiones de análisis	Técnica de recogida de datos /Tipo de análisis	Fuentes/Informantes	Momento
<p><b>Análisis del entorno nacional e institucional de la UCA:</b></p> <p>Análisis del contexto universitario nacional y latinoamericano</p> <p>Análisis de las características y estructura de la UCA</p>	1.1. Referir las particularidades de la universidad en el contexto argentino y de algunos países latinoamericanos, en función del tipo de legislación educativa.	Legislación educativa argentina	Análisis de contenido de documentos.	Informes y documentos elaborados por organismos de gestión educativa	Antes del programa.
	1.2. Describir las características de la UCA, en el marco de las universidades católicas y su misión educativa.	Ideario educativo de las universidades católicas		Material bibliográfico	
	1.3. Identificar y analizar distintos tipos de programas de tutoría en universidades de Argentina y Latinoamérica.	Modelos de programas de tutoría.	Análisis Descriptivo. Método cualitativo.	Material bibliográfico	
	1.4. Describir la estructura académica y el Proyecto Institucional de la UCA.	Estructura académica UCA Proyecto Institucional UCA.		Documentos e informes de la UCA	Antes del programa
	1.5. Considerar la oferta formativa de la UCA en relación con las carreras que dicta y planes de estudio.	Oferta formativa		Material de difusión de la oferta educativa de la UCA	

(Continuación Tabla 5.2.)

<p><b>Análisis de las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA:</b></p> <p>Análisis de las características de los estudiantes universitarios relativo a las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario.</p> <p>Análisis de los motivos de elección de los estudios universitarios.</p> <p>Análisis de experiencias de ingreso y proceso de adaptación a la universidad de los estudiantes de la UCA</p>	2.1. Describir las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio que presentan los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA.	Estrategias de aprendizaje	Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio universitario (CEMEU).	Estudiantes de nuevo ingreso (cohorte 2013-14) que realizan el cuestionario.	Antes del programa.
	2.2. Realizar una comparación de las variables analizadas de acuerdo al sexo, área disciplinar y rango de edad de los estudiantes de nuevo ingreso.	Estrategias de regulación motivacional	Análisis Descriptivo e inferencial. Método cuantitativo.		
	2.3. Identificar los motivos, de carácter más intrínseco o extrínseco, que prevalecen en los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA al elegir sus estudios universitarios.	Motivos de elección de estudios universitarios	Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera (CMEC).		
	2.4. Determinar la existencia de perfiles motivacionales según el género, el área disciplinar o el rango de edad.	Perfiles motivacionales	Análisis Descriptivo e inferencial. Método cuantitativo.		
	2.5. Conocer las experiencias de integración al ámbito universitario, durante el periodo inicial de formación superior.	Experiencias de integración universitaria	Guion del Grupo de Discusión (GDE-1).		
	2.6. Describir el tipo de dificultades percibidas en el proceso de adaptación al entorno universitario.	Dificultades de estudio.	Análisis Descriptivo. Método cualitativo.	Estudiantes avanzados y graduados de la UCA.	Antes del programa.
	2.7. Interrogar acerca de la existencia de algún tipo de apoyo u orientación recibido desde la universidad.	Orientación universitaria			

Fuente: Elaboración propia

## 3.2. EVALUACIÓN DE ENTRADA

Tal como plantea Stufflebeam y Shinkfield (1987), frente al problema detectado a partir de la evaluación de contexto, la evaluación de ENTRADA consiste en valorar en qué medida las acciones propuestas responden a las necesidades detectadas y el grado de solvencia y viabilidad de las mismas. En nuestro caso, la evaluación de entrada va a consistir en analizar y valorar la propuesta del Programa de Orientación Tutorial tal como se ha venido aplicando en la UCA, para determinar si la misma resulta aplicable y responde a las necesidades identificadas en la fase de análisis de contexto de esta investigación. En otras palabras, la evaluación del Programa de Orientación Tutorial de la UCA deberá responder a los siguientes interrogantes: ¿es la propuesta y fundamentación que se explicita en el Programa acorde conceptualmente con la definición de tutoría universitaria?; ¿son los objetivos propuestos coherentes y posibles de ser evaluados?; ¿responde el tipo de tutoría definida a las necesidades de orientación de los estudiantes?; ¿es factible realizar las actividades en los tiempos y espacios previstos?; ¿aseguran los procedimientos de evaluación obtener resultados que brinden información valiosa del Programa de Tutorías de la UCA?

En este estudio, la fase de Entrada abarca dos dimensiones de evaluación: (1) un estudio documental de los antecedentes, fundamentación y diseño del programa, utilizando distintas fuentes de información existente, y (2) un análisis, por parte de expertos, de la fundamentación teórica del Programa de Orientación Tutorial de la UCA y del diseño y viabilidad de las acciones planificadas en el programa.

### 3.2.1. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA A TRAVÉS DE FUENTES DOCUMENTALES

Como primera etapa de evaluación de entrada, se lleva a cabo un análisis documental relativo a los antecedentes y diseño del Programa de Orientación Tutorial de la UCA. Para lo cual se analizarán diversas fuentes documentales como anuarios, informes de actividades, material informativo y divulgativo y documentos institucionales.

#### Objetivos específicos de evaluación

La evaluación documental del Programa de Orientación Tutorial de la UCA, tiene por objetivos:

- 3.1. Reunir y analizar información de distintas fuentes documentales relativos a los antecedentes y fundamentación del programa en la UCA.
- 3.2. Recoger y organizar la información documental relativa al diseño del programa.

### Procedimiento metodológico

Se aplica una metodología de carácter cualitativo empleando como técnica de recogida de datos el análisis de contenido de las siguientes fuentes documentales: (a) documentos institucionales y actas de reuniones relativas a acciones tutoriales y (b) material de difusión y registro de las actividades de tutoría.

#### 3.2.2. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA A TRAVÉS DE EXPERTOS

Como segunda etapa de evaluación de entrada, se realiza una valoración, por parte de expertos, de la fundamentación teórica, diseño y viabilidad de las acciones del programa existente y que será aplicado en el estudio.

#### Objetivos específicos de evaluación

La evaluación de la fundamentación teórica del Programa tiene como objetivos:

- 3.3. Analizar la coherencia conceptual del programa de tutoría universitaria con relación a la definición conceptual de *orientación universitaria*.
- 3.4. Valorar la relación de los *objetivos* propuestos con el planteamiento conceptual del Programa y establecer la viabilidad de cumplimiento de los mismos.
- 3.5. Determinar si las *acciones* de orientación descritas en el Programa sirven como respuesta a las necesidades de los estudiantes.
- 3.6. Analizar la descripción de los perfiles profesionales de los tutores para cada una de las actividades de orientación.

La evaluación del diseño y viabilidad de las acciones del Programa de Orientación Tutorial de la UCA tiene como objetivos:

- 3.7. Evaluar las actividades propuestas y la metodología de implementación de acuerdo con la eficacia del programa.
- 3.8. Valorar la viabilidad del Programa en función de los recursos destinados para su desarrollo.

### Procedimiento metodológico

En esta fase se adopta una metodología de carácter cualitativo, utilizando como técnica de recogida de datos el grupo de discusión con expertos, obteniendo sus valoraciones acerca de la fundamentación, diseño y viabilidad de las acciones del programa. Se construye un instrumento denominado Guion del Grupo de Expertos-GE1, con el fin de orientar la participación de los informantes del grupo de discusión, y

se construye un DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) colectivo, a partir de las observaciones que cada experto realiza al evaluar el diseño del programa.

La Tabla 5.3. sintetiza los distintos elementos que configuran metodológicamente la fase de evaluación de entrada.

Tabla 5.3. Síntesis estructurada de elementos de la fase de Evaluación de Entrada

EVALUACIÓN DE ENTRADA	Objetivos	Variables y dimensiones de análisis	Técnica de recogida de datos /Tipo de análisis	Fuentes/Informantes	Momento
<b>Evaluación del programa a través de fuentes documentales existentes</b>	3.1. Reunir y analizar información de distintas fuentes documentales relativos a los antecedentes y fundamentación del programa en la UCA.	Tutoría universitaria.	Análisis de contenido de documentos.		
	3.2. Recoger y organizar la información documental relativa al diseño del programa.	Objetivos del Programa de Tutorías de la UCA.	Análisis Descriptivo. Método cualitativo.		
<b>Evaluación del programa a través de expertos</b>	3.3. Analizar la coherencia conceptual del programa de tutoría universitaria en relación a la definición conceptual de orientación universitaria.	Funciones de orientación.			
	3.4. Valorar la relación de los objetivos propuestos con el planteo conceptual del Programa y establecer viabilidad de cumplimiento de los mismos.	Perfil profesional del tutor.		Documentos institucionales y actas de reuniones relativas a acciones tutoriales.	Antes del programa
	3.5. Determinar si las acciones de orientación descritas en el Programa sirven como respuesta a las necesidades de los estudiantes.	Actividades de tutoría.	Guion del Grupo de Expertos (GE1) aplicando un DAFO colectivo.	Material de difusión y registro de las actividades de tutoría.	
	3.6. Analizar la descripción de los perfiles profesionales de los tutores para cada una de las actividades de orientación.	Metodología de orientación.	Análisis Descriptivo. Método cualitativo.		
	3.7. Evaluar las actividades propuestas y la metodología de implementación de acuerdo con la eficacia del programa.	Procedimientos de evaluación.			
	3.8. Valorar la viabilidad del Programa en función de los recursos destinados para su desarrollo.	Instrumentos de evaluación.			

Fuente: Elaboración propia

### 3.3. EVALUACIÓN DE PROCESO

Tal como plantean Stufflebeam y Shinkfield (1987), los objetivos de la fase de evaluación del PROCESO incluyen la evaluación de las actividades respecto al tiempo planificado y la utilización eficiente de los recursos disponibles. Además, se considera importante la evaluación aportada por los que participan del programa, respecto al nivel de conformidad y resolución de sus funciones. Por lo tanto, esta fase va a analizar la forma en cómo se ha implementado el Programa y la valoración y grado de satisfacción percibida por parte de los participantes. En este sentido, la evaluación del proceso de implementación del Programa de Tutorías de la UCA, comprende dos líneas de evaluación: (1) la evaluación de las actividades desarrolladas y participación en las mismas; y (2) los contenidos o problemáticas abordadas desde el programa y el grado de resolución de las mismas.

#### 3.3.1. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROGRAMA

##### Objetivos específicos de evaluación

La evaluación de las actividades desarrolladas en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA, tiene como objetivos:

- 3.9. Determinar el nivel de participación en cada una de las actividades del programa.
- 3.10. Analizar la valoración de cada actividad, por parte de los estudiantes, considerando sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes; así como por parte de los profesores tutores.

##### Procedimiento metodológico

Se realiza un análisis descriptivo, de carácter cuantitativo, de los datos obtenidos a través de los ítems estructurados de la Planilla de Registro Actividades (PRA-T) y el Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAE-T), por una parte; y, por otra parte, la Encuesta de Tutoría a Estudiantes (ET-E).

#### 3.3.2. EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y PROBLEMÁTICAS ABORDADOS DESDE EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL

##### Objetivos específicos de evaluación

El análisis de los contenidos abordados desde el Programa de Orientación Tutorial de la UCA, tiene como objetivos:

---

3.11. Analizar los contenidos de tutoría y su frecuencia de aparición en la relación de tutoría.

3.12. Comparar el grado de satisfacción en el tratamiento de los contenidos del programa, considerando el sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes antes.

### **Procedimiento metodológico**

Se aplica un análisis descriptivo, de carácter cuantitativo, de los datos obtenidos a través de los ítems estructurados de la Planilla de Registro Actividades (PRA-T) y el Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAET), por una parte; y, por otra parte, la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E).

La Tabla 5.4. sintetiza los distintos elementos que configuran metodológicamente la fase de evaluación de Proceso.



Tabla 5.4. Síntesis estructurada de elementos de la fase de Evaluación de Proceso

EVALUACIÓN DE PROCESO	Objetivos	Variables y dimensiones de análisis	Técnica de recogida de datos / Tipos de análisis	Fuentes	Período
<b>Evaluación de las actividades desarrolladas en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA.</b>	3.9. Determinar el nivel de participación en cada una de las actividades del programa.	Participación en el Programa	Plantilla de Registro Actividades (PRA-T)	Estudiantes y Tutores participantes del programa	Durante el desarrollo del Programa
	3.10. Analizar la valoración de cada actividad en cuanto a su desarrollo, por parte de los estudiantes, considerando sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes; así como por parte de los profesores tutores.	Valoración de las actividades	Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E)		
<b>Evaluación de los contenidos y problemáticas abordadas desde el Programa de Orientación Tutorial de la UCA</b>	3.11. Analizar los contenidos de tutoría y su frecuencia de aparición en la relación de tutoría.	Contenidos de tutoría	Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAE-T)		
	3.12. Comparar el grado de satisfacción en el tratamiento de los contenidos del programa, considerando el sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes.	Satisfacción tratamiento de los contenidos de tutoría	Análisis descriptivo. Método cuantitativo.		

Fuente: Elaboración propia.

### **3.4. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO**

La evaluación de PRODUCTO consiste en valorar, interpretar y considerar los logros del programa (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Es decir que esta última fase debe poder brindar información acerca de los cambios observados tras la aplicación del Programa de Orientación Tutorial de la UCA. Como expresan los autores, el objetivo principal de la evaluación del Producto consiste en determinar hasta qué punto, tras la implementación del programa, se ha logrado satisfacer las necesidades identificadas inicialmente. En este sentido, la evaluación del PRODUCTO del Programa de Tutorías de la UCA comprende dos grandes líneas de evaluación: (1) la evaluación los cambios en las características de los estudiantes relativas a las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario, y (2) la valoración general del programa en función de la medida en que da respuesta a las necesidades de orientación inicialmente identificadas.

#### **3.4.1. EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO**

##### **Objetivos específicos de evaluación**

El análisis de los cambios en las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio en los estudiantes universitarios tendrá como objetivos:

- 3.13. Describir las estrategias de aprendizaje que realiza el estudiante, antes y después, de su participación en el programa.
- 3.15. Explorar las estrategias que regulan la motivación hacia el estudio, en los estudiantes, antes y después de su participación en el programa.

##### **Procedimiento metodológico**

Para el análisis de los cambios en las características de los estudiantes participantes del Programa, relativas a las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario, se utilizará un método cuantitativo de carácter descriptivo a fin de referenciar las estrategias de aprendizaje utilizadas antes y después del programa y de carácter cuasi-experimental que implica la evaluación inicial de las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional hacia el estudio y tras la implementación del programa de tutorías. Para ello, se aplica nuevamente el Cuestionario CEMEU (que también es aplicado en la fase de

---

evaluación de Entrada), a fin de realizar una comparación pre-post de las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio antes y después de la aplicación del Programa.

### 3.4.2. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL

#### Objetivos específicos de evaluación

3.15. Analizar la valoración del Programa, por parte de sus participantes (estudiantes y tutores), respecto al programa en general, la actuación de los tutores y los contenidos de tutoría abordados.

3.16. Indagar las experiencias de participación respecto a la intervención tutorial y las actividades del programa.

#### Procedimiento metodológico

La valoración del grado de satisfacción con el programa se realiza combinando una serie de técnicas basadas en una metodología de carácter cualitativo y exploratorio. Por un lado, se ha utilizado herramientas que recogen información de un modo individualizado, a través de los comentarios y observaciones que los participantes aportan acerca de las actividades desarrolladas en el Programa. Se utilizan como técnica de recogida de datos las respuestas a las preguntas abiertas de la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E) y del Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAE-T). Se realiza un análisis de contenido de los comentarios y observaciones, que tanto tutores como estudiantes, realizaron en los instrumentos mencionados, y que fueron de respuesta abierta.

Por otro lado, se ha utilizado herramientas que exploran las experiencias que han tenido los estudiantes y los tutores participantes del Programa de Orientación Tutorial de la UCA a partir de una discusión en grupo. Para acceder a esta información se construyen los instrumentos denominados Guion del Grupo de Discusión Estudiantes (GDE-2) y el Grupo de Discusión Tutores (GDT-1) con el fin de orientar la participación de los informantes de cada grupo de discusión. La convocatoria de los participantes se hizo de la siguiente manera: en el caso de los estudiantes participantes, se utilizó un listado con los nombres de alumnos que participaron del programa y se fue llamando en forma aleatoria hasta completar el número de 6 participantes que confirmaron su asistencia. En el caso de los tutores, se los consultó, vía correo electrónico, quiénes podían asistir el día y horario fijado para el encuentro, eligiendo a los 6 primeros tutores que confirmaron su asistencia. Para la realización de cada grupo de discusión, se confeccionaron los guiones respectivos y se grabaron las sesiones, previo consentimiento de los participantes. Como el moderador del grupo es la misma persona autora de la investigación, se solicitó la participación de una observadora externa que tuvo la tarea de registrar la reunión, de tal manera de obtener una visión más

objetiva de los que se expresaba en la reunión. La desgravación del contenido discursivo no ha sido textual, sino que se confeccionó una síntesis de los aspectos más importantes relacionados en cada grupo e discusión.

Una vez realizadas ambas reuniones respectivamente, se realiza el análisis de contenido de los discursos registrados y se construye un DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) a fin de organizar la información obtenida en cada grupo de estudio.

La Tabla 5.5. sintetiza los distintos elementos que configuran metodológicamente la fase de evaluación de Producto.

Tabla 5.5. Síntesis estructurada de elementos de la fase de Evaluación de Producto

EVALUACIÓN DE PRODUCTO	Objetivos	Variables y dimensiones de análisis	Técnica de recogida de datos / Tipo de análisis	Fuentes	Período
<b>Evaluación de los cambios en las características de los estudiantes participantes.</b>	3.13. Describir las estrategias de aprendizaje que realiza el estudiante, antes y después, de su participación en el programa.	Estrategias de aprendizaje (pre-programa) Estrategias de aprendizaje (post-programa) Estrategias de Regulación motivacional hacia el estudio (pre-programa) Estrategias de Regulación motivacional hacia el estudio (post-programa)	Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio universitario (CEMEU). Análisis descriptivo y cuasi-experimental. Método cuantitativo.	Estudiantes participantes del Programa	
	3.14. Explorar las estrategias que regulan la motivación hacia el estudio, en los estudiantes, antes y después de su participación en el programa.				
<b>Valoración general del Programa:</b>	3.15. Analizar la valoración del Programa, por parte de sus participantes (estudiantes y tutores), respecto al programa en general, la actuación de los tutores y los contenidos de tutoría abordados	Programa de tutorías. Actuación de los tutores. Contenidos de tutoría.	Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E) Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAE-T). Análisis descriptivo y comparativo. Método cualitativo.	Estudiantes y Tutores participantes del Programa	Después del programa
	3.16. Indagar las experiencias de participación respecto a la intervención tutorial y las actividades del programa.	Experiencia de participación. Satisfacción general del Programa. Mejoras del Programa.	Guion del Grupo de Discusión (GDE-2) Guion del Grupo de Discusión (GDT-1) Análisis descriptivo y comparativo. Método cualitativo.	Estudiantes y tutores participantes del Programa (autoselección tras invitación)	

Fuente: Elaboración propia

### 3.5. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS Y NUEVO DISEÑO DEL PROGRAMA

Una vez finalizadas las cuatro etapas de evaluación se realiza un análisis integral de los resultados obtenidos en cada fase. Esta instancia final tiene como finalidad *establecer los elementos de mejora y rediseñar el Programa de Tutorías de la UCA a partir del análisis realizado*, respondiendo al cuarto objetivo general de esta investigación.

#### Objetivos específicos de evaluación

- 4.5. Triangular la información obtenida en las diferentes fases del estudio, para valorar, a partir de sus fortalezas y debilidades, la capacidad del programa para dar respuesta a las necesidades detectadas:
- 4.6. Identificar los elementos mejorables del programa y elaborar propuestas específicas para su incorporación al rediseño.

#### Procedimiento metodológico

Se realiza un análisis integral, a través de la construcción de una DAFO; donde se triangulará la información obtenida de diferentes fuentes y en las distintas fases del estudio, que permitan elaborar una visión general de las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso y de la evaluación del programa, de acuerdo con las fortalezas y debilidades, en vistas a dar respuesta a dichas necesidades; lo cual permitirá obtener una visión acerca de las propuestas de mejora del programa. Se tomarán los siguientes resultados obtenidos en las distintas fases, de acuerdo con los siguientes contenidos:

- *Necesidades de orientación de estudiantes de nuevo ingreso*: se triangulará la información obtenida en la *fase de contexto*, entre los datos cualitativos obtenidos a través del grupo de discusión (GDE-1) que se realizó con estudiantes avanzados y graduado; con los datos cuantitativos resultantes de los cuestionarios CEMEU y CMEC. Por otra parte, en la *fase de proceso*, se identificarán los contenidos de tutoría que con mayor frecuencia han sido abordados en el programa, a través de los datos cuantitativos obtenidos de la encuesta de evaluación (ET-E) e informe de autoevaluación (IAET). Por último, en la *fase producto*, se identificarán aquellos resultados cualitativos, obtenidos tanto en la encuesta de evaluación (ET-E) e informe de autoevaluación (IAET), como de los dos grupos de discusión (GE2 y GDT-1), que den cuenta de las necesidades de los estudiantes al ingresar en la nueva etapa de estudio. La información obtenida en cada fase volverá a ser triangulada, entre sí, a fin de integrar toda la información relativa a las necesidades de orientación.

- 
- *Fortalezas y Debilidades del programa:* se triangulará la información obtenida, en la fase de entrada, a partir de los datos cualitativos surgidos del grupo de evaluación de expertos (GE1) que valoraron el diseño del programa, con los resultados obtenidos en la fase de proceso, respecto a la encuesta de evaluación (ET-E) los estudiantes participantes; y con la información obtenida, en la fase de producto, respecto de los resultados cuantitativos del estudio cuasi-experimental relativos las estrategias de aprendizaje y de los grupos de discusión de estudiantes (GE2) y de tutores (GDT-1), que den cuenta de los aspectos positivos identificados en el programa.

Todo este análisis permitirá obtener como conclusión los ajustes necesarios y la elaboración de un nuevo diseño del programa de tutorías de la UCA.

La Tabla 5.6. sintetiza los distintos elementos que configuran metodológicamente la fase de evaluación de Producto.

Tabla 5.6. Síntesis estructurada de la Triangulación de la información

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Objetivos	VARIABLES Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS	Técnica de recogida de datos / Tipo de análisis	Fuentes	Período
<b>Establecer los elementos de mejora y rediseñar el Programa de Tutorías de la UCA a partir del análisis realizado</b>	4.5. Triangular la información obtenida en las diferentes fases del estudio, para valorar, a partir de sus fortalezas y debilidades, la capacidad del programa para dar respuesta a las necesidades detectadas.	Necesidades de orientación. Fortalezas y debilidades del programa.	Técnica DAFO para el análisis de contenido. Método mixto. Triangulación de resultados.	Resultados de las fases de investigación	Después del programa
	4.6. Identificar los elementos mejorables del programa y elaborar propuestas específicas para su incorporación al rediseño.	Nuevo diseño del Programa.			

*Fuente:* Elaboración propia



---

## 4. VARIABLES

A continuación, y como complemento de la Tabla 5.1 (epígrafe 2) se presenta una descripción de las variables y dimensiones de análisis respecto a las cuatro fases de evaluación.

En la **fase de contexto**, se evalúan las siguientes dimensiones:

- 1) En el análisis del entorno nacional e institucional de la UCA:
  - *Legislación educativa argentina*: denominación de la Ley de Educación Superior; responsabilidad del Estado, objetivos y condiciones de ingreso a la Educación Superior de Argentina.
  - *Ideario educativo de las universidades católicas*: definición de la educación católica universitaria y características de una universidad pontificia.
  - *Modelos de programas de tutoría*: características de los programas de tutoría de gestión estatal y de gestión privada en Argentina y de algunos países de Latinoamérica.
  - *Estructura académica de la UCA*: conformación, ubicación territorial y cantidad de estudiantes respecto de las Sedes y Facultades de la UCA
  - *Proyecto Institucional UCA*: definición y conceptualización de la educación universitaria, la relación de la UCA con el contexto social, caracterización de la formación de los estudiantes y definición de las acciones respecto a los estudiantes de nuevo ingreso.
  - *Oferta formativa*: conformación de las disciplinas formativas por Sede y Facultad, aspectos prioritarios en la enseñanza académica de la UCA y compromiso con la sociedad.
- 2) En el análisis de las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA:
  - *Estrategias de aprendizaje*: conjunto de acciones y procedimientos que implementan los estudiantes para lograr una metodología de estudio y un aprendizaje efectivo.
  - *Estrategias de regulación motivacional*: tipo conducta asumida por el estudiante que le permite una adecuada organización, sostenimiento y estabilidad de los procesos aprendizaje.
  - *Motivos de elección de estudios universitarios*: las razones que los estudiantes hacen prevalecer al momento de decidir la formación profesional de una disciplina.
  - *Perfiles motivacionales*: conjunto de características motivacionales según sexo, edad y área disciplinar.
  - *Experiencias de integración universitaria*: descripción de las experiencias de integración emocional y social al ámbito universitario, que los estudiantes han tenido, durante el periodo inicial de su formación universitaria.

- *Dificultades de estudio*: tipo de dificultades percibidas en el proceso de adaptación al entorno universitario.
- *Orientación universitaria*: definida como cualquier intervención que, desde el ámbito universitario, el estudiante haya recibido frente a las dificultades presentadas.

En la **fase de entrada**, respecto al análisis de la fundamentación teórica del programa y del diseño y viabilidad de sus acciones, se evalúan las siguientes dimensiones:

- *Tutoría universitaria*: definición conceptual de la tutoría universitaria en el ámbito universitario de la UCA.
- *Objetivos del Programa*: se refieren a las metas a alcanzar a partir de la implementación del programa en la UCA.
- *Funciones de orientación*: distinción de las diferentes funciones de orientación asumidas en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA.
- *Perfil del tutor*: descripción de las condiciones necesarias para asumir la tarea como profesor tutor del Programa, en lo relativo a las características de personalidad necesarias para el ejercicio de la tarea (aspecto actitudinal) y a las aptitudes profesionales requeridas, expresadas como competencias para la función tutorial (aspecto aptitudinal).
- *Actividades de tutoría*: descripción de las actividades de recepción y bienvenida a los estudiantes y actividades de orientación y seguimiento durante la trayectoria del primer año de los estudios universitarios.
- *Metodología de orientación*: descripción de las actividades de acuerdo a la forma de implementación, es decir, actividades grupales presenciales, actividades individuales presenciales y actividades individuales no presenciales.
- *Procedimientos de evaluación*: metodología de evaluación en función de los momentos establecidos durante el transcurso del Programa.
- *Instrumentos de evaluación*: valoración de la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E), del Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAE-T) y del documento Planilla de Registro Actividades (PRA-T) elaborada por cada tutor.

En la **fase de proceso**, respecto a la evaluación de las actividades y los contenidos y problemáticas desarrollados en el programa, se evalúan las siguientes dimensiones:

- *Participación en el Programa*: se refiere a la asistencia de los estudiantes en cada una de las actividades del Programa.

- 
- *Valoración de las actividades*: puntuación (escala Likert de 5 a 1) que refleja la calificación de la actividad de acuerdo a cómo ha sido desarrollada en el Programa
  - *Contenidos de tutoría*: identificación de los temas más recurrentes que fueron tratados en las actividades del Programa
  - *Satisfacción* tratamiento de los contenidos de tutoría: puntuación que refleja el grado de satisfacción respecto al tratamiento de los contenidos del Programa

En la **fase de producto**, se evalúan las siguientes dimensiones:

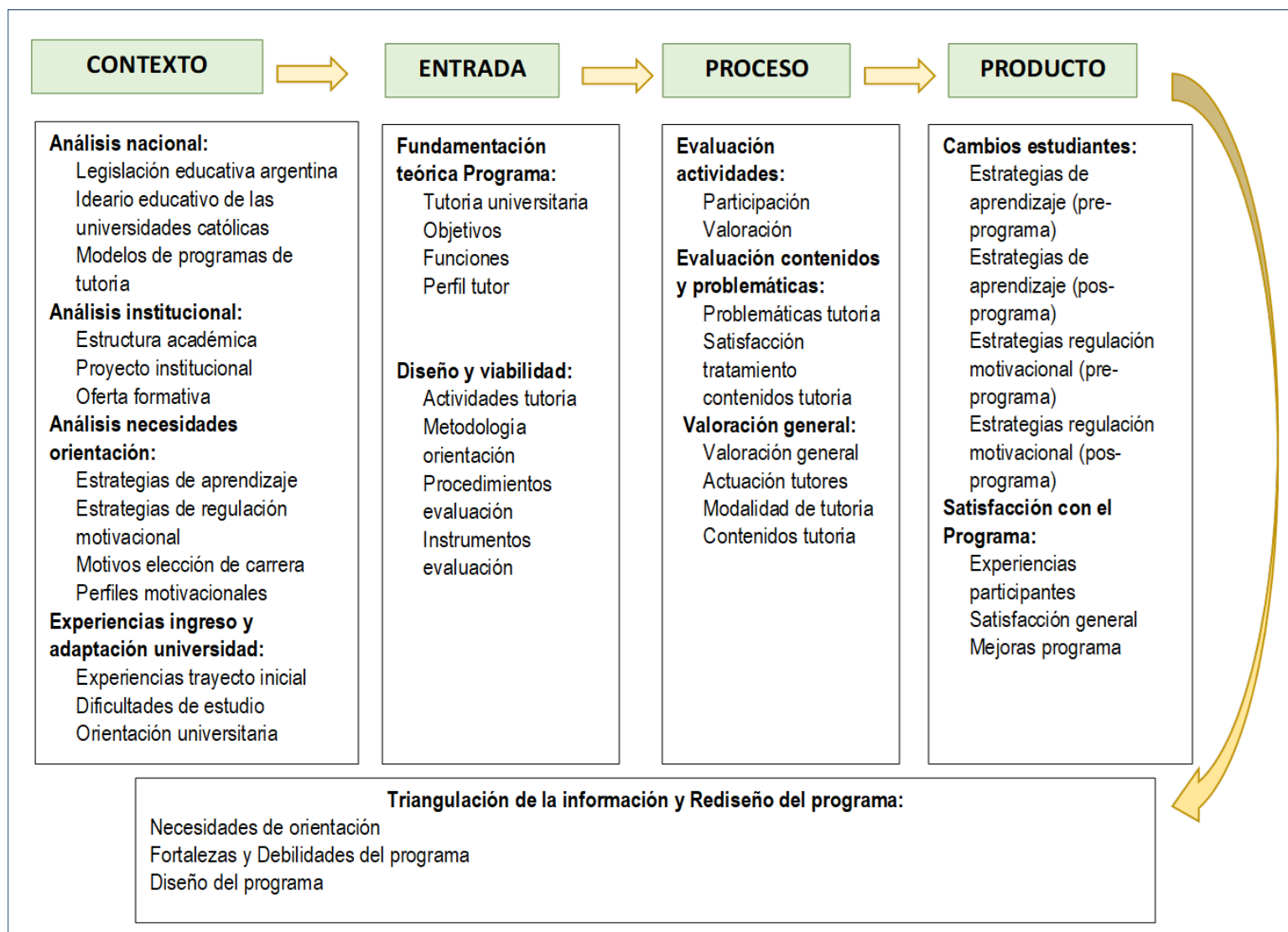
- 1) En la evaluación de los cambios en las características de los estudiantes participantes:
  - *Estrategias de aprendizaje (pre-programa)*: conjunto de acciones y procedimientos que implementan los estudiantes para lograr una metodología de estudio y un aprendizaje efectivo, previo a la participación del programa.
  - *Estrategias de aprendizaje (post-programa)*: conjunto de acciones y procedimientos que implementan los estudiantes para lograr una metodología de estudio y un aprendizaje efectivo, luego de la participación del programa.
  - *Estrategias de Regulación motivacional hacia el estudio (pre-programa)*: conducta motivacional que presenta el estudiantado previo a la participación del programa.
  - *Estrategias de Regulación motivacional hacia el estudio (post-programa)*: conducta motivacional que presenta el estudiantado luego de la participación del programa.
- 2) En la valoración del general del Programa:
  - *Programa de tutorías*: referencias y conceptualizaciones de los participantes respecto al programa en general.
  - *Actuación de los tutores*: valoraciones positivas o negativas acerca del rol del tutor
  - *Contenidos de tutoría*: análisis de los contenidos de tutoría abordados.
- 3) En la indagación de las experiencias de participación y grado de satisfacción:
  - *Experiencia de participación*: experiencia positiva o negativa, de los estudiantes y de los tutores, respecto a su participación en el Programa de Orientación Universitaria.
  - *Satisfacción general del Programa*: apreciación general de satisfacción del Programa como respuesta a las necesidades de orientación iniciales.
  - *Mejoras del Programa*: sugerencias de los participantes acerca de cambios o mejoras a implementar en el Programa.

En la **triangulación de la información** obtenida en las diversas fases de evaluación:

- *Necesidades de orientación en la etapa de ingreso*: coincidencias en la definición de las necesidades de orientación que, en diferentes etapas de evaluación y de diferentes informantes, han descrito de las mismas.
- *Fortalezas del programa*: coincidencias en la identificación de fortalezas del programa que, en diferentes etapas de evaluación y de diferentes informantes, han descrito de las mismas.
- *Debilidades del programa*: coincidencias en la identificación de debilidades del programa que, en diferentes etapas de evaluación y de diferentes informantes, han descrito de las mismas.
- *Nuevo diseño del programa*: cambios del diseño del programa de tutorías de la UCA de acuerdo a los ajustes y mejoras propuestas.

En la Figura 5.2. se resumen las variables y dimensiones de análisis respecto a cada fase del estudio.

Figura 5.2. Variables y dimensiones del estudio respecto a cada fase del estudio



Fuente: Elaboración propia

## 5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación se han creado y validado diferentes instrumentos *ad hoc* y distintas técnicas de recogida de datos. Se describirán cada una de ellas de acuerdo al grado de importancia.

Los distintos *instrumentos* elaborados, que podrían englobarse dentro de las *técnicas tipo encuesta*, han servido para recoger información significativa en las distintas etapas del proceso de evaluación del estudio:

- *Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario-CEMEU* (Anexo 1): Este instrumento está configurado en dos escalas de evaluación: Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación Motivacional. Consta de 34 ítems referidos a situaciones de estudio, que se responden de acuerdo con una escala Likert, de 1 a 6 puntos. A través del análisis factorial confirmatorio, se encuentra una varianza total explicada del 58,98% respecto a la primera dimensión y del 61,31% respecto a la segunda. Se obtienen 3 factores sobre la dimensión de Estrategias de aprendizaje y otros 3 en la concerniente a la Autorregulación motivacional. El análisis de fiabilidad, realizado mediante la prueba Alpha de Cronbach, obtiene un valor global de 0.963, junto con una horquilla de valores en cada escala entre 0.914 y 0.738. Los procesos de validación y aplicación del CEMEU se detallan en el Capítulo 6 de este estudio. Es aplicado en las *fases de evaluación de Contexto y Producto*.
- *Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera-CMEC* (Anexo 2): Constituido por 20 ítems relacionados con las razones y valoraciones implicadas en la elección de la carrera, que se responden de acuerdo a una escala Likert, de 1 a 6. El análisis factorial permite identificar la existencia de tres factores que justifican el 42,75% de la varianza acumulada total. El análisis de fiabilidad a través del índice Alpha de Cronbach aporta un valor global de 0.820. Los procesos de validación y aplicación del CMEC se detallan en el Capítulo 6 de este estudio. Es aplicado en la *fase de evaluación de Contexto*.
- Cuestionario de valoración de expertos (Anexo 3): protocolo de valoración de la pertinencia, suficiencia y claridad de los ítems del CEMEU y de la extensión, presentación y secuencia de los ítems del instrumento en su totalidad. Es aplicado en la *fase de evaluación del Contexto*.
- Encuesta de Tutoría Estudiantes ET-E (Anexo 4): inventario diseñado ad hoc que tiene como finalidad evaluar, por parte de los estudiantes participantes, el desarrollo del programa de tutorías. Consta de 14 ítems con respuesta cerrada, tipo Likert, y un apartado final de observaciones. Se aplica para la *fase de evaluación de Proceso y de Producto*.

---

Se han utilizado, también, diversas técnicas de recogida de información como técnicas de observación, de autoinforme, grupos de discusión y la elaboración de un DAFO, que además de ser aplicadas en la fase de producto, como una técnica de análisis de la información (lo cual se explicará en el epígrafe 7, Análisis de datos), se ha utilizado también como técnica de recogida de datos, aportados por los expertos, en la fase de entrada.

- Planilla de Registro Actividades (PRA-T) (Anexo 10): Es un documento interno donde cada tutor realiza un registro de las actividades desarrolladas de acuerdo a cada uno de los estudiantes participantes. Puede ser definida como una técnica de observación o cuaderno de campo, previamente estructurado con diversos ítems de registro de información. Se aplica en la *fase de evaluación de Proceso*.
- Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAE-T) (Anexo 9): Es un documento interno donde cada tutor realiza la propia evaluación de las actividades desarrolladas y de su actuación de acuerdo al perfil profesional considerado. Puede definirse como una técnica de autoinforme que registra la información en función de ítems previamente estipulados. Se aplica para la *fase de evaluación de Proceso y de Producto*.

Como técnica cualitativa de recogida de información se ha optado por la realización de diferentes tipos de grupos de discusión. El *Grupo de Discusión*: es una técnica de recogida de información cualitativa que, a través del discurso desarrollado por los participantes del grupo, permite acceder a ideas, experiencias y conceptualizaciones relativas a un tema particular (Aliaga Sáez, Basulto Gallegos y Cabrera Varela, 2012; Bonilla Loyo, del Valle Rojas y Martínez Bonilla, 2012). Pero, además, la interacción que se produce entre los integrantes del grupo no sólo permite describir las opiniones surgidas desde el discurso de sus participantes, sino también, permite analizar el porqué de dichas opiniones y actitudes (Barbour, 2013). Suárez Ortega (2005) explicita las características que distinguen al grupo de discusión, entendido como conjunto de personas que poseen ciertas características comunes y que ofrecen datos sobre el tema a abordar desde su perspectiva personal. Se reúnen en función de un fin determinado en un tiempo y espacio propio y deben ser conducidos a través de un moderador del grupo. En este sentido, es importante conducir el desarrollo del discurso grupal a través de la elaboración de preguntas que le permiten a moderador asegurarse que los temas de interés que se desean indagar serán abordados durante el acontecimiento grupal. Por ese motivo, la elaboración del guion de preguntas para cada grupo de discusión es un elemento clave para la obtención de la información que se requiere recoger (Suárez Ortega, 2005).

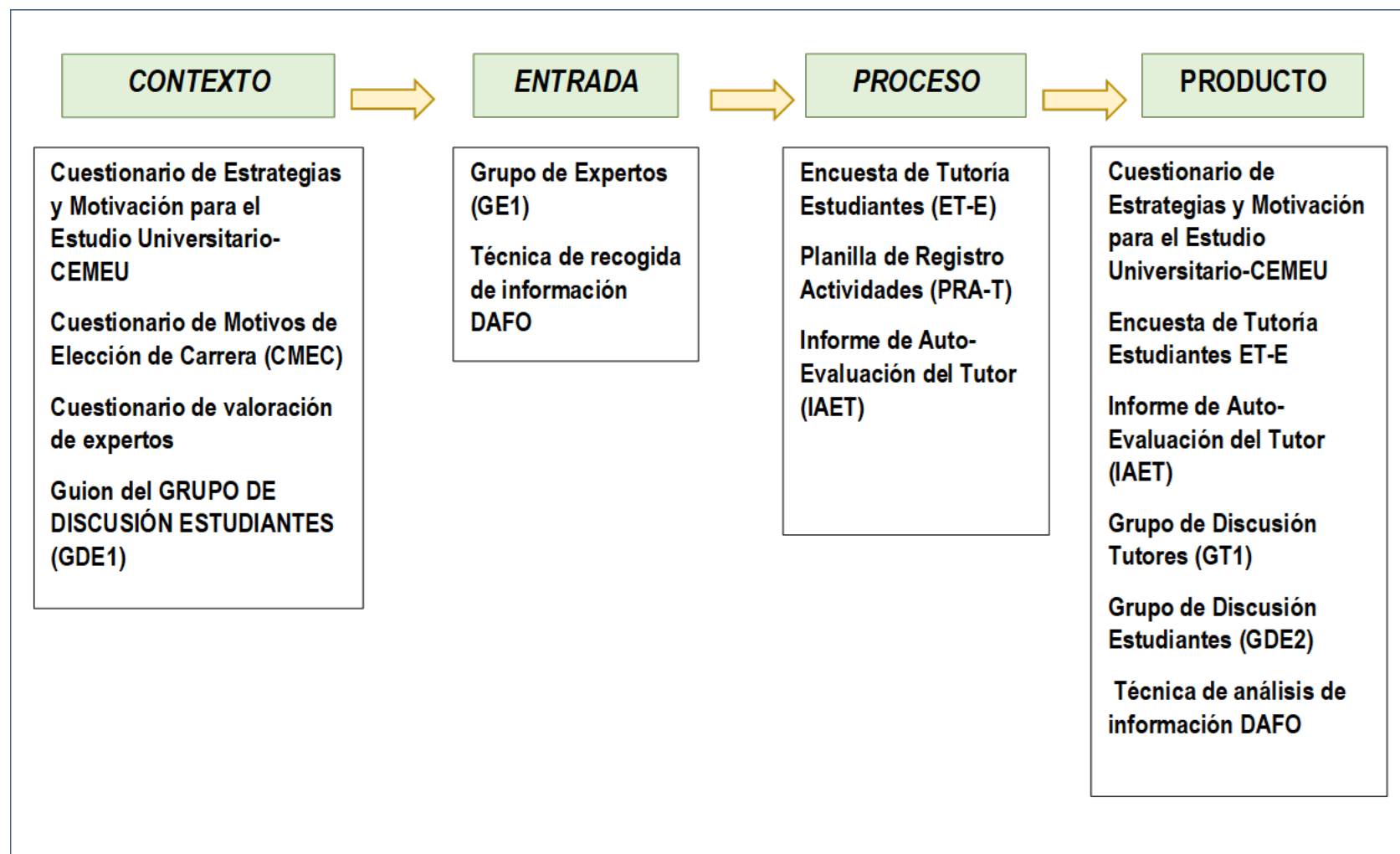
A continuación, se describen los diversos guiones elaborados para cada grupo de discusión aplicado en diferentes momentos del estudio:

- *Guion Grupo de Discusión Estudiantes (GDE-1)* (Anexo 5): está destinado al grupo de estudiantes avanzados en la carrera o egresados. Consiste en una guía de preguntas generales y abiertas que invitan a la participación libre de los estudiantes participantes. Tienen como objetivos analizar las necesidades de orientación que presentan los estudiantes de nuevo ingreso y conocer las experiencias de orientación o tutorías que hayan recibido o que, consideren, se deberían implementar. Se aplica en la *fase de evaluación de Contexto*.
- *Guion del Grupo de Expertos (GE1)* (Anexo 6): está destinado al grupo de expertos (docentes e investigadores en el área de la orientación). Consiste en una guía de preguntas generales y abiertas que invitan a la participación libre de los participantes. Tienen como objetivo valorar la fundamentación teórica, diseño y viabilidad del Programa de Orientación Tutorial de la UCA. En este caso particular, se decide aplicar un DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) colectivo, como técnica de recogida de información, con el objetivo de recabar los datos de valoración que los expertos realizan respecto al diseño del programa. Se aplica en la *fase de evaluación de Entrada*.
- *Guion del Grupo de Discusión Estudiantes (GDE-2)* (Anexo 7). está destinado al grupo de estudiantes participantes del programa. Consiste en una guía de preguntas generales y abiertas que invitan a la participación libre de los estudiantes participantes. Tienen como objetivo indagar acerca de la experiencia del Programa, la valoración del tipo de apoyo recibido y los cambios o mejoras que podrían implementarse. Se aplica en la *fase de evaluación de Producto*.
- *Guion del Grupo de Discusión Tutores (GDT-1)* (Anexo 8). Indaga acerca de la valoración que los tutores hagan acerca de la implementación del Programa, el grado de satisfacción respecto la orientación ofrecida a los estudiantes y los cambios o mejoras que podrían implementarse. Se aplica en la *fase de evaluación de Producto*.

En la Figura 5.3. se resumen las técnicas y los instrumentos de recogida de información respecto a cada fase del estudio.



Figura 5.3. Técnicas e instrumentos utilizados respecto a cada fase del estudio



Fuente: Elaboración propia

## 6. MUESTRAS

En la *Fase de Contexto* se han utilizado cuatro submuestras de informantes. La primera de ellas integrada por 1708 estudiantes de nuevo ingreso a los que se administró el cuestionario CEMEU, que corresponde al 90% de estudiantes totales que ingresaron en el ciclo 2013-2014 (N=1907). La segunda se compone de 1156 estudiantes de nuevo ingreso que respondieron al cuestionario CMEC, siendo el 61% de estudiantes totales que ingresaron en el ciclo 2013-2014 (N=1907). Para la aplicación de ambos instrumentos fue invitada la totalidad de la población de estudiantes de nuevo ingreso del curso académico 2013-14, correspondientes a 28 titulaciones de 9 facultades de la UCA. La configuración de cada muestra se presenta en la Tabla 5.7. La diferencia en el número de sujetos de cada muestra se debe a que ambos instrumentos se aplicaron en dos momentos distintos. La aplicación del CMEC y CEMEU se hicieron en dos días distintos, durante el curso de ingreso, con la colaboración de voluntarios que aplicaron los instrumentos, en grupos de 40 estudiantes aproximadamente, previamente distribuidos. La participación de los estudiantes era optativa, dando su consentimiento para la utilización de los datos resultantes.

Tabla 5.7. Distribución de las muestras

Categorías de análisis		CEMEU N	CMEC N
GENERO	Masculino	856	587
	Femenino	852	569
ÁREAS DISCIPLINARES	Ciencias, Ingenierías y Técnicas	454	310
	Derecho	268	211
	Económicas	357	226
	Sociales	517	339
	Humanidades	112	70
Total		1.708	1.156

Fuente: Elaboración propia

La tercera sub-muestra estuvo conformada por el grupo de expertos que se consultó para la validación de los instrumentos de evaluación utilizados en esta fase. Se envió mediante correo electrónico, el *Cuestionario de valoración de expertos* a distintos docentes y referentes del ámbito educativo. La muestra quedó conformada por 16 expertos, todos ellos investigadores y docentes del ámbito educativo de 8 universidades argentinas y españolas. La Tabla 5.8. describe la conformación de la muestra de expertos.

Por último, la cuarta sub-muestra corresponde a los participantes en el Grupo de Discusión GDE-1, conformada por 6 estudiantes seleccionados de forma aleatoria, 4 de ellos, se encontraban en etapas avanzadas de las carreras, correspondientes a las áreas disciplinares de Derecho, Ingeniería y Sociales, y

2 estudiantes graduados de las carreras de Derecho y de Económicas. Para la conformación de esta muestra, se envió una invitación general, a través del correo electrónico, a un total de 200 estudiantes avanzados como a graduados de las distintas disciplinas. Se eligieron, de manera azarosa, 20 respuestas de correo, de los cuáles 8 confirmaron su participación y 12 expresaron diferentes motivos por los cuales no podían coincidir con la fecha propuesta en la convocatoria. Al día de la reunión, de los 8 que confirmaron su participación, estuvieron presentes 6 participantes.

**Tabla 5.8. Grupo de expertos participantes en la Fase de Contexto**

Experto 1 (E1)	Lic. en Psicopedagogía	Centro de trabajo: Facultad de Psicología y Psicopedagogía, UCA, Argentina.
Experto 2 (E2)	Secretaria Académica	Centro de trabajo: Facultad de Ingeniería, UCA, Argentina.
Experto 3 (E3)	Lic. en Psicología / Lic. en Educación	Centro de trabajo: Instituto de Formación Terciaria "Espíritu Santo", Diócesis de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.
Experto 4 (E4)	Lic. en Psicología	Centro de trabajo: Facultad de Psicología y Psicopedagogía, UCA, Argentina.
Experto 5 (E5)	Lic. en Psicopedagogía	Centro de trabajo: Facultad de Psicología y Psicopedagogía, UCA. Colegio "Esteban Echeverría", de Nivel Secundario de la ciudad de Buenos Aires, Argentina.
Experto 6 (E6)	Lic. en Psicología	Centro de trabajo: Facultad de Psicología y Psicopedagogía, UCA, Argentina.
Experto 7 (E7)	Lic. en Educación	Centro de trabajo: Facultad de Ciencias Sociales, UCA, Argentina.
Experto 8 (E8)	Lic. en Educación	Centro de trabajo: Facultad de Ciencias Sociales, UCA, Argentina.
Experto 9 (E9)	Docente universitario	Centro de trabajo: Facultad de Económicas, UCA, Argentina.
Experto 10 (E10)	Docente universitario	Centro de trabajo: Universidad de Sevilla, España.
Experto 11 (E11)	Docente universitario e Investigador	Centro de trabajo: Universidad de León, España.
Experto 12 (E12)	Docente universitario	Centro de trabajo: Facultad de Educación, UNED, España.
Experto 13 (E13)	Psicopedagoga y Doctoranda en Educación	Centro de trabajo: Universidad de Sevilla, España.
Experto 14 (E14)	Psicóloga	Centro de trabajo: Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.
Experto 15 (E15)	Profesora agregada RH y comportamiento organizativo	Centro de trabajo: Facultad de Economía y Empresa, Universidad Rovira I Virgili, España.
Experto 16 (E16)	Docente universitario	Centro de trabajo: Universidad de Sevilla, España.

*Fuente:* Elaboración propia

Para la *Fase de Entrada*, participó una submuestra de 8 docentes e investigadores de la propia universidad, con experiencia en el campo de la orientación y la tutoría universitarias, quienes valoraron el diseño del Programa de Tutorías en una sesión de Grupo focal (Grupo de expertos-GE1). La convocatoria se hizo telefónicamente, contactando un total de 27 docentes e investigadores y la muestra quedó seleccionada con aquellos que podían participar el día estipulado para el encuentro. En concreto, esta sub-muestra se compone de 4 varones y 4 mujeres, todos ellos con experiencias docente superior a 5 años. La Tabla 5.9. muestra la conformación de los participantes de acuerdo con el ámbito disciplinar y experiencia profesional.

**Tabla 5.9. Grupo de expertos participantes en la Fase de Entrada**

Experto 1 (E1): Dra. en Psicopedagogía	Experiencia de más de 25 años en docencia universitaria. Durante los últimos 10 años se encuentra trabajando en el centro de Investigación Psicológica y Psicopedagógica (CIPP), de la UCA, dirigiendo proyectos de investigación en el ámbito psicopedagógico.
Experto 2 (E2): Ingeniera Civil	Experiencia de más 25 años, en gestión de proyectos educativos de la Facultad de Ingeniería. Actualmente es Secretaria Académica en dicha Facultad. Ha participado activamente en la implementación y desarrollo de las tutorías dentro de su unidad académica.
Experto 3 (E3): Lic. en Educación	Experiencia de 30 años en el área de gestión curricular y hace 20 años que está a cargo de diversos programas de capacitación docente en la UCA. Ha sido Rectora del Colegio de nivel secundario, de la UCA, durante 15 años, y Directora de la Carrera de Educación, de la UCA, durante 7 años.
Experto 4 (E4): Lic. en Filosofía	Experiencia de más de 15 años en docencia universitaria. Durante 6 años, ha participado en actividades de difusión y orientación profesional, en el Departamento de Ingreso de la UCA. Actualmente es investigador del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y asesor de procesos de acreditación de carreras de la UCA.
Experto 5 (E5): Lic. en Educación	Hace 5 años que se encuentra trabajando en el nuevo modelo educativo para las carreras de educación de la UCA. Lleva 7 años de experiencia docente universitaria.
Experto 6 (E6): Lic. en Ciencia Política	Experiencia de 9 años en evaluación y acreditación Universitaria, desempeñando el cargo de asesor técnico en CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).
Experto 7 (E7): Dr. en Educación	Ha sido director durante 5 años del Departamento de Ingreso de la UCA. Actualmente es investigador en temas relativos a la gestión educativa, por la Universidad de San Andrés, de Argentina.
Experto 8 (E8): Mg. en Administración de Empresas	Experiencia de más de 20 años en gestión de recursos y análisis de procesos académicos implementados en la Facultad de Económicas de la UCA. Actualmente es Secretaria Académica de la facultad. Ha participado activamente en la implementación y desarrollo de las tutorías dentro de su unidad académica. .

---

*Fuente:* Elaboración propia

En la *Fase de Proceso*, han participado dos sub-muestras. La primera, compuesta por 1568 estudiantes que participaron en las distintas actividades del Programa de Tutorías. La segunda integrada por 65 profesores participantes, igualmente, en el Programa con el rol de Tutor/a. Ambos grupos, estudiantes y tutores, evaluaron diversos elementos del proceso de desarrollo de dicho Programa. Fue invitada la totalidad de participantes, en el caso de los tutores participó el 100%; y en el caso de los estudiantes, se eligieron sólo aquellos que participaron de las actividades del Programa. La muestra resultante corresponde al 82% de estudiantes totales que ingresaron en el ciclo 2013-2014 (N=1907). Respecto al área disciplinar de Humanidades, el número de estudiantes que se presentó a la evaluación fue muy bajo (7 alumnos de un total de 131 estudiantes), por lo que se decidió no considerarlo para la evaluación de este estudio.

Las Tablas 5.10. y 5.11. muestran la conformación de cada submuestra y sus distribuciones por sexo y área disciplinar.

**Tabla 5.10. Estudiantes participantes del Programa según área disciplinar, sexo y rango de edad**

Área disciplinar*	Totales	Percentil	Femenino	Masculino	Rango1	Rango 2	Rango 3
Ciencias, ingenierías y técnicas	400	25,51	171	229	316	52	32
Derecho	273	17,41	138	135	181	55	37
Económicas	370	23,59	150	220	303	55	12
Sociales	525	33,48	337	188	402	64	59
Total	1568	100,0	796	772	1202	226	140

\* Respecto al área disciplinar correspondiente a Humanidades, se la ha descartado de este estudio, dado el número bajo de casos que participaron del programa (7 estudiantes, de un total de 131 estudiantes).

Ciencias, ingenierías y técnicas comprende Medicina-Ingeniería-Agrarias; Derecho comprende Abogacía; Económicas comprende Administración de Empresas, Contador Público, Lic. Economía y Sociales comprende Psicología, Psicopedagogía, Periodismo, Publicidad; Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Historia

Rango edad: Rango 1: de 16 a 19 años; Rango 2: de 20 a 23 años y Rango 3: 24 o más años

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5.11. Tutores participantes del Programa según área disciplinar y sexo**

Área disciplinar*	Cantidad de tutores	Ratio estudiante por tutor	Femenino	Masculino
Ciencias, ingenierías y técnicas	20	20,00	14	6
Derecho	14	19,50	10	4
Económicas	9	41,11	7	2
Sociales	22	23,86	10	12
Total	65	24,12	41	24

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la *Fase de evaluación del Producto* han participado cuatro sub-muestras. Por una parte, una muestra de 164 estudiantes que cumplieran con dos condiciones: haber respondido el CEMEU en la

instancia inicial y haber participado del Programa durante el ciclo académico 2013-2014; y a quiénes se les aplicó el pos-test del Cuestionario CEMEU. De ellos, el 47% son mujeres (n=77) y el 53% varones (n=87). Asimismo, 69 estudiantes pertenecen al área de Ingeniería, 67 a Ciencias Económicas y 28 a Agrarias.

Respecto a la información cualitativa relativa a la valoración general del programa, se conformaron otras dos sub-muestras compuestas por 20 tutores y 20 estudiantes participantes en el programa, elegidos aleatoriamente, los cuales habían realizado, de manera espontánea, comentarios u observaciones acerca del programa. Por otra parte, se ha contado con dos sub-muestras más de informantes (Tabla 5.12 y Tabla 5.13) que participaron en dos grupos de discusión para valorar el impacto y la satisfacción con el Programa: de 6 estudiantes y de 6 tutores/as respectivamente, todos ellos participantes en el Programa. Estas sub-muestras fueron seleccionadas de forma incidental, atendiendo al criterio de asegurar una representación de las diversas áreas disciplinares. Se hizo una convocatoria telefónica, en el caso de los estudiantes, y una convocatoria personal, en el caso de los tutores. Se contactaron 12 estudiantes elegidos aleatoriamente del listado total de participantes del programa, hasta completar 9 estudiantes que confirmaron su participación; aunque al momento del encuentro se presentaron 6 en total. En el caso de los tutores, se buscó que hubiera cierta representatividad respecto a las diversas disciplinas y con distinta trayectoria en la tarea tutorial (cabe recordar que, al momento de evaluar el programa, los profesores tutores presentaban diversas trayectorias en la tarea tutorial de su facultad).

**Tabla 5.12. Estudiantes participantes del Grupo de discusión (GDE-2)**

Estudiante	Área disciplinar
Masculino, 23 años, Ingeniería Industrial (E1)	Ciencias, Ingeniería y Técnicas
Femenino, 19 años, Psicología (E2)	Humanidades
Femenino, 19 años Ciencias Políticas (E3)	Sociales
Masculino, 21 años, Abogacía (E4)	Derecho
Femenino, 25 años, Administración de Empresas (E5)	Económicas
Femenino, 21 años, Psicopedagogía (E6)	Humanidades

*Fuente:* Elaboración propia

**Tabla 5.13. Tutores participantes del Grupo de discusión (GDT-1)**

Tutor	Área disciplinar
Tutor con 3 años de experiencia (T1)	Humanidades
Tutor con 5 años de experiencia (T2)	Ciencias, Ingeniería y Técnicas
Tutor con 10 años de experiencia (T3)	Derecho
Tutor con 1 año de experiencia (T4)	Ciencias, Ingeniería y Técnicas

---

Tutor con 1 año de experiencia (T5)

Sociales

Tutor con 7 años de experiencia (T6)

Económicas

---

*Fuente:* Elaboración propia

A modo de síntesis, la Tabla 5.14. resume las diferentes muestras utilizadas en el estudio.

Tabla 5.14. Distribución de las muestras en cada fase de evaluación del programa

Fase	Estudio	Muestra
Contexto	Cuestionario CEMEU	1708 estudiantes de nuevo ingreso (90% del total ingresantes ciclo 2013-2014; N=1907).
	Cuestionario CMEC	1156 estudiantes de nuevo ingreso (61% del total ingresantes ciclo 2013-2014; N=1907).
	Grupo de Discusión GDE-1	6 estudiantes: 4 estudiantes avanzados (Derecho, Ingeniería y Sociales) y 2 estudiantes graduados (Derecho y Económicas).
Entrada	Grupo de expertos-GE1	8 docentes e investigadores de la propia universidad
Proceso	Encuesta de Tutoría Estudiantes ET-E	1568 estudiantes (82% del total ingresantes ciclo 2013-2014; N=1907).
	Planilla de Registro Actividades (PRA-T)	
	Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAE-T)	65 profesores participantes (totalidad de la población de tutores participantes).
Producto	Cuestionario CEMEU (re-test)	164 estudiantes participantes (10% del total participantes programa; N=1568).
	Encuesta de Tutoría Estudiantes ET-E	20 tutores y 20 estudiantes participantes del programa.
	Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAE-T)	
	Grupo de Discusión Tutores (GDT-1)	6 profesores tutores participantes.
	Grupo de Discusión Estudiantes (GDE-2)	6 estudiantes participantes.

Fuente: Elaboración propia

## 7. ANÁLISIS DE DATOS

Tal como se ha expresado en la introducción del capítulo, este estudio integra diversas metodologías para el análisis de los datos. De acuerdo con cada fase de evaluación del programa, se han aplicado técnicas cuantitativas o cualitativas en función de las características de cada fase, y/o se han combinado ambas desde un enfoque de carácter mixto, posibilitando así una complementariedad y triangulación de la información procedente de diversas fuentes. Lo cual permite una aproximación más holística en la exploración y análisis de los diversos aspectos de esta investigación (Campos Roldán, 2007; Hernández Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio, 2010; Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente, y Gutiérrez Pérez, 2006).

Se realizan *análisis de contenido, de carácter cualitativo*, en las cuatro fases del estudio. En la *fase de evaluación del Contexto*, se aplica un análisis de contenido documental del entorno nacional e institucional de la UCA y un estudio exploratorio de las dificultades experimentadas y a las orientaciones recibidas desde la perspectiva de un grupo de estudiantes de la UCA durante el inicio de su trayectoria universitaria. En la fase de evaluación de Entrada, se realiza un análisis de contenido de los discursos registrados en el



---

grupo de discusión con expertos (GE1), a partir de la construcción de un DAFO colectivo que permita ordenar las valoraciones acerca de la fundamentación, diseño y viabilidad de las acciones del programa. En la *fase de evaluación de Producto*, se lleva a cabo otro análisis de contenido de los comentarios y observaciones que los participantes aportan acerca de la valoración general del Programa, a través de las preguntas abiertas de la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E) y del Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAE-T); e igualmente un análisis de contenido del material discursivo transcrito del grupo de discusión estudiantes (GDE-2) y de tutores/as (GDT-1).

Respecto a la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) se la utiliza en este estudio, como técnica de recogida de información y como técnica de análisis de la misma. Para el primer caso, en la *fase de evaluación de Entrada*, a fin de recabar la información resultante del análisis realizado al diseño del programa. Para el segundo caso, en la *fase de evaluación de Producto* la elaboración del DAFO (como técnica de análisis triangulado de los diferentes datos resultantes de los distintos estudios) ha permitido identificar las estrategias y propuestas de mejora a implementar en el programa. Como explica Codina Jiménez (2011) el análisis de un DAFO no debe limitarse a presentar enunciados resultantes de la evaluación realizada, sino que debe permitir la elaboración de estrategias de mejora que aseguren un mejor desarrollo de aquello que se ha estudiado. Como herramienta de análisis del contenido, el DAFO permite valorar los aspectos positivos y negativos tanto internos como externos de la situación a evaluar y de esa forma poder identificar necesidades y plantear estrategias y propuestas de mejora (Moral López, Arrabal Gómez y González López, 2010; Romero Gutiérrez, Martínez Chico y Jiménez Liso, 2015). Los aspectos positivos se identifican a través de las fortalezas internas que presenta la situación o proyecto analizado, como las oportunidades externas que permiten su desarrollo. Los aspectos negativos se identifican a través de las debilidades que pueda presentar la situación evaluada, como las amenazas externas que puedan limitar su desarrollo (Moral López et al., 2010).

Los análisis de contenido de cada fase se han realizado en forma manual, siguiendo el siguiente procedimiento (Fernández Núñez, 2006):

1. *Obtención y ordenación de la información*: se llevó a cabo a través de la lectura, selección y análisis de documentos e informes; y a través de las grabaciones y anotaciones del material discursivo en los distintos grupos de discusión.
2. *Reducción de datos y codificación de categorías*: se elaboraron diversas categorías y sub-categorías de análisis, a fin de seleccionar la información obtenida y agruparla según nodos conceptuales previamente definidos.

3. *Integración de la información:* se construyeron relaciones entre las diversas categorías entre sí y con relación a los fundamentos teóricos de la investigación. Lo que permitió arribar a diferentes resultados y conclusiones del análisis cualitativo.

Por otro lado, se realizan *análisis descriptivos, de carácter cuantitativo*, en diversas fases del estudio. En primera instancia, se realizan análisis de validez y fiabilidad de instrumentos, en la *fase de evaluación de Contexto*, a fin de construir *ad hoc* el Cuestionario de Estrategias y Motivación hacia el Estudio Universitario (CEMEU) y el Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera (CMEC). Además, en esta fase también se realiza (1) un estudio multivariado de análisis de conglomerados y discriminativo no jerárquico, con la finalidad de identificar grupos o perfiles de motivación; (2) un estudio descriptivo de las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional de los estudiantes de nuevo ingreso, identificando diferencias en función de la edad, el sexo y el área disciplinar; y (3) un análisis cuantitativo de carácter descriptivo de las respuestas obtenidas por expertos en la validación de instrumentos. En la *fase de evaluación de Proceso*, se realiza un estudio descriptivo, de carácter cuantitativo, de los resultados obtenidos en la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E) y en el Informe de Auto-Evaluación del Tutor/a (IAE-T), comparando los mismos de acuerdo al sexo, área disciplinar y rango de edad.

Se aplica, además, un diseño de *investigación cuasi-experimental* en el que las estrategias de aprendizaje y autorregulación emocional se evalúan de nuevo en la *fase de Producto* tras la aplicación del Programa, para así realizar una comparación pre-post que pueda aportar indicios razonables sobre la efectividad del mismo.

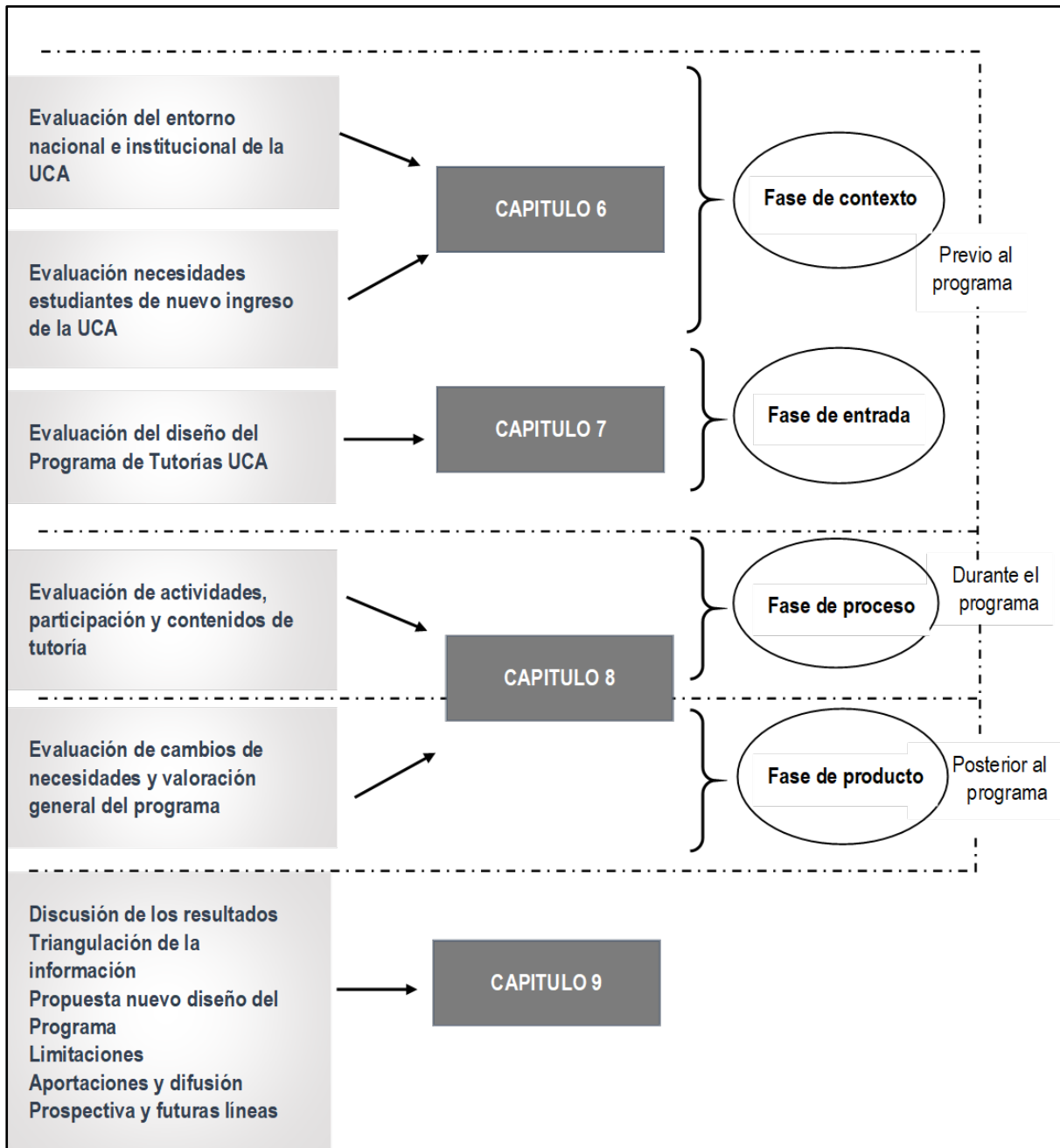
Finalmente, se triangulan e interpretan, a través de un *análisis mixto*, contenidos relativos a las necesidades de orientación y a las fortalezas y debilidades del programa, en combinación con los resultados cuantitativos y las observaciones cualitativas recogidas, en la fase de contexto, entre los cuestionarios CEMEU y CMEC y el grupo de discusión GDE-1; y en la fase de proceso y producto, entre los datos cualitativos obtenidos en las preguntas abiertas de la ET-E y del IAET, y de los comentarios de los grupos de discusión GDE-2 y DT1. En este caso, se elabora un DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), como técnica de análisis de contenido, a fin de organizar y triangular la información obtenida, relativa a las necesidades de orientación y a las fortalezas y debilidades del programa.

Para el procesamiento de los datos y el análisis de la información cuantitativa se ha utilizado el paquete informático SPSS, versión 24 (licencia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia).

## 8. ETAPAS Y TEMPORALIZACIÓN

La investigación se desarrolla en una serie de etapas, cuyos resultados serán presentados en los capítulos siguientes (Figura 5.4). La Tabla 5.15 presenta el desarrollo temporal de la realización de la tesis.

Figura 5.4. Desarrollo de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.15. Temporalización del desarrollo de la investigación

Etapas de la investigación	Meses	2012-13		2013-14				2014-15				2015-16				2016-17				2017-18
		07 a 09	10 a 12	01 a 03	04 a 06	07 a 09	10 a 12	01 a 03	04 a 06	07 a 09	10 a 12	01 a 03	04 a 06	07 a 09	10 a 12	01 a 03	04 a 06	07 a 09	10 a 12	01 a 03
Elaboración de la fundamentación teórica																				
Elaboración de la fundamentación metodológica																				
Diseño de las estrategias para la recogida de datos para cada Fase; revisión de los instrumentos a aplicar; criterios de codificación																				
Estudio/s de validación de los instrumentos que sean necesarios																				
Proceso de muestreo en cada fase																				
Recogida de datos / Aplicación de los instrumentos de la Fase de Contexto,																				
Recogida de datos / Aplicación de los instrumentos de la Fase de Entrada																				
Recogida de datos / Aplicación de los instrumentos de la Fase de Proceso																				
Recogida de datos / Aplicación de los instrumentos de la Fase de Producto																				
Registro, sistematización y categorización de los datos recogidos																				
Análisis integral de la información (procedimiento de triangulación)																				
Conclusiones de la investigación																				
Difusión de resultados: Redacción y publicación artículo 1																				
Difusión de resultados: Redacción y publicación artículo 2																				
Redacción final de la tesis / preparación de la presentación y defensa																				

Fuente: Elaboración propia

---

## RESUMEN DEL CAPITULO

El Programa de Tutorías desarrollado por la Universidad Católica Argentina (UCA), con una trayectoria que alcanza una década, nació con la misión de facilitar la adaptación e integración de los nuevos estudiantes en la vida universitaria y atender sus muchas necesidades de orientación. Si bien el Programa ha aportado múltiples evidencias en cuanto sus efectos beneficiosos, éstas se han obtenido de forma incompleta e insuficientemente contrastada, tanto en lo referido a la identificación pormenorizada de las necesidades, como a la constatación rigurosa de su impacto y beneficios.

El presente trabajo de investigación consiste en la *evaluación* del Programa de Tutorías de la UCA, para estudiantes de nuevo ingreso y la realización de una *propuesta de mejora y reelaboración* fundamentada de su diseño. Se pretende un trabajo de evaluación en profundidad donde se logre analizar las intervenciones de orientación que se llevan a cabo desde el programa con los estudiantes que inician sus estudios superiores.

Con esa finalidad, se describen los *objetivos generales* de la investigación, algunos de ellos referidos al marco contextual teórico del estudio y otros, relativos al trabajo de campo y evaluación; y los *objetivos específicos* correspondientes a cada objetivo general del estudio.

### Objetivos Generales del estudio:

1. Establecer un marco teórico desde la orientación educativa que permita caracterizar los programas de tutoría universitaria, fundamentar el estudio y delimitar el entorno nacional e institucional donde se desarrolla el programa de tutoría de la UCA.
2. Identificar y describir las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Católica de Argentina (UCA) sobre la base de sus estrategias de aprendizaje y procesos motivacionales.
3. Describir y evaluar el Programa de Tutorías de la UCA desde la implementación y el impacto de las acciones.
4. Establecer los elementos de mejora y rediseñar el Programa de Tutorías de la UCA a partir del análisis realizado.

De acuerdo con cada uno de los objetivos generales, se desprenden los distintos objetivos específicos del estudio. Asimismo, en el marco de los objetivos 2 y 3, se plantean dos hipótesis de investigación que surgen de la revisión del estado de la cuestión a través del análisis de la literatura, y que constituyen un hilo conductor fundamental en todo el proceso de investigación:

- 3) La orientación recibida a través del Programa de Tutorías repercute positivamente en la adaptación de los nuevos estudiantes a la universidad.
- 4) La adaptación positiva a la universidad de los nuevos estudiantes está asociada a:
  - Sus estrategias de aprendizaje y de regulación motivacional.
  - Su perfil motivacional en la elección de sus estudios universitarios.

Se trata de una investigación aplicada que se inscribe en el marco de la denominada *investigación evaluativa*, y adopta un enfoque metodológico, de carácter mixto. Se elige el modelo evaluativo CIPP, propuesto por (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), que permite la evaluación sistemática del programa en distintas fases (contexto, entrada, proceso y producto) y la toma de decisiones acerca de una propuesta de mejora.

La Tabla 5.15. resume el diseño metodológico para las distintas fases del estudio, proporcionando una visión global y secuencial de los objetivos específicos de cada fase, de las variables objeto de análisis en cada una de ellas, así como de las técnicas y fuentes de recogida de información.

Finalmente, y atendiendo al último objetivo, a través de la triangulación e interpretación de los resultados obtenidos en las distintas fases, se concretan y establecen los elementos de mejora del programa, elaborando una propuesta de rediseño del mismo.

Tabla 5.16. Síntesis del proceso metodológico

EVALUACIÓN DE CONTEXTO	Objetivos	Variables y dimensiones de análisis	Técnicas de recogida de datos	Fuentes	Período	
<p><b>Análisis del entorno nacional e institucional de la UCA:</b></p> <p>Análisis del contexto universitario nacional y latinoamericano</p> <p>Análisis de las características y estructura de la UCA</p>	1.1. Referir las particularidades de la universidad en el contexto argentino y de algunos países latinoamericanos, en función del tipo de legislación educativa.	Legislación educativa argentina.		Informes y documentos elaborados por organismos de gestión educativa	Antes del Programa	
	1.2. Describir las características de la UCA, en el marco de las universidades católicas y su misión educativa	Ideario educativo de las universidades católicas.	Análisis de contenido de documentos.	Material bibliográfico		
	1.3. Identificar y analizar distintos tipos de programas de tutoría en universidades de Argentina y Latinoamérica.	Modelos de programas de tutoría.	Análisis Descriptivo.	Material bibliográfico		
	1.4. Describir la estructura académica y el Proyecto Institucional de la UCA.	Estructura académica UCA.	Método cualitativo de análisis.	Documentos e informes de la UCA	Antes del Programa	
		Proyecto Institucional UCA.		Material de difusión de la oferta educativa de la UCA		
1.5. Considerar la oferta formativa de la UCA en relación con las carreras que dicta y planes de estudio.	Oferta formativa.					
<p><b>Análisis de las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA:</b></p> <p>Análisis de las características de los estudiantes universitarios relativo a las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario.</p> <p>Análisis de los motivos de elección de los estudios universitarios.</p> <p>Análisis de experiencias de ingreso y proceso de adaptación a la universidad de los estudiantes de la UCA</p>	2.1. Describir las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio que presentan los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA.	Estrategias de aprendizaje.	Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio universitario (CEMEU).	Estudiantes de nuevo ingreso (cohorte 2013-14) que realizan el cuestionario.	Antes del Programa	
	2.2. Realizar una comparación de las variables analizadas de acuerdo al sexo, área disciplinar y rango de edad de los estudiantes de nuevo ingreso.	Estrategias de regulación motivacional.	Análisis Descriptivo e inferencial. Método cuantitativo.			
	2.3. Identificar los motivos, de carácter más intrínseco o extrínseco, que prevalecen en los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA al elegir sus estudios universitarios.	Motivos de elección de estudios universitarios	Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera (CMEC).			
	2.4. Determinar la existencia de perfiles motivacionales según el género, el área disciplinar o el rango de edad.	Perfiles motivacionales	Análisis Descriptivo e inferencial. Método cuantitativo.			
	2.5. Conocer las experiencias de integración al ámbito universitario, durante el periodo inicial de formación superior.	Experiencias del trayecto inicial de los estudios	Guion del Grupo de Discusión (GDE-1).	Estudiantes avanzados y graduados de la UCA.	Antes del Programa	
		2.6. Describir el tipo de dificultades percibidas en el proceso de adaptación al entorno universitario.	Dificultades de estudio			Análisis Descriptivo. Método cualitativo.
		2.7. Interrogar acerca de la existencia de algún tipo de apoyo u orientación recibido desde la universidad.	Orientación universitaria			

Continuación Tabla 5.16

EVALUACIÓN DE ENTRADA	Objetivos	Variables y dimensiones de análisis	Técnica de recogida de datos	Fuentes	Período	
<b>Evaluación del programa a través de fuentes documentales existentes</b>	3.1. Reunir y analizar información de distintas fuentes documentales relativos a los antecedentes y fundamentación del programa en la UCA. 3.2. Recoger y organizar la información documental relativa al diseño del programa.	Tutoría universitaria. Objetivos del Programa de Tutorías de la UCA.	Análisis de contenido de documentos. Análisis Descriptivo. Método cualitativo.	Documentos institucionales y actas de reuniones relativas a acciones tutoriales. Material de difusión y registro de las actividades de tutoría.	Antes del Programa	
	<b>Evaluación del programa a través de expertos</b>	3.3. Analizar la coherencia conceptual del programa de tutoría universitaria en relación a la definición conceptual de orientación universitaria. 3.4. Valorar la relación de los objetivos propuestos con el planteo conceptual del Programa y establecer viabilidad de cumplimiento de los mismos.	Funciones de orientación. Perfil profesional del tutor.			Guion del Grupo de Expertos (GE1) aplicando un DAFO colectivo.
3.5. Determinar si las acciones de orientación descritas en el Programa sirven como respuesta a las necesidades de los estudiantes. 3.6. Analizar la descripción de los perfiles profesionales de los tutores para cada una de las actividades de orientación.		Actividades de tutoría. Metodología de orientación.	Análisis Descriptivo. Método cualitativo.			
3.7. Evaluar las actividades propuestas y la metodología de implementación de acuerdo con la eficacia del programa. 3.8. Valorar la viabilidad del Programa en función de los recursos destinados para su desarrollo.		Procedimientos de evaluación. Instrumentos de evaluación.				
EVALUACIÓN DE PROCESO		Objetivos	Variables y dimensiones de análisis	Técnica de recogida de datos	Fuentes	Período
<b>Evaluación de las actividades desarrolladas en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA.</b>		3.9. Determinar el nivel de participación en cada una de las actividades del programa. 3.10. Analizar la valoración de cada actividad, por parte de los estudiantes, considerando sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes: así como por parte de los profesores tutores.	Participación en el Programa Valoración de las actividades	Plantilla de Registro Actividades (PRA-T) Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E)	Participantes del Programa: Tutores y estudiantes.	Durante el desarrollo del Programa
		<b>Evaluación de los contenidos y problemáticas abordadas desde el Programa de Orientación Tutorial de la UCA</b>	3.11. Analizar los contenidos de tutoría y su frecuencia de aparición en la relación de tutoría.	Contenidos de tutoría		
3.12. Comparar el grado de satisfacción en el tratamiento de los contenidos del programa, considerando el sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes.	Satisfacción tratamiento de los contenidos de tutoría		Análisis descriptivo. Método cuantitativo..			



Continuación Tabla 5.16

EVALUACIÓN DE PRODUCTO	Objetivos	Variables y dimensiones de análisis	TECNICAS DE Recogida/ANALISIS de datos	Fuentes	Período
Evaluación de los cambios en las características de los estudiantes participantes.	3.13. Describir las estrategias de aprendizaje que realiza el estudiante, antes y después, de su participante en programa.	Estrategias de aprendizaje (pre-programa) Estrategias de aprendizaje (pos-programa)	Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio universitario (CEMEU).  Análisis descriptivo y cuasi-experimental. Método cuantitativo.	Estudiantes participantes del Programa	
	3.14. Explorar las estrategias que regulan la motivación hacia el estudio, en los estudiantes, antes y después de su participación en el programa.	Estrategias regulación motivacional (pre-programa) Estrategias regulación motivacional (pos-programa)			
Valoración general del Programa.	3.15. Analizar la valoración del Programa, por parte de sus participantes (estudiantes y tutores), respecto al programa en general, la actuación de los tutores y los contenidos de tutoría abordados.	Programa de tutorías. Actuación de los tutores. Contenidos de tutoría.	Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E) Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAE-T). Análisis descriptivo y comparativo. Método cualitativo.	Estudiantes y tutores participantes del Programa	Después del Programa
	3.16. Indagar las experiencias de participación respecto a la intervención tutorial y las actividades del programa.	Experiencia de participación. Satisfacción general del Programa. Mejoras del Programa.	Guion del Grupo de Discusión (GDE-2) Guion del Grupo de Discusión (GDT-1) Análisis descriptivo y comparativo. Método cualitativo.	Estudiantes y tutores participantes del Programa (autoselección tras invitación)	
TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Objetivos	Variables y dimensiones de análisis	TECNICAS DE Recogida/ANALISIS de datos	Fuentes	Período
Establecer los elementos de mejora y rediseñar el Programa de Tutorías de la UCA a partir del análisis realizado	4.1. Triangular la información obtenida en las diferentes fases del estudio, para valorar, a partir de sus fortalezas y debilidades, la capacidad del programa para dar respuesta a las necesidades detectadas.	Necesidades de orientación. Fortalezas y debilidades del programa.	Técnica DAFO para el análisis de contenido.	Resultados de las fases de investigación	Después del Programa
	4.2. Identificar los elementos mejorables del programa y elaborar propuestas específicas para su incorporación al rediseño.	Nuevo diseño del Programa.	Método mixto. Triangulación de resultados.		

Fuente: Elaboración propia

## **CAPITULO 6: EL ENTORNO Y LAS NECESIDADES DE ORIENTACION DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA ARGENTINA**

### **1. ANÁLISIS DEL ENTORNO NACIONAL E INSTITUCIONAL DE LA UCA**

#### **1.1. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA Y EL MARCO DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS**

- 1.1.1. LA LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA ARGENTINA Y LAS CONDICIONES DE INGRESO
- 1.1.2. DESCRIPCIÓN DEL IDEARIO EDUCATIVO DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS

#### **1.2. EL ENTORNO INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO DE LA UCA**

- 1.2.1. ESTRUCTURA ACADÉMICA DE LA UCA
- 1.2.2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO INSTITUCIONAL DE LA UCA

### **2. IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN ASOCIADAS A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y A LOS PROCESOS MOTIVACIONALES**

#### **2.1. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO EN LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UCA**

- 2.1.1. ESTUDIO DE VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CEMEU
- 2.1.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y CONTRASTE CON LAS VARIABLES SEXO, EDAD Y ÁREA DISCIPLINAR

#### **2.2. LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS**

- 2.2.1. ESTUDIO DE VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CMEC
- 2.2.2. IDENTIFICACIÓN DE PERFILES MOTIVACIONALES MEDIANTE ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS
  - 2.2.2.1. MODELO PREDICTIVO DE CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN PERFILES MOTIVACIONALES

#### **2.3. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE INGRESO Y PROCESO DE TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD: NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DETECTADAS**

### **RESUMEN DEL CAPÍTULO**

## CAPITULO 6: EL ENTORNO Y LAS NECESIDADES DE ORIENTACION DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA ARGENTINA

De acuerdo con los planteamientos del diseño de la investigación, la etapa de *evaluación de contexto* constituye la primera fase del modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), permitiendo identificar la situación del entorno donde se desarrolla el Programa de Orientación Tutorial de la UCA y tomar decisiones acerca de la planificación del programa y objetivos propuestos. Para ello se abarca, por una parte, una descripción del entorno nacional e institucional de la UCA. Por otra, se realiza un análisis de las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a las exigencias de ajuste en estrategias de estudio y autorregulación motivacional, la identificación de perfiles de acuerdo con los motivos de elección de carrera, y las experiencias de ingreso y proceso de adaptación a la universidad que han tenido algunos estudiantes de la UCA durante el inicio de su trayectoria universitaria. Cada uno de estos aspectos responde a los objetivos específicos planteados para esta etapa de evaluación (Tabla 6.1.), tal como se presentaron en el capítulo 5 relativo al Diseño de la Investigación.

Tabla 6.1. Objetivos de evaluación de la fase de contexto

EVALUACIÓN DE CONTEXTO	Objetivos
<b>Análisis del entorno nacional e institucional de la UCA</b>	1.1. Referir las particularidades de la universidad en el contexto argentino y de algunos países latinoamericanos, en función del tipo de legislación educativa. 1.2. Describir las características de la UCA, en el marco de las universidades católicas y su misión educativa 1.3. Identificar y analizar distintos tipos de programas de tutoría en universidades de Argentina y Latinoamérica. 1.4. Describir la estructura académica y el Proyecto Institucional de la UCA. 1.5. Considerar la oferta formativa de la UCA en relación con las carreras que dicta y planes de estudio.
<b>Análisis de las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA</b>	2.1. Describir las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio que presentan los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA. 2.2. Realizar una comparación de las variables analizadas de acuerdo al sexo, área disciplinar y rango de edad de los estudiantes de nuevo ingreso. 2.3. Identificar los motivos, de carácter más intrínseco o extrínseco, que prevalecen en los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA al elegir sus estudios universitarios. 2.4. Determinar la existencia de perfiles motivacionales según el género, el área disciplinar o el rango de edad. 2.5. Conocer las experiencias de integración al ámbito universitario, durante el periodo inicial de formación superior. 2.6. Describir el tipo de dificultades percibidas en el proceso de adaptación al entorno universitario. 2.7. Interrogar acerca de la existencia de algún tipo de apoyo u orientación recibido desde la universidad.

Fuente: Elaboración propia

Este capítulo presenta los resultados de esta fase de evaluación, y una síntesis de los mismos.

## 1. ANÁLISIS DEL ENTORNO NACIONAL E INSTITUCIONAL DE LA UCA

A través de los capítulos de la primera parte de esta Tesis se realizaba una primera aproximación al escenario y a la problemática que justifican la acción orientadora desarrollada a través del Programa de Tutorías. A continuación, se presenta un análisis pormenorizado de los diversos elementos que configuran los contextos y las necesidades específicas de los beneficiarios.

La recogida de información realizada en el curso del análisis del entorno nacional se ha basado en el contenido de documentos e información relativos a la legislación del sistema de educación superior argentino y al ideario que define las universidades *católicas* en general, y las denominadas *pontificias*, en particular. Por otra parte, para el análisis del entorno institucional, se han revisado documentos institucionales de la UCA que permiten describir su estructura, su proyecto institucional y su oferta académica.

Se presentan, en primer lugar, los resultados del entorno nacional y, en una segunda parte, del entorno institucional.

### 1.1. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA Y EL MARCO DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS

Según los últimos datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2013), la cantidad total de estudiantes y de estudiantes de nueva entrada, en 2013 (año en el que se realizó la investigación objeto de esta tesis), fue de 2.256.393 alumnos, siendo 1.753.204 de gestión pública y 503.189 de gestión privada; y la cantidad de egresados, en ese mismo año, fue de 117.719, siendo 80.343 de gestión pública y 37.376 de gestión privada. De acuerdo al período comprendido entre 2003 y 2013, se puede comparar el crecimiento promedio anual, en cantidad de estudiantes universitarios, nuevos inscriptos y egresados (Tabla 6.2.).

Tabla 6.2. Crecimiento promedio anual de estudiantes universitarios en Argentina (2003-2013)

	Estudiantes	Nuevos inscriptos	Egresados
U. Públicas	1,2	0,4	3,0
U. Privadas	6,2	5,6	7,2
Total	2,1	1,5	4,1

Fuente: Anuario Estadísticas Universitarias (SPU, 2013, pp.37-39)

En relación a la UCA, en 2013, se observa un total de 15.429 estudiantes universitarios y de 2.287 egresados, observándose un crecimiento promedio anual de 0,2 puntos, entre 2003 y 2013 (SPU, 2013).

De acuerdo con estos datos, que permiten contextualizar la situación universitaria en Argentina, se presentan los resultados del análisis del entorno nacional de la UCA, de acuerdo con la *legislación educativa* que rige a todas las universidades e institutos de formación superior; y la *estructura y finalidad* de las *universidades católicas argentinas*.

### 1.1.1. LA LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA ARGENTINA Y LAS CONDICIONES DE INGRESO

La Ley Nacional de Educación Superior (Ley N° 24.521, 1995) es la que regula todo el funcionamiento de la Educación Universitaria como no universitaria de la Argentina. Fue sancionada el 20 julio de 1995 y promulgada el 7 de agosto de 1995. Las disposiciones generales de la ley establecen la responsabilidad del Estado nacional en el financiamiento, supervisión y fiscalización de las universidades nacionales. Esto determina una particularidad de la educación superior Argentina, y es que las carreras de grado, de las universidades de gestión estatal, son gratuitas, es decir, no están sujetas al pago de tasas universitarias. A diferencia de las universidades privadas, que deben financiarse a través del pago de matriculación de los estudiantes; pero, la supervisión y fiscalización de las universidades privadas queda bajo el ámbito legislativo nacional. La ley define la educación superior como una estructura organizativa abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas estrategias educativas. Estableciendo las áreas de responsabilidad del Estado, en materia de educación superior (Tabla 6.3.) y objetivos de la educación superior en Argentina (Tabla 6.4.)

Tabla 6.3. Responsabilidad del Estado Nacional Argentino respecto a la Educación Superior

<b>Igualdad de acceso, permanencia y egreso</b>	Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones de acceso, permanencia, graduación y egreso en las distintas trayectorias educativas.
<b>Ayuda</b>	En el caso de la educación superior de gestión estatal, debe proveer equitativamente de becas, condiciones de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables.
<b>Inclusión educativa</b>	Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales. Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias.
<b>Articulación y divulgación e internacionalización de saberes</b>	Constituir mecanismos y procesos concretos de articulación entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel y con el resto del sistema educativo nacional, así como la efectiva integración internacional con otros sistemas educativos, en particular con los del Mercosur y América Latina. Promover formas de organización y procesos democráticos.
<b>Extensión</b>	Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (Título I, art.2.)

Tabla 6.4. Objetivos de la Educación Superior

<b>Formación</b>	Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte.
<b>Docencia</b>	Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
<b>Investigación</b>	Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación.
<b>Calidad educativa</b>	Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema.
<b>Democratización educativa e igualdad de oportunidades</b>	Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades.
<b>Oferta educativa</b>	Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran.
<b>Diversificación estudios</b>	Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva.
<b>Recursos</b>	Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados.
<b>Actualización y perfeccionamiento</b>	Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados.
<b>Compromiso social</b>	Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (Título I, art.2.)

Respecto a las condiciones de ingreso a la educación superior, la legislación argentina establece que todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las

evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente (Ley de Educación Superior N° 24.521, Capítulo 2, Artículo 7). No existe una evaluación previa al acceso universitario que establezca condiciones de elección o aplicación al estudio de ciertas disciplinas. Todos los estudiantes, provenientes de diferentes colegios de enseñanza media, tanto estatales como privados, e independientemente de su desempeño académico previo, pueden elegir y acceder a toda la oferta educativa de nivel superior. Esta situación genera que, durante el período de transición a la universidad, comprendido entre el proceso de ingreso y el primer año de los estudios superiores, exista una fluctuación importante de estudiantes que van cambiando sus decisiones, respecto a qué disciplina estudiar.

A su vez, la ley contempla que cada institución de educación superior pueda establecer los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional, pero estipula que los mismos no deben tener un carácter selectivo excluyente o discriminador (Ley de Educación Superior N° 24.521, Capítulo 2, Artículo 7). Muchas universidades estipulan sus condiciones de ingreso, de carácter nivelatorio, lo que implica una instancia de formación previa y aprobación de exámenes que acrediten los conocimientos previos requeridos (en caso de no aprobar satisfactoriamente el ingreso, el estudiante puede presentarse las veces que sea necesario). En otros casos, las universidades se han volcado a sistemas de ingreso de carácter más orientativo y de ambientación al sistema y no estipulan condiciones de acceso a través de la aprobación de exámenes (como es el caso de la UCA que se describirá en el apartado siguiente).

De lo expuesto en este apartado, se puede resumir que la ley de Educación Superior establece:

- **La finalidad de las instituciones universitarias** que consiste en: (1) la generación y comunicación de conocimientos que cumplan con los criterios de calidad educativa, (2) el establecimiento de una enseñanza en un clima de libertad, justicia y solidaridad, (3) la formación cultural interdisciplinaria, que asegure una auténtica integración del saber, y la capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras disciplinares (Ley de Educación Superior N° 24.521, título IV, Cap. 1, art. 27).
- **La responsabilidad del Estado** en el financiamiento, supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, con régimen estatal, y en la supervisión y fiscalización de las universidades privadas. Estableciendo la gratuidad al sistema educativo superior de todas las universidades de régimen estatal.
- **Las condiciones de cumplimiento**, de todas las instituciones de enseñanza superior, en lo relativo a: (1) la igualdad de acceso, permanencia y egreso, (2) ayuda económica y recursos

para estudiantes con bajo nivel adquisitivo; (3) inclusión educativa y compromiso con la diversidad de necesidades académicas; (4) articulación, divulgación e internacionalización de saberes, y (5) extensión y aplicación de conocimientos para la resolución de problemas del entorno social.

- **Las condiciones de ingreso** al sistema de formación superior que suponen la finalización y aprobación del nivel educativo secundario, no existiendo exámenes de aprobación para el acceso a estudios superiores. Sin embargo, la ley contempla que cada institución establezca sus mecanismos de ingreso, que pueden consistir en un examen de aprobación que acredite conocimientos previos requeridos (nivelación) o en cursos de ambientación y orientación al ámbito universitario, siempre y cuando no sean mecanismos selectivos o discriminatorios.

### 1.1.2. DESCRIPCIÓN DEL IDEARIO EDUCATIVO DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS

La Encíclica *Ex corde Ecclesiae* (ECC - 1990), es el documento que describe y define lo que se entiende por universidad católica en lo que se refiere a sus principios educativos y perspectiva respecto a la enseñanza católica universitaria.

La lectura de este documento permite establecer los siguientes criterios:

- Su preocupación por la búsqueda de toda la verdad acerca de la naturaleza, del hombre y de Dios.
- Su interés por la búsqueda del significado frente a los progresos de la ciencia y la tecnología, a fin de garantizar que los nuevos descubrimientos sean usados en forma auténtica para el bien de cada persona y de la sociedad humana.
- La definición de una comunidad académica que procura por el desarrollo de la dignidad humana y herencia cultural a través de la investigación, la enseñanza y los servicios a la comunidad. Es decir, garantizar una presencia cristiana en el mundo universitario frente a los problemas sociales y culturales del mundo actual.

Como explican Zapiola y Lambías (2006), la universidad católica, al ser una institución de formación bajo la doctrina católica, tanto para la investigación como para la enseñanza en las distintas disciplinas de estudio; garantizando una presencia institucional cristiana en el ámbito universitario.

El Decreto General que establece la aplicación del *Ex Corde Ecclesiae* en las universidades católicas argentinas, estipulado por la Conferencia Episcopal Argentina (CEA, 2001), establece las condiciones que debe asumir cualquier universidad que asuma el título de católica (Tabla 6.5.).



En el caso de la UCA, además de encontrarse definida como *universidad católica* recibe la denominación de *pontificia* que consiste en un título honorífico que implica un reconocimiento por la trayectoria y una dependencia directa con la Santa Sede. En Argentina, la única universidad que recibe este título es la UCA. En la región, Brasil existen 7 universidades pontificias, Chile, Perú y Colombia con 2 universidades cada una y el resto de los países: Bolivia, Ecuador, México, Paraguay, entre otros países de América, con una universidad cada uno. Este título honorífico significa que existe un vínculo más estrecho de la institución con la Iglesia católica y se otorga por la tradición académica y la labor que cumple la institución (Zapiola y Lambías, 2006).

**Tabla 6.5. Condiciones de las universidades católicas en Argentina**

<b>Fundación</b>	Debe haber sido instituida como universidad católica por la Santa Sede, la Conferencia Episcopal Argentina o por un Obispo diocesano de la República Argentina, a quien corresponde también aprobar sus estatutos.
<b>Creación de nuevas sedes</b>	Se requiere el consentimiento por escrito del Obispo diocesano de la Sede principal y el parecer de la Comisión Episcopal de Educación Católica, previo a cualquier trámite al respecto ante el Consejo de Universidades.
<b>Educación a distancia</b>	Todo proyecto de educación a distancia deberá contar con el consentimiento escrito del Obispo diocesano de la sede principal y el parecer de la Comisión Episcopal de Educación Católica, para lo cual la autoridad académica presentará la documentación e información requerida ante el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
<b>Estatutos</b>	Los estatutos eclesiásticos de la Universidad o Instituto deben transcribir las Normas <i>Ex corde Ecclesiae</i> y del propio Decreto General de referencia. Los propios Reglamentos internos deben ser aprobados por las autoridades académicas competentes, de cada institución.
<b>Docentes y personal administrativo</b>	Los docentes, además de acreditar el título académico requerido por la legislación de Educación Superior, deberán destacarse por su idoneidad científica y pedagógica y asumir la responsabilidad de promover o, al menos, respetar tal identidad católica de la universidad. Tanto docentes como personal administrativo están obligados a reconocer y respetar el carácter católico de la institución; pero no están obligados a profesar la religión católica.
<b>Alumnos</b>	La educación de los estudiantes debe integrar la dimensión académica y profesional con la formación en los principios morales y religiosos y con el estudio de la doctrina social de la Iglesia. La propuesta académica, en las distintas disciplinas, debe incluir una adecuada formación ética en la profesión y ofrecer la posibilidad de seguir cursos de doctrina católica. Todo estudiante que ingresa a una universidad católica debe aceptar formalmente los fines de la institución y manifestar acatamiento de las normas que rigen su funcionamiento

*Fuente:* Elaboración propia a partir del Decreto General para la aplicación del Ex Corde Ecclesiae (CEA, 2001)

## 1.2. EL ENTORNO INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO DE LA UCA

De acuerdo a los resultados del análisis del entorno institucional de la UCA, se describen la estructura académica de la UCA, el proyecto educativo y la oferta formativa.

### 1.2.1. ESTRUCTURA ACADÉMICA DE LA UCA

La Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) es una de las 49 universidades privadas del Sistema Universitario Argentino (Secretaría de Políticas Universitarias, 2013). Su oferta académica se extiende en cuatro sedes permanentes: Buenos Aires, Rosario, Paraná y Mendoza; y, en las cinco ramas del saber: ciencias básicas, ciencias humanas, ciencias sociales, ciencias de la salud y ciencias aplicadas. La sede central de UCA se encuentra radicada en la Capital Federal, denominada Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (Figura 6.1.).

Figura 6.1. Sedes de la UCA



Fuente: Elaboración propia

La UCA fue fundada en 1958 e inició sus actividades con las Facultades de Ciencias Sociales y Económicas, de Derecho y Ciencias Políticas, y de Filosofía (Barsky y Del Bello, 2007). Entre las preocupaciones iniciales estuvieron, en primer lugar, la necesidad de ofrecer una educación de alta calidad que resolviera problemas actuales con la aplicación de los conocimientos científicos a la vida humana (Acta N° 2 del Consejo Superior, 1958), y, en segundo lugar, que el monto de la cuota no excluyera a ningún estudiante por razones económicas de la posibilidad de acceder a dicha educación.

El 23 de septiembre de 1959, el Poder Ejecutivo de la Nación, por Decreto N° 11.911 concedió personería jurídica a la Universidad y aprobó los Estatutos que la rigen, el 2 de noviembre de ese mismo año, el Ministerio de Educación y Justicia firmó el Decreto N° 14.397 de reconocimiento de la Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires" (Barsky y Del Bello, 2007) y en junio de 1960 recibió el título de Pontificia.

Según el último informe institucional presentado a CONEAU (organismo de acreditación universitaria), la comunidad de estudiantes de UCA alcanzó en 2014 a 19.143 personas (UCA, 2015), inscriptos en planes curriculares de alguna carrera de pregrado, grado o posgrado; lo cual representa el 5% del total de estudiantes inscriptos en universidades de gestión privada de Argentina (Secretaría de Políticas Universitarias, 2012).

El porcentaje más alto de estudiantes de la UCA se encuentra en las carreras que se imparten en Buenos Aires (64%), seguido por la Sede de Rosario (20%), Paraná (9%) y Mendoza (6%). Respecto a la distribución de los estudiantes, el 83,4% se encuentra cursando carreras de grado, un 11% estudia carreras de posgrado y el 5,47% restante, carreras de pregrado.

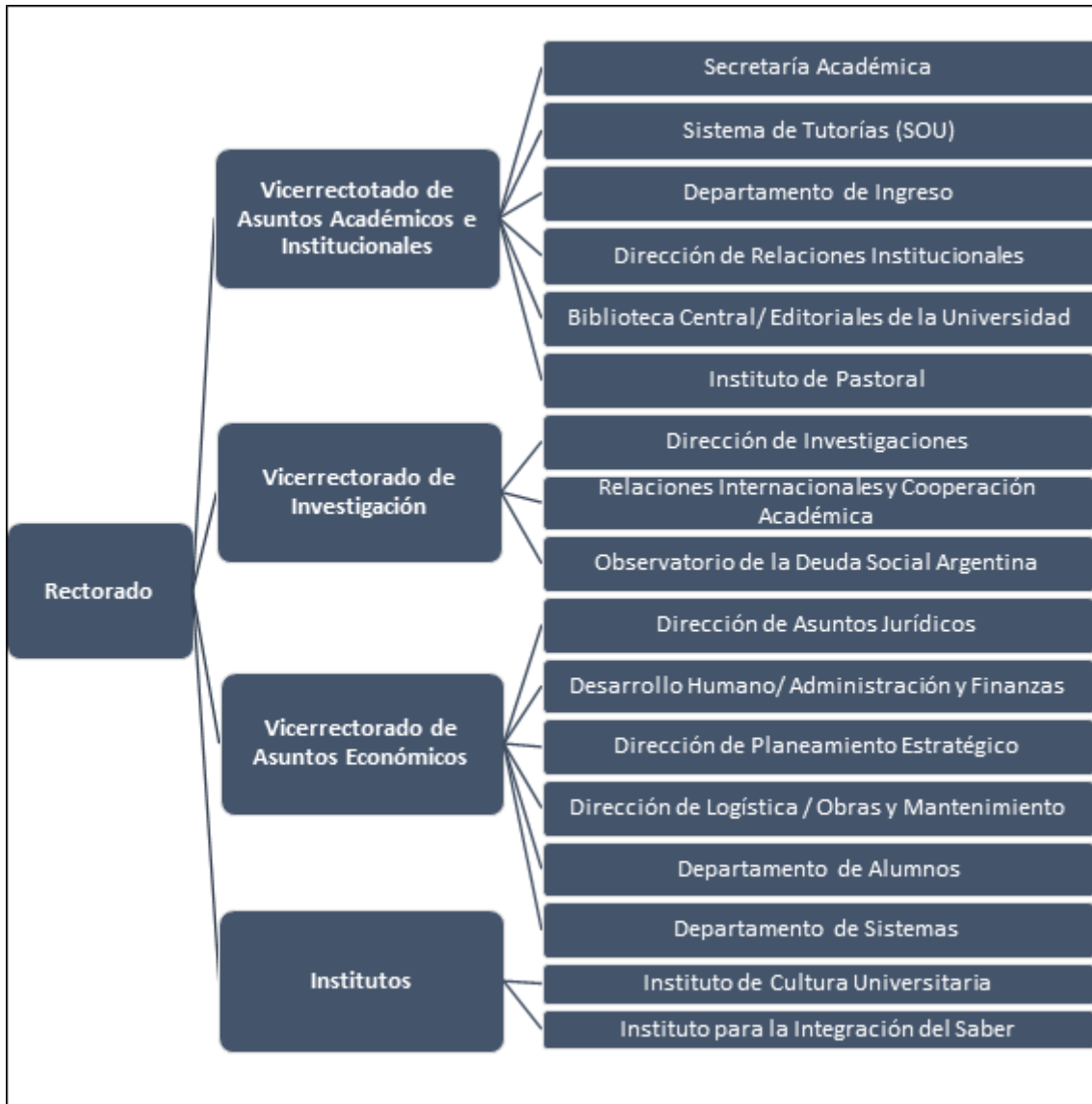
La estructura organizacional de la UCA está constituida por las dependencias del Rectorado y sus tres Vicerrectorados: Vicerrectorado de Asuntos Académicos e Institucionales, Vicerrectorado de Investigación y Vicerrectorado de Asuntos Económicos (Figura 6.2.). Las actividades de docencia, investigación, extensión y transferencia a la comunidad, se organiza en facultades e institutos (UCA, 2015). El programa de tutorías se encuentra bajo la coordinación del Sistema de Orientación Universitaria de la UCA (SOU), que depende de Vicerrectorado de Asuntos Académicos e Institucionales.

En la Sede de Buenos Aires, dentro del campus urbano de Puerto Madero, se encuentra Rectorado y las áreas de Administración Central de la universidad, los departamentos de Ingreso y Alumnos, la Biblioteca central y diversos institutos: Bioética, Cultura Universitaria, Pastoral y Compromiso Social, Matrimonio y la Familia, e Integración del Saber. Además, se encuentran los distintos Centros de Investigación de las distintas unidades académicas. La Tabla 6.6. representa la distribución de las distintas facultades de la UCA en las cuatro sedes del país.

Por último, la UCA cuenta con un colegio de educación media, cuya modalidad educativa se comprende bajo la denominación de colegio preuniversitario, lo que implica un plan de estudio preparatorio para una inserción directa al nivel superior. Se realizan diversas actividades de articulación con las facultades de la UCA y los alumnos egresados del colegio tiene ingreso directo a esta universidad.

---

Figura 6.2. Dependencias centrales de la UCA



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe de Gestión Académica (UCA, 2015)

Tabla 6.6. Distribución de las facultades en las sedes de la UCA

<b>Sede Buenos Aires</b>	Facultades dentro del campus Puerto Madero: - Arte y Ciencias Musicales - Derecho - Derecho Canónico - Ciencias Económicas - Ciencias Fisicomatemáticas e Ingeniería - Ciencias Médicas - Ciencias Sociales - Filosofía y Letras - Psicología y Psicopedagogía Facultades fuera del campus: - Ciencias Agrarias (localidad de Colegiales, CABA) - Teología (localidad de Devoto, CABA)
<b>Sede Mendoza</b>	- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas
<b>Sede Paraná</b>	Facultad Teresa de Ávila, cuenta con los departamentos de: - Derecho y Ciencias Políticas e Internacionales - Ciencias Económicas - Humanidades
<b>Sede Rosario</b>	Facultades dentro del campus Rosario: - Derecho y Ciencias Sociales - Ciencias Económicas - Química e Ingeniería Centro regional de Pergamino: - Ciencias Económicas

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Evaluación Institucional(UCA, 2015)

### 1.2.2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO INSTITUCIONAL DE LA UCA

El Proyecto Institucional de la UCA (UCA, 2010) es el documento que define y comunica tanto los objetivos como las líneas de acción que orientan el desarrollo de los diversos aspectos de la vida académica de la universidad. La visión general de la Universidad sintetizada como marco general del Proyecto (Figura 6.3.), define a la UCA como una "institución católica argentina de pensamiento y de educación superior que aspira continuamente a la excelencia académica y profesional y a la humanización cristiana de sí misma." (p.3). Su objetivo principal es proporcionar una enseñanza innovadora, la formación integral, la investigación y el compromiso con la Sociedad, aportando al conocimiento y al diálogo con la cultura centrándose en la dignidad de la persona humana (UCA, 2010).

Figura 6.3. Síntesis del Proyecto Institucional de la UCA



Fuente: Informe de Evaluación Institucional (UCA, 2015b; pag.33)

El Proyecto Institucional define a la UCA como una institución universitaria, de gestión privada, católica, eclesíástica y pontificia. La columna vertebral de la UCA es la formación, que se extiende desde las acciones de enseñanza como las de investigación. Tanto la gestión académica como los servicios internos (entre los cuales se encuentra el programa de tutorías de la UCA) buscan acompañar y potenciar la formación de sus estudiantes. La relación de la UCA con la comunidad y sociedad en general se da a través de las acciones de extensión universitaria y por las relaciones tanto institucionales como internacionales.

La UCA se ha desarrollado como universidad con un perfil donde prevalece el compromiso con la realidad social en la que está inserta. La política de becas compromete al 20% del alumnado de la universidad que cuenta con algún tipo de ayuda, asistencia o reducción económica y representa el 13% del presupuesto ejecutado de la institución (UCA, 2015a). La realidad social desencadenada por la crisis económica impulsó a la UCA a considerar seriamente el tema social de la Argentina como una

realidad que se debía conocer y atender prioritariamente. En 2002 se creó el Observatorio de la Deuda Social de la Argentina (ODSA), como un programa de investigación, extensión y formación de recursos humanos, sostenido hasta el presente, en lo que respecta a la situación de pobreza, marginalidad, desintegración social y desigualdad económica en el país. En especial, cabe mencionar que en 2010 se creó la Coordinación de Compromiso Social como parte del Departamento de Pastoral, con la intención explícita de implementar acciones sociales en la comunidad más desfavorecida de la sociedad, donde intervengan docentes y estudiantes de diversas ramas en proyectos específicos de acción. Como ejemplo de estos programas de inclusión social, la UCA creó en 2012 el Programa de Inclusión Educativa UNIR para estudiantes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, con el fin de acompañar el proceso de inserción y desenvolvimiento universitario, no solo desde el punto de vista académico, sino también de las necesidades generales de orientación o apoyo personalizado (García Ripa, Baez y Cassotto, 2014; Peregalli de Palleja, Hermida, García Ripa, Baez y Cassotto, 2014). Desde el 2012 se han implementado en la universidad otras medidas como la apertura de la política de ingreso y el fortalecimiento del sistema de tutorías (el cual es sujeto de esta investigación), las cuales son reflejo del compromiso asumido por la UCA en respuesta a las nuevas demandas de los estudiantes universitarios.

### **1.2.3. PROPUESTA FORMATIVA DE LA UCA**

Respecto a la formación del alumnado, el Proyecto Institucional de la UCA plantea la necesidad de una educación en contenidos curriculares actualizados y que aseguren una enseñanza de calidad, desde una cosmovisión cristiana, y una formación de excelencia que promueva profesionales, dirigentes e investigadores adecuadamente capacitados. Se concibe la formación desde una mirada integral de la persona, donde la enseñanza disciplinar se complementa con una formación humanista y cristiana. En este sentido, las modalidades de enseñanza deben favorecer el interés, la participación, el espíritu reflexivo y crítico, incorporando propuestas variadas que apelen al discernimiento personal y a la elección libre de cada alumno.

En la actualidad, la oferta educativa de la universidad se ve representada en la propuesta académica de las diversas facultades distribuidas entre las cuatro sedes de la UCA, tal como se explicó en el epígrafe 1.2.1 de esta sección. Se imparten 8 carreras de pregrado (actualmente 6 activas, es decir, con estudiantes), 92 carreras de grado (78 de ellas activas) y 70 de posgrado (57 activas), además de una variedad de cursos de posgrado y extensión (UCA, 2015).

El currículo universitario ofrecido en la UCA, a través de la oferta académica de las distintas disciplinas de formación profesional, tiene un carácter cerrado y solo existe una parte pequeña de materias optativas que puedan determinar un itinerario distinto en cada estudiante. La estructura de formación se comprende de una parte de formación básica, otra de formación profesional y una de formación complementaria.

En particular, el proyecto institucional 2011-2016 (UCA, 2010) hace especial mención a los estudiantes de nuevo ingreso en función de las condiciones culturales y demandas específicas de formación. Se establece una prioridad y especial dedicación al desarrollo del potencial de los nuevos estudiantes, ayudado a superar las eventuales deficiencias de su formación previa a través del curso de ingreso y, particularmente, en los primeros años de las carreras de grado. Para el cumplimiento de este aspecto, se define como línea de acción prioritaria:

*“Instrumentar nuevas formas de acompañamiento al alumnado, fundamentalmente en las etapas iniciales de formación, además de revisar y perfeccionar el sistema de tutorías y otros servicios de apoyo ya existentes.” (p.11).* El reglamento de escolaridad establece las normativas acerca de las condiciones que debe exigirse para la continuidad y permanencia en los estudios. En este sentido, la Ordenanza VII (UCA, 2013) establece las condiciones de regularidad en la asignatura (art.2), para los exámenes finales (art.3) y en la carrera (art.6), como así también, las disposiciones de asistencia y permanencia en la carrera.

## **2. IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN ASOCIADAS A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y A LOS PROCESOS MOTIVACIONALES**

De acuerdo a lo desarrollado en el Capítulo 3, el estudio de los procesos de adquisición y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en estudiantes que inician sus estudios universitarios permite identificar el impacto que dichas estrategias tienen en el inicio y progresión de los aprendizajes (Dapelo Pellerano y Matus Jara, 2013; Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Aguilar y Iraurgi, 2013). A ello se suma el hecho de que los diversos motivos por la que los estudiantes eligen estudios disciplinares también pueden incidir en el posterior desempeño y continuidad de los estudios, y posteriormente, en las habilidades de adaptación al mundo laboral (Ye, 2015). En particular, tal como se explicó en el apartado anterior, este aspecto toma una relevancia especial dentro del entorno de educación superior en Argentina, dada la



fluctuación en las decisiones vocacionales que presentan los estudiantes durante la transición e inicio de los estudios universitarios, marcadas por las características del acceso a la educación superior.

Se parte de la premisa de que el conocimiento de estos aspectos presentados por los estudiantes en el momento de ingresar a la universidad permite establecer acciones de orientación que favorezcan la adaptación y continuidad en los estudios. Así, en esta sección se presentan, en primer lugar, los resultados del análisis de necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA, en lo relativo a las estrategias de estudio y autorregulación motivacional. En segundo lugar, se explora la identificación de perfiles de acuerdo con los motivos de elección de carrera. En tercer y último lugar, analizamos las experiencias de ingreso y proceso de adaptación a la universidad que han tenido algunos estudiantes de la UCA durante el inicio de su trayectoria universitaria. Las necesidades de orientación identificadas permiten establecer el contexto inicial en el cual se llevará a cabo el Programa de Orientación Tutorial de la UCA.

## **2.1. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO EN LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE LA UCA**

Como parte inicial de la evaluación de las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso que participaron del programa de tutoría de la UCA, se llevó a cabo un primer estudio relativo a las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional.

Se trabajó con una muestra de 1.708 estudiantes de nuevo ingreso en la UCA en el curso académico 2013-14, lo que representa el 91% de la población total de ingresantes de este curso (N=1.879). Entre ellos, el 51.5% eran mujeres y el 48.5% varones, correspondientes a 28 titulaciones de 9 facultades (Filosofía y Letras, Derecho, Ingeniería, Económicas, Psicología y Psicopedagogía, Música, Medicina, Ciencias Sociales y Agrarias) de la UCA. Las edades de los sujetos participantes oscilaron entre 16 y 72 años, aunque el 97.4% se situaban entre 17 y 25 años (media de 18.67 años) (Tabla 6.7.).

Se les aplicó el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario (CEMEU), que fue diseñado y valorado ad hoc, para este estudio, tal como se explicó en el epígrafe 3.4 del Capítulo 5, relativo al diseño de la investigación. En la etapa de ingreso a los estudios, como se refería en capítulo 4 y que se desarrollará en el capítulo 7, se busca conocer e identificar las necesidades de orientación académica de los estudiantes que participaran del programa de tutorías de la UCA.

Tabla 6.7. Perfil demográfico de la muestra

Categorías de análisis		N	Categorías de análisis		N
GENERO	Masculino	856	ÁREAS DISCIPLINARES	Ciencias, Ingenierías y Técnicas	454
	Femenino	852		Derecho	268
	<b>Total</b>	<b>1708</b>		Económicas	357
RANGO DE EDAD	16 a 19	1.427		Sociales	517
	20 a 23	206		Humanidades	112
	24 o más	75		<b>Total</b>	<b>1708</b>
	<b>Total</b>	<b>1708</b>			

Fuente: Elaboración propia.

en primer lugar, se presentan los resultados de los análisis de fiabilidad y validez del instrumento. A continuación, se hace una descripción de las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio identificadas en el grupo de estudiantes de la muestra, y se presentan los resultados de contraste de variables en función de las categorías de análisis seleccionadas con el fin de identificar posibles perfiles de estudiantes de nuevo ingreso.

### 2.1.1. ESTUDIO DE VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CEMEU

El análisis de la validez de contenido del cuestionario se realizó mediante la valoración de 16 expertos, todos ellos investigadores y docentes del ámbito educativo de 8 universidades argentinas y españolas. Se les solicitó que valoraran el cuestionario en una escala de 1 a 5, respecto a la pertinencia, suficiencia y claridad en la redacción de los ítems, en función de las dimensiones teóricas de análisis; y se les solicitó una valoración general del instrumento en cuanto a extensión, presentación y el orden de los ítems.

La valoración media global del cuestionario respecto a la extensión, presentación y orden de las preguntas ha sido de 4,67 puntos. En algunos casos, los expertos han coincidido en señalar que los ítems 11 y 20 parecen solaparse y que deberían reformularse. Respecto a la pertinencia de los ítems referidos a cada una de las escalas del cuestionario, el puntaje general ha sido de 4,64 puntos; la claridad de los ítems fue valorado con un promedio de 4,65 puntos; y la suficiencia de las afirmaciones para evaluar cada escala fue valorado con 4,35 puntos generales (Tablas 6.8. a 6.14).

Tabla 6.8. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Comprensión Cognitiva

Escalas	Ítems	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Contenidos solapan/repetitivos
	10-Trato de razonar y pensar cada tema, para encontrarle un sentido a lo que estoy leyendo	4.69	4.25		
	16-Me detengo en los puntos dudosos del texto y trato de entenderlos o busco aclararlos.	4.88	4.69		
	26-Al estudiar, me resulta fácil establecer relaciones entre los conceptos de un texto.	4.88	4.69	4.63	Cierto solapamiento conceptual en los ítems 10 y 31
	27-Al leer o estudiar puedo distinguir las ideas fundamentales y las ideas secundarias del texto.	4.94	4.81		
	31-Cuando estudio, me gusta asociar lo que voy aprendiendo con otras materias y contenidos que he estudiado anteriormente.	4.94	5.00		
<i>Comprensión cognitiva</i>	<b>Supresión de ítems:</b> sintetizar 10 y 26				
	<b>Inclusión de ítems:</b>				
	- referido a la lectura completa del texto previa a pensar y razonar cada tema.				
	- referido a los conocimientos previos, en relación a cómo el estudiante es capaz de identificar los conocimientos previos o lo que le falta para comprender lo que está leyendo.				
	- algún ítem inverso en esta sub-escala para mejorar las propiedades del cuestionario.				
	<b>Comentarios generales:</b>				
	Invertir el orden de presentación de los ítems: 27-26.				
	Cambiar la secuencia: 27, 16, 26, 10, 31				
	Ítem 27 aludir a distinguir las ideas fundamentales de la información que no es relevante.				
	El ítem 10 redactarlo: "Razono y pienso cada idea/concepto..."; la palabra "tema" sustituir por "aspecto".				
Ítem 26: redactarlo: "Al estudiar, suelo relacionar los diferentes conceptos de un texto para comprenderlo mejor".					
Ítem 31: cambiar "me gusta" por "suelo".					
Tener en cuenta las cuestiones de género en la redacción de los ítems.					
No redactar ítems con varias posibilidades ya que resultan equívocos al solicitar una respuesta única (Ítems 16 y 27).					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.9. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Revisión y Control

Escalas	Ítems	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Contenidos solapan/repetitivos
	2-Me presento a examen sólo si tengo la materia bien preparada.	4.38	4.63	4.53	Solapamiento entre ítem 12 y el 23
	7-Estudio sabiendo la modalidad de evaluación del profesor.	4.31	4.63		
	8-Generalmente tengo leído el material, indicado por el profesor, antes de cada clase.	4.69	4.88		
	9-Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información.	4.94	4.81		
	12-Trato de estudiar con tiempo, no dejo todo a último momento.	4.94	5.00		
	22-Cuando estoy leyendo, cada tanto me detengo y reviso mentalmente si entendí lo que leí.	4.87	4.88		
	23-Puedo distribuir bien el tiempo entre el estudio y las distintas actividades que tengo.	4.69	4.63		
	24-Me tomo examen a mí mismo para estar seguro que conozco el material que estudié.	4.94	4.81		
<i>Revisión y control de los procesos cognitivos</i>	<b>Inclusión o supresión de ítems:</b>				
	-suprimir el ítem 2 y 23				
	Sintetizar 8 y 9 un solo ítem y 12 y 23;				
	- Cambiar ítem 7: Antes de afrontar una asignatura me preocupo por conocer en profundidad el programa y los requisitos de la misma (tareas)				
	- Durante el proceso de estudio pregunto las dudas al profesor a fin de garantizarme un adecuado aprendizaje de la materia				
	- ítems sobre "Planificación del estudio" (quizá integrándolo con el ítem 23 o hacer otro ítem distinto), - "Conocimiento del estilo cognitivo que tengo al estudiar" pues condiciona cómo aprendemos...				
	- "si sigue las orientaciones didácticas"				
	- algún ítem relacionado a la integración de lo estudiado, por ejemplo, en mapas conceptuales.				
	- agregar en relación a: agendar fechas de exámenes para no olvidarme y poder organizar los tiempos de estudio y de tratar de distribuir el tiempo de acuerdo a la complejidad que cada contenido requiere				
	- algún ítem inverso en esta sub-escala para mejorar las propiedades del cuestionario				
	<b>Comentarios generales:</b>				
	Cambios en la redacción: ítem 2 "si tengo toda la materia bien preparada" /Ítem 9: "releo mis apuntes y los relaciono con la bibliografía indicada por el profesor" o "Después de clase leo mis apuntes para identificar si tengo alguna duda al respecto" /Ítem 23: "se organizar bien el tiempo que tengo para estudiar y para realizar otras actividades" o "Me organizo adecuadamente el tiempo para estudiar y realizar las distintas actividades o trabajos"; "...actividades que realizo" en lugar de "tengo" /Ítem: 24: "Me autoevaluó para estar seguro que conozco el material que estudié"				
	El ítem 2 resulta ambiguo y muy subjetivo. Sería mejor establecer alguna pregunta que sea más unívoca para el estudiante y para procesar luego la información denominar la escala como "Estrategias de revisión y control de los procesos de aprendizaje" o "Estrategias de organización y gestión..."				
	Poca presencia de estrategias de regulación, meta cognición o afrontamiento de los procesos de conocimiento.				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.10. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Comunicación Conceptual

Escalas	Ítems	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Contenidos solapan/repetitivos
	4-Antes de escribir pienso y elaboro mentalmente la forma en que voy a expresar mis ideas por escrito.	5.00	4.88		
	14-Al escribir, poseo un buen manejo de vocabulario y gramática.	4.67	4.50	3.88	
	21-Antes de entregar un material escrito lo reviso y corrijo errores de redacción.	4.88	4.88		Ítem 21 hace referencia a estrategias de revisión (debería ir en la segunda escala).
	25- Al dar un examen, me doy cuenta que estudié correctamente los temas.	3.88	4.44		
	<b>Inclusión o supresión de ítems:</b>				
	- ítem 25: No se entiende el sentido ni la relación con estrategias de comunicación conceptual, se aleja del factor, no es pertinente. Se refiere más a la autoevaluación.				
	- Ítem 14: valora más una apreciación personal que una acción estratégica de comunicación conceptual, además, parece subjetivo, recoge una consideración personal que puede condicionar en exceso la respuesta del mismo				
<i>Comunicación conceptual</i>	- incluir algún ítem relativo a la comunicación verbal, por ejemplo: "Antes de contestar a una pregunta oralmente repaso mentalmente el contenido, relacionando conceptos y procedimientos estudiados en la medida de lo posible",				
	- ítem 4: plantear si se hace un borrador o esquema antes de redactar, debiera afirmar establezco relaciones; añadiría: "...la forma y el orden en que voy a expresar..."				
	- "Al responder a una tarea oralmente tomo conciencia de los aprendizajes realizados".				
	- algún ítem inverso para mejorar las propiedades de la subescala;				
	- los ítems incluidos no son suficientes para constituir un factor sobre las "Estrategias de comunicación conceptual". Harían falta un mínimo de 5 ítems para mantener esta subescala.				
	<b>Comentarios generales:</b>				
	Faltan otras formas de comunicación conceptual. Tal vez conviene definir bien cuáles son estas formas y luego seleccionar evidencias para cada una;				
	De lo contrario se debería denominar: "Comunicación Conceptual Escrita".				
	Se hace una importante incidencia en los procesos de supervisión o control en detrimento de la profundización en otro tipo de estrategias comunicativas.				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.11. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Motivación y Autoeficacia

Escalas	Ítems	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Contenidos solapan/repetitivos
	3-Estudiar y saber me proporciona mucho placer.	4.93	4.50		
	5-Consigo ser perseverante, constante para estudiar.	4.93	4.88		
	6-Valoro la posibilidad que tengo de estudiar esta carrera.	4.93	4.56		
	15-Considero que poseo la capacidad necesaria para estudiar una carrera universitaria.	5.00	5.00	4.60	Solapamiento entre ítem 19 y 6.
	18-Aunque el tema sea difícil o aburrido lo mismo lo estudio.	4.87	4.81		Entre ítems 18, 32 y, en parte, el 3.
	19-Estoy convencido de estudiar esta carrera, aunque no es lo que mis padres desean.	4.50	4.80		
	32-Me considero un buen estudiante	4.67	4.69		
<i>Motivación y Expectativas de Autoeficacia</i>	<b>Inclusión o supresión de ítems:</b>				
	- ítem 19 o reemplazar "lo que mis padres desean" por esperan; no resulta muy claro en relación con la dimensión. Debería poder considerarse que no tengan en cuenta la opinión de los padres. Tiene alta pertinencia en el campo de orientación vocacional se podría incluir un ítem sobre lo que lo motiva a estudiar (como por ej: Estudiar es para mí, lo que me permite realizarme como persona) ¿Qué se busca con este ítem? La influencia en los estudios podría darse por el grupo de iguales, algún familiar... además de por los padres.				
	- ítem 32: Dudo que la pregunta sea apropiada se debería tener en cuenta que considera el entrevistado ser un buen estudiante. Considero que está mal redactado. Es subjetivo.				
	<b>Inclusión de ítems:</b>				
	- añadir algún ítem inverso del tipo "me desmotivado fácilmente".				
	- algún ítem relacionado con la autoeficacia				
	<b>Comentarios generales:</b>				
	Cambiar la redacción de los siguientes ítems: 18: "Estudio de la misma manera un tema que me resulte complejo o aburrido que otro que sea más motivante y fácil de abordar". No obstante, en este ítem pienso que se valoran dos cuestiones distintas, pues un aspecto atiende a la complejidad o sencillez del tema, y otro a la motivación o "atractivo" con que se presentan los contenidos en lo cual media la metodología docente) LO DIVIDIRÍA EN DOS. 19-: "Estoy convencido por mí mismo para estudiar esta carrera", o "Accedí a esta carrera porque realmente me interesaba, sin condicionarme por otras personas" o "Estoy convencido de estudiar esta carrera y creo que sirvo para ella"; se incluye en una afirmación dos posibilidades (que este convencido de estudiar la carrera y que sea la carrera que sus padres desean o que sus padres no le hayan indicado ningún estudio específico).				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.12. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Concentración Estudio

Escalas	Ítems	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Contenidos solapan/repetitivos
	1-Ocupo demasiadas horas para hablar por teléfono, "chatear" o conectado a Internet.	4.14	4.47		Solapamiento parcial entre ítems 11, 20 y 28 y se refieren a la misma idea. Hay elementos comunes.
	11-Cuando estoy leyendo o estudiando, me pongo a pensar en otras cosas. *	4.60	4.63		
	20-Tardo mucho en acomodarme para empezar a estudiar y cualquier cosa interrumpe mi estudio. *	4.07	4.13	4.40	
	28-Soy muy distraído. *	4.13	4.31		
	29-Mis preocupaciones me impiden concentrarme en el estudio. *	4.62	4.60		
<i>Concentración en el estudio</i>	<b>Inclusión o supresión de ítems:</b>				
	- ítem 1: no sé si es pertinente porque no necesariamente es grave hoy para el estudio que ocupe muchas horas en eso y no necesariamente eso obstaculiza el estudio.				
	- ítem 28: demasiado genérico y su contenido puede ser distinto al de la dimensión.				
	Incluir algún ítem inverso. Por ejemplo: "A veces estoy tan concentrado en mis estudios, que no oigo los ruidos externos o pierdo la noción del tiempo que llevo estudiando". Se contemplan sólo las situaciones negativas y no hay un ítem que considere: tengo una concentración apropiada/ aceptable para el estudio				
	<b>Comentarios generales:</b>				
	Los ítems 11 y 29, son muy específicos, y no permiten que otras situaciones similares sean incluidas en los mismos, como por ej: "...me pongo a soñar, a imaginar, a mirar, a escuchar, etc. otra cosa"				
	Respecto al ítem 20: Tardar en acomodarse no es distracción, si una vez lo hace se concentra y la otra parte del ítem ya está contenido en los ítems 1 y 11;				
	Se podría pensar en incluir distractores comunes que dificultan la concentración y el desarrollo del estudio. Se debe de tener cuidado, nuevamente, con las consideraciones personales y con las dobles posibilidades en los enunciados				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.13. Resultados valoración expertos del CEMEU-Escala Control Emocional

Escalas	Ítems	Pertinencia	Claridad	Suficiencia	Contenidos solapan/repetitivos
	13-Me pongo nervioso y se me olvida todo en los exámenes. *	4.56	4.50		
	17-Me preocupa mucho desaprobado un examen. *	4.44	4.50	4.07	
	30-Cuando obtengo una baja calificación, me desanimo mucho. *	4.56	4.75		
<i>Control emocional</i>	<b>Inclusión o supresión de ítems:</b>				
	Incluir algún ítem más por ejemplo relativo a si el desánimo le bloquea y paraliza				
	Creo que hay una descompensación con respecto al resto. A modo de sugerencia, podrían incluirse ítems que estudiaran el control emocional en los procesos de estudio (por ejemplo, cuando una asignatura resulta compleja de abordar, cuando no se cuenta con la información o con los medios adecuados para abordarla, cuando no se da un proceso de acompañamiento docente y el alumno se siente solo/a...); se debería incluir algún ítem del nivel de ansiedad previo al examen y durante el proceso de estudio. Solo se incluyen ítems de control emocional durante el examen y después del mismo.				
	Debería de incluirse ítems relacionados con el control emocional ante situaciones de estrés, no sólo la consideración acerca del problema. Incluir algunos ítems que evalué no solo emociones negativas, sino también evaluar algunas destrezas que posibilitan un control emocional.				
	<b>Comentarios generales:</b>				
	- ítem 13 tiene dos conceptos, podría separarse me pongo nervioso por un lado y se me olvida todo por otro. No necesariamente uno implica al otro				
	Podría ser interesante tener en cuenta la frecuencia con la que se presentan las situaciones descritas, así como otros elementos relacionados con el proceso de atribución.				
	3 ítems son insuficientes para evaluar adecuadamente una dimensión, debería incorporar un mínimo de 5.				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.14. Resultados valoración expertos del CEMEU-Valoración general

Extensión del cuestionario en su conjunto	4.88	En términos generales, me parecen ítems pertinentes, pero en algunos factores parece algo sencillo. Quizá habría posibilidad de incluir algún ítem más en cada factor que permita recoger información significativa. Asimismo, la posibilidad de establecer cruces entre ítems.
Presentación del cuestionario en su conjunto	4.81	Importante incluir escala de sinceridad, dado que las respuestas son autovaloración.
Orden de las preguntas	4.31	Bajo mi punto de vista, el cuestionario podría comenzar quizás por el ítem 3, 6, 15 o cualquier otro cuyo comienzo de lectura resulte más motivador e incite al alumnado a ofrecer sus repuestas más sinceras. Respecto al orden, pondría primero los ítems de Regulación Emocional porque son más fáciles de entender.

Fuente: Elaboración propia.



En segundo lugar, se realiza el análisis factorial, obteniendo previamente los valores adecuados de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. La varianza total explicada respecto a la primera dimensión del CEMEU, es del 58.98% y respecto a la segunda dimensión del 61.31%. Los resultados del análisis factorial identifican una estructura interna aceptable (Tabla 6.15. y Tabla 6.16).

Tabla 6.15. Resultados del análisis factorial del CEMEU - Dimensión 1: Estrategias de Aprendizaje

KMO=.972; Prueba de esfericidad de Bartlett: Chi-cuadrado=19690.95; gl=136; Sig=.000						
Escala	% varianza	% acumul.	(N° ítem) Descripción	1	2	3
Estrategias de comprensión Cognitiva	35.089	35.089	(10) Trato de razonar y pensar cada tema para encontrarle un sentido a lo que estoy leyendo.	.727		
			(16) Me detengo en los puntos dudosos del texto y trato de entenderlos o busco aclararlos.	.725		
			(26) Al estudiar, me resulta fácil establecer relaciones entre los conceptos de un texto.	.794		
			(27) Al leer o estudiar me resulta fácil distinguir las ideas fundamentales y las ideas secundarias del texto.	.729		
			(31) Cuando estudio, me gusta asociar lo que voy aprendiendo con otras materias y contenidos que he estudiado anteriormente.	.521		
Estrategias de Revisión y Control de los procesos de conocimiento	17.789	52.878	(2) Me presento a examen solo si tengo la materia bien preparada.		.338	
			(7) Estudio sabiendo la modalidad de evaluación del profesor.		.261	
			(8) Generalmente tengo leído el material, indicado por el profesor, antes de cada clase.		.643	
			(9) Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información.		.643	
			(12) Trato de estudiar con tiempo, no dejo todo para el último momento.		.701	
			(22) Cuando estoy leyendo, cada tanto me detengo y reviso mentalmente si entendí lo que leí.		.264	
			(23) Puedo distribuir bien el tiempo entre el estudio y las distintas actividades que tengo.		.581	
			(24) Me tomo examen a mí mismo para estar seguro de que conozco el material que estudié.		.349	
Estrategias de Comunicación Conceptual	6.105	58.983	(4) Antes de escribir pienso y elaboro mentalmente la forma en que voy a expresar mis ideas por escrito.			.266
			(14) Al escribir, poseo un buen manejo de vocabulario y gramática.			.196
			(21) Antes de entregar un material escrito lo reviso y corrijo errores de redacción.			.290
			(22) Al dar un examen, me doy cuenta que estudié correctamente los temas.			.224

Método de Extracción: Alpha.

Método de Rotación: Varimax con Kaiser Normalización. a. Rotación converged in 5 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.16. Resultados del análisis factorial del CEMEU - Dimensión 2: Autorregulación motivacional

KMO=.937; Prueba de esfericidad de Bartlett: Chi-cuadrado=16867.22; gl=105; Sig=.000						
Escala	% varianza	% acumul.	(N° ítem) Descripción	1	2	3
Motivación y Expectativas de autoeficacia	32.596	32.596	(3) Estudiar y saber me proporciona mucho placer.	.699		
			(5) Consigo ser perseverante, constante para estudiar.	.809		
			(6) Valoro la posibilidad que tengo de estudiar esta carrera.	.805		
			(15) Considero que poseo la capacidad necesaria para estudiar una carrera universitaria.	.820		
			(18) Aunque el tema sea difícil o aburrido lo mismo lo estudio.	.771		
			(19) Estoy convencido/a de estudiar esta carrera, aunque no es lo que mis padres desean.	.484		
			(32) Me considero un buen estudiante.	.866		
Concentración en el estudio	23.600	56.196	(1) Ocupo demasiadas horas para hablar por teléfono, "chatear" o conectado a Internet.		.566	
			(11) Cuando estoy leyendo o estudiando, me pongo a pensar en otras cosas.		.781	
			(20) Tardo mucho en acomodarme para empezar a estudiar y cualquier cosa interrumpe mi estudio.		.803	
			(28) Soy muy distraído.		.798	
			(29) Mis preocupaciones me impiden concentrarme.		.599	
Control emocional	5.110	61.305	(13) Me pongo nervioso/a y se me olvida todo en los exámenes.			.481
			(17) Me preocupa mucho desaprobado un examen.			.683
			(30) Cuando obtengo una baja calificación, me desanimo mucho.			.493

Método de Extracción: Alpha.

Método de Rotación: Varimax con Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 5 iterations.

Fuente: Elaboración propia

Por último, se realizó un análisis de fiabilidad del instrumento con la prueba Alfa de Cronbach, obteniendo un valor global de 0.963 donde los valores de cada factor oscilaron entre 0.914 y 0.738, lo cual indica un nivel alto de fiabilidad del mismo (Tabla 6.17.).

Una vez confirmado que los resultados de fiabilidad y validez del CEMEU son adecuados, se describen, en el siguiente apartado, los resultados analizados en la muestra de estudiantes de nuevo ingreso.

Tabla 6.17: Estadísticos de fiabilidad del CEMEU

D1: Estrategias de Aprendizaje			D2: Autorregulación motivacional		
Escala	N de Elementos	Índice Alfa de Cronbach	Escala	N de Elementos	Índice Alfa de Cronbach
Estrategias de comprensión Cognitiva	5	.898	Motivación y Expectativas de autoeficacia	7	.903
Estrategias de Revisión y Control de los procesos de conocimiento	8	.847	Concentración en el estudio	5	.850
Estrategias de Comunicación Conceptual	4	.914	Control emocional	3	.738

Escala total: Alfa de Cronbach: 0.963. N de elementos: 32

Fuente: Elaboración propia

### 2.1.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y CONTRASTE CON LAS VARIABLES SEXO, EDAD Y ÁREA DISCIPLINAR

La descripción de los resultados obtenidos se presenta a través de la comparación de medias de los resultados de cada una de las dimensiones del CEMEU, según las categorías de análisis de rango de edad, sexo y área disciplinar. Previamente se realizaron los estudios de distribución de medias según el criterio de normalidad y criterio de homogeneidad, que cumplieron con los requisitos necesarios para el estudio. En el caso de la comparación por sexo se utilizó la prueba t de Student (Tabla 6.18) ya que se trata de una comparación bivariable; en cambio, para el análisis según rango de edad y área disciplinar se utilizó el análisis de varianza ANOVA (Tabla 6.19 y Tabla 6.20), que permitió identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativa entre las categorías que fueron comparadas. Además, en el caso de las categorías con más de dos grupos, cuyas diferencias de medias fueron significativas, se realizó el estudio de comparaciones múltiples a través de los contrastes de Tuckey-Hammer y de Scheffea (Kramer, 1956; Tukey, 1953) que permitió identificar grupos homogéneos en función de las comparaciones de medias. Este análisis complementario asegura que la interpretación de los resultados no se limite únicamente a una comparación de medias según su significatividad estadística (Morales Vallejo, 2012).

Los resultados descriptivos previos han revelado que el grupo en su totalidad muestra un desempeño superior en las *Estrategias de Comprensión Cognitiva* ( $M= 3.719$ ;  $Dt= 1.223$ ) y un desempeño más bajo en *Concentración en el Estudio* ( $M= 2.792$ ;  $Dt= 1.049$ ). Al mismo tiempo, para determinar si esa diferencia resulta ser relevante en función de la magnitud de la misma, se aplica la medida del tamaño

del efecto (effect-size) de Cohen (1988), la cual proporciona un valor de .814, lo cual indica un valor alto de diferencia entre ambas medias.

Al comparar los grupos según sexo, se observa un mejor desempeño en el grupo de mujeres, en la mayoría de las estrategias evaluadas; sin embargo, las diferencias no son muy significativas entre ambos grupos. Respecto a las estrategias de *Revisión y Control* y de *Control emocional*, se observan diferencias significativas entre ambos grupos; observándose un mejor desempeño, de las estrategias de revisión, en las estudiantes mujeres ( $M=3.126$ ,  $Dt=1.0228$ ,  $F=6.264$ ,  $Sig=.012$ ), respecto a los varones ( $M=3.005$ ,  $Dt=0.9634$ ,  $F=6.264$ ,  $Sig=.012$ ). En cambio, en las estrategias que permiten controlar emociones negativas, se observa un mejor desempeño en los estudiantes varones ( $M=3.053$ ,  $Dt=1.1138$ ,  $F=7.504$ ,  $Sig=.006$ ) respecto al grupo de mujeres ( $M=3.206$ ,  $Dt=1.1965$ ,  $F=7.504$ ,  $Sig=.006$ ). En el resto de las estrategias, las diferencias entre ambos grupos no resultan ser significativas (Tabla 6.18).

Tabla 6.18: Comparación de medias según sexo

Escalas	Media	F (Prueba t Student)	Comparación de medias
Estrategias de comprensión cognitiva	3.719	1.247	F (3.752) > M (3.686)
Estrategias de revisión y control	3.065	6.264*	F (3.126) > M (3.005)
Estrategias de comunicación conceptual	3.322	.904	F (3.359) > M (3.285)
Estrategias de control emocional	3.130	7.504*	M (3.206) > F (3.053)
Motivación y expectativas de autoeficacia	3.669	2.605	F (3.721) > M (3.617)
Concentración en el estudio	2.792	.017	M (2.795) > F (2.789)

\*\*Significativa con  $p<0.001$ ; \*Significativa con  $p<0.05$ .

F= Femenino; M= Masculino

Fuente: Elaboración propia

La comparación por rango de edad muestra diferencias muy significativas en la mayoría de las dimensiones y se observa que los estudiantes que tienen 24 años o más edad (Rango 3), presentan desempeños más favorables en casi todas las estrategias evaluadas respecto a los estudiantes comprendidos entre los 16 y 19 años (Rango 1). En las estrategias de *Comprensión Cognitiva* ( $M=4.432$ ,  $Dt=1.1763$ ,  $F=22.427$ ,  $Sig=.000$ ) y *Motivación* ( $M=4.562$ ,  $Dt=1.2680$ ,  $F=26.905$ ,  $Sig=.000$ ), se observa el desempeño más alto, por parte de los estudiantes comprendidos en el rango 3 de edad. Y en las estrategias de *Revisión y Control* ( $M=2.993$ ,  $Dt=0.9849$ ,  $F=27.983$ ,  $Sig=.000$ ), los estudiantes comprendidos en el rango 1, son los que presentan el desempeño más bajo. El contraste de medias, post-hoc, que permite discriminar subgrupos con desempeños semejantes, distingue los tres grupos de estudiantes, según la edad, para la mayoría de las estrategias. Sin embargo, respecto a las estrategias

de *Comunicación Conceptual* y *Control Emocional*, se diferencian dos grupos de estudiantes. Por un lado, los estudiantes comprendidos en los rangos de edad de 20 a 23 años (Rango 2) y los mayores de 23 años (Rango 3), presentan un desempeño semejante en las estrategias de *Comunicación Conceptual*, y significativamente superior respecto al grupo comprendido por los estudiantes de 16 a 19 años (Rango 1). En cambio, en las estrategias de *Control Emocional*, los estudiantes comprendidos entre 16 a 19 años (Rango 1) y de 20 a 23 años (Rango 2) presentan un desempeño semejante entre sí y superior al grupo comprendido de 24 años o mayor edad (Rango 3). Sólo en el caso de las estrategias de *Concentración*, no se han encontrado diferencias significativas entre los tres grupos, por lo cual no se ha podido realizar el contraste post-hoc de comparación de medias (Tabla 6.19.).

Tabla 6.19. Comparación de medias según rango de edad

Escalas	Media	F	Comparación de medias post hoc. Subconjuntos para alpha=0.05
Estrategias de comprensión cognitiva	3.719	22.427**	Sub-conjunto 1: Rango 3 (4.432) Sub-conjunto 2: Rango 2 (4.015) Sub-conjunto 3: Rango 1 (3.638)
Estrategias de revisión y control	3.065	27.982**	Sub-conjunto 1: Rango 3 (3.728) Sub-conjunto 2: Rango 2 (3.320) Sub-conjunto 3: Rango 1 (2.993)
Estrategias de comunicación conceptual	3.322	21.437**	Sub-conjunto 1: Rango 2 (3.746) y Rango 3 (4.163) Sub-conjunto 2: Rango 1 (3.216)
Estrategias de control emocional	3.130	11,894**	Sub-conjunto 1: Rango 1 (3.476) y Rango 2 (3.419) Sub-conjunto 2: Rango 3 (3.069)
Motivación y expectativas de autoeficacia	3.669	26.905**	Sub-conjunto 1: Rango 3 (4.562) Sub-conjunto 2: Rango 2 (3.987) Sub-conjunto 3: Rango 1 (3.576)
Concentración en el estudio	2.792	No significativo	

\*\*Muy significativa:  $p < 0.001$ ; \*Significativa: ( $p < 0.05$ )

Rango 1: de 16 a 19 años; Rango 2: de 20 a 23 años; Rango 3: 24 y más años.

Fuente: Elaboración propia

Los resultados relativos a las distintas áreas disciplinares también muestran variaciones muy significativas en la mayoría de las escalas, salvo en la escala de Concentración cuya diferencia es

significativa. Al comparar los grupos de estudiantes, según las disciplinas de estudio, se observa que los de Sociales y Humanidades tienden a distinguirse por un mejor uso de las estrategias, respecto a los estudiantes pertenecientes a Económicas, Derecho y a las Ciencias, Ingenierías y Técnicas. En las estrategias de Comprensión Cognitiva, los estudiantes de Humanidades presentan el mejor desempeño ( $M=4.005$ ,  $Dt=1.2004$ ,  $F=11.143$ ,  $Sig=.000$ ) y en Concentración en el estudio, los estudiantes de Ciencias, Ingenierías y Técnicas presentan el menor desempeño ( $M=2.69$ ,  $Dt=1.0089$ ,  $F=4.119$ ,  $Sig=.003$ ). Respecto a los contrastes de medias post hoc, las comparaciones resultan más heterogéneas. Respecto a las estrategias de *Comprensión conceptual*, *Control emocional*, *Motivación y expectativas de autoeficacia*, y las de *Concentración*, se observa que los estudiantes pertenecientes a las áreas de *Económicas*, *Derecho* y a las *Ciencias*, *Ingenierías* y *Técnicas*, tienen un desempeño semejante en estas estrategias, distinguiéndose de los estudiantes de Humanidades y Sociales. Por otra parte, para el caso de las estrategias de *Revisión y control*, se puede identificar una diferencia entre los estudiantes de *Sociales* respecto a los de *Económicas*, donde se contrasta una diferencia entre el desempeño de cada grupo de estudiantes. Respecto a las estrategias de *Comunicación conceptual* se observa que los estudiantes de Ciencias, Ingenierías y Técnicas y de Económicas presentan un desempeño semejante en estas estrategias, que se distingue del grupo de estudiantes de Sociales (Tabla 6.20.).

Tabla 6.20. Comparación de medias según área disciplinar

Escalas	Media	F	Comparación de medias post hoc. Subconjuntos para alpha=0.05
Estrategias de comprensión cognitiva	3.719	11.143**	Sub-conjunto 1: Humanidades (4.005) y Sociales (3.957) Sub-conjunto 2: Derecho (3.660), Ciencias, Ingenierías y Técnicas (3.584), Económicas (3.498)
Estrategias de revisión y control	3.065	10.377**	Sub-conjunto 1: Sociales (3.274) Sub-conjunto 2: Económicas (2.888)
Estrategias de comunicación conceptual	3.065	6.338**	Sub-conjunto 1: Sociales (3.598) Sub-conjunto 2: Ciencias, Ingenierías y Técnicas (3.184) y Económicas (3.141)
Estrategias de control emocional	3.130	5.833**	Sub-conjunto 1: Humanidades (2.987) Sub-conjunto 2: Económicas (3.461), Ciencias, Ingenierías y Técnicas (3.090) y Derecho (3.016)
Motivación y expectativas de autoeficacia	3.669	10.757**	Sub-conjunto 1: Humanidades (3.996) y Sociales (3.918) Sub-conjunto 2: Ciencias, Ingenierías y Técnicas (3.593), Derecho (3.505) y Económicas (3.426)
Concentración en el estudio	2.792	4.119*	Sub-conjunto 1: Humanidades (3.030) Sub-conjunto 2: Derecho (2.753), Económicas (2.718) y Ciencias, Ingenierías y Técnicas (2.698)

\*\*Muy significativa:  $p < 0.001$ ; \*Significativa: ( $p < 0.05$ )

---

*Fuente:* Elaboración propia

Respecto a las *estrategias de aprendizaje*, se observa un mejor desempeño, en las *de comprensión cognitiva*, en las alumnas, de 24 años o más edad (Rango 3), pertenecientes al área disciplinar de Humanidades; en cambio, los varones comprendidos entre los 16 y 19 años (Rango 1), pertenecientes al área disciplinar de Económicas, son los que han obtenido el desempeño más bajo. Las estudiantes mujeres, de 20 años o más edad (Rango 2 y 3), pertenecientes al área disciplinar de Sociales, obtienen el mejor desempeño en las *estrategias de revisión y control*; en contraste con los varones, entre 16 y 19 años (Rango 1), pertenecientes al área disciplinar de Económicas, que presentan el desempeño menor. Y respecto a las *estrategias de comunicación conceptual*, se observa mejor desarrollo en las estudiantes mujeres de 20 años o más edad (Rango 2 y 3), pertenecientes al área de Sociales; por el contrario, los estudiantes varones, de 16 a 19 años (Rango 1), pertenecientes a las áreas disciplinares de Económicas y de Ciencias, Ingeniería y Técnicas, han presentado el menor desempeño en estas estrategias.

Respecto a las estrategias de *autorregulación motivacional*, se observa un mejor *control emocional* en los varones, comprendidos entre los 16 y 19 años (Rango 1), pertenecientes a las áreas disciplinares de Económicas, Derecho e Ingeniería, Ciencias y Técnicas; en cambio, las estudiantes mujeres de 24 o más edad (Rango 3), pertenecientes al área de las *Humanidades*, son las que mayor dificultad presentan en el control emocional. Por su parte, las estudiantes mujeres, con 24 años o mayor edad (Rango 3), pertenecientes a las áreas disciplinares de Sociales y Humanidades, son las que mayor *motivación y expectativas de autoeficacia* presentan; en contraste con los estudiantes varones, comprendidos entre los 16 y 19 años, pertenecientes a las áreas disciplinares de Económicas, Derecho e Ingenierías, Ciencias y Técnicas, que presentan una menor motivación y expectativas de autoeficacia. Por último, respecto a la *concentración en el estudio*, existe mejor desempeño en las estudiantes mujeres de Humanidades respecto a los estudiantes varones de Ingeniería, Ciencias y Técnicas, Derecho y Económicas, sin especificar rangos de edad.

En síntesis, el comportamiento en las estrategias de aprendizaje y la autorregulación motivacional, por parte de los estudiantes de nuevo ingreso, permite observar comportamientos distintos en el uso y desempeño de las diversas estrategias de estudio, dando cuenta de la heterogeneidad de necesidades de orientación en esta primera etapa del desarrollo de la carrera (Tabla 6.21).



**Tabla 6.21. Perfiles de estudiantes respecto a las estrategias de estudio**

Estrategias de aprendizaje y Autorregulación motivacional	Áreas disciplinares	Sexo	Rangos edad	Desempeño
Estrategias de comprensión cognitiva	Humanidades	Mujeres	24 o más años	- Mayor desempeño
	Económicas	Varones	16-19 años	- Menor desempeño
Estrategias de revisión y control	Sociales	Mujeres	20 o más años	- Mayor desempeño
	Económica	Varones	16-19 años	- Menor desempeño
Estrategias de comunicación conceptual	Sociales	Mujeres	20 o más años	- Mayor desempeño
	Económicas-Ciencias, Ingeniería y Técnicas	Varones	16-19 años	- Menor desempeño
Estrategias de control emocional	Humanidades	Mujeres	20 o más años	- Mayor desempeño
	Económicas-Derecho-Ciencias, Ingeniería y Técnicas	Varones	16-19 años	- Menor desempeño
Motivación y expectativas de autoeficacia	Sociales-Humanidades	Mujeres	24 o más años	- Mayor desempeño
	Económicas-Derecho-Ciencias, Ingeniería y Técnicas	Varones	16-19 años	- Menor desempeño
Concentración en el estudio	Humanidades	Sin diferenciar	Sin diferenciar	- Mayor desempeño
	Ciencias, Ingeniería y Técnicas-Derecho-Económicas	Sin diferenciar	Sin diferenciar	- Menor desempeño

*Fuente: Elaboración propia*

Respecto a las estrategias de aprendizaje, se pudo observar que los estudiantes de Económicas, Ingeniería, Ciencias y Técnicas como los de Derecho, comprendidos entre las edades de 16 a 19 años necesitan mayor orientación en las diversas estrategias de comprensión cognitiva, de revisión y control y de comunicación conceptual; como así también, en el control emocional y en la motivación y expectativas de autoconfianza.

## 2.2. LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

El estudio de identificación de los motivos de elección de carrera que prevalecen en los alumnos resultante en la evaluación de perfiles motivacionales se presentara a continuación.

Se trabajó con una muestra de 1156 estudiantes de nuevo ingreso en la UCA en el curso académico 2013-14, lo que representa el 62% de la población total de ingresantes de este curso (N=1879). La distribución de la muestra se presenta en función de las categorías de análisis relativas al sexo, edad y área disciplinar (Tabla 6.22). El 50.8% corresponde al grupo de estudiantes mujeres y el 49.2% al de varones, los cuales se distribuyen en las 28 titulaciones de 9 facultades mencionadas en la muestra anterior. Las edades de los sujetos participantes se distribuyen, de acuerdo con los rangos de edad, el 70.2% entre 16 y 19 años, el 24.1% entre 20 y 23 años y el 5.7% de estudiantes mayores a 23 años.

Tabla 6.22. Perfil demográfico de la muestra

Categorías de análisis		N	Categorías de análisis		N
GENERO	Masculino	587	ÁREAS DISCIPLINARES	Ciencias, Ingenierías y Técnicas	310
	Femenino	569		Derecho	211
	Total	1156		Económicas	226
RANGO DE EDAD	16 a 19	811	Sociales	339	
	20 a 23	279	Humanidades	70	
	24 o más	66	Total	1156	
	Total	1156			

Fuente: Elaboración propia.

Se les aplicó el Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera (CMEC), que fue diseñado *ad hoc* para esta investigación. Como se ha explicado con anterioridad (Capítulo 4), durante la etapa de ingreso a los estudios, los estudiantes que participarán del programa de tutorías son evaluados en los motivos de elección de carrera con el fin de poder identificar perfiles motivacionales. En primer lugar, se presentarán los resultados del análisis de fiabilidad y validez del instrumento, en segundo lugar, se hará una descripción de los perfiles motivacionales identificados en el estudio, a través del estudio de conglomerados.

### 2.2.1. ESTUDIO DE VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CMEC

Para poder establecer las características psicométricas del CMEC, se realizó, en primer lugar, el estudio de su estructura factorial a través del método de *Ejes Principales con rotación Varimax*, previa obtención de las medidas de KMO (.818) y prueba de Bartlett (.000). Estos análisis permitieron confirmar la idoneidad del estudio factorial y el tipo de varianza de los ítems del cuestionario. Sobre los 26 ítems iniciales del cuestionario se eliminaron aquellos que en la rotación de las comunalidades han obtenido un índice menor al valor inicial. Como en el primer resultado se observaron la conformación de 6 factores donde algunos de ellos sólo tienen uno o dos ítems, se procedió a realizar un nuevo análisis factorial, exigiendo la extracción de 3 factores. Esto permitió obtener un mejor resultado de la variación de los ítems, los cuales mejoraron su valor a partir de la rotación efectuada (Tabla 6.23.).

Tabla 6.23. Resultados del Análisis Factorial del Cuestionario CMEC

Descripción Ítems	Factores		
	1	2	3
Creer que estudiar esta carrera te ayudará a comunicarte mejor con los demás.	.434		
Quieres conocer más sobre los temas particulares que trata la carrera.	.676		
Creer que el esfuerzo que realices para estudiar será productivo para la sociedad.	.648		
Es una forma de superar un reto importante en tu vida.	.503		
Comprendes el valor social que tiene esta carrera.	.548		
Quieres hacer algo que te haga feliz y satisfecho contigo mismo.	.681		
Aunque se te presenten varios obstáculos, es lo que quieres estudiar.	.681		
Valoras tus capacidades y quieres mejorar cada día.	.711		
Siempre te han llamado las profesiones donde se pueda supervisar y organizar actividades.	.546		
Querrías tener un puesto de trabajo con cierto prestigio social.	.743		
Una vez recibido, tendrás mucha oferta laboral y podrás tener un buen pasar económico.	.717		
Te permitirá acceder a trabajos bien remunerados.	.659		
Quieres ocupar un cargo directivo.	.685		
Puede ser una manera de acceder a una posición dominante en tu desarrollo profesional.	.602		
Te evitará sentirte fracasado/a en la vida.			.643
No puedes quedarte en tu casa sin hacer nada.			.656
Creer que te va a resultar fácil cursarla.			.551
No querías quedarte sin estudiar algo.			.647
No es muy difícil para estudiar			.509
Te consideras una persona con problemas y a través de la carrera dejarás de tenerlos.			.516

Método de extracción: Factorización del eje principal. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Fuente: Elaboración propia.

El estudio de validez del instrumento, a través del análisis factorial, permitió identificar la existencia de tres factores que justifican el 42.75% de la varianza acumulada total. El primer factor (que explica el 21.61% de la varianza) se ha denominado *Motivos de superación profesional y altruismo* y nos remite a motivos intrínsecos de elección de estudios al logro de situaciones agradables. El segundo factor (que explica el 13.47% de la varianza) que se ha denominado *Búsqueda de prestigio y solvencia económica*, incluye motivos relativos al logro de un reconocimiento externo, tanto desde la retribución monetaria como del lugar de poder y valoración externa, por lo que tendría un carácter más extrínseco. El tercer factor (que explica el 7.66% de la varianza), se ha denominado *Motivos de evitación*, porque agrupa los ítems basados en la evitación de situaciones indeseables, cuya naturaleza intrínseca o extrínseca resulta más ambigua.

El análisis de fiabilidad, realizado a través de la obtención del índice Alpha de Cronbach, aportó un valor global de .820, con valores en cada factor que oscilaron entre .801 y .792, lo cual permitió considerar como aceptable la fiabilidad del instrumento (Tabla 6.24.).

Tabla 6.24. Estadísticos de fiabilidad del CEMEU

Escala	N de Elementos	Índice Alfa de Cronbach
Motivos de superación profesional y altruismo	8	.792
Búsqueda de prestigio y solvencia económica	6	.801
Motivos de evitación	6	.797
Escala total: Alfa de Cronbach: 0.820. N de elementos: 32		

Fuente: Elaboración propia

Una vez obtenidos los resultados de fiabilidad y validez del CMEC, se describen a el siguiente apartado los resultados analizados en la muestra de estudiantes de nuevo ingreso.

## 2.2.2. IDENTIFICACIÓN DE PERFILES MOTIVACIONALES MEDIANTE ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS

Para poder identificar los motivos de elección de estudios que prevalecen en los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA, se realizó un análisis de conglomerados, a través del método no jerárquico. Los resultados permitieron señalar cinco grupos de estudiantes, diferenciados entre sí a partir del grado de prevalencia respecto a cada motivo de elección de estudios. Para poder determinar el nivel de prevalencia de cada motivo se obtuvo la media obtenida en cada uno de los tres motivos estudiados y se estableció la siguiente clasificación: los valores medios obtenidos, en cada uno de los motivos, entre 1 y 3 se interpretaron como una *baja valoración* por ese motivo; las medias obtenidas entre 3 y 4, se definieron como *valoración media*; y los valores entre 4 y 6 puntos se establecieron como *valoración alta*. De esta forma, se compararon los cinco conglomerados obtenidos de acuerdo con la valoración (alta, media o baja) de cada uno de los motivos estudiados (Tabla 6.25.).

Tabla 6.25 Resultados del Análisis de Conglomerados CMEC

Motivos	Conglomerados				
	1 (n=238)	2 (n=201)	3 (n= 212)	4 (n=267)	5 (n= 225)
Motivos de superación personal y altruismo	3.84 (media)	4.96 (alta)	4.98 (alta)	5.16 (alta)	4.33 (alta)
Búsqueda de prestigio y solvencia económica	3.98 (media)	3.21 (media)	4.37 (alta)	4.79 (alta)	2.66 (baja)
Motivos de evitación	3.02 (media)	3.31 (media)	2.16 (baja)	3.90 (media)	1.80 (baja)

Fuente: Elaboración propia

Como primer análisis, se puede observar que cada conglomerado de estudiantes presenta una cantidad semejante de casos y una diferencia en la prevalencia que se le da a cada motivo de elección de estudios universitarios. Sin embargo, a fin de poder establecer si las diferencias de cada motivo, respecto a cada uno de los conglomerados, es significativa; se realizó una comparación de medias, mediante el método de pares simples, de cada uno los motivos de elección de estudios, en cada uno de los conglomerados obtenidos. Los resultados obtenidos permitieron apreciar que en los conglomerados 3, 4 y 5, existe una variación muy significativa entre los motivos de elección de estudios. En el caso del conglomerado 1 existe una diferencia significativa entre los motivos de superación personal y búsqueda de prestigio ( $t = -3,325$ ,  $Sig. = .001$ ). En el conglomerado 2 no se observa una diferencia significativa entre los motivos de búsqueda de prestigio y los motivos de evitación.

El primer conglomerado de estudiantes considera de la misma manera los tres motivos de elección con una valoración es intermedia o moderada. El segundo y el quinto conglomerado presentan una alta valoración por los motivos de superación personal y altruismo, pero se diferencian respecto a la valoración de los otros motivos. En el primer caso (conglomerado 2), son estudiantes que valoran en término medio los motivos más extrínsecos y de evitación. En cambio, el conglomerado 5 presenta una valoración baja respecto a estos motivos. Por último, mientras ambos presentan una valoración alta tanto para los motivos intrínsecos como extrínsecos; en el tercer conglomerado grupo la valoración de los motivos de evitación es baja y en cambio, en el cuarto, existe una valoración intermedia. En síntesis, se pueden denominar a los cinco grupos de acuerdo con esta diferenciación del grado de prevalencia en los motivos de elección de carrera, tal como se observa en la Tabla 6.26.

Tabla 6.26 Denominación motivacional de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA

---

Grupo 1 (n=238)	Motivación moderada
Grupo 2 (n=201)	Motivación intrínseca moderada
Grupo 3 (n= 212)	Alta motivación intrínseca y extrínseca
Grupo 4 (n=267)	Motivación intrínseca y extrínseca moderada
Grupo 5 (n= 225)	Alta motivación intrínseca

---

Fuente: Elaboración propia

Como segundo estudio de análisis, se realizó un contraste de los conglomerados, a través de la comparación de medias, respecto al sexo, área disciplinar y rango de edad.

Los motivos de *superación personal y altruismo* prevalecen en el grupo de estudiantes *mujeres* respecto al de varones; y de manera inversa, el grupo de *varones* prioriza los motivos de *prestigio y solvencia económica* respecto a las mujeres, con una diferencia muy significativa de sus medias, en ambos casos. En cambio, respecto a los motivos de evitación, no se observa una diferencia significativa y es el motivo menos valorado en ambos grupos (Tabla 6.27.).

Tabla 6.27. Comparación de motivos de elección de estudios según sexo

Motivos	Prueba t de Student		Varones	Mujeres
Motivos de superación personal y altruismo	F=44.438**	Media	4.510	4.800
		Desviación típica	.7520	.7011
Búsqueda de prestigio y solvencia económica	F=23.096**	Media	3.975	3.713
		Desviación típica	.9051	.9946
Motivos de evitación	F=1.333	Media	2.909	2.840
		Desviación típica	.9327	.513

Fuente: Elaboración propia

A partir de la diferenciación de los cinco conglomerados motivacionales, se observa que la distribución en la cantidad de estudiantes, varones y mujeres difiere en cada uno de los conglomerados (Tabla 6.28.).

Tabla 6.28. Distribución de los estudiantes según sexo

	Total de casos analizados	Conglomerado				
		1	2	3	4	5
varones	584	148	62	140	82	152
Porcentaje	100%:	25.34%	10.62%	23.97%	14.04%	26.03%
mujeres	559	105	163	54	131	106
Porcentaje	100%:	18.78%	29.16%	9.66%	23.43%	18.96%

Fuente: Elaboración propia

La mayor cantidad de estudiantes varones se encuentran distribuidos entre el conglomerado 5 (Alta motivación intrínseca), el conglomerado 1 (Motivación moderada) y el conglomerado 3 (Alta motivación intrínseca y extrínseca). En cambio, el grupo de estudiantes mujeres se distribuyen mayoritariamente entre el conglomerado 2 (Motivación intrínseca moderada) y el conglomerado 4 (Motivación intrínseca y extrínseca moderada).

Al comparar los tres motivos de elección de carrera en función del *área disciplinar*, se observa una diferencia significativa tanto en el motivo de búsqueda de desarrollo personal y altruismo como de búsqueda de prestigio y solvencia económica; pero no así en los motivos de evitación. Los estudiantes de *Ciencias Sociales* son los que mayor valoran los motivos de *búsqueda de desarrollo personal y altruismo* al elegir los estudios universitarios; lo mismo ocurre con los estudiantes de *Humanidades*. En cambio, los estudiantes de *Ciencias Económicas* son los que presentan mayor preferencia por la *búsqueda de prestigio y solvencia económica* al elegir los estudios superiores, respecto del resto de los estudiantes (Tabla 6.29.).

Tabla 6.29. Comparación de motivos de elección de estudios según área disciplinar

Motivos	ANOVA		Ciencias, Ing. y Técn.	Derecho	Económicas	Sociales	Humanidades
Motivos de superación personal y altruismo	F=20.679**	Media	4.584	4.722	4.319	4.859	4.833
		Desviación típica	.6761	.7339	.7659	.6962	.7678
Búsqueda de prestigio y solvencia económica	F= 46.079**	Media	3.891	3.917	4.352	3.630	2.836
		Desviación típica	.9284	.8183	.7835	.9451	.9949
Motivos de evitación	F=.498	Media	2.826	2.907	2.906	2.894	2.804
		Desviación típica	.9233	.9534	.8758	.9713	1.0629

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la configuración de los conglomerados motivacionales de acuerdo con el área disciplinar, la distribución de los estudiantes es muy variada en cada uno de los conglomerados, lo cual permite discriminar la conformación del tipo de estudiante en cada grupo (Tabla 6.30.).

Los estudiantes de Ciencias, Ingeniería y Técnicas; como así también, los de Derecho, se ubican distribuidos de manera bastante repartida entre el conglomerado 1 (Motivación moderada) y el conglomerado 5 (Alta motivación intrínseca). En el caso de los estudiantes de Económicas, la mayor cantidad se encuentra ubicada en el conglomerado 3 (Alta motivación intrínseca y extrínseca); y, por su parte, la mayor cantidad de estudiantes de Humanidades se encuentra situada en el conglomerado 2 (Motivación intrínseca moderada). Por último, los estudiantes de Ciencias Sociales se distribuyen entre el conglomerado 2 (Motivación intrínseca moderada) y el conglomerado 4 (Motivación intrínseca y extrínseca moderada).

Tabla 6.30. Distribución de los estudiantes según área disciplinar

	Total de casos analizados	Conglomerado				
		1	2	3	4	5
Ciencias, Ingenierías y Técnicas	308	164	0	0	0	144
Porcentaje	100%:	53.25%	.00%	.00%	.00%	46.75%
Derecho	210	89	0	7	0	144
Porcentaje	100%:	42.38%	.00%	3.33%	.00%	54.29%
Económicas	224	0	14	154	56	0
Porcentaje	100%:	.00%	6.25%	68.75%	25.00%	.00%
Sociales	332	0	160	33	139	0
Porcentaje	100%:	.00%	48.19%	9.94%	4.87%	.00%
Humanidades	69	0	51	0	18	0
Porcentaje	100%:	.00%	73.91%	.00%	26.09%	.00%

Fuente: Elaboración propia

Por último, el estudio comparativo, según el *rango de edad* de los estudiantes, permite observar que los estudiantes *mayores a 23 años* priorizan los motivos de *superación profesional* y *altruismo*, observándose una diferencia muy significativa respecto a los otros dos grupos etarios. Respecto a los otros dos motivos no se observan diferencias significativas, al compararlos por rangos de edad (Tabla 6.31.).

Tabla 6.31. Comparación de motivos de elección de estudios según área disciplinar

Motivos	ANOVA		De 16 a 18 años	De 19 a 23 años	De 24 años en adelante
Motivos de superación personal y altruismo	F=10.687**	Media	4.605	4.720	5.049
		Desviación típica	.7419	.7220	.7311
Búsqueda de prestigio y solvencia económica	F=2.904	Media	3.861	3.863	3.543
		Desviación típica	.518	.9531	1.0214
Motivos de evitación	F=3.593	Media	2.857	2.975	2.617
		Desviación típica	.8995	1.0260	1.1139

Fuente: Elaboración propia

Al realizar la comparación de los cinco grupos de conglomerados en función del rango de edad, se observó una distribución bastante equitativa en cada conglomerado, de los estudiantes entre 19 y 23 años, prevaleciendo en los conglomerados 1 (Motivación moderada) y 4 (Motivación intrínseca y extrínseca



moderada). Los estudiantes comprendidos entre los 19 y 23 años se ubican de manera también bastante semejante en cada grupo de conglomerados, con una tendencia mayor en el grupo 4 (Motivación intrínseca y extrínseca moderada). En cambio, el grupo de estudiantes mayores a 23 años, se encuentran mayormente distribuíos en el conglomerado 5 (Alta motivación intrínseca) y el 2 (Motivación intrínseca moderada) (Tabla 6.32.).

Tabla 6.32. Distribución de los estudiantes según rango de edad

	Total de casos analizados	Conglomerado				
		1	2	3	4	5
De 16 a 18 años	799	182	138	148	180	151
Porcentaje	100%	22.78%	17.27%	18.52%	22.53%	19.90%
De 19 a 23 años	278	49	47	52	75	55
Porcentaje	100%	17.63%	16.91%	18.71%	26.98%	19.78%
De 24 años en adelante	54	4	12	11	10	17
Porcentaje	100%	7.41%	22.22%	20.37%	18.52%	31.48%

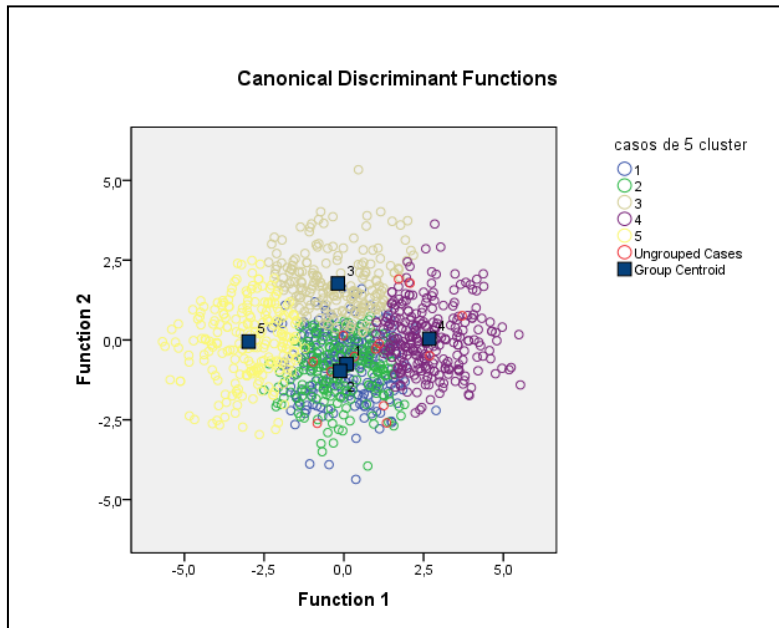
Fuente: Elaboración propia

### 2.2.2.1. MODELO PREDICTIVO DE CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN PERFILES MOTIVACIONALES

Como último análisis, se realiza un estudio discriminante por pasos a fin de estimar cuales son las variables que mejor predicen la configuración de los estudiantes en cada uno de los conglomerados hallados y de esa manera establecer si el modelo puede clasificar de manera fiable casos futuros. De esta forma se puede identificar no sólo qué variables son útiles para la clasificación de los conglomerados, sino también, cuáles de esas variables contribuyen mejor a dicha clasificación. Dicho análisis discriminante se realizó en tres pasos, en el primero se introdujo la variable motivo de evitación, en el segundo paso, la búsqueda de prestigio y por último, el motivo de superación personal, obteniéndose valores estadísticos y niveles de significatividad aceptables para ser introducidas en el modelo de clasificación de los conglomerados (Motivos de evitación:  $F=609.217$ ;  $Sig.=.001$ ; Búsqueda de prestigio y solvencia económica:  $F=516.935$ ;  $Sig.=.001$  y Motivos de superación personal y altruismo:  $F=424.126$ ;  $Sig.=.001$ ).

De acuerdo con las variables de clasificación, es decir los motivos de elección, se puede visualizar que los mismos permiten una adecuada clasificación y discriminación de los grupos de conglomerados, aunque se da un mayor solapamiento entre el grupo 1 y el 2 (Figura 6.4.).

Figura 6.4. Distribución de los conglomerados a partir de las variables de clasificación



Fuente: Elaboración propia

Para conocer la probabilidad de que estas mismas variables sirvan como modelo clasificatorio en nuevos estudios, el análisis discriminante permite comprobar que la probabilidad de volver a clasificar los grupos en cada conglomerado es muy alta, dado que el 98.6% de los casos originales fueron clasificados en el mismo conglomerado inicial (Tabla 6.33.).

Tabla 6.33. Pronóstico de clasificación de los conglomerados

Conglomerados	Grupo de pertenencia pronosticado					Porcentaje de clasificación
	1	2	3	4	5	
1 (N=238)	232	5	0	1	0	97.5%
2 (N=201)	0	201	0	0	0	100%
3 (N=212)	0	0	212	0	0	100%
4 (N=267)	0	1	3	263	0	98.5%
5 (N=225)	5	1	0	0	219	97.3%
Casos no agrupados	5	4	1	3	0	20.02%

Fuente: Elaboración propia

Como síntesis, el análisis de las características que configuran cada conglomerado se presenta en la Tabla 6.34.

Tabla 6.34. Características más relevantes que configuran los conglomerados

Conglomerado	Áreas disciplinares predominantes	Sexo predominante	Rangos edad predominantes	Motivos de elección predominantes
1	Ciencias, Ingenierías y Técnicas y del Derecho	Varones	16-18 años	- Moderada valoración tanto en motivos intrínsecos como extrínsecos - Sin distinción de prevalencia motivacional
2	Humanidades y Sociales	Mujeres	24 o más años	- Alta valoración de motivos intrínsecos de desarrollo personal y altruismo - Moderada valoración de motivos de búsqueda de prestigio, solvencia económica y de evitación de situaciones desagradables
3	Económica	Varones	Sin distinción	- Alta valoración de motivos de superación personal y altruismo (intrínsecos) - Alta valoración de motivos de búsqueda de prestigio y solvencia económica
4	Sociales	Mujeres	19-23 años	- Moderada valoración de motivos de superación personal y altruismo (intrínsecos) como de motivos de búsqueda de prestigio y solvencia económica (extrínsecos)
5	Derecho y Ciencias, Ingeniería y Técnicas	Varones	24 o más años	- Alta valoración de motivos de superación personal y altruismo (intrínsecos)

Fuente: Elaboración propia

### 2.3. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE INGRESO Y PROCESO DE TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD: NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DETECTADAS

Como parte del estudio de necesidades de orientación, se presenta en esta última sección los resultados obtenidos a través del grupo de discusión GD-1, realizado con estudiantes avanzados y graduados de la UCA. La finalidad es poder describir cualitativamente las experiencias de ingreso y proceso de adaptación a la universidad que han tenido algunos estudiantes de la UCA durante el inicio de su trayectoria universitaria. El grupo de estudiantes, que participaron de esta actividad de análisis, quedó conformado por seis participantes (de los ocho convocados, dos estuvieron ausentes), de los cuales cuatro eran estudiantes avanzados en la carrera y dos de ellos ya eran graduados (Tabla 6.35.).

De acuerdo con el material discursivo de los estudiantes participantes del grupo de discusión, se presentan las categorías de análisis iniciales y las sub-categorías que se identificaron en el análisis de

contenido del material (Tabla 6.36.). A continuación, se presentan algunas respuestas, a modo de ejemplo, respecto a cada categoría de estudio.

Tabla 6.35. Estudiantes participantes del Grupo de discusión (GD-1)

Estudiante	Situación académica	Código
Femenino, Ingeniería Civil (Area disciplinar: Ciencias, Ingeniería y Técnicas)	Anteúltimo año de la carrera	EA1
Femenino, Psicopedagogía (Area disciplinar: Humanidades)	Ultimo año de la carrera	EA2
Masculino, Ciencias Políticas (Area disciplinar: Sociales)	Ultimo año de la carrera	EA3
Femenino, Derecho (Area disciplinar: Derecho)	Graduada hace 4 años	EG1
Masculino, Económicas (Area disciplinar: Económicas)	Graduado hace 2 años	EG2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.36. Categorías de análisis del contenido discursivo del Grupo de Discusión (GD-1)

Categorías iniciales	Sub-categorías iniciales	Categorías identificadas en el estudio
Experiencias del trayecto inicial universitario	Expectativas y temores al iniciar la carrera	- Motivos de elección - Cambio de estrategias de estudio - Temores - Integración grupal
	Dificultades que se les presentaron durante esa etapa	- Dificultades de adaptación - Dificultades de organización en el estudio - Dificultades comunicativas - Dificultades para comprender y profundizar en el aprendizaje - Dificultades para rendir favorablemente los exámenes - Dificultades para integrarse a un nuevo grupo.
	Experiencias de tutoría o algún tipo orientación recibida en los inicios de la carrera	- Experiencias - Propuestas

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las *expectativas y temores*, los estudiantes hicieron comentarios relativos a las perspectivas con relación al desarrollo de la carrera y de los estudios en esa etapa; como así también, los temores frente a la experiencia de integrarse a un nuevo contexto y grupo social. De acuerdo con cada una de las subcategorías, se describen algunos ejemplos y comentarios.

- **Motivos de elección de carrera:** en algunos casos hacen referencia a motivos más intrínsecos y en otros casos a motivos más extrínsecos:

*"Elegí la carrera por mi interés por la discapacidad y sentía que era lo mío. Quería aprender algo donde sintiera que podía ayudar a otros."* (EA2)

*"Cuando elegí la carrera lo hice porque tenía beca. Estudiar Abogacía o veía como una manera de formarme profesionalmente y lo que quería era alcanzar un título universitario. En mi casa era*

*la primera generación que accedía a la universidad y ser universitario era lo que me importaba.” (EG1)*

En otros casos, se observa que no hay una clara definición acerca de los motivos por los cuales la eligen, tal vez porque suponen que será de mayor facilidad o directamente no se plantaban ningún motivo:

*“Elegí la carrera porque tenía mucha la matemática y eso me resultaba fácil, además mis padres me sugerían eso. Mucho no pensaba en lo que iba a ser cuando me reciba o que me iba a dedicar.” (EA1)*

*“No tenía ninguna expectativa.” (EG2)*

- **Cambio de estrategias de estudio:** manifiestan que la experiencia más fuerte ha sido el cambio entre la forma de estudio que tenían en la etapa secundaria y la que debían aprender en la universidad:

*“Sentimos que seguíamos en secundario, seguir de joda, cuando pasaban las semanas y nos teníamos que poner las pilas como que no llegaba.” (EA1)*

*“Poder lograr que lo que estudie lo entienda y pueda explicarlo, ponerlo en práctica. Al principio hay muchas materias más teóricas que tenés que poder razonar, comparar. Por ejemplo, me pedían comparar autores y yo solo estudiaba de memoria cada uno, pero no lo relacionaba.” (EA2)*

- **Temores:** Expresan que al inicio existen muchos temores frente al desafío que implica responder a las demandas de estudio, en particular los temores que más se presentaban tenían que ver con las instancias de examen:

*“desaprobar en muchas materias, no poder continuar por dificultad” (EA1)*

*“Los exámenes, como rendirlos, si iba a poder con todos.” (EG1)*

*“Temor a los cambios, a poder adaptarme.” (EA3)*

*“Tenía miedo de no poder lograrlo.” (EA1)*

*“No ponerme nerviosa al dar un examen, me pasó en las primeras fechas me fue mal y eso me trabó mucho para seguir presentándome.” (EA2)*

*“sobre los parciales, saber cómo se hace para poder aprobar.” (EG2)*

- **Integración grupal:** Expresan también situaciones relativas a la integración grupal y de poder sentirse parte del nuevo contexto universitario:

*“La clave para mí fue generar un grupo de estudio porque se hace más fácil estudiar y te vas relacionando más.” (EG2)*

*"Las Olimpiadas [encuentro deportivo que se hace con todos los estudiantes] para mí fue lo mejor, me hice de una comunidad, sentirme parte." (EA3)*

*"La idea que tenés de la universidad es que sólo es esfuerzo y estudiar; y de golpe, te das cuenta que empezás a compartir otros espacios, a generar vínculos y sentirte parte de una nueva comunidad." (EA2)*

*"podes hacerte de muchas amistades y experiencias, toda una vida nueva." (EA1)*

Describen *dificultades* relativas a la adaptación a un nuevo entorno y a poder lograr integrarse a un nuevo grupo de compañeros. También, manifiestan haber presentado dificultades en la forma de organizarse con el estudio, en lograr una adecuada comprensión y profundización de los temas de estudio y en aprobar favorablemente los primeros exámenes de la carrera.

- **Dificultades de adaptación** al nuevo entorno: en general hacen referencia al contexto general de vida, en especial, aquellos estudiantes que provienen de otras ciudades o países.

*"... como provenía de otro país, hacerme de un lugar nuevo me costó." (EA1)*

*"Yo vengo de Tierra del Fuego [provincia que se encuentra en el extremo sur de la Argentina], me costó irme a un lugar nuevo, alejarme de mi familia, moverme solo, mantener la casa solo, era todo un cambio, estar solo en una ciudad exageradamente más grande." (EA3)*

- **Dificultades de organización en el estudio:** la dificultad que más se observa tiene que ver con tener que aprender una forma de organización y planificación del estudio universitario que dista mucho de su experiencia en educación secundaria.

*"Venimos de la secundaria y hasta que no rendí el primer parcial, no me di cuenta de cómo debía estudiar." (AE2)*

*"Te das cuenta como es la metodología de estudio, que cambia mucho, lo que es colegio y lo que es universidad." (EG2)*

*"El problema está en aprender a estudiar y organizarse con tanto material de estudio." (EA1)*

*"La metodología que estaba usando no me sirvió y el haber desaprobado me sirvió para darme cuenta como estudiar." (EA2)*

*"Muy impactante, no sabía cómo estudiar y se reflejó en las notas." (EG2)*

*"Dificultades para proveerse el material que necesitas para estudiar, tener que buscar en diferentes fuentes, varios autores." (EA1)*

- **Dificultades comunicativas:** las dificultades para el manejo de terminología específica de la carrera y comunicar el conocimiento con el vocabulario adecuado.

*"En mi caso, al haber estudiado Abogacía, tuve que hacerme de un nuevo lenguaje, manejar terminología que era totalmente distinta a la forma habitual de hablar." (EG1)*

- Dificultades para **comprender y profundizar** en el aprendizaje: se observa que manifiestan dificultad para manejarse con materiales de estudio que requieren mayor profundidad de los temas; para lo cual deben aprender a hacer todas las actividades indicadas o aprovechar los espacios de consulta. Lo que se observa es que al principio los estudiantes desestiman estas cuestiones.

*"En mi caso, la dificultad estuvo en no darle importancia a los textos y solo estudiaba de fotocopias y apuntes. En el primer parcial me fue mal. Había leído todo y pensé que sabía todo y no sabía nada." (EA2)*

*"Hice una sola practica y con eso pensaba que ya sabía el tema. Los profesores te dan modelos de parciales para practicar y no los consideras porque crees que si te va bien en una práctica ya entendiste el tema. Y me fue mal." (EA1)*

*"Al principio no consideras, hacer consultas porque crees que no son necesarias, que con lo que estudiaste ya sabes el tema. Cuando empecé a hacer consultas ahí me di cuenta de cuánto mejor preparado estaba y como había comprendido el tema." (EG2)*

- Dificultades para **rendir favorablemente** los exámenes: las primeras situaciones de exámenes son vivenciadas como experiencias distintas a las evaluaciones realizadas en contextos de nivel medio, con lo que se presentan dificultades para expresar correctamente el conocimiento, temores y manifestaciones de ansiedad.

*"Con los exámenes orales que no estaba acostumbrado a expresarme de esa forma." (EA3)*

*"... exámenes orales, en Derecho y nunca me había llevado una materia en el colegio y no sabía cómo se daba el examen, si parada o sentada y un miedo terrible." (EG1)*

*"en el primer parcial éramos un montón, sentía que me faltaba el aire, me puse muy nerviosa [...] sentía que no iba a poder..." (EA1)*

- Dificultades para **integrarse a un nuevo grupo:** se observa que algunos presentan dificultades para poder integrarse a un nuevo grupo de compañeros con quienes compartir muchos espacios comunes. En otros casos, el pretexto de formar un grupo para estudiar fue la forma más favorable de integración social.



*"... cursaba a la noche y trabajaba, tenía dificultad para reunirme y estudiar con otros compañeros.*

*Diría que mi trayectoria ha sido solitaria." (EG1)*

*"Estudiar en grupo sirvió un montón [...] me hice de un grupo de amigos" (EG2)*

*"Me inhibí para relacionarme. Era muy extrovertido, pero al empezar acá me cerré." (EA3)*

*"Me costó integrarme. Gente muy distinta, yo estaba acostumbrado a una vida de pueblo y acá era todo muy distinto." (EA3)*

Los estudiantes realizaron comentarios relativos a *diversas experiencias de tutoría*. En algunos casos, por haber participado en el programa de tutorías que se venían desarrollando, y en otros, a partir de recibir algún tipo de ayuda u orientación por algún docente de la carrera. Al mismo tiempo, desde la experiencia vivida en sus primeros años de carrera, manifestaron propuestas acerca de cómo creen debería ser una tutoría para estudiantes de nuevo ingreso.

- **Experiencias de tutoría:** expresan experiencias favorables y desfavorables respecto a la tutoría y esas experiencias hacen que se considere la tutoría como una intervención que da, o no, respuestas a las necesidades de orientación.

*"Lo que recuerdo de la tutoría en el primer año es que el tutor citaba a los alumnos que les iba mal. Tengo amigos que los ha llamado." (EG2)*

*"Todavía, me encuentro con mi tutora, para mí fue muy importante el vínculo que se dio en primer año y como pudo asesorarme." (EA2)*

*"No tuve alguna intervención, salvo el primer cuatrimestre, se leyó reglamento de cursadas y nada más." (EA1)*

*"No lo veo muy exitoso porque no son muchos los que asisten a las tutorías, tal vez por desconocimiento o falta de información." (EA3)*

- **Propuestas** acerca de cómo debería ser la tutoría: las propuestas identificadas tienen que ver en cómo debería organizarse la tutoría y por otro lado, para qué **necesidades debería dar respuesta**.

Sobre las propuestas de organización de la tutoría, expresan que debe ser algo obligatorio, bien informado y que tenga una duración de pocos encuentros.

*"... a modo de curso, en grupos tipo taller, porque es necesario." (EA3)*

*"Hacerlo grupal, compartir experiencias, pero obligatorio..." (EA1)*

*"De un mes o de dos meses, más intensivo y más práctico." (EA2)*

Respecto a las necesidades que debe dar respuesta, dan cuenta de diversas situaciones que se debería atender desde la tutoría, como, por ejemplo, ayudar a una mejor vinculación, preparar exámenes, dar respuesta a necesidades personales, informar sobre lo que es la universidad y de cómo manejarse en ella, y aprender a estudiar, entre otras.

*"La tutoría debe procurar una mayor relación con los profesores o clima en la clase. Ayudar al aprendizaje."(EA1)*

*"Tutorías para dar un final, orientarte acerca de cómo prepararlo." (EA1)*

*"El que tiene problemas en la carrera es porque tienen otro problema y quizá las tutorías deberían dar respuesta también a esto [...] el Decano había dicho esto." (EA3)*

*"Tutorías servirían para orientar en la metodología de estudio y estar mejor preparado para las experiencias exámenes y si tiene algún otro problema que se vea después." (EA2)*

*"... para mí las tutorías deberían servir para brindar una imagen, desde el primer momento, de lo que es la universidad y lo que implica, es decir cómo manejarse y no atrasarse." (EG2)*

*"... tiene que ser de orientación en la forma de estudiar porque a uno le puede ir mal de entrada y se confunde, cree que no es la carrera y tal vez, estaba bien para esa carrera, pero no sabía cómo estudiar." (EG2)*

*"Tutorías personalizadas para las dificultades en materias." (EA1)*

Por otro lado, también se hace mención a otras necesidades a las que debería dar respuesta la tutoría y que se refieren a las etapas de finalización de la carrera.

*"... yo creo que hay momentos críticos el inicio y la finalización. Necesite tutorías al final de la carrera. y esto no estaba. Creo que hubiese sido muy bueno una apoyatura a la inserción laboral..." (EG1)*

*"Tutoría para la finalización estudios." (EG2)*

A modo de síntesis, la Tabla 6.37 presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de los comentarios realizados por los estudiantes.

**Tabla 6.37. Resultados análisis del contenido discursivo del Grupo de Discusión (GD-1)**

Expectativas y temores al iniciar la carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivos de elección: referencia a motivos intrínsecos y extrínsecos. En otros casos, no se plantean ningún motivo.</li> <li>- Estrategias de estudio: cambio en la forma de estudiar en la universidad respecto al secundario.</li> <li>- Temores: especialmente a las situaciones de examen.</li> <li>- Integración grupal: expectativa de poder sentirse parte del grupo de compañeros.</li> </ul>
Dificultades que se les presentaron durante esa etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades de adaptación: especialmente en estudiantes que provienen de otras ciudades o países.</li> <li>- Dificultades para organizar y planificar el estudio universitario.</li> <li>- Dificultades comunicativas en el manejo de terminología específica y en la forma de transmitir el conocimiento aprendido.</li> <li>- Dificultades para comprender y conceptualizar los contenidos de estudio.</li> <li>- Dificultades para rendir favorablemente los exámenes y expresar correctamente el conocimiento aprendido.</li> <li>- Dificultades para integrarse a un nuevo grupo con el que se deben compartir muchos espacios comunes.</li> </ul>
Experiencias de tutoría o algún tipo orientación recibida en los inicios de la carrera	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencias favorables y desfavorables de acuerdo al grado de respuesta que ha dado a las necesidades de orientación.</li> <li>- Propuestas relativas a cómo debería organizarse la tutoría y respecto a qué necesidades debe dar respuesta.</li> </ul>

*Fuente:* Elaboración propia

## RESUMEN DEL CAPITULO

En este capítulo se desarrollan los resultados relativos a la fase de *evaluación de contexto*, en el cual transcurre el Programa de Orientación Tutorial de la UCA, y que consiste en una descripción del entorno nacional e institucional de la UCA y en un análisis de las necesidades de orientación y experiencias de adaptación de los estudiantes, durante el inicio de su trayectoria universitaria.

El Sistema de Educación en Argentina, como entorno nacional de la UCA, se define de acuerdo con la *legislación educativa* que rige a todas las universidades e institutos de formación superior; y la *estructura y finalidad de las universidades católicas argentinas*. A nivel legislativo, la Ley Nacional de Educación Superior (Ley N° 24.521) es la que regula todo el funcionamiento de la Educación Universitaria y no universitaria de la Argentina; estableciéndose la *responsabilidad del Estado nacional* en el financiamiento, supervisión y fiscalización de las universidades del país; los *objetivos de la Educación Superior* y las *condiciones de ingreso* a la educación superior. En lo relativo a las universidades católicas, se presenta el Ideario Educativo de acuerdo a la Encíclica *Ex-Corde Ecclesiae* (ECC - 1990) que es el documento que describe y define lo que se entiende por universidad católica en lo que se refiere a sus principios educativos y perspectiva respecto a la enseñanza católica universitaria. En el caso de la UCA, además de encontrarse definida como *universidad católica* recibe la denominación de *pontificia* que consiste en un título honorífico que implica un reconocimiento por la trayectoria y una dependencia directa con la Santa Sede.

Se describe la estructura académica de la UCA y el Proyecto institucional, el cual define los objetivos y las líneas de acción que orientan el desarrollo de los diversos aspectos de la vida académica de la universidad. La UCA es una institución universitaria, de gestión privada, católica, eclesial y pontificia, cuya columna vertebral es la formación, que se extiende desde las acciones de enseñanza como las de investigación. Tanto la gestión académica como los servicios internos (entre los cuales se encuentra el programa de tutorías de la UCA) buscan acompañar y potenciar la formación de sus estudiantes. La relación de la UCA con la comunidad y sociedad en general se da a través de las acciones de extensión universitaria y por las relaciones tanto institucionales como internacionales. La propuesta formativa de la uca procura una formación integral de la persona, donde la enseñanza disciplinar se complementa con una formación humanista y cristiana. En particular, el proyecto institucional 2011-2016 (UCA, 2010) hace especial mención a los estudiantes de nuevo ingreso en función de las condiciones culturales y demandas específicas de formación. Por lo cual, se establece una prioridad y especial dedicación al desarrollo del potencial de los nuevos estudiantes, ayudado a superar las eventuales deficiencias de su formación previa a través del curso de ingreso y, particularmente, en los

primeros años de las carreras de grado. En este sentido, se señala la necesidad de *revisar y perfeccionar* el sistema de tutorías de la UCA.

Respecto al análisis de las necesidades de orientación, se presentan los resultados relativos al estudio de las *estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional*, y los correspondientes a los *motivos de elección de estudios universitarios*. Para cada caso, se diseñaron y aplicaron el *Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario* (CEMEU) y el *Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera* (CEMEC), respectivamente. Ambos instrumentos fueron diseñados *ad hoc* y los estudios de fiabilidad y validez, permitieron un proceso de depuración y análisis hasta alcanzar cualidades psicométricas adecuadas.

Se presentan los resultados relativos a las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional a través de una comparación de medias de los resultados según las categorías de análisis de rango de edad, sexo y área disciplinar, observándose diferencias muy significativas en la mayoría de las medias. Respecto a las estrategias de *Revisión y Control* y las de *Control Emocional*, se observa un mejor desempeño en las estudiantes mujeres (*Revisión y control*:  $M=3.126$ ,  $Dt=1.0228$ ,  $F=6.264$ ,  $Sig=.012$ ; *Control emocional*:  $M=3.206$ ,  $Dt=1.1965$ ,  $F=7.504$ ,  $Sig=.006$ ), respecto a los varones (*Revisión y control*:  $M=3.005$ ,  $Dt=0.9634$ ,  $F=6.264$ ,  $Sig=.012$ ; *Control emocional*:  $M=3.053$ ,  $Dt=1.1138$ ,  $F=7.504$ ,  $Sig=.006$ ). En las estrategias de *Comprensión Cognitiva* ( $M=4.432$ ,  $Dt=1.1763$ ,  $F=22.427$ ,  $Sig=.000$ ) y *Motivación* ( $M=4.562$ ,  $Dt=1.2680$ ,  $F=26.905$ ,  $Sig=.000$ ), se observa el desempeño más alto, por parte de los estudiantes comprendidos en el rango 3 de edad. En cambio, en las estrategias de *Revisión y Control* ( $M=2.993$ ,  $Dt=0.9849$ ,  $F=27.983$ ,  $Sig=.000$ ), los estudiantes comprendidos en el rango 1, son los que presentan el desempeño más bajo. En la comparación por áreas disciplinares, las estrategias de *Comprensión Cognitiva*, los estudiantes de Humanidades presentan el mejor desempeño ( $M=4.005$ ,  $Dt=1.2004$ ,  $F=11.143$ ,  $Sig=.000$ ) y en *Concentración en el estudio*, los estudiantes de Ciencias, Ingenierías y Técnicas presentan el menor desempeño ( $M=2.69$ ,  $Dt=1.0089$ ,  $F=4.119$ ,  $Sig=.003$ ). Por lo que se concluye que el uso y desempeño las estrategias de estudio, por parte de los estudiantes de nuevo ingreso, es muy diverso y da cuenta de la heterogeneidad de necesidades de orientación en esta primera etapa del desarrollo de la carrera.

El estudio acerca de los motivos de elección de carrera que prevalecen en los alumnos ha permitido identificar diferentes perfiles motivacionales en los estudiantes de nuevo ingreso. Se realiza un contraste de los conglomerados, a través de la comparación de medias, respecto al sexo, área disciplinar y rango de edad y un estudio discriminante que permite predecir la configuración de los estudiantes en cada uno de los perfiles identificados en este estudio, obteniéndose una probabilidad

muy alta de futuras clasificaciones. La configuración de los perfiles motivacionales de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA, ha quedado clasificado en cinco perfiles motivacionales: *Perfil 1-Motivación moderada*: conformado por estudiantes del área de las Ciencias, Ingenierías y Técnicas y del Derecho, en mayor número de varones con edades entre 16 y 18 años, que no presentan una valoración alta en algún motivo de elección de estudios universitarios. *Perfil 2-Motivación intrínseca moderada*: configurado por estudiantes de Humanidades y Sociales, mayoritariamente femenino y con edades mayores a 23 años, que priorizan los motivos de desarrollo personal y altruismo, aunque presentan también un nivel medio de preferencia por motivos extrínsecos de búsqueda de prestigio y solvencia económica e intentan elegir sus estudios con el fin de evitar situaciones desagradables a nivel personal. *Perfil 3-Alta motivación intrínseca y extrínseca*: conformado por estudiantes del área Económica, preferentemente varones y sin gran diferenciación por el rango de edad, valora de manera alta tanto los motivos de superación personal y altruismo como los de búsqueda de prestigio y solvencia económica. La elección de estudios superiores intenta equilibrar tanto razones intrínsecas de desarrollo personal como extrínsecas de reconocimiento externo y bienestar económico. *Perfil 4-Motivación intrínseca y extrínseca moderada*: conformado por estudiantes de Sociales, preferentemente mujeres de 19 a 23 años, que valoran tanto los motivos de superación personal y altruismo como los motivos de búsqueda de prestigio y solvencia económica. *Perfil 5-Alta motivación intrínseca*: integrado por estudiantes de Derecho y Ciencias, Ingeniería y Técnicas, mayoritariamente varones de 24 años o más edad, que valoran los motivos de superación personal y altruismo.

Respecto al estudio relativo a las experiencias de ingreso y proceso de adaptación a la universidad, que han tenido algunos estudiantes de la UCA durante el inicio de su trayectoria universitaria, se presentan los resultados obtenidos a través del grupo de discusión GD-1, realizado con estudiantes avanzados y graduados de la universidad. A partir de las categorías iniciales, establecidas para analizar el contenido discursivo de los estudiantes, se identificaron distintas temáticas relativas a las expectativas y temores al iniciar la carrera (como lograr un desarrollo efectivo de la carrera, lograr integrarse satisfactoriamente al nuevo contexto y grupo social, poder lograr un cambio en la forma de estudio, etc.), las dificultades de adaptación universitaria o relativas al desarrollo académico (dificultades de adaptación en estudiantes que provienen de otras ciudades o países, dificultades en la organización y planificación del estudio universitario, dificultades comunicativas en el manejo de terminología específica, dificultades para comprender y profundizar materiales de estudio y rendir favorablemente los primeros exámenes, entre otras cuestiones), y por último, las experiencias de tutoría o algún tipo orientación recibida en los inicios de la carrera (expresando experiencias favorables y desfavorables respecto a la tutoría), donde se identifican algunas propuestas de mejora (debe ser

obligatorio, bien informado y con una duración de pocos encuentros; desde la tutoría se debería ayudar a una mejor vinculación, preparar exámenes, dar respuesta a necesidades personales, informar sobre lo que es la universidad y de cómo manejarse en ella, y aprender a estudiar, entre otras cuestiones).

## **CAPITULO 7. EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA**

### **1. ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PROGRAMA**

#### **1.1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA**

#### **1.2. DISEÑO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA**

##### **1.2.1. CONCEPCIÓN INSTITUCIONAL DEL PROGRAMA**

##### **1.2.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA**

##### **1.2.3. PARTICIPANTES DEL PROGRAMA**

##### **1.2.4. DESARROLLO DEL PROGRAMA Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

### **2. ANÁLISIS DEL PROGRAMA A TRAVÉS DE LA VALORACIÓN DE EXPERTOS**

#### **2.1. VALORACIÓN DE EXPERTOS ACERCA DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA**

##### **2.1.1. VALORACIÓN DE LOS EXPERTOS: CONCEPTUALIZACIÓN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN EL PROGRAMA**

##### **2.1.2. VALORACIÓN DE LOS EXPERTOS: OBJETIVOS DEL PROGRAMA**

##### **2.1.3. VALORACIÓN DE LOS EXPERTOS: PARTICIPANTES DEL PROGRAMA**

##### **2.1.4. VALORACIÓN DE EXPERTOS RELATIVO AL DISEÑO Y VIABILIDAD DE LAS ACCIONES**

## **RESUMEN DEL CAPÍTULO**



## CAPITULO 7. EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA Y SU PROCESO DE APLICACIÓN

En el Capítulo 5, correspondiente al diseño de la investigación, se expuso la necesidad de analizar y valorar la propuesta del Programa de Orientación Tutorial tal como se ha venido aplicando en la UCA, su implementación en un curso académico concreto y el grado de satisfacción con el mismo de sus participantes. Esta evaluación permite determinar si la misma resulta aplicable y responde a las necesidades identificadas en la fase de análisis de contexto de esta investigación. En este capítulo, se presentan los resultados de la revisión exhaustiva del diseño del programa, correspondiente a la fase de entrada, que incluye dos núcleos de evaluación. Por un lado, los antecedentes, la génesis y la configuración de sus elementos a través del análisis de fuentes documentales; y, por otra parte, el estudio de la fundamentación teórica, el diseño y la viabilidad de las acciones diseñadas en el programa a través de la valoración de expertos (docentes e investigadores de la UCA, con experiencia en el campo de la orientación y la tutoría universitarias).

Cada uno de estos aspectos responde a los objetivos específicos planteados para esta etapa de evaluación (Tabla 7.1.), tal como se presentaron en el capítulo 5 relativo al Diseño de la Investigación.

Tabla 7.1. Objetivos de evaluación de la fase de entrada

EVALUACIÓN DE ENTRADA	Objetivos
Evaluación del programa a través de fuentes documentales existentes	3.1. Reunir y analizar información de distintas fuentes documentales relativas a los antecedentes y fundamentación del programa en la UCA.
	3.2. Recoger y organizar la información documental relativa al diseño del programa.
Evaluación del programa a través de expertos	3.3. Analizar la coherencia conceptual del programa de tutoría universitaria en relación a la definición conceptual de orientación universitaria.
	3.4. Valorar la relación de los objetivos propuestos con el planteo conceptual del Programa y establecer viabilidad de cumplimiento de los mismos.
	3.5. Determinar si las acciones de orientación descritas en el Programa sirven como respuesta a las necesidades de los estudiantes.
	3.6. Analizar la descripción de los perfiles profesionales de los tutores para cada una de las actividades de orientación.
	3.7. Evaluar las actividades propuestas y la metodología de implementación de acuerdo con la eficacia del programa.
	3.8. Valorar la viabilidad del Programa en función de los recursos destinados para su desarrollo.

*Fuente:* Elaboración propia

## 1. ANALISIS DOCUMENTAL DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA

La descripción del Programa de Orientación Tutorial de la UCA se realizó a partir de la recogida, organización y análisis de distintas fuentes documentales relativas a los antecedentes e inicio de las actividades de tutoría en la UCA y de los elementos que conforman el programa.

Los documentos analizados se organizaron en dos categorías:

1) Documentos institucionales y actas de reuniones relativas a acciones tutoriales. Entre ellos, contamos con la descripción conceptual del programa en el documento institucional denominado *Sistema de Orientación Universitaria de la UCA (SOU-UCA)*; diversos *Anuarios Institucionales* que reseñan las actividades desarrolladas en el programa; y los *Proyectos Institucionales* que describen las metas y objetivos de la planificación institucional.

2) Material de difusión, como *publicidad y programas* de las actividades, documentos de registro de las actividades, *actas* de reuniones e *informes* de reseña de las acciones de tutoría.

La presentación de los resultados se hará en dos apartados: por un lado, se describe la información obtenida relativa a los antecedentes y fundamentación del programa; y, por otro lado, del diseño del programa que fue implementado y evaluado en las fases siguientes de este estudio.

### 1.1. ANTECEDENTES Y LA FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA

De acuerdo con los documentos investigados, las primeras acciones de tutoría en la UCA se implementaron en el año 2002, a partir de la aprobación del Consejo Superior de establecer con carácter experimental un Sistema de Tutorías para alumnos del primer año de las carreras de grado de las Facultades de Económicas, Derecho e Ingeniería (Acta p-17, Expediente 191/2003). En sus inicios, se nombró un tutor por cada comisión de alumnos de primer año en las tres facultades y las acciones de tutoría consistían en encuentros semanales del tutor con grupos reducidos del total de estudiantes asignados, entrevistas de seguimiento académicos y encuentros generales con la comisión total de alumnos (Anuario UCA, 2002, 2004, 2005, 2008).

Para la selección inicial de los tutores, se realizó el Curso de Formación de Tutores, con una duración total de 48 horas cátedra, con una asistencia semanal y que abarcó distintas áreas de formación

(García Ripa, Aguilar Rivera y Moras, 2003). El proyecto del curso estuvo a cargo del Departamento de Ingreso y Estudios Pre-Universitarios de la UCA y fue denominado "Curso de Formación y Capacitación en la Tarea Tutorial, para docentes universitarios". Se ofrecieron diversos días y horario a fin de permitir una mayor participación por parte de los docentes interesados. La tabla 7.2. resume la información obtenida del documento relativo al proyecto del curso.

Tabla 7.2. Curso de Formación y Capacitación en la Tarea Tutorial para docentes universitarios

---

<b>Objetivos del curso:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Generar el aprendizaje y/o la profundización de la actividad tutorial.</li><li>- Distinguir las funciones del profesor tutor en el ámbito universitario, diferenciándolas de otras tareas docentes.</li><li>- Aprender diferentes técnicas y estrategias que faciliten el trabajo del profesor tutor con los alumnos.</li><li>- Promover el intercambio de experiencias docentes que permitan reflexionar y elaborar la noción de orientación tutorial.</li><li>- Que lo aprendido en el curso despierte la necesidad de una continua formación en el trabajo tutorial y una constante autoevaluación de dicha tarea.</li></ul>
<b>Áreas de formación:</b>	<p><b>EPISTEMOLÓGICA:</b> los profesores deberán reflexionar sobre la estructura de su propia disciplina científica, es decir, su organización interna; para poder distinguir las dificultades que los alumnos puedan tener en la comprensión de dicha disciplina o en la relación de cada una de las materias con la misma.</p> <p><b>PSICOLÓGICA:</b> se profundizará en ciertos contenidos extraídos de la Psicología General y la Psicología del Desarrollo para poder comprender al alumno como una persona singular, conociendo, también, las características evolutivas del joven. Por otro lado, se intentará que los profesores puedan adquirir y/o profundizar las actitudes positivas que favorecen el diálogo, la comunicación interpersonal, la conducción de los procesos grupales y el trabajo en equipo.</p> <p><b>PSICOPEDAGÓGICA:</b> se tomarán los aportes de la Psicopedagogía que permitan comprender las características de aprendizaje de los jóvenes que comienzan una carrera universitaria. Así mismo, poder conocer las distintas causas por las cuales una persona no logra aprender o fracasa en su estudio, distinguiendo aquellas situaciones en las cuales se debe a una dificultad cognitiva o de metodología de estudio; de aquellas en las cuales las causas se deban a índoles emocionales o afectivas del alumno.</p> <p><b>TUTORIAL:</b> en esta área se especificarán los aspectos que hacen al conocimiento de la tarea tutorial, distinguiendo las diferentes funciones que puede cumplir el profesor tutor según la situación del alumno y la naturaleza del tema abordado.</p> <p><b>DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN:</b> adquirir nuevas técnicas de observación y evaluación que permitan un mayor diagnóstico de las situaciones que los alumnos puedan manifestar. Comprender y descubrir la manera de autoevaluar la actividad realizada y los factores que se pueden poner en juego en el intercambio personal con los alumnos.</p>

---

Fuente: Proyecto del Curso (documento interno)

Al finalizar el curso se llevó a cabo una evaluación<sup>1</sup> con el objetivo de seleccionar a los profesores para la designación a la tarea tutorial. De acuerdo con los registros consultados relativos a la

---

<sup>1</sup> La misma consistió en la entrega, por parte de los profesores asistentes al curso, de un trabajo monográfico relativo a alguno de los temas desarrollados en el curso. Los trabajos fueron leídos y evaluados por parte de los docentes que estuvieron a cargo del curso, asignándoles aquellas monografías relativas al tema que habían desarrollado en el curso. Aquellos trabajos que resultaron aprobados por la comisión evaluadora fueron convocados a entrevistas personales a fin de valorar características del perfil profesional para la asignación de la tarea.

evaluación del curso, participaron un total de 150 profesores de la universidad, quedando designados para iniciar las actividades de tutoría, 8 tutores de Ingeniería, 10 tutores de Derecho y 15 tutores de Económicas. La continuidad de los tutores, en estos momentos iniciales del programa, se estableció como requerimiento, la participación en diversas acciones de capacitación, que tutoría tuvieron durante su primera década de intervención en la universidad (Tabla 7.3).

Tabla 7.3. Antecedentes de la tutoría en la UCA entre 2002 y 2012

Acciones	Descripción	Fuente documental
Objetivos y funciones del tutor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudar a los alumnos (grupal e individualmente) a conocerse a sí mismos y a descubrir y asumir sus capacidades y dificultades, en los aspectos relacionados con su formación académica.</li> <li>- Procurar un buen rendimiento en el aprendizaje, coordinando la actividad del equipo docente.</li> <li>- Representar a la Institución Universitaria frente al grupo de alumnos.</li> <li>- Promover una comunicación fluida con los alumnos, entre los alumnos, con los docentes, y entre los alumnos y sus docentes.</li> <li>- Conocer e informar, a quien corresponda, sobre la situación académica – administrativa de cada alumno a su cargo.</li> </ul>	
Actividades de tutoría:	<p><b>Entrevista individual de seguimiento:</b> Destinado a alumnos que presentan dificultades en el desempeño académico</p> <p><b>Talleres o Encuentro en pequeños grupos:</b> Se abordan temas diferentes de acuerdo a las prioridades que defina cada tutor. Algunos ejemplos de talleres: Planificación del tiempo de estudio, Comprensión de textos, Resolución de problemas de carácter lógico-matemático, Entrenamiento en la concentración y atención en el estudio, Sentido y valoración del desarrollo personal del estudiante, entre otros.</p> <p><b>Encuentros con la totalidad del curso:</b> Al <i>inicio del año</i>, para presentar la tutoría y el programa a desarrollar. Se indaga acerca de las expectativas del estudiante, a través de un cuestionario o encuesta que elabora cada tutor, y se realiza alguna dinámica de presentación e integración grupal. Durante la <i>mitad del año</i>, con la finalidad de evaluar lo trabajado hasta el momento y programar la segunda parte del año. Se proponen diversos juegos grupales. Y al <i>finalizar el año</i> de estudios, con el objetivo de evaluar las acciones de tutoría implementadas. Se trabaja acerca de las expectativas para el próximo año lectivo y se realiza alguna dinámica grupal para despedir el año.</p>	Anuarios institucionales desde 2002 a 2011.
Estructura del programa:	<p>8 tutores de Ingeniería, 10 tutores de Derecho y 15 tutores de Económicas</p> <p>Ratio tutores/estudiantes: 35</p> <p>Coordinación general del programa, dependiente del Departamento de Ingreso.</p>	

(Continuación Tabla 7.3)

<p><b>Capacitación tutorial:</b></p>	<p>2002 – 2003</p> <p>Cursos de Formación y Capacitación en el Área Tutorial</p> <p>Jornada: La Tutoría en la UCA: Desafío y Esperanza frente a nuestra realidad actual contemporánea (09/03/2002)</p> <p>Curso de Perfeccionamiento para Profesores Tutores</p> <p>Jornadas de Perfeccionamiento Profesores Tutores en diversas facultades de la UCA: Facultad de Humanidades Teresa de Ávila, de Paraná (22/06/2003); Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Rosario (29, 30 y 31 de Julio de 2003).</p> <p>Jornada de tutores: Perfil del estudiante UCA (21/10/2003)</p>	
	<p>2005 – 2007</p> <p>Jornada tutores: Sistema tutorial UCA-Informe 2004 (Febrero, 2005)</p> <p>Encuentro de capacitación con tutores de la Sede de Rosario, de la UCA (10/10/2006)</p> <p>Jornadas de capacitación: El profesor tutor y su función orientadora (Junio, 2007)</p>	
	<p>2008 – 2011</p> <p>I JORNADA FEDERAL DE TUTORÍA: La Orientación Tutorial: respuesta a las necesidades del alumno universitario.                  Conferencia central a cargo de la Lic. Claudia Messing: Desmotivación, Insatisfacción y Abandono de Proyectos: Nuevas problemáticas que afectan la inserción universitaria (06/06/2008)</p> <p>Jornada de Perfeccionamiento Profesores Tutores de la Facultad de Humanidades (Mendoza) de la UCA (10/10/2008)</p> <p>II JORNADA FEDERAL DE TUTORÍA: La Orientación Tutorial: respuestas a las necesidades del alumno universitario.                  Conferencia central a cargo de la Lic. Claudia Usubiaga: La negociación y la mediación, estrategias posibles para la tarea del tutor (28/08/2009)</p> <p>II JORNADA FEDERAL DE TUTORÍA: La Orientación Tutorial: respuestas a las necesidades del alumno universitario.                  Conferencia central a cargo del Lic. Matías Muñoz: El desafío de ser tutores en el contexto actual.                  ¿Cómo vivencian nuestros alumnos al aprendizaje? (03/09/2010)</p> <p>Curso de capacitación tutores: El Profesor Tutor y su Función Orientadora (Agosto-                  Noviembre, 2011)</p>	<p>Publicidad de difusión y Programa de los Cursos y las Jornadas.</p>

Fuente: Elaboración propia

El Proyecto Institucional 2011-2016, en su capítulo *Enseñanza y formación*, definía como primera línea de acción: “Instrumentar nuevas formas de acompañamiento al alumnado, fundamentalmente en las etapas iniciales de formación, además de revisar y perfeccionar el sistema de tutorías y otros servicios de apoyo ya existentes”(UCA, 2010; pag.11).A partir de esta resolución, las acciones de tutoría para los estudiantes que inician sus estudios universitarios, se definen dentro del denominado Programa de Orientación Tutorial de la UCA y se implementa en todas las carreras de grado de las distintas facultades de la

universidad. En febrero de 2012 (UCA, 2012) el Consejo Superior aprueba el Documento que define el *Sistema de Orientación Universitaria -SOU-UCA* (UCA, 2012), donde se materializa la intención de formar un sistema integrado de las tutorías en la universidad (HCS, Acta N.º 1008). En dicho documento, se describe el Programa de Orientación Tutorial de la UCA para estudiantes de nuevo ingreso, definiendo conceptualmente cada uno de los aspectos de su diseño. El ámbito de aplicación del programa se extiende más allá de lo meramente académico, e incluye el acompañamiento integral del alumno en lo que respecta a su desarrollo profesional y personal. La tutoría universitaria queda definida como ámbito de orientación educativa y atención personalizada de cada alumno en los aspectos que atañen a su desarrollo integral. El documento establece que dicha tarea debe ser realizada por profesores competentes y capacitados para dicha función, cuya tarea de orientación contribuya en sentido constructivo y colaborativo al proceso de enseñanza- aprendizaje; y establece la figura del Coordinador General del Programa con tareas de gestión, coordinación y evaluación de las acciones implementadas (UCA, 2012). A partir del año 2012 queda establecido el Programa de Orientación Tutorial de la UCA, cuyo diseño y modalidad de implementación se describen en los puntos siguientes del capítulo.

## **1.2. DISEÑO DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL DE LA UCA**

La descripción del diseño del programa se realiza a continuación a partir de la información obtenida en el Documento SOU-UCA y en los Registros de Actividades desarrolladas, como informes y material de difusión. La información obtenida se ha organizado en los siguientes apartados: (1) la definición conceptual de tutoría por parte de la institución, (2) los objetivos del programa, (3) los participantes y (4) el desarrollo del programa.

### **1.2.1. CONCEPCIÓN INSTITUCIONAL DEL PROGRAMA**

El documento SOU-UCA (2012) define al programa de tutorías de la UCA desde la concepción de la orientación universitaria como una acción que debe responder a necesidades de orientación propias de la trayectoria académica universitaria y, en especial, a las necesidades identificadas al inicio de los estudios. Partiendo de los cambios que la universidad debe asumir, de acuerdo a la mayor heterogeneidad y complejidad social, se establece “una necesaria renovación del concepto y ejercicio de la tutoría universitaria en vistas al acompañamiento de las nuevas necesidades de orientación” (p.3). Se parte de la necesidad de *reforzar las acciones de tutoría* de acuerdo a lo establecido en el Proyecto Institucional

---

2011-2016 (UCA, 2010); pero señala que dichas acciones deben complementarse con otras medidas (como por ejemplo, la revisión y mejora de los planes de estudio o la capacitación del claustro), que permitan responder a las necesidades de desarrollo académico y profesional de los estudiantes y que se articulen con las acciones de tutoría (UCA, 2012).

Además, la UCA asume que para poder perfeccionar las acciones de orientación en la universidad “se requiere de un análisis previo relativo a la realidad que hoy se presenta en el ámbito universitario, analizando tanto el interior de la institución como su contexto externo” (UCA,2010; p.5). Este análisis se traduce en la identificación de las necesidades de orientación de los estudiantes que inician el estudio universitario./Dando respuesta a estas necesidades, la **orientación académica** se concibe en la institución como “ *el conjunto de intervenciones que están referidas a mejorar el proceso formativo de los estudiantes, ya sea en cuestiones relativas al desempeño académico (en su dimensión curricular y metodológica), como en el fortalecimiento de aspectos actitudinales que beneficien su aprendizaje*” (UCA, 2012; p.10). En esta conceptualización, se discriminan distintas instancias de orientación. Por un lado, define la *orientación académica curricular* como aquellas intervenciones que procuran una mejora del aprendizaje respecto a conceptos o contenidos curriculares de las distintas asignaturas. En segundo lugar, la *orientación académica metodológica*, recoge el conjunto de acciones centradas preferentemente en mejorar o adquirir las habilidades, destrezas y métodos de estudio de los estudiantes. Por último, se define la *orientación académica actitudinal* como la intervención que ayude a desarrollar los aspectos interpersonales necesarios para el adecuado intercambio académico, así como el asesoramiento en dificultades específicas que inciden en el aprendizaje. Dentro de esta última modalidad de orientación, se introduce la definición de *orientación académica normativa* destinada a atender aquellas cuestiones de carácter actitudinal necesarias para el cumplimiento de las normas y tiempos dispuestos, que aseguren un adecuado avance académico<sup>2</sup>.

La **orientación profesional** identifica acciones relativas al momento de inicio de la trayectoria universitaria que implican considerar los procesos de elección de los estudios; así como las intervenciones de acompañamiento en las etapas finales de la carrera (UCA, 2012). La orientación profesional al inicio de la formación universitaria está destinada a “*la identificación y confirmación de los motivos de elección de carrera, la re-orientación frente a dudas vocacionales, la eventual reconsideración de las decisiones tomadas*” (p.11); y las acciones de acompañamiento durante la

---

<sup>2</sup> Este concepto de orientación normativa se relaciona con el Reglamento de Escolaridad de la UCA, que establece los criterios normativos exigibles para la continuidad y permanencia en los estudios. En este sentido, la Ordenanza VII: Organización de los estudios de grado y post-grado, establece las condiciones de regularidad en la asignatura (art.2), para los exámenes finales (art.3) y en la carrera (art.6), como así también, las disposiciones de asistencia y permanencia en la carrera.

---

etapa de finalización de los estudios se refiere a “acciones de seguimiento de trabajos finales para acceder al título profesional, y ofreciendo experiencias de intercambio estudiantil. También incluye todas las orientaciones relativas a la inserción laboral, habilidades de búsqueda, conocimiento de los mecanismos que rigen los procesos de selección, reflexión sobre los objetivos profesionales, conocimiento de los aspectos básicos de las relaciones laborales y actitudes ante el mercado de trabajo” (p.11).

Respecto a la **orientación personal**, se define como aquellas acciones que procuren el “desarrollo de la persona en su integridad, sin limitarse exclusivamente al aspecto académico y profesional” (p.13). Dichas acciones se asumen como implícitas e integradas en la orientación académica y profesional; sin llegar a confundirse “con el acompañamiento psicológico o la dirección espiritual” (p.13). Como resumen, la Tabla 7.4. recoge las necesidades de orientación definidas en el 2012, y que a su vez conforman los criterios de evaluación del mismo.

Tabla 7.4. Necesidades de orientación definidas en el Programa de Orientación Tutorial (UCA)

Necesidad	Ámbito	Ejemplificación
<i>Necesidades de orientación académica</i>	- metodológica o procedimental	Referidas a necesidades de orientación en adquisición y/o ajuste de estrategias metodológicas o procedimentales para el aprendizaje académico.
	- actitudinal	Referidas a necesidades de orientación en actitudes favorables para una mejor disposición y sostenimiento del estudio universitario.
	- curricular	Referidas a las necesidades de aprendizaje de conceptos o contenidos curriculares en algunas asignaturas de estudio.
<i>Necesidades de orientación profesional</i>	- vocacional	Referidas a necesidades de orientación para confirmar la decisión vocacional de acuerdo con los motivos de elección de la carrera.
<i>Necesidades de orientación personal</i>	- personal	Referidas a necesidades de orientación para el desarrollo de la persona en su integridad de acuerdo con su proyecto de vida personal.

Fuente: Elaboración propia de acuerdo al Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

A partir de la definición conceptual de necesidades de orientación y la descripción de las diversas modalidades de orientación universitaria, se describen las acciones que se asumen en cada caso durante el momento inicial de los estudios universitarios (Tabla 7.5.).



Tabla 7.5. Modalidades y acciones de orientación tutorial de acuerdo con las necesidades identificadas

Necesidad	Orientación	Acciones
<i>Necesidades de orientación académica</i>	<b>Académica metodológica</b>	Brindar asesoramientos en: - planificación y organización de los estudios. - estrategias de estudio. -preparación de los exámenes Informar acerca de: - criterios de regularidad de los programas. - condiciones de aprobación de asignaturas.
	<b>Académica actitudinal</b>	- Realizar intervenciones que desarrollen una actitud responsable y comprometida con el estudio. - Asesorar en conductas y formas de conducirse que aseguren el cumplimiento de las condiciones necesarias para la continuidad y permanencia de los estudios. - Procurar en el estudiante una actitud reflexiva sobre su propio desempeño académico que impliquen tomas de decisiones autónomas.
	<b>Académica curricular</b>	- Organizar clases de apoyo de aquellas asignaturas, relativas al primer año de los estudios, con mayor grado de dificultad. Como, por ejemplo, matemática, física, química o contabilidad. - Ofrecer espacios personalizados para dar respuesta a consultas que los estudiantes soliciten sobre dichas asignaturas.
<i>Necesidades de orientación profesional</i>	<b>Profesional</b>	- Identificar los motivos de elección de la carrera optada. - Colaborar en afianzamiento de la decisión vocacional tomada. - Orientar hacia un asesoramiento vocacional frente a dudas o necesidades de revisar la decisión realizada.
<i>Necesidades de orientación personal</i>	<b>Personal</b>	- Identificar problemáticas personales y asesorar acerca de servicios especializados para su resolución. - Frente a los obstáculos o dificultades presentadas, disponer de espacios de intercambio personal que ayuden a identificar posibles soluciones y fortalecer el auto-concepto académico.

Fuente: Elaboración propia de acuerdo al Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

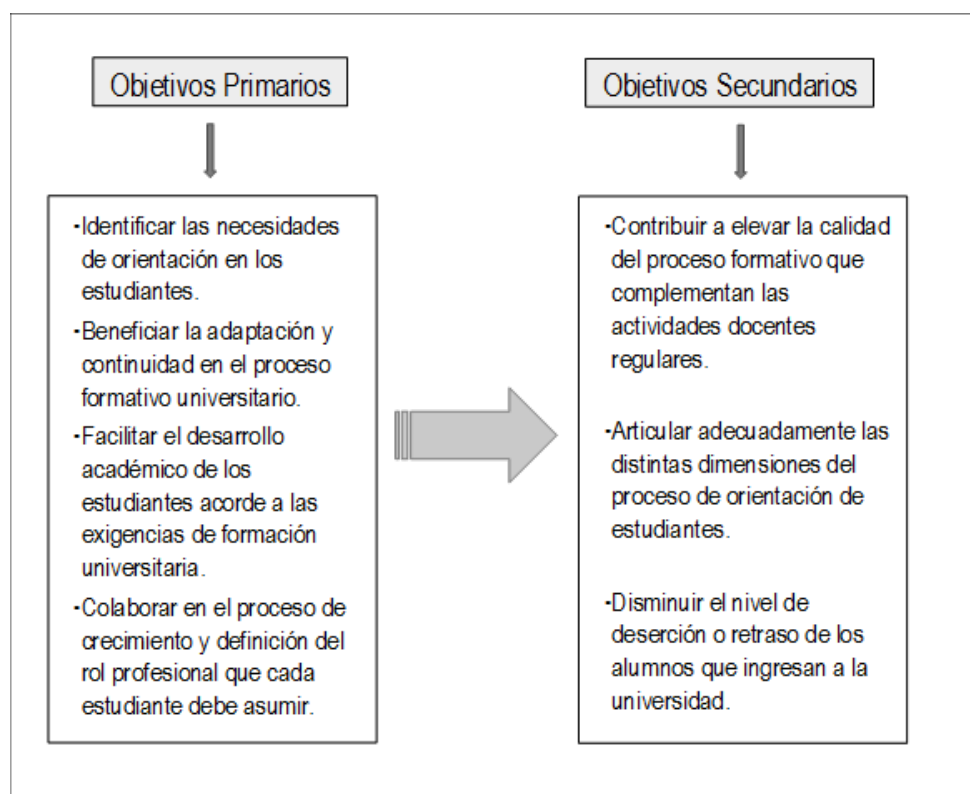
## 1.2.2.OBJETIVOS DEL PROGRAMA

De acuerdo con lo descrito en el documento SOU-UCA, los objetivos del Programa de Orientación Tutorial se dividen en objetivos primarios y objetivos secundarios.

Se entiende por objetivos primarios aquellos que el programa se propone lograr de acuerdo a las intervenciones que se implementan directamente con los estudiantes de nuevo ingreso. Los objetivos secundarios son definidos como aquellas consecuencias que, de manera indirecta, se pretenden lograr a partir del cumplimiento de los objetivos primarios (UCA, 2012).

La figura 7.1. presenta cada uno de los objetivos del programa de tutorías.

Figura 7.1. Objetivos del Programa de Orientación Tutorial de la UCA



Fuente: Elaboración propia de acuerdo al Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

De acuerdo con los objetivos generales del programa, se identifica una serie de objetivos específicos que determinan el diseño del programa (Tabla 7.6.).

Tabla 7.6. Objetivos generales y específicos del programa de tutorías de la UCA

Objetivos generales	Objetivos específicos
Identificar las necesidades de orientación de los estudiantes.	- Administrar los instrumentos de evaluación de necesidades: Cuestionario de Estudio y Cuestionario de Motivos.
Beneficiar la adaptación y continuidad en el proceso formativo universitario.	- Que los alumnos puedan conocerse e integrarse al ámbito universitario - Informar sobre cuestiones propias de la organización de la Facultad.
Facilitar el desarrollo académico de los estudiantes acorde a las exigencias de formación universitaria.	<p><b>Respecto a la organización de los estudios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que los alumnos logren reflexionar acerca de las exigencias de la formación académica y, en consecuencia, la necesaria organización del tiempo para estudiar.</li> <li>- Proponer la elaboración del propio cronograma de estudio.</li> <li>- Asesorar sobre estrategias de estudio que beneficien el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Proponer una metodología de estudio de acuerdo al cronograma elaborado.</li> </ul> <p><b>Respecto a las instancias de evaluación de los estudios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar el proceso de preparación de exámenes de acuerdo a los tiempos, propuestas académicas y criterios de evaluación.</li> <li>- Distinguir los distintos momentos en la planificación y elaboración de un examen.</li> <li>- Realizar un simulacro de examen.</li> </ul>
Colaborar en el proceso de crecimiento y definición del rol profesional que cada estudiante debe asumir.	- Lograr una reflexión acerca de lo que significa la vida universitaria y, en consecuencia, asumir el rol que implica la formación profesional.

Fuente: Elaboración propia de acuerdo al Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

### 1.2.3. PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

Los participantes identificados en el programa de tutorías incluyen la totalidad del alumnado **de nuevo ingreso**; los **profesores tutores**, que se distribuyen en función de cada facultad y asumen la orientación de un grupo de estudiantes durante el primer año de los estudios; y la **coordinadora general del programa** que tiene a cargo el seguimiento y evaluación del programa, junto a una **asesoría técnica**.

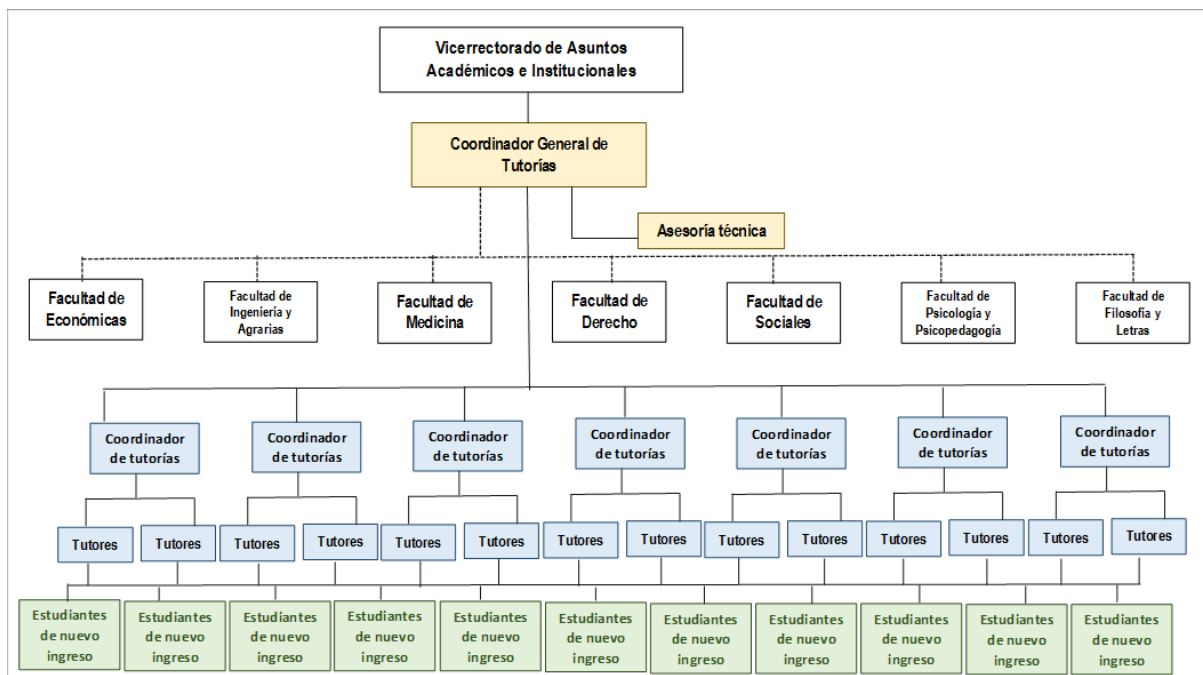
Se establece también la figura del **coordinador de tutorías en la facultad**, quién es el referente del seguimiento de los tutores de su unidad académica y mantiene un intercambio permanente con la coordinación general. En el caso de las unidades académicas más numerosas, la figura del coordinador de tutorías es asumida por un docente, que ha desarrollado la tarea de tutor, quién cumple un horario específico para esta tarea. Esto implica que, además de cumplir con su tarea como tutor a cargo de un

grupo de alumnos, cuenta con un horario destinado a coordinar las actividades de tutoría en la unidad académica respectiva, y reporta la información relativa al seguimiento de la tarea a la coordinación general de tutorías. En el caso de unidades académicas menos numerosas, la función de coordinación de tutorías puede ser asumida por algún directivo o autoridad y es una tarea que se agrega a sus funciones ya establecidas en la facultad.

Como se señala en el Documento SOU-UCA, la estructura establecida en el programa de tutorías se *“refiere a funciones y no a cargos, puesto que en varias Unidades Académicas las tareas de coordinación, o las diversas modalidades de ejercicio tutorial, son ejercidas por personas que no tienen el cargo de tutor, aspecto que no debe constituir una dificultad a los efectos del adecuado desarrollo del acompañamiento de alumnos”* (UCA, 2012; p.15).

La Figura 7.2. representa los participantes del programa y en qué dependencia institucional se encuentran.

Figura 7.2. Participantes del programa de Orientación Tutorial de la UCA



Fuente: Elaboración propia a partir del Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

La coordinación general de tutorías depende de Vicerrectorado de Asuntos Académicos e Institucionales y de ella dependen la asesoría técnica y los demás participantes del programa. Tanto los coordinadores como profesores tutores dependen de la coordinación general en todos los aspectos que atañen al

desarrollo del programa y su. El nombramiento de los tutores se gestiona desde cada unidad académica, tal como se explica más adelante.

La participación del estudiantado de nuevo ingreso no es obligatoria, aunque en la presentación general que se hace del programa académico, al principio de sus estudios, las actividades tutoriales se describen como parte integrada a las actividades curriculares. Esta presentación consiste en proporcionar la información relativa a los objetivos del programa y a las actividades propuestas, de acuerdo con las necesidades de orientación que presentan los estudiantes de nuevo ingreso. Además, las actividades tutoriales se programan en un horario complementario a las horas de clase, pero dentro de la misma franja horaria establecida en cada curso<sup>3</sup>; lo cual hace posible que la mayoría de los estudiantes participen y lo asuman como una actividad más del primer año de sus estudios.

En el caso de que un estudiante no desee participar o que lo considere innecesario, se le ofrece la posibilidad de entrevistarse con su tutor para conocer mejor la propuesta, antes de tomar una decisión basada en representaciones previas. Sin embargo, es libre de elegir no participar en el programa.

Respecto a los **profesores tutores** que participan en el programa, se establecen ciertos criterios tanto para la selección de los tutores; como para su continuidad en el programa. Para la selección de los tutores, la unidad académica eleva la propuesta de designación de un profesor tutor para desarrollar las actividades de tutoría en su facultad (es decir, que no es una postulación voluntaria). A continuación, la coordinación general de tutorías evalúa la propuesta de acuerdo a los criterios establecidos. Por una parte, se consideran *criterios personales* para el ejercicio de la tarea que incluyen el *perfil actitudinal* y el *perfil aptitudinal* (UCA, 2012). Asimismo, se atiende a *criterios institucionales* que, en esta instancia de selección, consiste en considerar los resultados de desempeño docente<sup>4</sup>. Para la renovación de los tutores en su tarea, se tiene en cuenta el cumplimiento y efectivo desarrollo de las tareas, si se llevaron a cabo en los tiempos previstos y se realizaron de acuerdo con el programa establecido, como también, si ha participado de las sesiones de *capacitación* organizados desde el mismo programa de tutoría. Estos criterios también se aplican a la figura del coordinador de facultad y al coordinador general de tutoría. Las Tablas 7.7 y 7.8. describen los criterios de selección de los tutores y coordinadores y la Tabla 7.9, las

---

<sup>3</sup> Los horarios de cursada están establecidos por turnos y las distintas asignaturas correspondientes al primer año de los estudios, se distribuyen dentro de una misma franja horaria. Dentro de esa misma franja horaria, se ubican los horarios de tutoría.

<sup>4</sup> La UCA cuenta con una encuesta de evaluación docente, que se administra a todos los estudiantes, al finalizar las asignaturas respectivas. Tiene como objetivo conocer la valoración que los estudiantes hacen acerca de la forma en cómo el docente desarrolla las clases en el aula y las modalidades de evaluación. Los resultados de la encuesta establecen un puntaje de valoración por parte de los estudiantes. Este puntaje es considerado como un dato importante frente a decisiones institucionales de renovación de nombramientos docentes o aumento de categoría docente.

---

instancias de capacitación desarrolladas desde el programa. La **coordinadora del programa**<sup>5</sup> es responsable del seguimiento y evaluación de las acciones tutoriales y trabaja con cada una de las unidades académicas y facultades respecto a las decisiones que se deban tomar en relación con las tutorías. El documento SOU-UCA establece la figura de la coordinación como parte directiva del programa, asumiendo las tareas de capacitación, seguimiento y evaluación de las actividades de orientación. Además, se agrega a su función la atención de estudiantes que presenten situaciones complejas y excedan las posibilidades de orientación por parte de los tutores como, por ejemplo, problemáticas específicas de aprendizaje o situaciones de índole personal que obstaculizan el normal desempeño en los estudios universitarios. En dichos casos, se establece en colaboración con la unidad académica *“un trabajo interdisciplinario, para su acompañamiento y/o derivación”* (UCA, 2012; p.19). Se establece también la figura del **asesor técnico** que cumple con las tareas de asistencia a la coordinación, con el objetivo de fortalecer y asegurar las acciones de seguimiento y evaluación del programa.

Tabla 7.7. Criterios de selección de los profesores tutores del programa

Tutores	
<b>Perfil actitudinal:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser persona prudente, reservada, respetuosa y amable.</li> <li>- Poseer capacidad empática, de modo de poder acompañar adecuadamente al estudiante respecto a sus necesidades de orientación.</li> <li>- Tener especial interés y vocación para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes</li> <li>- Poseer la capacidad de saber escuchar y cumplir con las condiciones éticas de reserva y confidencialidad.</li> <li>- Ser coherente en su accionar respecto a los objetivos planteados en las acciones de orientación.</li> <li>- Asumir una actitud optimista (no derrotista) frente a las dificultades de los estudiantes, transmitiendo confianza en las posibilidades del otro.</li> <li>- Saber interpretar y comprender las necesidades académicas de los estudiantes.</li> <li>- Tender al trabajo en equipo que facilite una tarea integrada con las otras instancias de seguimiento académico de alumnos (Directores de Carrera, Secretaría Académica).</li> <li>- Ser expeditivo en los tiempos, respecto a las consultas de orientación.</li> <li>- Poseer aptitud comunicativa y transmitir en forma clara la información académica.</li> </ul>
<b>Perfil aptitudinal:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener formación en el área específica curricular y capacidad didáctica probada.</li> <li>- Contar con experiencia docente y resultados favorables en las evaluaciones docentes.</li> <li>- Tener una formación en temas relativos a la etapa de la adolescencia y juventud, conceptualización de los procesos de aprendizaje académico y en estrategias de manejo interpersonal.</li> <li>- Contar con los conocimientos técnicos para el uso de recursos informáticos básicos y técnicas de intervención tutorial (manejo de entrevista, dinámica grupal y dictado de talleres, etc.).</li> <li>- Conocer los aspectos normativos y reglamentarios de la facultad.</li> <li>- <i>Tener experiencia en la resolución de situaciones problemáticas de alumnos.</i></li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

<sup>5</sup> Cabe recordar que la figura de coordinación del programa está a cargo de la autora de esta investigación, quién además asume la evaluación del mismo.

Tabla 7.8. Criterios de selección de los coordinadores del programa

Coordinadores	
<b>Perfil actitudinal:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poseer la capacidad de gestión y organización de las actividades de tutoría.</li> <li>- Lograr una mirada integral de la orientación en la universidad sin perder de vista las demandas y necesidades propias de cada facultad.</li> <li>- Poder interpretar las demandas de acciones de tutoría, propias de cada facultad, y saber orientar al respecto.</li> <li>- Saber trabajar en equipo, integrando las distintas instancias de la facultad junto con las instancias generales de la universidad.</li> <li>- Manifiestar buen trato interpersonal y capacidad de empatía.</li> <li>- Tener la capacidad de orientar y sugerir mejoras de intervención, en función de los resultados de evaluación del desempeño de los tutores.</li> </ul>
<b>Perfil aptitudinal:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener una sólida formación, tanto conceptual como técnica, en las temáticas relativas a la orientación educativa y tutoría en la universidad.</li> <li>- Poseer suficiente información de la estructura y organización de la universidad, en su conjunto, y de cada unidad académica, en particular.</li> <li>- Acreditar conocimiento y manejo de recursos informáticos y tecnológicos necesarios para la coordinación y seguimiento de las actividades de tutoría.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del Documento SOU-UCA (UCA, 2012)

Tabla 7.9. Sesiones de capacitación desarrolladas en el Programa

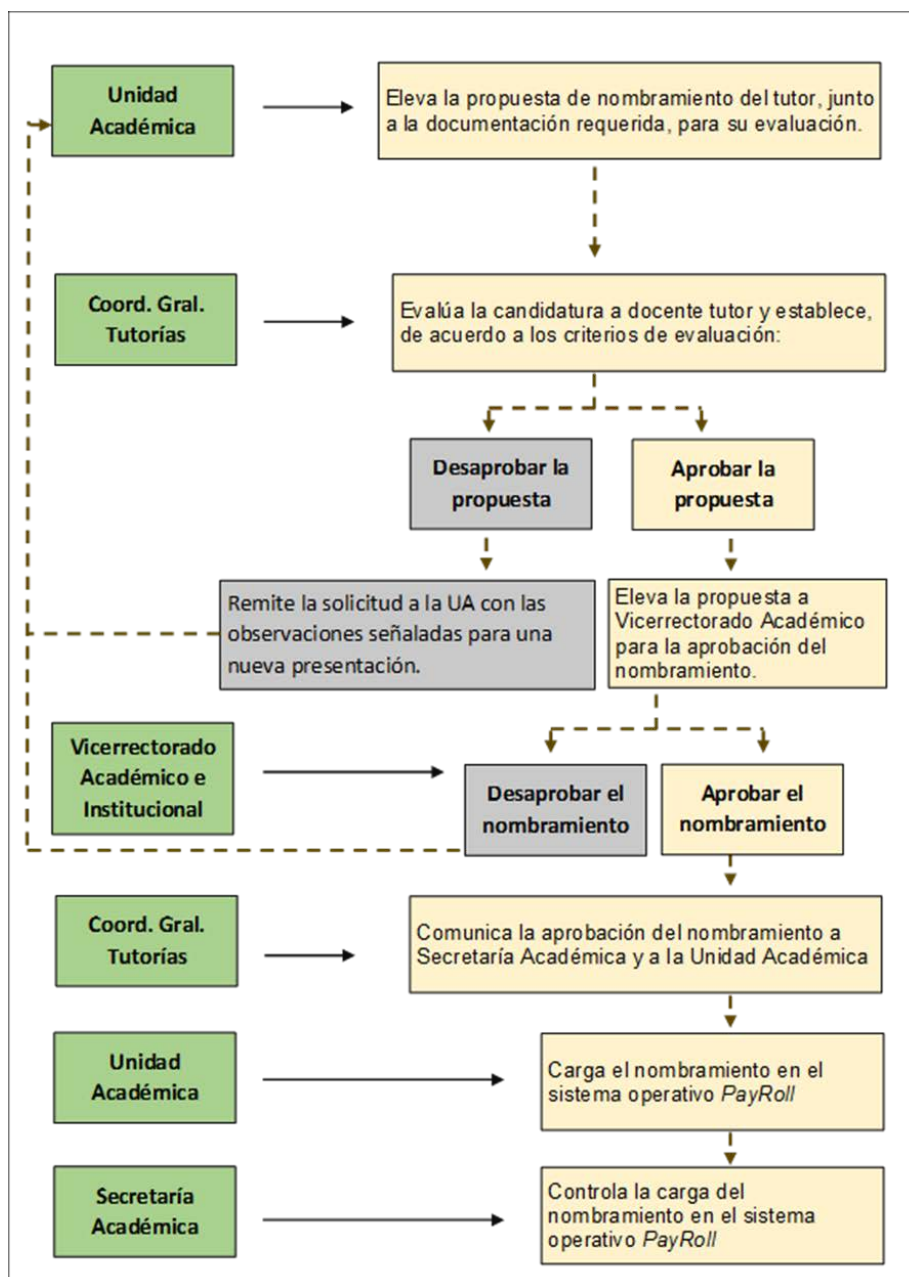
Período	Denominación	Documentos internos
2013	Encuentros con tutores por unidades académicas	Material de los encuentros.
2014	Encuentros con tutores por unidades académicas	Material de los encuentros.
27 de febrero de 2015	I Jornada de Capacitación de tutores. Conferencia central a cargo de la Lic. María Inés García Ripa: <i>Características de los nuevos estudiantes y la intervención tutorial.</i>	Programa de la jornada Presentación en PPT
11 de marzo de 2016	II Jornada de Capacitación de tutores. Conferencia central a cargo de la Dra. Cristina Lamas: <i>Nuevos alumnos y nuevos estilos de aprender en la universidad.</i>	Programa de la jornada Presentación en PPT
10 de febrero de 2017	III Jornada de Capacitación de tutores. Conferencia central a cargo del Lic. Matías Muñoz: <i>Emociones y aprendizaje: Decime que sentís en el aula y te digo como estas aprendiendo.</i>	Programa de la jornada Presentación en PPT

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos internos de la UCA

En caso de que un candidato a tutor no haya realizado estos procesos de formación, pero acredita un conocimiento y experiencia en el campo de la orientación o seguimiento de los alumnos; se avala su formación previa, con la sugerencia de realizar una lectura del material de estudio de los cursos y de llevar a cabo una o dos reuniones de capacitación con la Coordinadora General del Programa.

El proceso de selección se inicia con la presentación, por parte de la Facultad o Unidad Académica (UA), del profesor candidato para tutor. Una vez evaluada la propuesta, de acuerdo con los criterios establecidos, la Coordinación General de Tutorías, en caso de no aprobar la propuesta, remite nuevamente a la UA para una nueva presentación; y en caso de aprobar la propuesta, la remite a Vicerrectorado de Asuntos Académicos e Institucionales para su aprobación. Una vez aprobado el nombramiento, la Coordinación General de Tutorías comunica la decisión a la UA y a la Secretaría Académica para gestionar la compensación económica correspondiente al rol de tutor. (Figura 7.3).

Figura 7.3 Proceso de nombramiento de los tutores



Fuente: Elaboración propia a partir del Documento SOU-UCA (UCA, 2012)



Al aprobarse el documento SOU-UCA, se establecieron los recursos necesarios para introducir la figura del tutor en todas las carreras de grado (y algunas de pre-grado) de la universidad. Sólo queda fuera la facultad de Teología, por tener un sistema diferente de seguimiento de los estudiantes. Cada facultad estableció una cantidad de horas semanales a fin de cubrir una compensación económica por las actividades de tutoría; de acuerdo con los recursos económicos y a la cantidad de estudiantes a cargo para el seguimiento (Tabla 7.10.).

Tabla 7.10. Estructura de docentes tutores

Área disciplinar	Facultad	Estudiantes de nuevo ingreso (N)	Profesores tutores (N)	Ratio estudiante por tutor	Horas semanales por tutor
Ciencias, ingenierías y técnicas	Medicina	47	4	11,75	10
	Ingeniería	284	10	28,40	9
	Agrarias	137	6	22,83	4
Derecho	Derecho	334	9	37,11	10
Económicas	Económicas	412	12	34,33	12
Sociales	Cs. Sociales	356	14	25,43	8
	Psicología y Psicopedagogía	206	8	25,75	6
Humanidades	Filosofía y letras	93		23,25	4
	Música	38		19,00	4
	Total	1907	63	24,12	63

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los registros de asignación de horas de tutoría (Sistema Payroll).

#### 1.2.4. DESARROLLO DEL PROGRAMA Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En este apartado se presenta una descripción de cómo fue implementado y desarrollado el Programa de Orientación Tutorial, en función de la evaluación que se realiza en este estudio, de acuerdo con el planteamiento metodológico establecido (Capítulo 5).

El programa se desarrolla en dos etapas, una relativa al momento de ingreso de los estudiantes y la otra, durante el primer año de los estudios académicos.

En la **etapa de ingreso** se realiza el estudio de necesidades de orientación de los estudiantes participantes del programa, a través de la administración de los cuestionarios CMEC y CEMEU, los cuales fueron validados para este estudio. Esta actividad se desarrolla mientras los estudiantes se encuentran realizando el curso de ingreso para acceder a los estudios universitarios. Los estudiantes pueden elegir

diferentes opciones para realizar este curso: pueden cursarlo mientras se encuentran finalizando la etapa escolar secundaria, durante los meses de octubre a diciembre; o realizarlo durante el mes de febrero, una vez concluida la etapa escolar previa. La extensión total del curso es de 40 horas, distribuidas en cinco semanas. Los estudiantes deben cursar dos asignaturas presenciales: una de formación general en temas humanísticos y filosóficos, de acuerdo con el modelo formativo de la UCA; y otra asignatura específica e introductoria a la disciplina de estudios que se ha elegido estudiar. Durante la tercera semana del curso de ingreso, se realiza la presentación del Programa de Orientación Tutorial y se invita a todos los estudiantes de nuevo ingreso a participar del programa. Esta invitación se hace en forma presencial, en un espacio asignado dentro del cronograma del curso de ingreso. En este momento se explica a los nuevos alumnos que para participar en el programa es importante conocer las necesidades de orientación que presentan los estudiantes al iniciar su carrera universitaria, por lo que se los invita a las dos sesiones de evaluación donde se administran los instrumentos respectivos, CEMEU y CMEC, que fueron validados para este estudio. La presentación y explicación del programa se especificaron en un material de difusión que fue entregado a cada estudiante (Figura 7.4).

Figura 7.4. Material de difusión del Programa

Fuente: Folleto distribuido por el Departamento de Relaciones Institucionales de UCA

Tal como se explicó anteriormente, en la fase de ingreso, se administró el Cuestionario de Motivos de Elección de Carrera (CMEC) y el Cuestionario de Estrategias y Motivación hacia el estudio Universitario (CMEU) en dos sesiones de trabajo. Las fechas, lugares y horarios de cada sesión de evaluación se establecieron dentro del espacio destinado para el curso de ingreso<sup>6</sup>. Se solicitó la ayuda voluntaria de los profesores que estaban dictando el curso de ingreso para llevar a cabo la evaluación, precedida de una capacitación previa de cómo administrar los instrumentos.

La **segunda etapa**, desarrollada **durante el primer año de los estudios**, consiste en la implementación de acciones tutoriales clasificadas en actividades preventivas y actividades de seguimiento específico.

Las denominadas actividades preventivas, tanto grupales como individuales, se desarrollan durante el primer semestre (marzo a junio) y tienen como finalidad brindar información y asesoramiento a los estudiantes de acuerdo con las necesidades de orientación identificadas en la evaluación del ingreso. Estas actividades se realizan con los estudiantes de primer año para lo cual se asigna un profesor tutor a cada uno de los respectivos cursos. Las actividades preventivas grupales se efectúan a través de talleres de orientación tutorial (Tabla 7.11) y tienen como objetivos generales: (1) asesorar en la organización y manejo de la carrera, (2) enseñar técnicas y métodos de estudio acordes a las exigencias académicas y elaborar un cronograma de estudio que asegure el avance en las distintas materias del curso durante el primer año de los estudios universitarios, y (3) brindar pautas para una mejor preparación de las instancias de examen.

---

<sup>6</sup> Se acordó con el Departamento de Ingreso, establecer dos fechas para la administración del CMEC y CEMEUE dentro del horario del curso de ingreso, en el mes de febrero. Se invitó a todos los estudiantes que ya habían realizado los cursos entre octubre y diciembre, como a los que se encontraban realizando el curso de febrero.

---

Tabla 7.11. Descripción de los talleres del programa

Taller Inicio a la Vida universitaria	<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lograr un intercambio, entre los estudiantes, que favorezca el conocimiento e integración grupal.</li> <li>- Reflexionar acerca del inicio de la etapa universitaria y de las actitudes y comportamientos que deben asumirse en este nuevo contexto formativo.</li> <li>- Informar acerca de la reglamentación y organización de la Facultad y carrera en particular.</li> </ul>	<p><b>Primera actividad:</b></p> <p>Dinámica de presentación de los participantes e intercambio grupal.</p> <p><b>Segunda actividad:</b></p> <p>Charla introductoria relativa a la etapa de inicio de los estudios universitarios. Se hace mención de las nuevas demandas y necesidades de orientación, y se presentan los diversos servicios y espacios, tanto comunes, de la universidad como particulares de la facultad.</p> <p><b>Tercera actividad:</b></p> <p>Explicación de los aspectos organizativos de la facultad. Presentación de las asignaturas y horarios del plan de primer año de la carrera. Explicación de la normativa que reglamenta los estudios académicos, denominada Ordenanza VII.</p>
Taller Organización del tiempo de estudio	<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el manejo y organización del tiempo de estudio en función de las exigencias académicas.</li> <li>- Proponer la elaboración del propio cronograma de estudio.</li> <li>- Asesorar en el manejo de estrategias de estudio que beneficien el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Configurar una metodología de estudio que aplique las estrategias de estudio analizadas y se adapte al cronograma propuesto.</li> </ul>	<p><b>Primera actividad:</b></p> <p>Configurar un mapa de horarios de acuerdo a las actividades académicas y extra-académicas (horarios de trabajo y/o actividades periódicas).</p> <p><b>Segunda actividad:</b></p> <p>Armar un cronograma de estudio de acuerdo al mapa de horarios identificado.</p> <p>Presentar una propuesta de organización de las actividades académicas, a modo de ejemplo, a fin de establecer una metodología de estudio. Analizar diversas estrategias de estudio que pueden favorecer el proceso de aprendizaje e invitar a los participantes a que elaboren su proyecto de estudio y organización de los tiempos.</p>
Taller Preparación de exámenes	<p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar el proceso de preparación de exámenes de acuerdo a los tiempos, propuestas académicas y criterios de evaluación.</li> <li>- Distinguir los distintos momentos en la planificación y elaboración de un examen.</li> <li>- Realizar un simulacro de examen.</li> </ul>	<p><b>Primera actividad:</b></p> <p>Se realiza una presentación acerca de lo que significa la preparación de examen, teniendo en cuenta los tres momentos: 1) la instancia <i>pre-examen</i>, 2) el momento propio de la realización del <i>examen</i> y 3) la evaluación <i>post-examen</i>.</p> <p><b>Segunda actividad:</b></p> <p>Se realiza una dinámica sobre la interpretación de consignas.</p> <p><b>Tercera actividad:</b></p> <p>Se realiza un simulacro de examen, basándose en alguna materia específica que deban rendir.</p>

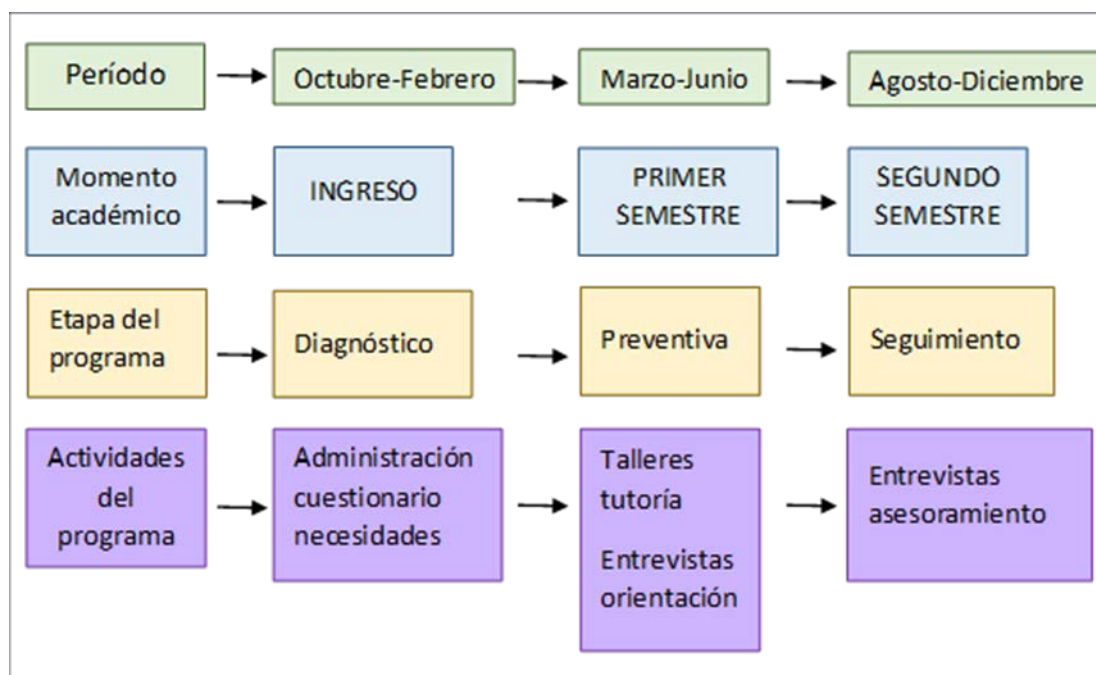
Fuente: Elaboración propia a partir del material programático de los talleres

En las actividades preventivas individuales, cada tutor establece un cronograma de entrevistas con los alumnos a cargo, denominadas *entrevistas de orientación*. Se realizan con todos los estudiantes participantes del programa y tienen como finalidad conocer al estudiantado, brindar información sobre la organización y metodología de los estudios, y sugerir estrategias de aprendizaje que beneficien el desarrollo académico universitario.

Por último, las actividades de seguimiento, ejecutadas durante segundo semestre (agosto-noviembre), están referidas a las entrevistas que se llevan a cabo con los estudiantes que han presentado una mayor dificultad de organización y desempeño en los estudios. Tienen un carácter más puntual porque consisten en un asesoramiento específico a los estudiantes que han obtenido un desempeño desfavorable en el periodo de exámenes de julio o a aquellos estudiantes que, por situaciones personales, necesitan un mayor seguimiento y orientación acerca de cómo organizarse con el estudio.

La Figura 7.5. presenta los distintos momentos del desarrollo del programa.

Figura 7.5. Desarrollo del Programa de Orientación Tutorial



Fuente: Elaboración propia

## 2. ANÁLISIS DEL PROGRAMA A TRAVÉS DE LA VALORACIÓN DE EXPERTOS

La valoración de la fundamentación y diseño del programa por parte de expertos se llevó a cabo a través de la conformación de un grupo de discusión (Grupo de Expertos-GE1) donde se solicitó la elaboración colectiva de un DAFO. De acuerdo con lo explicado en el capítulo 5, relativo al diseño de la investigación, esta técnica se ha utilizado como técnica de recogida de datos, con el objetivo de recabar los datos de valoración que los expertos realizan respecto al diseño del programa. Es una técnica que permite valorar los aspectos positivos y negativos tanto internos como externos de la situación a evaluar y de esa forma poder identificar necesidades y plantear estrategias y propuestas de mejora (Moral López, Arrabal Gómez y González López, 2010; Romero Gutiérrez, Martínez Chico y Jiménez Liso, 2015). Los aspectos positivos se identifican a través de las fortalezas internas que presenta la situación o proyecto analizado, como las oportunidades externas que permiten su desarrollo. Los aspectos negativos se identifican a través de las debilidades que pueda presentar la situación evaluada, como las amenazas externas que puedan limitar su desarrollo (Moral López et al., 2010).

El grupo de discusión de expertos (GE-1) quedó conformado por 8 docentes e investigadores de la UCA, con experiencia en el campo de la orientación y la tutoría universitarias (Tabla 7.12); a través de un proceso de selección incidental. Antes del encuentro se les envió el Documento del SOU-UCA para que pudieran leerlo y hacer sus observaciones durante la reunión. Una vez reunidos, se introdujo la finalidad del encuentro, que consistió en la elaboración conjunta de un DAFO que evaluara los aspectos del diseño del programa. Sobre cada punto de análisis del documento se solicitaba que expresaran las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la propuesta del programa de tutorías. Mientras los expertos fueron expresando sus ideas y sugerencias, se fue tomando nota de los comentarios que fueron sintetizados en el DAFO elaborado.

**Tabla 7.12. Perfiles profesionales del grupo de expertos participantes en la Fase de Entrada**

Experto 1 (E1): Dra. en Psicopedagogía	Experiencia de más de 25 años en docencia universitaria. Durante los últimos 10 años se encuentra trabajando en el centro de Investigación Psicológica y Psicopedagógica (CIPP), de la UCA, dirigiendo proyectos de investigación en el ámbito psicopedagógico.
Experto 2 (E2): Ingeniera Civil	Experiencia de más 25 años, en gestión de proyectos educativos de la Facultad de Ingeniería. Actualmente es Secretaria Académica en dicha Facultad. Ha participado activamente en la implementación y desarrollo de las tutorías dentro de su unidad académica.
Experto 3 (E3): Lic. en Educación	Experiencia de 30 años en el área de gestión curricular y hace 20 años que está a cargo de diversos programas de capacitación docente en la UCA. Ha sido Rectora del Colegio de nivel secundario, de la UCA, durante 15 años, y Directora de la Carrera de Educación, de la UCA, durante 7 años.
Experto 4 (E4): Lic. en Filosofía	Experiencia de más de 15 años en docencia universitaria. Durante 6 años, ha participado en actividades de difusión y orientación profesional, en el Departamento de Ingreso de la UCA. Actualmente es investigador del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y asesor de procesos de acreditación de carreras de la UCA.
Experto 5 (E5): Lic. en Educación	Hace 5 años que se encuentra trabajando en el nuevo modelo educativo para las carreras de educación de la UCA. Lleva 7 años de experiencia docente universitaria.
Experto 6 (E6): Lic. en Ciencia Política	Experiencia de 9 años en evaluación y acreditación Universitaria, desempeñando el cargo de asesor técnico en CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).
Experto 7 (E7): Dr. en Educación	Ha sido director durante 5 años del Departamento de Ingreso de la UCA. Actualmente es investigador en temas relativos a la gestión educativa, por la Universidad de San Andrés, de Argentina.
Experto 8 (E8): Mg. en Administración de Empresas	Experiencia de más de 20 años en gestión de recursos y análisis de procesos académicos implementados en la Facultad de Económicas de la UCA. Actualmente es Secretaria Académica de la facultad. Ha participado activamente en la implementación y desarrollo de las tutorías dentro de su unidad académica. .

*Fuente:* Elaboración propia

Los resultados de esta evaluación se presentan en dos sub-epígrafes, uno referido a los resultados obtenidos de acuerdo con la valoración relativa a la fundamentación teórica del programa; y otro sub-epígrafe relativo a los resultados de la evaluación de expertos respecto al diseño y viabilidad de las acciones propuestas.

## 2.1. VALORACIÓN DE EXPERTOS ACERCA DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA.

En esta primera sección, se presentan los resultados obtenidos a partir de las observaciones realizadas por los expertos en el *Grupo de Discusión GE1* (Anexo 6) respecto a la fundamentación teórica del programa tal como se define en el Documento SOU-UCA (UCA; 2012). Como se explicó en el epígrafe introductorio, los comentarios y observaciones que fueron realizando el grupo de expertos se fueron registrando en forma de anotaciones, por parte de un observador externos y se hicieron a acuerdo a las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas y se fueron sintetizando directamente en el DAFO elaborado colectivamente.

Por una parte, los expertos realizaron una valoración relativa a la conceptualización de *orientación universitaria* que define el documento y que enmarca el tipo de actividad tutorial que se asume en el programa. Por otra, se hizo una valoración de los objetivos generales y específicos del programa de acuerdo con la coherencia y propósitos que se esperan lograr a través de la aplicación del mismo. Por último, se realizó una evaluación de la definición conceptual del perfil necesario que deben cumplir los diferentes participantes del programa. Las distintas valoraciones se van organizando, en forma colectiva, a través de la conformación de un DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades).

### 2.1.1. VALORACIÓN DE LOS EXPERTOS: CONCEPTUALIZACIÓN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN EL PROGRAMA

Los expertos coinciden en que la concepción integral de lo que se entiende por tutoría universitaria, en la medida que se consideran las diversas dimensiones de orientación, (tanto en lo académico, lo profesional como la dimensión personal), es una de las **fortalezas** del programa. También resaltan la importancia de una orientación personalizada del estudiante que inicia los estudios universitarios, que prioriza la interacción personal con cada estudiante y anticipa las acciones en función de considerar las diferentes necesidades de orientación en esta etapa inicial universitaria. Durante el intercambio de ideas surgidas en el grupo de expertos, se le dio mucha importancia al cambio de perspectiva de la orientación universitaria propuesto por el programa, en la medida de no considerarla como una acción que viene a suplir carencias del estudiante generadas en etapas anteriores de formación. En su lugar; la orientación se propone como una acción que anticipa las necesidades que pueden presentarse en cualquier persona que inicia una nueva etapa de formación, y que deben ser contempladas y comprendidas desde la tutoría. Este análisis permitió inferir que, de acuerdo con la definición de orientación asumida por el programa, existe una

---



conceptualización acerca de cómo se define al estudiante universitario. Es decir, no se lo considera una persona deficitaria o carente de condiciones exigibles para el comienzo de los estudios universitarios; sino, más bien, como alguien que dada su transición a la universidad requiere ser orientado en las cuestiones propias al inicio de la carrera.

También se menciona como **fortaleza** del programa, el hecho de que se realice una especificación de la orientación académica en lo que se refiere a la orientación metodológica y actitudinal. Los expertos consideran una novedad que se utilice el término académico no sólo para referirse a la orientación en contenidos específicos de algunas asignaturas, sino que se añada el concepto de orientación académica en aspectos procedimentales y actitudinales relativos a la etapa inicial de los estudios. En ese sentido, la consideración de una orientación de carácter normativo también se menciona como una fortaleza del programa: la implementación de acciones de orientación que ayuden al estudiante a mantener una conducta sistemática en función de los requisitos de continuidad y permanencia de los estudios puede prevenir conductas que impidan el seguimiento de la trayectoria universitaria. Asimismo, consideran novedoso identificar aspectos de la orientación profesional en las instancias iniciales del estudio universitario, dado que generalmente se relaciona con las etapas finales de la carrera. Particularmente, se señala como importante que la orientación al inicio de los estudios universitarios contemple acciones que ayuden a identificar y reconsiderar o confirmar las decisiones profesionales.

Respecto a las **debilidades** que se observan en la conceptualización de programa, los expertos mencionan que este no proporciona una definición general de lo que se entiende como necesidades de orientación, sino que se definen en función de sus diversos tipos. También, hacen referencia a que el programa define varias cuestiones relativas al inicio de los estudios, pero no conceptualiza las acciones de orientación que deberían preverse para el transcurso de los años posteriores de estudio. En este sentido, se hace hincapié en que algunas de las acciones de orientación, como las orientaciones metodológicas y actitudinales, quedan definidas únicamente para el primer año de los estudios y que deberían considerarse más allá de ese momento. Tomando en cuenta que el programa contempla una evaluación inicial de las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso, los expertos resaltan que el diagnóstico inicial constituye una **oportunidad** para que se instaure como tarea continua cada vez que se inicia el programa. Por otra parte, la identificación de necesidades podría contemplar la identificación y orientación de estudiantes que se encuentren en alguna situación específica relativa al aprendizaje como, por ejemplo, los estudiantes con alguna discapacidad o estudiantes extranjeros.

Por último, respecto a las **amenazas** identificadas por el grupo de expertos, se planteó la posible resistencia de algunas autoridades o docentes de la universidad frente a la importancia de la orientación

---

en la universidad. Algunos manifestaban que el discurso de algunos docentes o directivos aun evidencia resistencia a considerar acciones de tutoría en la universidad. Según el grupo de expertos, esta resistencia puede ser un obstáculo a la hora de implementar el programa dado que, como se expresa en el documento, la conceptualización de orientación universitaria contempla un cambio en la perspectiva institucional respecto al compromiso del claustro como parte importante ante las necesidades y demandas de los estudiantes.

Al mismo tiempo, señalan que otra **amenaza** al programa es la de poder contar efectivamente con los recursos necesarios para su implementación. En especial, resulta prioritario que las diferentes unidades académicas dispongan de los recursos, tanto materiales como humanos para llevar a cabo el programa. Esto incluye contar con docentes tutores que puedan destinar el tiempo necesario para llevar a cabo la tarea o establecer los espacios y lugares necesarios para el desarrollo de las actividades. Algunos expertos mencionaban las diferencias presupuestarias que pueda tener cada facultad, y el riesgo de que esto atente con la implementación efectiva de las acciones en su unidad académica.

### 2.1.2. VALORACIÓN DE LOS EXPERTOS: OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los expertos realizaron una evaluación de los objetivos generales del programa, tanto primarios como secundarios, y en segunda instancia, de los objetivos específicos planteados para cada acción tutorial.

Se señala como **fortaleza** que el programa establezca dos niveles de objetivos generales, primarios y secundarios, lo cual permite distinguir las metas directas que se desean lograr desde la implementación de las acciones de tutoría y las consecuencias que indirectamente se persiguen lograr. También valoran positivamente que los objetivos primarios contemplen las instancias iniciales de adaptación, continuidad y desarrollo en los estudios universitarios, desde una visión integral de la tutoría. Por otra parte, señalan que existe una coherencia de los objetivos secundarios respecto a los planteados primariamente. Además, señalan como muy positivo que se plantee un objetivo general que apunte identificar las necesidades de orientación de los estudiantes. En este sentido, apuntan la **oportunidad** de que se determine como una acción continua de evaluación de necesidades, no solo al comienzo del programa sino también en otros momentos del desarrollo de la carrera.

En cuanto a las **debilidades**, los expertos observan que existe cierta relación entre los objetivos planteados y las dimensiones de orientación académica y profesional; sin embargo, señalan que no se hace referencia a ningún objetivo general que apunte a las necesidades de orientación personal de los estudiantes. Por otra parte, consideraron que el objetivo general de "definición del rol profesional" excede

el rol de la tutoría en la etapa inicial de los estudios; y sugerían que este se trate más bien en el momento desde inserción y experiencia laboral, que coincide con los últimos años de la trayectoria universitaria. Expresan como sugerencia, considerar en su lugar la “definición de la elección profesional”, y en este sentido, se sugiere oportuno agregar un objetivo secundario que plantee el logro de una inserción laboral efectiva como consecuencia del logro de los objetivos primarios. Por último, algunos expertos señalaron que el objetivo secundario relativo a lograr una articulación con otros procesos de orientación parece poco claro y efectivo.

Respecto al objetivo general relativo a disminuir el nivel de deserción a partir de las acciones de tutoría, se generó un debate entre el grupo de expertos. Muchos de ellos consideraban una **fortaleza** plantearlo en forma secundaria, dado que en el fenómeno de deserción estudiantil inciden diversos factores de complejo análisis, y no puede atribuirse únicamente a la intervención de acciones tutoriales. Por el contrario, algunos expertos consideraban que la evaluación de los niveles de deserción debe analizarse como consecuencia directa de las acciones de tutoría. Finalmente, tuvo lugar una discusión respecto al papel de los niveles de deserción en la evaluación del programa. Por un lado, se acordó que evaluar la efectividad del programa únicamente por los niveles de deserción alcanzados supone una **amenaza** respecto al mismo. Por el otro, existe la **oportunidad** de incluir otros aspectos como parte de una valoración positiva de la implementación de acciones de orientación universitaria.

Por último, se señala como **fortaleza** la coherencia entre los objetivos generales y los objetivos específicos. Un aspecto deficitario en relación con los objetivos específicos relativos al desarrollo académico de los estudiantes es que no se contempla ningún objetivo orientado a mejorar los procesos de aprendizaje de contenidos específicos de algunas asignaturas de los estudios. Como **amenaza**, se indica que el objetivo relativo a “lograr una reflexión acerca de lo que significa la vida universitaria y, en consecuencia, asumir el rol que implica la formación profesional”, resulta un poco ambiguo dado que la sola reflexión no asegura asumir un rol. En este sentido se sugiere que existe una **oportunidad** de explicar qué tipo de rol se espera que sea asumido por los alumnos.

### 2.1.3. VALORACIÓN DE LOS EXPERTOS: PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

En lo relativo a la estructura que plantea el programa, los expertos señalan como **fortaleza** que se considere a la totalidad de los estudiantes de nuevo ingreso como posibles participantes del programa y que sean convocados desde la instancia de ingreso. Resaltan que dicha consideración es coherente con la conceptualización de la orientación como una acción que debe dar respuesta a todos los estudiantes, a

---

partir de identificar las necesidades, y no como una intervención pensada sólo para aquellos estudiantes que presenten alguna dificultad.

Otra de las cuestiones que destacan como **fortaleza** es la distinción del perfil, tanto del tutor como del coordinador, en aspectos actitudinales y formativos. Coinciden en distinguir que el perfil de aquellas personas que asumen la función de orientar en la universidad debe cumplir, por una parte, con ciertos criterios de formación y actualización relativas a las actividades de tutoría, y por otra, contar con ciertas actitudes y características personales que beneficien el vínculo e intercambio con los estudiantes. Esto último se considera de especial importancia dado que tratamos con un modelo de orientación que prioriza el seguimiento personal de cada estudiante. Agregan los expertos que la definición de los perfiles es clara y ayuda a discriminar las diferentes condiciones que se deben cumplir en los distintos perfiles; no sólo para la selección de los docentes participantes, sino también, para la oportuna evaluación del desempeño respecto a las funciones asignadas. Además, señalan la **oportunidad** de definir de manera más específica el perfil de los tutores en relación con cada tipo de orientación.

Respecto al perfil del coordinador, señalan como **fortaleza** la novedad de crear una figura que pueda llevar a cabo la gestión y trabajo de tutoría, como una forma de asegurar que la implementación del programa se realice en forma semejante en cada unidad académica. Como así también, contemplar la figura de una asesoría técnica como soporte de las tareas de coordinación del programa, es otro de los aspectos fortalecidos de la propuesta de orientación universitaria en la UCA.

Además, agregan como **fortaleza** definir el proceso de selección y nombramiento de los tutores, aunque sugieren la posibilidad de establecer instancias de evaluación sistemática del desempeño de los tutores y coordinadores que participan en el programa. Mantener una evaluación continua permitiría asegurar que existan decisiones de mejora acerca del programa. Establecer, dentro de los criterios de selección, el cumplimiento de instancias de formación y capacitación de los tutores es una **oportunidad** para establecer un proceso permanente de capacitación, que sea institucionalizado y con una participación de carácter obligatoria para quienes se encuentran dentro del programa.

Como limitaciones o **debilidades**, los expertos señalan que la figura del coordinador general no debería asumir el seguimiento directo de estudiantes con problemáticas específicas, sino que correspondería conformar un equipo de intervención en el ámbito psicopedagógico de la universidad. Los expertos también señalan la **oportunidad** de crear una figura que identifique y pueda dar respuesta a las necesidades de orientación que presentan los alumnos con algún tipo de discapacidad.

En cuanto a las **amenazas** que los expertos identifican respecto a los participantes del programa; se señala el hecho de que la participación no obligatoria de los estudiantes de nuevo ingreso puede ocasionar que

---

muchos estudiantes no aprovechen la oferta de asesoramiento y orientación universitaria propuesto desde el programa. En este sentido, se sugiere contemplar como **oportunidad** la posibilidad de establecer la participación en el programa con carácter obligatorio durante el período de acogida y transición a la vida universitaria, estableciendo algún sistema de créditos que tenga impacto en las condiciones de aprobación del desempeño académico.

Otras de las **amenazas** que señalan los expertos se relaciona con el hecho de que las tareas de tutoría pueden ser asumidas, como funciones de orientación, por personas que se encuentran desarrollando otras tareas dentro de la universidad. Esto puede atentar con el adecuado funcionamiento de las tareas de tutoría, en la medida de que una misma persona debe asumir una variedad de tareas institucionales que pueden ser muy distintas entre sí. Respecto a este punto se sugiere la **oportunidad** de considerar que los participantes del programa, tanto tutores como coordinadores, asuman las funciones de tutoría de manera exclusiva, con el fin de diferenciarla de otras acciones.

A modo de síntesis, se presentan los aspectos más significativos que las diversas observaciones de los expertos relativas a la evaluación de la conceptualización del programa en función del DAFO construido colectivamente (Tabla 7.13.).

Tabla 7.13. Síntesis DAFO de expertos de la fundamentación teórica del programa

CONCEPTOS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES (SUGERENCIAS)	DEBILIDADES	AMENAZAS
Orientación universitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Visión integral</b> de la orientación universitaria en la UCA.</li> <li>- Se asume una orientación <b>personalizada</b> del estudiante.</li> <li>- <b>No</b> considerar la acción tutorial como una <b>instancia remedial</b>.</li> <li>- Se infiere <b>concepción del estudiante</b> desde la <b>necesidad de orientación</b> y no desde el <b>déficit</b>.</li> <li>- Distinguir en el concepto de orientación académica, el aspecto <b>metodológico y actitudinal</b> de la tutoría.</li> <li>- Distinguir la <b>orientación profesional</b> de los estudiantes, durante la <b>transición</b> inicial a la universidad.</li> <li>- Definir acciones que orienten en <b>cuestiones reglamentarias</b> (función <b>normativa</b> de la tutoría).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer una <b>instancia permanente de evaluación</b> de <b>necesidades</b> de orientación al inicio del programa.</li> <li>- Considerar la <b>identificación y orientación</b> de <b>grupos específicos</b> de estudiantes (alumnos con discapacidad o estudiantes extranjeros).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>No</b> existe una <b>definición general de necesidades de orientación</b>.</li> <li>- No se define un <b>seguimiento</b> posterior durante el desarrollo de la carrera</li> <li>- No reducir la intervención metodológica y actitudinal <b>solo para el inicio</b> de la carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posible <b>resistencia</b> frente a la importancia de la <b>orientación en la universidad</b>.</li> <li>- Contar con los <b>recursos</b> necesarios para su implementación.</li> </ul>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existencia de dos niveles de <b>objetivos generales, primarios y secundarios</b>.</li> <li>- <b>Visión integral</b> de la tutoría como una acción que beneficia el desarrollo académico de los estudiantes.</li> <li>- <b>Coherencia entre objetivos</b> primarios, secundarios y específicos.</li> <li>- Los <b>objetivos son acordes</b> al programa de orientación tutorial para estudiantes que inician sus estudios universitarios.</li> <li>- Considerar el objetivo de <b>deserción</b> sea una consecuencia de las intervenciones primarias del programa y no, como en muchos casos, una prioridad de la tutoría.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se podría mencionar el objetivo relativo al rol profesional como “confirmar la <b>elección profesional</b> de los estudios”.</li> <li>- Habría que agregar algún objetivo secundario relativo a la <b>inserción laboral</b>.</li> <li>- Tal vez, el objetivo primario relativo a la <b>definición profesional</b> se podría ubicar como objetivo secundario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se hace referencia de <b>ningún objetivo</b> general que apunte a las <b>necesidades de orientación personal</b> de los estudiantes.</li> <li>- El objetivo relativo a la <b>definición del rol profesional</b> excede el alcance de la tutoría.</li> <li>- El objetivo secundario relativo a lograr una <b>articulación</b> con otros procesos de orientación, es poco claro y efectivo.</li> <li>- El <b>objetivo</b> relativo a la <b>deserción</b> debe <b>ser primario</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar la <b>efectividad</b> o no del <b>programa</b>, en función de <b>los niveles de deserción alcanzados</b></li> </ul>

(Continuación Tabla 7.13)

<p>Participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar la <b>totalidad</b> de los <b>estudiantes de nuevo ingreso</b> como posibles <b>participantes</b> del programa.</li> <li>- Resulta muy clara la diferenciación del perfil en aspectos <b>actitudinales y formativos</b>, tanto para la selección como posible evaluación.</li> <li>- Perfil del <b>coordinador y asesoría técnica</b>.</li> <li>- Se observa una <b>coherencia interna</b> entre la conceptualización de orientación y el perfil profesional del tutor que se describe.</li> <li>- Establecer un <b>circuito de selección y nombramiento</b> de los tutores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer instancias de <b>evaluación sistemática</b> del desempeño de los tutores y coordinadores que participan en el programa.</li> <li>- <b>Participación</b> de carácter <b>obligatoria</b> instancias de <b>formación y capacitación</b>. Respecto a las funciones que implica cada tipo de orientación se debe considerar el <b>perfil de tutor</b> necesario en cada caso.</li> <li>- Agregar un <b>perfil específico</b> para la resolución de problemáticas de carácter personal.</li> <li>- Conformar un <b>equipo de intervención</b> en el <b>ámbito psicopedagógico</b> de la universidad.</li> <li>- Establecer la <b>participación</b> en el programa como una instancia <b>obligatoria</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La figura del <b>coordinador</b> general <b>no</b> debería asumir las instancias de <b>seguimiento directo</b> de estudiantes con <b>problemáticas específicas</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>participación no obligatoria impide</b> que la <b>totalidad</b> de <b>estudiantes aprovechen</b> el <b>asesoramiento inicial</b> de la orientación universitaria.</li> <li>- Asumir las <b>tareas de tutoría</b> por <b>personas</b> que se encuentran <b>desarrollando otras tareas</b> dentro de la universidad, puede <b>atentar</b> con el <b>adecuado funcionamiento</b> de las tareas de <b>tutoría</b>.</li> </ul>
----------------------	---	---	---	--

Fuente: Elaboración propia

---

#### 2.1.4. VALORACIÓN DE LOS EXPERTOS ACERCA DEL DISEÑO Y VIABILIDAD DE LAS ACCIONES

En una segunda parte del grupo de discusión, los expertos realizaron una evaluación en lo relativo al diseño del programa y la viabilidad de las acciones de tutoría, tal como se describen en el Documento SOU-UCA (UCA; 2012). Para ello, se analizaron el tipo de actividades propuestas en el programa y la efectividad de realización de acuerdo con los tiempos estipulados. Las distintas valoraciones se van organizando, en este análisis, a través de la conformación colectiva de un DAFO.

De acuerdo con el diseño de las actividades, los expertos mencionaron como **fortaleza** del programa que las mismas han sido diseñadas en relación con los objetivos propuestos en el programa. Sin embargo, observaron como **debilidad** que no se contemple en el programa actividades específicas destinadas a disminuir el nivel de deserción o retraso en el desarrollo académico. Como **oportunidad**, los expertos propusieron pensar en alguna intervención específica que procure la retención de los estudiantes, dado que las actividades propuestas, sobre todo las del primer taller de tutoría que tienen como finalidad lograr una efectiva adaptación al ámbito universitario, resultan ser insuficientes. Los expertos también señalan como **debilidad** que no se observan actividades que den respuesta a las necesidades de orientación académica curricular, a pesar de que esta se menciona como una de las finalidades del programa. En este sentido, lanzaron la **oportunidad** de proponer algunas actividades específicas que puedan dar respuesta a estas necesidades de orientación.

Los expertos valoraron como **fortaleza** la distinción de las actividades de acuerdo con el carácter preventivo, en la primera etapa del programa, y de seguimiento, en la segunda etapa. Del mismo modo, la distinción de las entrevistas de tutoría, de orientación y de asesoramiento, de acuerdo con la finalidad de cada una, tuvo una recepción positiva. Sin embargo, algunos de los expertos observaron que limitar las actividades de seguimiento sólo para aquellos estudiantes que han presentado mayor dificultad puede resultar una **amenaza** en la medida en que se reduzca la interpretación de la tutoría a una respuesta a dificultades académicas. En este sentido, propusieron como **oportunidad** establecer alguna actividad de carácter preventivo o de intervención con aquellos estudiantes que han sostenido un desempeño favorable durante el primer semestre del año lectivo.

De acuerdo con la modalidad de las actividades propuestas en el programa, algunos expertos también observaron como **fortaleza** que el carácter presencial de las actividades permite una mayor cercanía y presencia del tutor para responder a las necesidades de orientación de los estudiantes en esta etapa inicial de los estudios. Sin embargo, algunos expertos mencionaron como **debilidad** no contemplar otras actividades en el programa de carácter virtual. En este sentido, interpretaron como **amenaza** al programa



la exigencia de una excesiva presencialidad que atente con la participación efectiva y sostenida en el tiempo de los estudiantes. Por ello, identificaron como **oportunidad** la posibilidad de diseñar actividades que se realicen desde un intercambio virtual, como ejemplo, facilitar actividades de concienciación o refuerzo respecto a los temas tratados en los talleres; o transformar alguno de los talleres presenciales en una actividad de trabajo a distancia. Por otra parte, mencionaron como **debilidad** que no se presenten diversas actividades de acuerdo con necesidades específicas de orientación. Por ejemplo, se hace notar que el programa no cuente con actividades destinadas a grupos específicos de estudiantes, como pueden ser estudiantes que provienen de otras provincias o países, o estudiantes con algún tipo de discapacidad. En este sentido, sugirieron la **oportunidad** de proponer alguna actividad de integración y adaptación a la vida universitaria para estos conjuntos de estudiantes. En este sentido, los expertos observaron como posible **amenaza** que, al proponer actividades homogéneas para el conjunto de estudiantes de nuevo ingreso, pueda generar que algunos alumnos no se sientan identificados con la propuesta del programa.

Por último, en lo concerniente a la viabilidad de las actividades, los expertos observaron como **fortaleza** que la distribución del tiempo es acorde a las tareas propuestas, lo cual permite inferir una efectiva realización de las mismas. Además, sugirieron como **oportunidad** que las actividades de adaptación deberían realizarse en la etapa de ingreso, de tal manera que ese momento no sólo esté destinado a la presentación del programa y a la evaluación de necesidades de orientación. Respecto a los recursos destinados para la realización del programa, señalaron como **fortaleza** el tener asignado un profesor por curso de estudiantes y que se cuente con recursos económicos para solventar las actividades de los tutores, proporcionar espacios y horarios destinados para cada actividad. De esa manera se infiere que la viabilidad de la actividad está garantizada de manera efectiva y que no depende de intervenciones dentro del marco del voluntariado. Sin embargo, mencionaron como **debilidad** que los recursos destinados para la realización de las actividades sean diferentes en las distintas unidades académicas; lo que impacta en el ratio de tutores por alumno y en la cantidad de horas pagadas destinadas a cada tutor. Esto puede resultar una **amenaza** respecto al efectivo funcionamiento del programa en algunas facultades.

La Tabla 7.14 sintetiza los aspectos más significativos que las diversas observaciones de los expertos relativas a la evaluación del diseño y viabilidad del programa en función del DAFO construido colectivamente.

Tabla 7.14. Síntesis DAFO de expertos del diseño y viabilidad de las actividades del programa

CONCEPTOS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES (SUGERENCIAS)	DEBILIDADES	AMENAZAS
Diseño de las actividades respecto a los objetivos del programa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades son <b>acordes a los objetivos</b> planteados en el Programa.</li> <li>- <b>Distinguir las actividades</b> como <b>preventivas</b>, en la primera etapa del programa, y de <b>seguimiento</b>, en la segunda etapa.</li> <li>- Diferenciar <b>entrevistas de orientación y asesoramiento</b> de acuerdo con las <b>finalidades de cada una</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Intervención específica</b> para la <b>retención</b> de estudiantes.</li> <li>- <b>Proponer actividades</b> que den respuesta a las necesidades de <b>orientación académica curricular</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Actividades</b> para beneficiar la <b>adaptación universitaria</b>, son <b>insuficientes</b> respecto a <b>disminuir el nivel de deserción</b>.</li> <li>- <b>No se observan actividades</b> que den respuesta a las necesidades de <b>orientación académica curricular</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reducir las <b>actividades de seguimiento solo</b> para <b>estudiantes con dificultad</b> académica puede influir en una <b>conceptualización errónea</b> de la <b>tutoría</b>.</li> </ul>
Modalidad de las actividades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Carácter presencial</b>: mayor <b>eficacia de respuesta</b> a las necesidades de orientación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de <b>actividades virtuales</b>.</li> <li>- <b>Diferenciar actividades según</b> grupos de estudiantes, con <b>distintas necesidades de orientación</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>No se observan actividades de modalidad virtual</b>.</li> <li>- <b>No se observan actividades</b> que den respuesta a <b>necesidades específicas</b> de orientación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La excesiva de <b>presencialidad</b> en las actividades puede <b>disminuir la participación</b> de los <b>estudiantes</b>.</li> <li>- Proponer <b>actividades homogéneas</b> puede generar que algunos <b>estudiantes no se identifiquen</b> con la <b>propuesta del programa</b>.</li> </ul>
Viabilidad de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>distribución del tiempo</b> permite inferir una <b>efectiva realización de las tareas</b>.</li> <li>- La <b>asignación de un tutor por curso</b> de estudiantes.</li> <li>- Contar con <b>espacios y horarios destinados</b> para la <b>realización de las actividades</b>.</li> <li>- Contar con <b>recursos económicos</b> para solventar la actividad tutorial y que no sea un <b>voluntariado</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las <b>actividades de adaptación</b> podrían realizarse en la <b>etapa de ingreso</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>No contar con iguales recursos</b> en las distintas <b>unidades académicas</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>diferencia de recursos</b> puede <b>impedir un efectivo funcionamiento</b> del programa en algunas facultades.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

## RESUMEN DEL CAPITULO

En este capítulo se han presentado los *resultados de la evaluación del diseño del programa* (fase de entrada). De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987), la fase de evaluación de entrada consiste en valorar en qué medida las acciones propuestas responden a las necesidades detectadas y el grado de solvencia y viabilidad de las mismas. En este sentido, de acuerdo con lo enunciado en el capítulo 5 relativo al diseño de la investigación, se incluyeron dos dimensiones de evaluación: por un lado, *los antecedentes, génesis y la configuración de sus elementos* a través del análisis de fuentes documentales; y, por otra parte, *el estudio de la fundamentación teórica, diseño y viabilidad de las acciones planificadas en el programa* a través de la valoración de expertos.

La descripción del programa se realizó a partir de la recogida, organización y análisis de distintas fuentes documentales relativas a los antecedentes e inicio de las actividades de tutoría en la UCA y de los elementos que conforman el programa. Estos últimos fueron desarrollados de acuerdo con los siguientes aspectos: la concepción institucional del programa, los objetivos del programa, los participantes del programa y el desarrollo del programa y descripción de las actividades. El documento SOU-UCA (2012) define al programa de tutorías de la UCA desde la concepción de la orientación universitaria como una acción que debe responder a necesidades de orientación propias de la trayectoria académica universitaria y, en especial, a las necesidades identificadas al inicio de los estudios. En esta conceptualización, se discriminan distintas instancias de orientación como la orientación académica (distinguiendo las dimensiones curricular, metodológica, actitudinal y normativa) la orientación profesional y la orientación personal. Los objetivos del programa se dividen en objetivos primarios, referidos a las metas que se proponen lograr de acuerdo con las intervenciones directas con los estudiantes; y objetivos secundarios, definidos como aquellas consecuencias que, de manera indirecta, se pretenden lograr a partir del cumplimiento de los objetivos primarios. Los participantes identificados en el programa de tutorías incluyen la totalidad del alumnado de nuevo ingreso; los profesores tutores (que se distribuyen en función de cada facultad y asumen la orientación de un grupo de estudiantes durante el primer año de los estudios); y la coordinadora general del programa que tiene a cargo el seguimiento y evaluación del programa, junto a una asesoría técnica. Para la selección de los tutores y coordinadores, se consideran los criterios personales para el ejercicio de la tarea que incluyen el perfil actitudinal y el perfil aptitudinal (UCA, 2012) y los criterios institucionales, referidos a los resultados evaluativos del desempeño docente. El programa se desarrolla en dos etapas, la primera, relativa al momento de ingreso de los estudiantes que tiene una finalidad diagnóstica de identificación de necesidades; y la segunda etapa, durante el primer

año de los estudios académicos donde se implementan las actividades preventivas de talleres y entrevistas de orientación y las actividades de seguimiento a través de las entrevistas de asesoramiento respecto al desarrollo académico.

En lo relativo al estudio de la *fundamentación teórica, diseño y viabilidad de las acciones planificadas en el programa* a través de la valoración de expertos, se llevó a cabo un grupo de discusión (Grupo de Expertos-GE1) donde se solicitó la elaboración colectiva de un DAFO. El grupo quedó conformado por 8 docentes e investigadores de la UCA, con experiencia en el campo de la orientación y la tutoría universitarias; a través de un proceso de selección incidental. Los resultados de esta evaluación se presentaron de acuerdo con la valoración relativa a la fundamentación teórica del programa; y con la evaluación respecto al diseño y viabilidad de las acciones propuestas. Los expertos valoraron la conceptualización de *orientación universitaria* que define el documento y el tipo de actividad tutorial que se asume en el programa; la valoración de los objetivos generales y específicos del programa de acuerdo con la coherencia y propósitos que se esperan lograr a través de la aplicación del mismo, y por último, realizaron una evaluación de la definición conceptual del perfil necesario que deben cumplir los diferentes participantes del programa. Respecto al diseño del programa y la viabilidad de las acciones de tutoría, los expertos analizaron el tipo de actividades propuestas en el programa y la efectividad de realización de acuerdo con los tiempos estipulados.

En síntesis, el análisis documental como la evaluación de los expertos relativa al diseño del Programa de Orientación Tutorial de la UCA, permite concluir que:

- La propuesta y fundamentación que se explicita en el programa es acorde conceptualmente con la definición de tutoría universitaria.
- Los objetivos propuestos son coherentes y posibles de ser evaluados.
- La propuesta responde al tipo de tutoría definida a partir de la identificación de necesidades de orientación de los estudiantes.
- Las actividades son factibles de ser realizadas en los tiempos y espacios previstos.

La evaluación de expertos también ha aportado un análisis que permite enriquecer el programa en vistas a la propuesta de mejora que se haga en este estudio, incluyendo muchos aspectos que se retomarán en los resultados de la fase de evaluación del producto. Por una parte, se realizó una evaluación relativa a la fundamentación teórica del programa, donde los expertos analizaron la conceptualización de orientación universitaria definida en el programa, los objetivos propuestos y la estructura establecida en función de los participantes del programa. En segundo lugar, realizaron un

análisis del diseño y viabilidad de las actividades del programa. Estableciendo en ambos casos, las fortalezas identificadas en el programa como así también las oportunidades de mejoramiento o sugerencias; como así también, señalaron las debilidades y posibles amenazas que pueda tener el programa en función de su diseño actual.

## **CAPITULO 8. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO Y PRODUCTO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UCA**

### **1. ANÁLISIS DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA**

#### **1.1. ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROGRAMA**

- 1.1.1. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES
- 1.1.2. VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

#### **1.2. TEMÁTICAS Y PROBLEMÁTICAS ABORDADAS DESDE EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL**

### **2. ANÁLISIS DE PRODUCTOS O RESULTADOS TRAS LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA**

#### **2.1. EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO**

- 2.1.1. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES PRE-PROGRAMA
- 2.1.2. IDENTIFICACION DE NECESIDADES POST-PROGRAMA
- 2.1.3. CONTRASTE DE LOS RESULTADOS ANTERIORES Y POSTERIORES AL DESARROLLO DEL PROGRAMA

#### **2.2. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE ORIENTACION**

- 2.2.1. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL
  - 2.2.1.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
  - 2.2.1.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO
- 2.2.2. EXPERIENCIAS EN EL PROGRAMA Y SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS
  - 2.2.2.1. EXPERIENCIAS Y GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DEL PROGRAMA
  - 2.2.2.2. EXPERIENCIAS Y GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS TUTORES PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

## **RESUMEN DEL CAPÍTULO**

## CAPITULO 8. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO Y PRODUCTO DEL PROGRAMA DE TUTORIAS DE LA UCA

Este capítulo tiene como propósito presentar los resultados obtenidos en las fases de evaluación del proceso y producto del programa. En un primer apartado se describirán los aportes que surgen de la evaluación realizada durante el desarrollo del programa (fase de proceso), y, en un segundo apartado, todos los resultados obtenidos en la fase final de evaluación del programa, una vez implementado (fase de producto).

### 1. ANALISIS DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

En el capítulo 5, relativo al diseño de la investigación, se presentaron los objetivos y procedimientos de análisis de la *fase de evaluación de proceso*, cuya finalidad ha sido la de analizar la forma en que se ha implementado el Programa de Tutorías de la UCA. Los objetivos específicos planteados para esta etapa de evaluación se describen en la Tabla 8.1.

Tabla 8.1. Objetivos de evaluación de la fase de proceso

EVALUACIÓN DE PROCESO	Objetivos
Evaluación de las actividades desarrolladas en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA.	3.9. Determinar el nivel de participación en cada una de las actividades del programa. 3.10. Analizar la valoración de cada actividad, por parte de los estudiantes, considerando sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes; así como por parte de los profesores tutores.
Evaluación de los contenidos y problemáticas abordadas desde el Programa de Orientación Tutorial de la UCA.	3.11. Analizar los contenidos de tutoría y su frecuencia de aparición en la relación de tutoría. 3.12. Comparar el grado de satisfacción en el tratamiento de los contenidos del programa, considerando el sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes.

Fuente: Elaboración propia

Se ha realizado un estudio descriptivo, de carácter cuantitativo, a partir de los resultados obtenidos en la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E), el Informe de Auto-Evaluación del Tutor/a (IAET) y la Planilla de Registro Actividades (PRA-T).

Para esta fase de evaluación se invitó a la totalidad de los participantes del Programa, estudiantes y tutores, y se configuraron dos sub-muestras, la primera compuesta por 1568 estudiantes (corresponde al 82% de los 1907 estudiantes que ingresaron en el ciclo 2013-2014) y la segunda integrada por 65 tutores (corresponde al 100% de los tutores participantes), tal como se describieron en las Tablas 5.10 y 5.11 del epígrafe 6 del Capítulo 5.

De acuerdo con los análisis realizados, en un primer apartado, se presentan los resultados relativos a la valoración de las actividades del programa y grado de participación de las mismas. Y en un segundo apartado, los resultados correspondientes a las temáticas o problemáticas abordadas desde el programa y el grado de resolución de las mismas.

### **1.1. ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROGRAMA**

La evaluación relativa a las actividades desarrolladas en el programa se realizó en función del grado de participación y de la valoración que los participantes hicieron sobre cada una de las actividades en las que participaron.

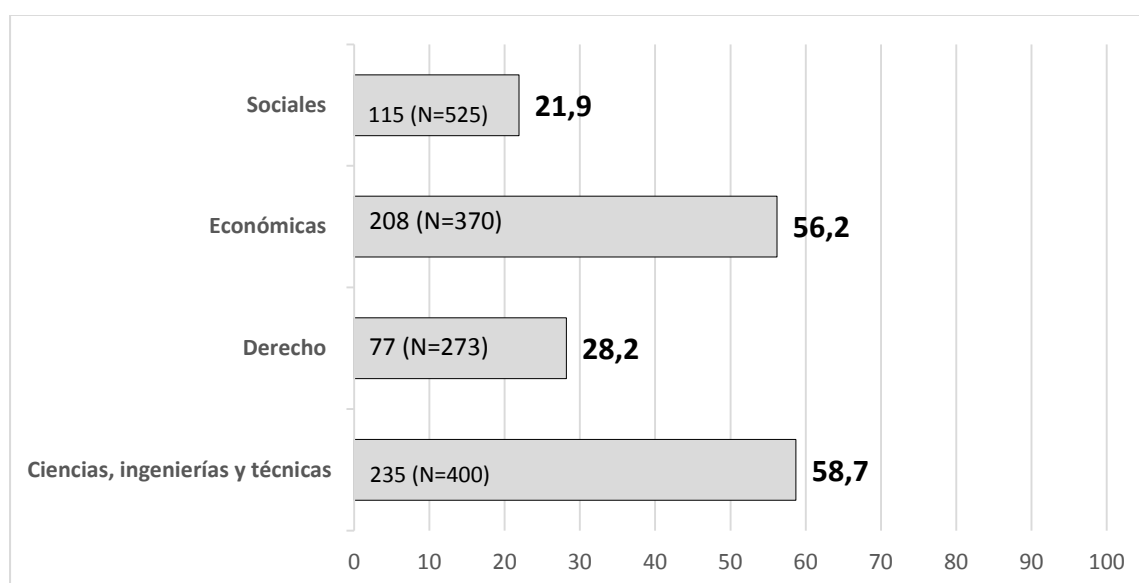


### 1.1.1. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

Para poder evaluar el grado de participación durante el desarrollo de las actividades del programa, tanto en las entrevistas como en los talleres, se tuvo en cuenta la información registrada por los profesores tutores, en la Planilla de Registro de Actividades (PRA-T). El análisis de la información obtenida se presentará de acuerdo con cada actividad del Programa, en primer lugar, la participación en las entrevistas de tutoría y, en segundo lugar, la participación en los talleres de tutoría.

Un total de 635 estudiantes asistieron a las **entrevistas de tutoría**, lo que representa 41% del total de estudiantes participantes del programa (N=1568). Respecto a la facultad de procedencia, los estudiantes que conforman el área disciplinar de Económicas y de Ciencias, Ingeniería y Técnicas, presentan los porcentajes más altos de asistencia a entrevistas de tutorías. Por el contrario, los estudiantes de Derecho y Sociales, los que menos participación tuvieron en las entrevistas (Figura 8.1).

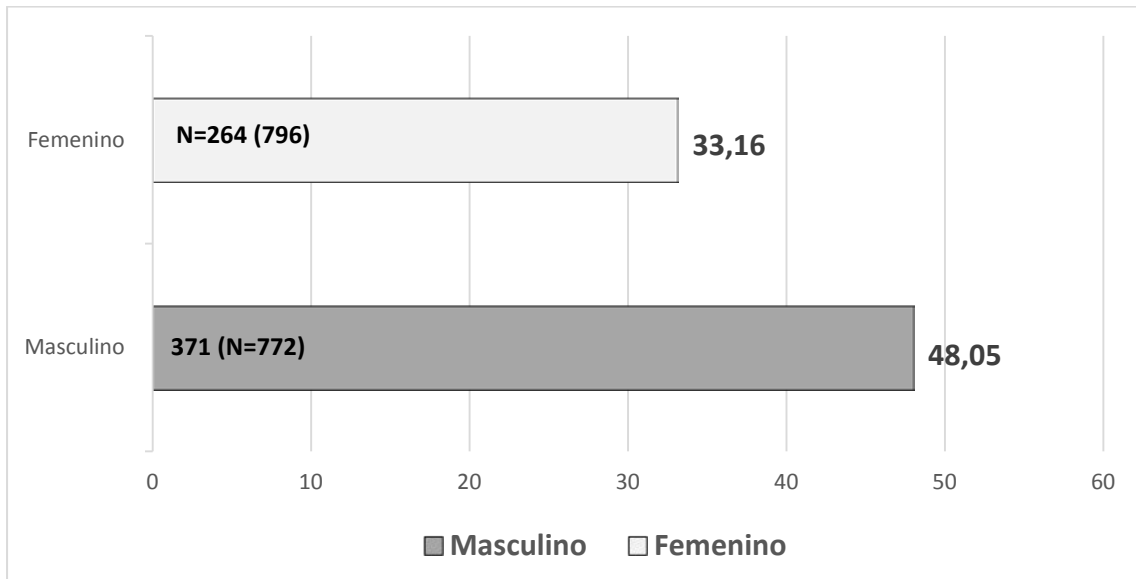
Figura 8.1. Participación en las entrevistas de tutoría según área disciplinar



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el sexo, aunque una mayor cantidad de estudiantes mujeres (N=796) han participado en el programa respecto a los estudiantes varones (N=772), se observa una mayor participación de varones en las entrevistas de tutorías. Es decir, del total de estudiantes varones, asistieron a entrevistas cerca de la mitad (48,05%); y en el caso de las mujeres, asistió el 33,16% del total de participantes en el programa (Figura 8.2.).

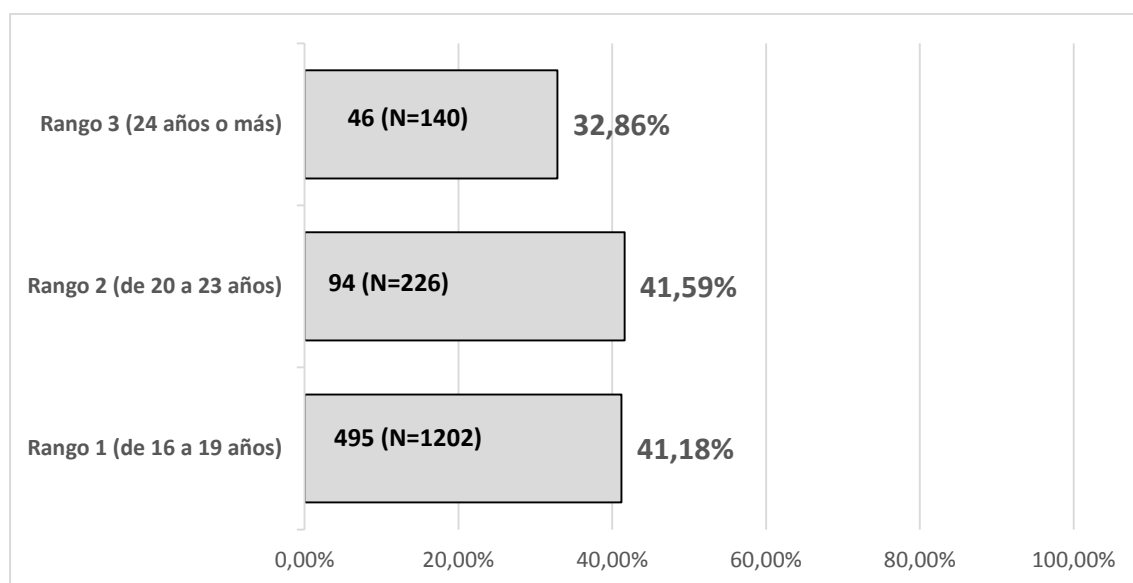
Figura 8.2. Participación en las entrevistas de tutoría según sexo



Fuente: Elaboración propia

Por último, de acuerdo con el rango de edad, los estudiantes comprendidos en el primer rango de edad (16 a 19 años) son los que mayor participación han tenido en el programa (N=1202). En cambio, los estudiantes comprendidos en el segundo (20 a 23 años) y tercer rango de edad (24 años o más) tuvieron una menor participación (N=226 y N=140, respectivamente). Sin embargo, al comparar la participación en las entrevistas de tutoría entre estos grupos, se observa una mayor participación de estudiantes comprendidos en el primer y segundo rango de edad. Respecto a los estudiantes de 16 a 19 años, de los 1202 participantes del programa, asistieron a entrevistas 495 estudiantes; lo que significa el 41,18%; y los estudiantes comprendidos entre los 20 y 23 años, de los 226 estudiantes asistieron a entrevistas 94 estudiantes, lo que representa el 41,59%. Respecto al grupo de estudiantes de 24 o más años (Rango de edad 3), la asistencia a las entrevistas de tutoría ha sido menor, de los 140 participantes del Programa, asistieron 46, lo que representa el 32,86% (Figura 8.3).

Figura 8.3. Participación en las entrevistas de tutoría según rango de edad



Fuente: Elaboración propia

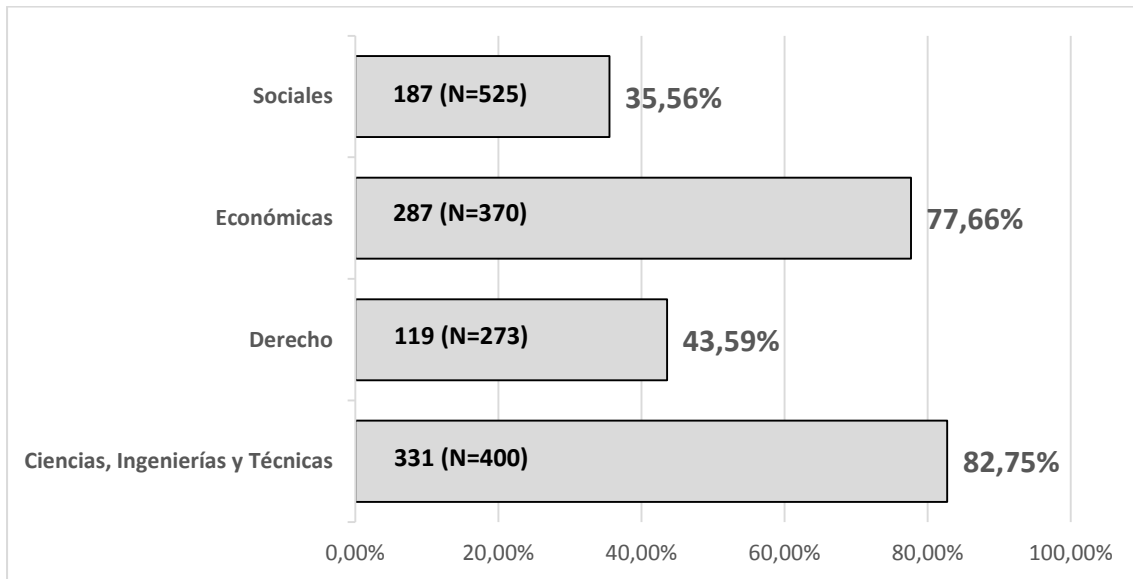
Respecto a la **participación en los talleres**, del total de estudiantes participantes del programa (N=1568), 986 asistieron al primer taller (62,88% de participación); 913 al segundo (58,23% de participación); y 873 al tercero (55,68% de participación). El promedio de participación resultante en los tres talleres ha sido del 58,93% respecto al total de participantes del programa.

Los estudiantes de Ciencias, Ingeniería y técnicas y de los estudiantes de Económicas son los que mayor participación tuvieron, en promedio, en los tres talleres. En cambio, tanto en el grupo de estudiantes de Derecho como de Sociales, la participación promedio ha sido menor (Figura 8.4).

En promedio, la participación de estudiantes varones y mujeres en los talleres de tutoría ha sido cercana al 50% respecto a la totalidad de participantes en el caso de las mujeres, y algo superior en el de los varones (Figura 8.5).

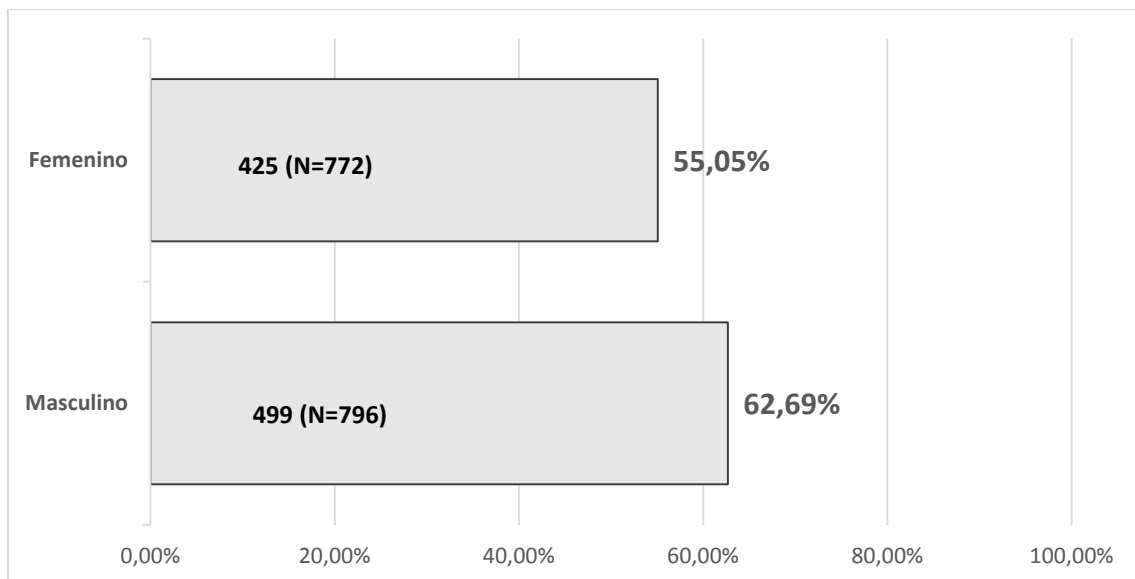
Por último, la participación promedio en los tres talleres ha estado entre el 55,05% y el 62,69% en los tres grupos definidos por el rango de edad (Figura 8.6).

Figura 8.4. Participación promedio en los talleres de tutoría según área disciplinar



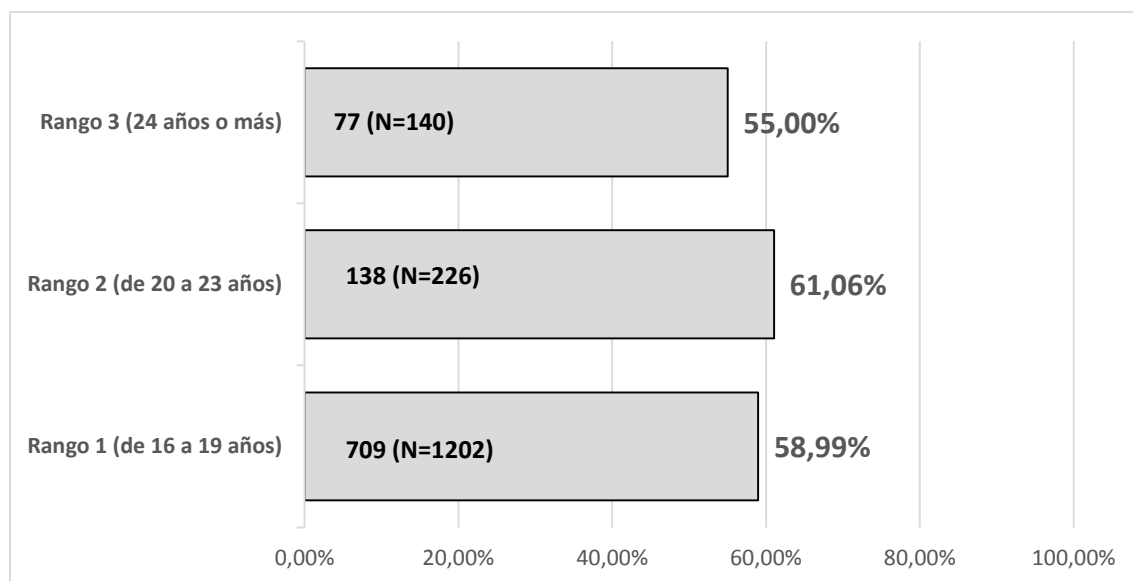
Fuente: Elaboración propia

Figura 8.5. Participación promedio en los talleres de tutoría según sexo



Fuente: Elaboración propia

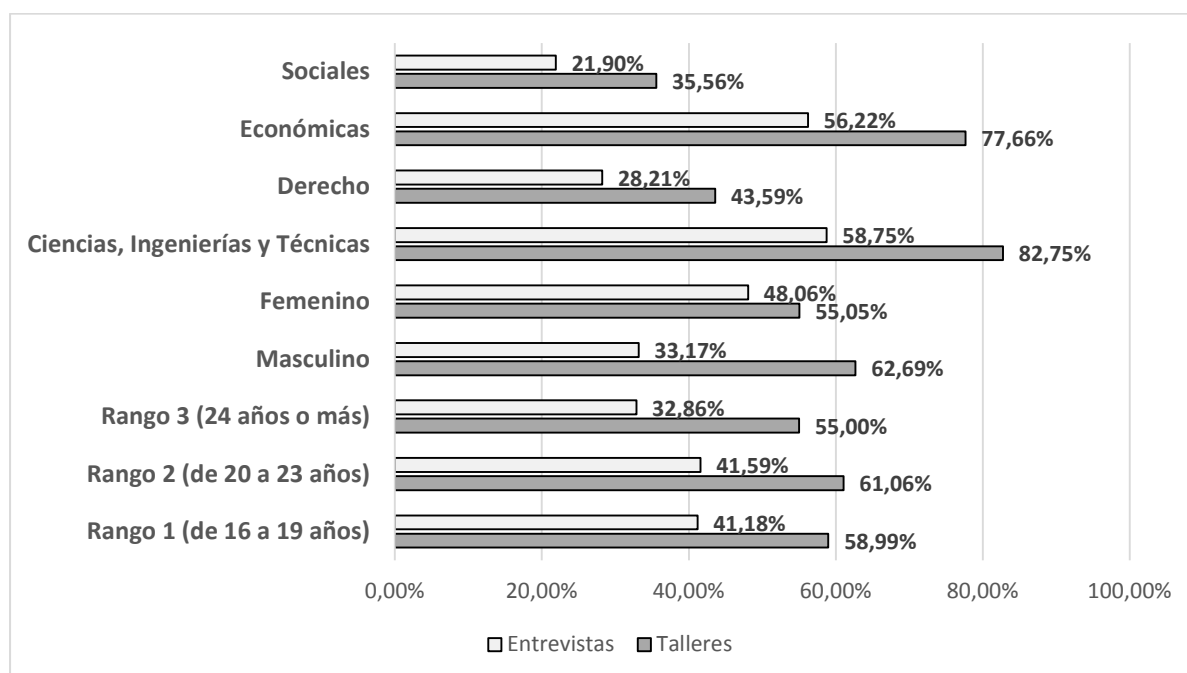
Figura 8.6. Participación promedio en los talleres de tutoría según rango de edad



Fuente: Elaboración propia

En síntesis, se puede observar que existen diferencias en la cantidad de estudiantes que han participado de las diferentes actividades, ya sea por las categorías de análisis (área disciplinar, sexo y rango de edad) o por el tipo de actividad del Programa (Figura 8.7).

Figura 8.7. Participación en las actividades de tutoría según categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia

Al comparar el nivel de participación en cada una de las actividades del programa, se observa una mayor participación en las actividades de taller que en las entrevistas individuales.

El cronograma de las actividades permite observar la cantidad de estudiantes participantes en cada actividad a lo largo del desarrollo del Programa, observándose una merma en la participación de los estudiantes en el transcurso del ciclo académico (Tabla 8.2).

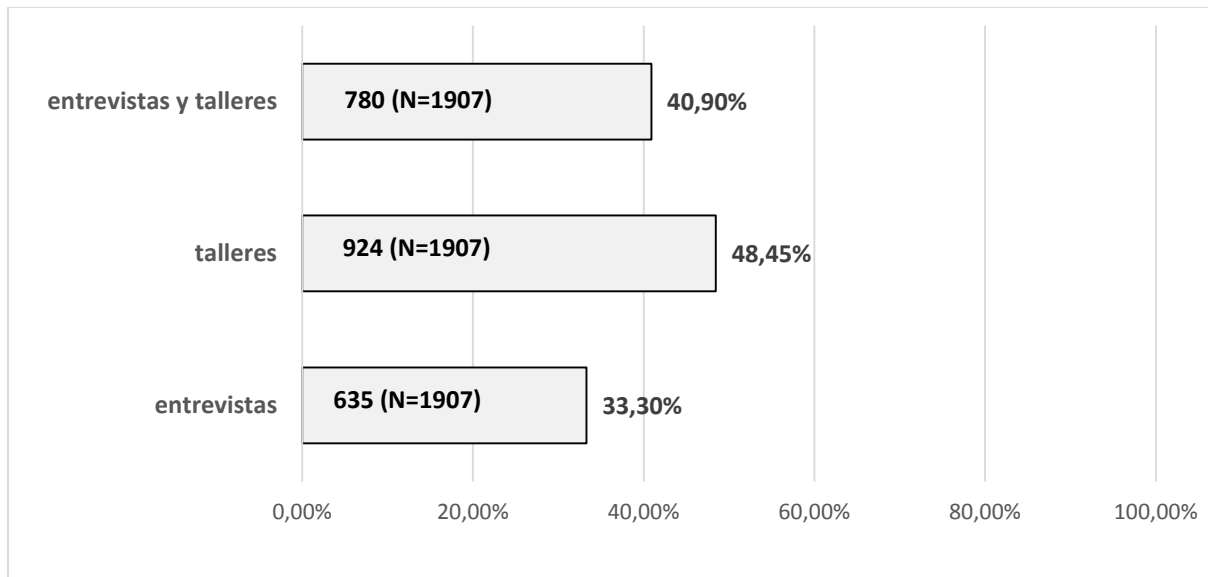
**Tabla 8.2. Participación durante el desarrollo del Programa**

Actividad	Total	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Agosto	Septiembre	Noviembre
Talleres	N=924	370	554					
Entrevista	N=635		191	127	64	127	64	64

Fuente: Elaboración propia

Por último, si se compara con el total de estudiantes de nuevo ingreso correspondientes al ciclo 2013-2014 (N=1907) y realizando un cruzamiento con la información de la Planilla de Registro de Actividades (PRA-T), se observa que el 33% participó de las entrevistas de tutoría, el 48,45% de los talleres y el 40,90% de ambas actividades (Figura 8.8.).

**Figura 8.8. Participación en el Programa respecto al total de estudiantes de nuevo ingreso (2013-2014)**



Fuente: Elaboración propia

### 1.1.2. VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

En esta segunda parte, se presentan los resultados de la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-T) y del Informe de Auto-Evaluación del Tutor/a (IAET) relativos a la valoración que los participantes (tutores y estudiantes) han realizado sobre las actividades desarrolladas en el programa.

En primer lugar, se presentan las valoraciones de los estudiantes relativas a las entrevistas y talleres; y en segundo lugar, las valoraciones de ambas actividades por parte de los tutores.

La **valoración** por parte de los **estudiantes** de las **entrevistas** de tutoría revela un promedio de 3,71 puntos sobre un puntaje total de 5 puntos, observándose diferencias en función de las categorías de análisis: área disciplinar, sexo y rango de edad (Tabla 8.3).

**Tabla 8.3. Valoración de los estudiantes de las entrevistas de tutoría según área disciplinar, sexo y rango de edad**

Categorías de análisis	Media	Desviación típica
Area disciplinar Ciencias, ingenierías y técnicas	3.59	1.088
Derecho	3.90	.968
Económicas	3.94	.907
Sociales	3.41	.999
Sexo Masculino	3.73	1.018
Femenino	3.68	1.031
Rango de edad Rango 1 (de 16 a 19 años)	3.68	1.031
Rango 2 (de 20 a 23 años)	3.80	.946
Rango 3 (24 o más años)	3.76	1.058
Total	3.71	1.020

*Fuente:* Elaboración propia

Los estudiantes de Económicas son los que mejor valoran las entrevistas de tutoría mientras que los estudiantes de Sociales son los que menor valoración le dan, observándose una diferencia muy significativa entre sus medias ( $F=9.120$ ;  $Sig.=.000$ ). Comparando por sexo, los estudiantes varones valoran marginalmente mejor las entrevistas que las mujeres, sin embargo, no se observa una diferencia significativa entre sus medias. Respecto a los rangos de edad, los estudiantes comprendidos entre los 20 y 23 años son los que mejor han evaluado las entrevistas, aunque no se observa una diferencia significativa entre sus medias.

La **valoración** de los **talleres** por parte de los **estudiantes** participantes ha sido de 3,37 puntos promedio; observándose una mejor valoración por parte del grupo de estudiantes de Derecho (3.65 de puntaje promedio en los tres talleres) y menor en los de Ciencias, Ingeniería y técnicas (3.19 de puntaje promedio en los tres talleres), observándose diferencias significativas en la comparación de medias según área disciplinar (Taller 1:  $F=12.824$ ;  $Sig.=.000$ ; Taller 2:  $F=10.466$ ;  $Sig.=.000$ ; Taller 3:  $F=14.350$ ;  $Sig.=.000$ ).

Comparando por sexo, los estudiantes varones valoran mejor los talleres respecto a las mujeres, pero no se observan diferencias significativas entre las medias en los tres talleres.

Respecto a los rangos de edad, los estudiantes comprendidos entre los 20 y 23 años son los que mejor han evaluado los talleres, aunque no se observa una diferencia significativa entre sus medias.

La Tabla 8.4. muestra las diferencias de valoración promedio de los tres talleres, que realizaron los estudiantes, según las categorías de análisis.

**Tabla 8.4. Valoración de los estudiantes de los talleres de tutoría según área disciplinar, sexo y rango de edad**

Categorías de análisis	Taller 1		Taller 2		Taller 3		
	Media	D. típica	Media	D. típica	Media	D. típica	
Área disciplinar	Ciencias, ingenierías y técnicas	3.17	.966	3.19	1.025	3.20	1.040
	Derecho	3.67	.935	3.57	1.040	3.71	1.034
	Económicas	3.55	.914	3.56	.969	3.57	.903
	Sociales	3.33	1.006	3.20	1.004	3.15	.979
Sexo	Masculino	3.42	1.010	3.38	1.054	3.39	1.042
	Femenino	3.35	.929	3.32	.982	3.36	.967
Rango de edad	Rango 1 (de 16 a 19 años)	3.40	.993	3.35	1.025	3.37	1.009
	Rango 2 (de 20 a 23 años)	3.36	.888	3.39	.964	3.42	.990
	Rango 3 (24 o más años)	3.31	.944	3.34	1.096	3.36	1.050
Total	3.38	.973	3.36	1.021	3.38	1.009	

Taller 1: Inicio a la vida universitaria; Taller 2: Organización del tiempo de estudio; Taller 3: Preparación de exámenes

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la **valoración** que los profesores **tutores** hacen en relación con la forma en cómo se desarrollaron las **entrevistas** de tutoría y de cómo fueron abordados los contenidos de tutoría, se observa una valoración promedio de 3.78 puntos sobre una valoración total de 5 puntos. La Tabla 8.5.



muestra las diferencias de valoración, durante el desarrollo del programa, según las categorías de análisis: área disciplinar y sexo.

Tabla 8.5. Valoración de los tutores de las entrevistas de tutoría según área disciplinar y sexo

Categorías de análisis		Media	Desviación típica
Área disciplinar	Ciencias, ingenierías y técnicas	3.90	.071
	Derecho	3.71	.611
	Económicas	4.22	.972
	Sociales	3.55	.596
Sexo	Masculino	3.67	.702
	Femenino	3.85	.727
Total		3.78	.708

Fuente: Elaboración propia

Los tutores de Económicas son los que mejor valoran las entrevistas mientras que los tutores de Sociales son los que menor valoración le dan; sin embargo, no se observa una diferencia significativa entre sus medias.

Comparando por sexo, los docentes tutores femeninos valoran mejor las entrevistas respecto a los docentes tutores masculinos, sin embargo, no se observa una diferencia significativa entre sus medias.

Respecto a la **valoración**, por parte de los profesores **tutores**, acerca del desarrollo de los talleres y el nivel de satisfacción respecto al tratamiento de los temas en cada uno, se observa un puntaje promedio de 3.63 puntos sobre una valoración total de 5 puntos.

La mayor valoración de los talleres se da en el grupo de tutores de Económicas (4,04 de puntaje promedio en los tres talleres) y la menor valoración en los de Sociales (3,23 de puntaje promedio en los tres talleres), observándose diferencias significativas en la comparación de medias según área disciplinar respecto al taller 1 ( $F=4.272$ ;  $Sig.=.008$ ) y al taller 3 ( $F=4.311$ ;  $Sig.=.008$ ) pero no respecto al taller 2.

Comparando por sexo, las tutoras mujeres valoran mejor los talleres respecto a los tutores varones, observándose diferencias significativas entre las medias en los tres talleres (Taller 1:  $t=2.845$ ;  $Sig.=.006$ ; Taller 2:  $t=3.431$ ;  $Sig.=.001$ ; Taller 3:  $t=2.104$ ;  $Sig.=.008$ ).

La Tabla 8.6. muestra las diferencias de valoración promedio de los tres talleres, según las categorías de análisis.

**Tabla 8.6. Valoración de los tutores de los talleres de tutoría según área disciplinar, sexo y rango de edad**

Categorías de análisis		Taller 1		Taller 2		Taller 3	
		Media	D. típica	Media	D. típica	Media	D. típica
Facultad	Ciencias, ingenierías y técnicas	4.05	.826	3.80	.951	3.55	.826
	Derecho	3.86	.663	3.71	.726	3.71	.726
	Económicas	4.11	.782	4.00	1.000	4.00	1.000
	Sociales	3.32	.716	3.27	.550	3.10	.301
Sexo	Masculino	3.42	.584	3.21	.588	3.25	.608
	Femenino	3.98	.851	3.88	.842	3.65	.802
Total		3.77	.806	3.63	.821	3.50	.756

Taller 1: Inicio a la vida universitaria; Taller 2: Organización del tiempo de estudio; Taller 3: Preparación de exámenes

Fuente: Elaboración propia

Por último, al **comparar** las **valoraciones** que tanto **estudiantes** como **tutores**, realizan respecto a las **actividades** del Programa, se observa bastante coincidencia en los resultados. Aunque no existen diferencias significativas en la valoración que tutores y alumnos hacen de las entrevistas como tampoco entre las diferencias de valoración de los talleres (Tabla 8.7).

**Tabla 8.7. Valoración de las actividades de tutoría según área disciplinar por tutores y estudiantes**

Area disciplinar	Entrevistas		Taller 1		Taller 2		Taller 3	
	Tutores	Estudiantes	Tutores	Estudiantes	Tutores	Estudiantes	Tutores	Estudiantes
Ciencias, ingenierías y técnicas	3,90	3,59	4,05	3,17	3,80	3,19	3,55	3,20
Derecho	3,71	3,90	3,86	3,67	3,71	3,57	3,71	3,71
Económicas	4,22	3,94	4,11	3,55	4,00	3,56	4,00	3,57
Sociales	3,55	3,41	3,32	3,33	3,27	3,20	3,10	3,15
Total	3,78	3,71	3,77	3,38	3,63	3,36	3,50	3,38

Taller 1: Inicio a la vida universitaria; Taller 2: Organización del tiempo de estudio; Taller 3: Preparación de exámenes

Fuente: Elaboración propia

## 1.2. TEMÁTICAS Y PROBLEMÁTICAS ABORDADAS DESDE EL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL

A continuación, se realizará una descripción de las problemáticas y/o situaciones abordadas en las distintas actividades desarrolladas en el Programa, y la valoración que los estudiantes han realizado del tratamiento que se dio desde la tutoría a cada una de ellas. Para este análisis, se ha tenido en cuenta los resultados obtenidos en la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-T) y del Informe de Auto-Evaluación del Tutor/a (IAET). En ambos casos se ha solicitado a tutores y estudiantes que identifiquen qué temas se han abordado y cómo consideran el tratamiento de los mismos, sobre un listado de temáticas que pueden ser abordadas desde la orientación tutorial.

De acuerdo con la identificación que los estudiantes han realizado de las temáticas abordadas en el programa, se puede establecer el grado de frecuencia en que se ha abordado cada tema, ya sea en las entrevistas como en los talleres (Tabla 8.8).

Tabla 8.8. Contenidos abordados en tutoría y frecuencia de tratamiento

Temática	Frecuencia s/participantes (N=1568)	Porcentaje s/participantes
Estrategias y Metodología de estudio	1018	65%
Planificación del tiempo de estudio	927	59%
Dificultades de rendimiento o consultas sobre contenidos en una materia particular	282	18%
Estrategias de control de la ansiedad	202	13%
Dificultades de adaptación al ámbito universitarios	173	11%
Problemas personales que afectan su desempeño académico	134	9%
Desorientación y dudas respecto a la carrera elegida	116	7%

*Fuente:* Elaboración propia

Se observa que del total de estudiantes que participaron del Programa (N=1568), un 65 % identifica haber abordado en tutoría cuestiones relativas a la implementación de estrategias de aprendizaje y de una metodología acorde a las exigencias académicas universitarias. También identifican, de manera muy semejante (59% del total de estudiantes participantes), haber abordado temas relacionados con la planificación y organización del tiempo de estudio durante las tutorías. El 18% de los estudiantes manifiesta haber consultado en tutoría dificultades presentadas en contenidos específicos de alguna asignatura de estudio. En menor medida, se han identificado temáticas relativas al manejo de la ansiedad,

especialmente en situaciones de exámenes (13% del total de estudiantes participantes), como dificultades de adaptación al ámbito universitario (10% del total de estudiantes participantes). Por último, un porcentaje menor de estudiantes identifican haber abordado en tutoría cuestiones personales que afectan su desarrollo académico (11%), y situaciones de duda vocacional (9%). Por último, se presenta en forma comparativa la frecuencia en que han sido abordadas las diferentes temáticas de tutoría, de acuerdo con el área disciplinar (Tabla 8.9), el sexo (Tabla 8.10) y el rango de edad (Tabla 8.11).

Comparando las temáticas en función de las áreas disciplinares, los estudiantes de Ciencias, Ingenierías y técnicas y de Económicas son los que más han consultado en tutoría acerca de dificultades en contenidos específicos de alguna asignatura, en estrategias de estudio y en planificación del tiempo. En relación con los estudiantes de Sociales, un 39.60% de los estudiantes han abordado temáticas relativas a la adaptación al ámbito universitario, respecto al resto de los participantes. Por último, los estudiantes de Económicas son los que más consultas han realizado relativas a estar desorientado o presentar dudas acerca de la elección de la carrera.

Por otra parte, cerca de la mitad de los estudiantes varones han presentado en tutoría, con mayor frecuencia que las mujeres, problemáticas relativas al uso de estrategias de estudio, planificación del tiempo y dificultades con contenidos específicos de alguna asignatura. El 63% de las estudiantes mujeres manifiestan haber abordado con mayor frecuencia problemáticas relativas al control de la ansiedad en situaciones de examen.

Respecto al rango de edad, se observa que los estudiantes entre 16 y 19 años han requerido con mayor frecuencia orientación respecto a la disciplina de estudio elegida; y consultas relativas a contenidos específicos de alguna asignatura.

**Tabla 8.9. Temáticas abordadas en el programa según área disciplinar**

	Estrategias y Metodología de estudio		Planificación del tiempo de estudio		Consultas contenidos asignaturas		Estrategias control ansiedad		Dificultades adaptación universitaria		Problemas personales		Desorientación y dudas vocacionales	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniería, Ciencias y Técnicas	337	33.10%	315	33.98%	61	21.63%	48	23.76%	42	24.27%	24	17.91%	37	31.89%
Derecho	125	12.27%	147	15.85%	25	8.86%	14	6.93%	25	14.45%	28	20.89%	2	1.72%
Económicas	322	31.63%	258	27.83%	151	53.54%	60	29.70%	76	43.93%	38	28.35%	59	50.86%
Sociales	234	22.98%	207	22.33%	45	15.95%	80	39.60%	30	17.34%	44	32.83%	18	15.51%
<b>Total</b>	<b>1018</b>	<b>100%</b>	<b>927</b>	<b>100%</b>	<b>282</b>	<b>100%</b>	<b>202</b>	<b>100%</b>	<b>173</b>	<b>100%</b>	<b>134</b>	<b>100%</b>	<b>116</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 8.10. Temáticas abordadas en el programa según rango de edad**

	Estrategias y Metodología de estudio		Planificación del tiempo de estudio		Consultas contenidos asignaturas		Estrategias control ansiedad		Dificultades adaptación universitaria		Problemas personales		Desorientación y dudas vocacionales	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Rango 1	587	57,66%	718	77,47%	221	78,25%	107	52,97%	135	77,92%	61	45,77%	91	78,47%
Rango 2	268	26,33%	155	14,76%	41	14,54%	60	29,70%	26	15,01%	31	23,15%	17	14,81%
Rango 3	163	16,01%	72	7,77%	20	7,20%	35	17,33%	12	7,07%	41	30,70%	8	6,72%
<b>Total</b>	<b>1018</b>	<b>100%</b>	<b>927</b>	<b>100%</b>	<b>282</b>	<b>100%</b>	<b>202</b>	<b>100%</b>	<b>173</b>	<b>100%</b>	<b>134</b>	<b>100%</b>	<b>116</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 8.11.: Temáticas abordadas en el programa según sexo**

	Estrategias y Metodología de estudio		Planificación del tiempo de estudio		Consultas contenidos asignaturas		Estrategias control ansiedad		Dificultades adaptación universitaria		Problemas personales		Desorientación y dudas vocacionales	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
varones	568	55,75%	517	55,73%	160	56,65%	74	36,63%	99	56,95%	76	56,37%	67	57,40%
mujeres	450	44,25%	410	44,27%	122	43,35%	128	63,37%	74	43,05%	58	43,63%	49	42,60%
<b>Total</b>	<b>1018</b>	<b>100%</b>	<b>927</b>	<b>100%</b>	<b>282</b>	<b>100%</b>	<b>202</b>	<b>100%</b>	<b>173</b>	<b>100%</b>	<b>134</b>	<b>100%</b>	<b>116</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la valoración realizada por estudiantes como tutores del tratamiento de los temas abordados en tutoría, resulta ser positiva y bastante coincidente. La Tabla 8.12. permite observar comparativamente la valoración que se hizo respecto al tratamiento de cada tema, por parte de los estudiantes y tutores.

Tabla 8.12. Valoración acerca del tratamiento respecto a las temáticas de tutoría

Temática	Valoración Estudiantes		Valoración tutores	
	Media	D. típica	Media	D. típica
Estrategias y Metodología de estudio	3.83	.839	3.36	1.758
Planificación del tiempo de estudio	3.78	.895	3.65	1.332
Dificultades de rendimiento o consultas sobre contenidos en una materia particular	3.67	.958	3.03	1.634
Estrategias de control de la ansiedad	3.68	.962	3.34	1.399
Dificultades de adaptación al ámbito universitarios	3.67	1.049	2.54	1.849
Problemas personales que afectan su desempeño académico	3.66	1.063	3.28	1.513
Desorientación y dudas respecto a la carrera elegida	3.73	1.029	2.86	1.782

Fuente: Elaboración propia

Respecto al grado de satisfacción en cómo ha sido tratado cada tema en tutoría, los estudiantes valoran mejor el tratamiento de estrategias y metodología de estudio, la planificación del tiempo de estudio y las orientaciones recibidas respecto a dudas o consultas acerca de la disciplina de estudio elegida. Los tutores, valoran en mayor medida, además, el tratamiento de las estrategias de control de la ansiedad.

## 2. ANÁLISIS DE PRODUCTOS O RESULTADOS TRAS LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

La última fase de evaluación ha tenido como objetivo evaluar los resultados generales obtenidos una vez aplicado el programa de orientación tutorial de la UCA. (Stufflebeam y Shinkfield (1987) definen la *evaluación del producto* como un proceso que consiste en valorar, interpretar y considerar los logros alcanzados en el programa y los ajustes o mejoras que resulten necesarios efectuar. En este sentido, este capítulo presentará los resultados obtenidos de acuerdo con los *cambios observados* en las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario por parte de los estudiantes

participantes del Programa; y respecto a la *valoración general del Programa* como respuesta a las necesidades de orientación inicialmente identificadas.

Los resultados obtenidos en esta fase serán presentados de acuerdo con los objetivos específicos propuestos para la fase de evaluación de producto, relativos a la evaluación de los cambios en las características de los estudiantes participantes y de la valoración general del programa una vez finalizado el mismo (Tabla 8.13)

Tabla 8.13. Objetivos de evaluación de la fase de producto

EVALUACIÓN DE PRODUCTO	Objetivos
<b>Evaluación de los cambios en las características de los estudiantes participantes.</b>	3.13. Describir las estrategias de aprendizaje que realiza el estudiante, antes y después, de su participación en el programa. 3.14. Explorar las estrategias que regulan la motivación hacia el estudio, en los estudiantes, antes y después de su participación en el programa.
<b>Valoración general del Programa como respuesta a las necesidades de orientación inicialmente identificadas:</b>	3.15. Analizar la valoración del Programa, por parte de sus participantes (estudiantes y tutores), respecto al programa en general, la actuación de los tutores y los contenidos de tutoría abordados. 3.16. Indagar las experiencias de participación respecto a la intervención tutorial y las actividades del programa

Fuente: Elaboración propia

## 2.1. EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO

El análisis de las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario de los estudiantes universitarios que participaron en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA se realizó en primera instancia a partir de un estudio de carácter descriptivo al inicio del programa a través de la aplicación del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Estudio Universitario (CEMEU). En la fase de evaluación del *producto*, se realiza una nueva valoración de los resultados observados en cuanto estrategias de estudio y autorregulación emocional a través de un diseño cuasi-experimental, para así realizar una comparación pre-post a la implementación del programa de tutorías.

Una vez finalizado el curso lectivo 2013-2014, se invitó, mediante correo electrónico, a todos los participantes del programa para asistir a una sesión de evaluación de las estrategias de estudio y autorregulación motivacional, que ya habían sido evaluadas en la fase de contexto. Se explicó la finalidad de esta actividad de acuerdo con poder determinar si han existido cambios en las características iniciales de los estudiantes en función de su participación en el programa. Como se expuso en la sección 6 del Capítulo 5 'Diseño de la Investigación', la muestra quedó definida con un total de 164 estudiantes que

cumplían con dos condiciones: haberles aplicado el CEMEU en la instancia inicial de la fase de evaluación del *contexto* y haber participado de todas las actividades del programa durante el ciclo académico 2013-2014 (incluyendo la aplicación pos-test del Cuestionario CEMEU). De ellos, el 47% son mujeres (n=77) y el 53% varones (n=87). Asimismo, 69 estudiantes pertenecen al área de Ingeniería, 67 a Ciencias Económicas y 28 a Agrarias.

Por lo tanto, se presentarán los resultados de estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional (CEMEU), obtenidos en estas dos instancias: primero, los datos que los estudiantes habían obtenido en la fase de evaluación del contexto (pre-programa); y en segundo lugar, los obtenidos en la aplicación del CEMEU en la fase de evaluación del producto (post-programa). Tras la nueva aplicación del instrumento, se utilizó un método cuantitativo de carácter descriptivo a fin de comprobar las diferencias en las estrategias de aprendizaje utilizadas antes y después del programa. Para ello se aplicaron las pruebas de contraste de medias ANOVA y t de Student, a fin de identificar posibles diferencias en función del sexo y disciplina de estudio.

### 2.1.1. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES PRE-PROGRAMA

La identificación de las necesidades de orientación pre-programa (en cuanto a estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional) de la muestra participante (n=164) ha supuesto realizar un nuevo análisis de los resultados del CEMEU para este grupo de estudiantes. Para ello, se seleccionaron sus resultados entre los de la muestra inicial de estudiantes evaluados (n=1708) en la fase de evaluación del *contexto*.

Los resultados del estudio previo, relativo a las Estrategias de Aprendizaje, reveló un desempeño medio en la *comprensión cognitiva* (M: 3.290; D.T.: 1.1877) y desempeños inferiores en las estrategias de *revisión y control* (M: 2.746; D.T.: .9465) y de *comunicación conceptual* (M: 2.793; D.T.: 1.5330). Respecto a la Autorregulación Motivacional, se observan mayores dificultades en la *concentración en el estudio* (M: 2.449; D.T.: .9573) y en las *estrategias de control emocional* (M: 2.847; D.T.: 1.1157), respecto a la *motivación y expectativas de autoeficacia* (M: 3.206; D.T.: 1.3218).

Al comparar los resultados de acuerdo con el sexo, se observa que las estudiantes mujeres presentaban mejor desempeño en la mayoría de las estrategias, respecto al grupo de estudiantes varones. La única excepción es la *concentración en el estudio*, en el que el desempeño es similar entre varones y mujeres (Tabla 8.14).



Tabla 8.14. Comparación de medias pre-programa CEMEU según sexo (n=164, p=.05)

	MASCULINO			FEMENINO			prueba t	
	M	N	D. T.	M	N	D. T.	t	Sig.
Estrategias de comprensión cognitiva	3.218	87	1.122	3.371	77	1.260	-.823	.412
Estrategias de revisión y control	2.634	87	.892	2.873	77	.994	-1.627	.106
Estrategias de comunicación conceptual	2.692	87	1.435	2.906	77	1.639	-.889	.375
Estrategias de control emocional	2.690	87	1.0353	3.026	77	1.1815	-1.940	.054
Motivación y expectativas de autoeficacia	3.061	87	1.262	3.369	77	1.376	-1.497	.136
Concentración en el estudio	2.434	87	.9416	2.465	77	.9805	-.203	.840

Fuente: Elaboración propia

Al analizar los resultados según las disciplinas de estudio, se observa un mejor desempeño por parte de los estudiantes de Agrarias en la mayoría de las estrategias; salvo en el caso de la *concentración en el estudio*, cuyo desempeño es semejante al de otros grupos de estudiantes. Al analizar los resultados según las disciplinas de estudio solo se observa una diferencia significativa entre los estudiantes en las estrategias *de control emocional*, una diferencia significativa en las (F: 3.356; Sig.: .037), el resto de las estrategias no presentan diferencias significativas entre los estudiantes de las tres disciplinas analizadas (Tabla 8.15).

Tabla 8.15. Comparación de medias pre-programa CEMEU según disciplina (n=164, p=.05)

	AGRARIAS			ECONOMICAS			INGENIERIA			ANOVA	
	M	N	D. T.	M	N	D. T.	M	N	D. T.	F	Sig.
Estr. comprensión cognitiva	3.436	28	1.288	3.301	67	1.269	3.220	69	1.073	.330	.719
Estr. revisión y control	2.946	28	1.108	2.739	67	.990	2.672	69	.828	.838	.434
Estr. comunicación conceptual	3.045	28	1.537	2.836	67	1.026	2.623	69	1.477	.867	.422
Estr. control emocional	3.310	28	1.393	2.835	67	1.026	2.671	69	1.035	3.356	.037
Motiv. y expectativas de autoeficacia	3.449	28	1.492	3.200	67	1.333	3.095	69	1.239	.887	.414
Concentración estudio	2.793	28	1.0669	2.457	67	.942	2.301	69	.902	2.682	.071

Fuente: Elaboración propia

## 2.1.2. IDENTIFICACION DE NECESIDADES POST-PROGRAMA

Los resultados correspondientes a la segunda aplicación del CEMEU, permiten observar que las puntuaciones más altas se han obtenido en las estrategias de *comprensión cognitiva* (M: 4.370; D.T.: .804) y en las de *comunicación conceptual* (M: 4.223; D.T.: .767) y desempeño menor en las estrategias de

*revisión y control* (M: 3.516; D.T.: .752). Respecto a la Autorregulación Motivacional, se observan puntuaciones superiores al 4.0 en *motivación y expectativas de autoeficacia* (M: 4.550; D.T.: .722) y puntuaciones inferiores al 4.0 en las estrategias de *control emocional* (M: 3.848; D.T.: .928) y en la *concentración en el estudio* (M: 3.290; D.T.: .949).

De acuerdo con el sexo, se observa un mejor desempeño de las estudiantes mujeres respecto al grupo de varones, con una diferencia muy significativa en las *estrategias de revisión y control*, y diferencias significativas en las *estrategias de comprensión cognitiva, comunicación conceptual y motivación y expectativas de autoeficacia*. Sólo en las *estrategias de concentración*, el desempeño es semejante entre mujeres y varones, no observándose diferencias significativas (Tabla 8.16).

Tabla 8.16. Comparación de medias post-programa CEMEU según sexo (n=164, p=.05)

	MASCULINO			FEMENINO			prueba t	
	M	N	D. T.	M	N	D. T.	t	Sig.
Estrategias de comprensión cognitiva	4.207	87	.808	4.556	77	.762	-2.834	.005
Estrategias de revisión y control	3.317	87	.714	3.740	77	.734	-3.734	.000
Estrategias de comunicación conceptual	4.060	87	.817	4.406	77	.666	-2.844	.004
Estrategias de control emocional	3.670	87	.931	4.049	77	.888	-2.651	.009
Motivación y expectativas de autoeficacia	4.379	87	.711	4.742	77	.689	-3.307	.001
Concentración en el estudio	3.329	87	1.030	3.247	77	.853	.551	.582

Fuente: Elaboración propia

La comparación de acuerdo con las disciplinas de estudio, se puede observar un mejor desempeño, por parte de los estudiantes de Agrarias, en la mayoría de las estrategias; salvo en el caso de la concentración en el estudio, cuyo desempeño es semejante en cada grupo de estudiantes. Aunque no se observan diferencias significativas entre sus medias (Tabla 8.17).

Tabla 8.17. Comparación de medias post-programa CEMEU según disciplina (n=164, p=.05)

	AGRARIAS			ECONOMICAS			INGENIERIA			ANOVA	
	M	N	D. T.	M	N	D. T.	M	N	D. T.	F	Sig.
Estr. comprensión cognitiva	4.579	28	.674	4.361	67	.942	4.296	69	.695	3.360	.037
Estr. revisión y control	3.861	28	.765	3.379	67	.843	3.509	69	.604	.887	.414
Estr. comunicación conceptual	4.375	28	.718	4.302	67	.824	4.083	69	.716	2.682	.071
Estr. control emocional	4.334	28	.780	3.697	67	1.017	3.797	69	.833	5.073	.007
Motiv. y expectativas de autoeficacia	4.765	28	.732	4.488	67	.748	4.522	69	.686	1.553	.215

Concentración estudio	3.429	28	1.000	319	67	1.024	3.206	69	.852	.600	.550
-----------------------	-------	----	-------	-----	----	-------	-------	----	------	------	------

---

*Fuente:* Elaboración propia

### 2.1.3. CONTRASTE DE LOS RESULTADOS ANTERIORES Y POSTERIORES AL DESARROLLO DEL PROGRAMA

A continuación, se recoge aquí el resultado del análisis de comparación de medias en los pares relacionados (prueba t para muestras relacionadas), respecto a los resultados de cada una de las escalas del CEMEU antes y después de la intervención tutorial. Así, se pretende evaluar si hay cambios significativos en la utilización de las estrategias de aprendizaje y en la autorregulación motivacional en la muestra de estudiantes que participo en la totalidad de las actividades del programa (n=164).

Los resultados permiten observar que existe una mejora significativa en las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional en todas sus dimensiones (Tabla 8.18).

Tabla 8.18. Comparación de medias CEMEU antes y después de la aplicación del programa

	Estudio	M	N	D. T.	t	Sig.
Estrategias de comprensión cognitiva	Previo	3.290	164	1.188	11.323	.000
	Posterior	4.371	164	.804		
Estrategias de revisión y control	Previo	2.746	164	.946	9.505	.000
	Posterior	3.516	164	.752		
Estrategias de comunicación conceptual	Previo	2.793	164	1.533	11.306	.000
	Posterior	4.223	164	.767		
Estrategias de control emocional	Previo	2.847	164	1.116	10.530	.000
	Posterior	3.848	164	.928		
Motivación y expectativas de autoeficacia	Previo	3.206	164	1.322	12.280	.000
	Posterior	4.550	164	.722		
Concentración en el estudio	Previo	2.449	164	.957	10.302	.000
	Posterior	3.290	164	.949		

Fuente: Elaboración propia

Como análisis complementario, se calcula la diferencia entre medias cuya variación ha sido muy significativa, a través del índice de Cohen (1988) que estandariza el tamaño de la diferencia de acuerdo con los siguientes valores: cercano a valores de .20 se interpreta como una diferencia pequeña, en torno a .50 como diferencia moderada y valores aproximados a .80 o más, como una diferencia grande. En este sentido, la magnitud de diferencia entre las medias obtenidas en el primer estudio y las obtenidas en el segundo estudio, respecto a cada escala del CEMEU, permiten observar una *diferencia elevada* entre los resultados obtenidos en el estudio previo respecto al estudio posterior a la intervención tutorial (Tabla 8.19).

**Tabla 8.19. Tamaño de diferencia de medias CEMEU antes y después de la aplicación del programa**

	Estudio	M	N	D. T.	d (índice Cohen)	
Estrategias de comprensión cognitiva	Previo	3.290	164	1.188	1.06	elevada
	Posterior	4.371	164	.804		
Estrategias de revisión y control	Previo	2.746	164	.946	.90	elevada
	Posterior	3.516	164	.752		
Estrategias de comunicación conceptual	Previo	2.793	164	1.533	15.11	elevada
	Posterior	4.223	164	.767		
Estrategias de control emocional	Previo	2.847	164	1.116	.97	elevada
	Posterior	3.848	164	.928		
Motivación y expectativas de autoeficacia	Previo	3.206	164	1.322	16.16	elevada
	Posterior	4.550	164	.722		
Concentración en el estudio	Previo	2.449	164	.957	.88	elevada
	Posterior	3.290	164	.949		

*Fuente:* Elaboración propia

Al comparar los resultados por sexo, se observa que las medias han sido significativamente mejores en la evaluación posterior respecto a la evaluación previa tanto para varones como para mujeres. El estudio del tamaño de la diferencia, a través del índice de Cohen, revela grandes magnitudes de diferencia entre todas las medias comparadas (Tabla 8.20). La comparación de resultados según el área disciplinar de estudio también arroja diferencias significativas entre todos los grupos entre la aplicación pre y post-test. El estudio del tamaño de la diferencia revela grandes magnitudes en la mayoría de las comparaciones entre estudiantes por disciplina de estudio. Solo se observa una magnitud moderada en las diferencias de medias respecto a la *concentración en el estudio* de los estudiantes de Agrarias, y de las *estrategias de control y revisión* de los estudiantes de Económicas e Ingeniería (Tabla 8.21).

Tabla 8.20. Comparación de medias CEMEU (antes y después) y tamaño de diferencia, según sexo

Escalas	Estudio	Varones				Mujeres				t Student
		M	N	D. T.	d (índice Cohen)	M	N	D. T.	d (índice Cohen)	
Estrategias de comprensión cognitiva	Previo	3.218	87	1.122	1.01	3.371	77	1.260	1.14	-,823**
	Posterior	4.207	87	.803		4.556	77	.762		
Estrategias de revisión y control	Previo	2.334	87	.892	.85	2.873	77	.994	.99	-1,627**
	Posterior	3.317	87	.714		3.740	77	.734		
Estrategias de comunicación conceptual	Previo	2.692	87	1.435	1.17	2.906	77	1.639	1.20	-,889**
	Posterior	4.060	87	.817		4.406	77	.666		
Estrategias de control emocional	Previo	2.690	87	1.035	.99	3.026	77	1.181	.98	-1,940**
	Posterior	3.670	87	.931		4.048	77	.888		
Motivación y expectativas de autoeficacia	Previo	3.061	87	1.262	1.29	3.369	77	1.376	1.26	-1,497**
	Posterior	4.379	87	.711		4.742	77	.689		
Concentración en el estudio	Previo	2.434	87	.942	.91	2.465	77	.980	0.88	-,203**
	Posterior	3.329	87	1.030		3.247	77	.853		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8.21. Comparación de medias CEMEU (antes y después) y tamaño de diferencia, según área disciplinar

	Estudio	Agrarias				Económicas				Ingeniería			
		M	N	D. T.	d (índice Cohen)	M	N	D. T.	d (índice Cohen)	M	N	D. T.	d (índice Cohen)
Estrategias de comprensión cognitiva	Previo	3.436	28	1.282	1.11 grande	3.301	67	1.269	.95 grande	3.220	69	1.073	1.19 grande
	Posterior	4.579	28	.674		4.361	67	.942		4.296	69	.695	
Estrategias de revisión y control	Previo	2.946	28	1.108	.96 grande	2.739	67	.990	.69 moderada	2.672	69	.828	.74 moderada
	Posterior	3.861	28	.765		3.379	67	.843		3.509	69	.604	
Estrategias de comunicación conceptual	Previo	3.045	28	1.537	1.11 grande	2.862	67	1.590	1.14 grande	2.623	69	1.477	1.26 grande
	Posterior	4.375	28	.718		4.302	67	.824		4.083	69	.716	
Estrategias de control emocional	Previo	3.309	28	1.393	.91 grande	2.835	67	1.026	.84 grande	2.671	69	1.036	1.20 grande
	Posterior	4.334	28	.780		3.697	67	1.017		3.797	69	.833	
Motivación y expectativas de autoeficacia	Previo	3.490	28	1.492	1.08 grande	3.200	67	1.333	1.19 grande	3.095	69	1.239	1.42 grande
	Posterior	4.765	28	.732		4.489	67	.942		4.522	69	.686	
Concentración en el estudio	Previo	2.792	28	1.066	0.61 moderada	2.457	67	.942	.88 grande	2.301	77	.902	1.03 grande
	Posterior	3.429	28	1.001		3.319	67	1.024		3.206	77	.852	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos permiten observar que tanto las estrategias de aprendizaje como la autorregulación motivacional han logrado una considerable mejora tras las intervenciones tutoriales.

## 2.2. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA COMO RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE ORIENTACION

En esta segunda parte, se presentan los resultados relativos a la valoración general del Programa y a las experiencias de participación de acuerdo con el nivel de respuesta de las necesidades identificadas al inicio del estudio.

Para ello, se ha aplicado una combinación de estrategias de evaluación cualitativa con un enfoque exploratorio que permite describir las experiencias de los estudiantes y los tutores participantes, y aporta índices sobre la valoración general del Programa de Orientación Tutorial de la UCA. Para acceder a esta información se ha utilizado la información obtenida en los comentarios generales que los participantes del programa han aportado en la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E) y en el Informe de Auto-Evaluación del Tutor (IAET), y el contenido los grupos de discusión realizados con un grupo de estudiantes (GDE-2) y un grupo de tutores participantes del programa (GDT-1).

### 2.2.1. VALORACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN TUTORIAL

El análisis de contenido de los comentarios y observaciones que los estudiantes y tutores han manifestado a través de las preguntas abiertas de la encuesta de evaluación (ET-E) y del informe de autoevaluación (IAET), se realizó clasificando el material de acuerdo con tres unidades de análisis definidas a priori: *evaluación del programa en general*, *actuación de los tutores* y *contenidos abordados en el programa* (objetivo 3.15). Para la descripción de los resultados, primeramente, se describirán las unidades de análisis y las categorías teóricas previamente definidas para este estudio. Seguidamente se presentarán los resultados obtenidos del análisis realizado.

#### 2.2.1.1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías y sub-categorías de análisis fueron definidas de acuerdo con el material teórico conceptual consultado (Tabla 8.22) y se definirán en este apartado.

Tabla 8.22. Categorías de análisis previo estudio de contenido de la ET-E y IAET

Unidades de análisis	Categorías iniciales	Sub-categorías iniciales
Evaluación general del Programa	Valoración global del programa	Actitud hacia las tutorías: aceptación /rechazo
	Concepción tutoría universitaria	Percepción de asesoramiento Forma de implementación
	Modalidades de intervención tutorial	Tutoría académica o curricular Tutoría personal Tutoría profesional Tutoría de titulación Tutoría entre pares E-mentoring o tele-tutoría
Actuación de los tutores	Rol del Profesor tutor	Funciones o tareas Competencias
	Relación tutor-estudiante	Vínculo favorable Acompañamiento personalizado
Contenidos abordados en el Programa	Académicos	Aprendizaje asignatura Planificación académica
	Transición a la vida universitaria	Integración y adaptación universitaria
	Profesionales	Decisiones vocacionales Finalización de los estudios
	Personales	Afectivo-emocionales Motivacionales
	Sociales	Beneficios económicos Movilidad estudiantil
	Administrativo	Matriculación Convalidaciones Servicios universitarios

Fuente: Elaboración propia

La unidad temática *evaluación general del Programa* se refiere a (1) la *valoración general del proyecto*, en lo relativo a las actividades y respecto a la necesidad de que exista el programa de tutorías en la UCA; (2) a la *conceptualización del modelo de tutoría universitaria* que se ha asumido en el programa; y (3) a los *tipos o modalidades de intervenciones tutoriales* dentro del programa, de acuerdo con las necesidades de orientación que presentan los estudiantes al inicio de su trayectoria universitaria. A continuación, se explica cada una de estas categorías iniciales en más detalle, a la luz de las aportaciones de varios autores:

- *Valoración global del proyecto*: se define a partir de la *satisfacción y reconocimiento* de la existencia del *proyecto de tutoría* como respuesta a las *necesidades* de los *estudiantes* (Torrecilla Sánchez et al. (2013). Esta satisfacción o reconocimiento permite identificar una sub-categoría conceptual definida como *actitud hacia la tutoría*, y que hace referencia a la predisposición de una persona hacia la



- aceptación o rechazo* de las *tutorías* expresada por distintas *opiniones* de los estudiantes (Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado (2016).
- *Concepción general de la tutoría universitaria*: hace referencia a cómo se describe la tarea tutorial y a la valoración que se hace de la misma. Así, se pueden identificar dos sub-categorías conceptuales:
    - La *percepción* de la tutoría como servicio o *asesoramiento* a los estudiantes en su proceso de adaptación, desarrollo y formación, potenciando las capacidades y ayudando a superar las dificultades a lo largo del proceso educativo (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008; Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016).
    - *Implementación* de las tutorías, en función de si se trata de un conjunto de acciones orientadoras y paralelas a la práctica de enseñanza o como una acción que forma parte de las actuaciones del propio docente, es decir, inherente a la función educativa (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008).
  - Las *modalidades de intervención tutorial* se definen de acuerdo con las necesidades de orientación que procuran dar respuesta o el tipo de acción adoptada en el programa de tutorías. Dentro de estas, se pueden distinguir diferentes sub-categorías conceptuales:
    - La *tutoría académica o curricular*, que comprende intervenciones de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje u orientación en la adquisición de contenidos específicos en una asignatura específica;
    - La *tutoría personal*: centrada en el estudio y resolución de problemas personales de índole fundamentalmente psicológico y relacional que afectan al rendimiento académico del alumnado y la *tutoría profesional* que es definida como el asesoramiento y la orientación en pos del desarrollo profesional y/o inserción laboral (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008; Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016).
    - Modalidades de intervención más integrales que toman aspectos de las tres modalidades descritas, como son el caso de la *tutoría de titulación* donde la atención al alumnado se da a lo largo de toda su trayectoria universitaria (Lobato et al., 2016; Torrecilla Sánchez et al., 2013) identificando diferentes momentos de intervención: tutoría de *transición* (para alumnado de primero), tutoría de *seguimiento* (alumnos de curso intermedio) y tutoría de *finalización* los estudios (alumnos de último curso) (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008).
    - La *tutoría de pares* cuya labor es desempeñada por estudiantes de cursos superiores que guían, asesoran o ayudan en su adaptación, integración y aprendizaje a otros estudiantes en

distintos momentos de su formación universitaria (Albanaes et al 2008; Arco Tirado y Fernández, 2011; Fernández Martín et al, 2011; Torrecilla Sánchez et al., 2013)

- Finalmente, la denominada *e-mentoring o tele-tutoría* que consiste en desarrollar relaciones tutor-estudiante a través del uso de tecnología a distancia, como, por ejemplo, el correo electrónico; el texto, audio o video conferencias; o una combinación de diferentes medios de comunicación con base en la web (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008; García Nieto et al, 2004; Pantoja Vallejo, 2009; Rísquez y Sanchez-Garcia, 2012).

La segunda unidad temática hace referencia a la actuación de los tutores, en lo relativo a la valoración del *rol del tutor*, respecto a las *funciones y competencias*; y respecto a las características de la *relación tutor-estudiante*.

- El *rol del profesor tutor*, como categoría conceptual, se define como facilitador del desarrollo personal, académico e intelectual del estudiante (Torrecilla Sánchez et al., 2013), siendo las sub-categorías de análisis las siguientes:
  - Las *funciones y tareas del tutor*, es decir, la descripción de las tareas de acompañamiento, seguimiento y apoyo en las experiencias de aprendizaje del alumno y en su construcción personal y profesional (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008; García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García y Guardia González, 2005; Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016).
  - Las *competencias* para generar un vínculo con los estudiantes y abordar los contenidos de tutoría, como la capacidad de influir positivamente en los demás; sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles y capacidad de entablar relaciones afectuosas y cordiales con los demás y formación en conocimientos específicos (García Nieto et al., 2005).
- La *relación tutor-estudiante*, se define de acuerdo con:
  - El *vínculo* establecido entre tutor-docente caracterizado por la accesibilidad, capacidad de respuesta, organización (Torrecilla Sánchez et al., 2013).
  - El *carácter personalizado de acompañamiento* que preside la relación y promover la libertad y la autonomía (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008).

Por último, la tercera unidad temática se refiere a los *contenidos o temas abordados en tutoría*, que responden a las necesidades de orientación que presentan los estudiantes en el ámbito universitario, en especial, al iniciar los estudios. Aquí definimos las siguientes categorías de análisis:

- *Contenidos académicos*: referidos a:

- La *comprensión o aprendizaje* de una *asignatura*, la resolución de las dificultades de aprendizaje, metodología y organización del estudio, con el fin de lograr una mayor autonomía en los estudiantes (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008), facilitando a los estudiantes todas las herramientas y la ayuda necesaria para conseguir con éxito los objetivos académicos (Solaguren-Beascoa Fernández y Moreno Delgado, 2016).
  - Temáticas referidas al seguimiento del itinerario curricular (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008) como la *planificación académica*, elección de asignaturas, selección de vías de especialización (García Nieto et al., 2005).
- *Contenidos* relativos a la *transición a la vida universitaria*: consiste en abordar desde la tutoría temáticas que orienten y ayuden el proceso de *integración y adaptación* a la Universidad (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008).
- *Contenidos profesionales*: relativos a la confirmación o revisión de las *decisiones vocacionales* como a la *finalización de los estudios*, es decir, los procesos de transición e incorporación al mundo laboral (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008), como el asesoramiento y la ayuda en materia de inserción socio-laboral, tránsito a la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo (García Nieto et al., 2005).
- *Contenidos personales*: son aquellos contenidos afectivo-emocionales, como problemas personales, familiares, o contenidos motivacionales o de autoestima, que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo profesional (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008; García Nieto et al., 2005)
- *Contenidos* relativos al *ámbito social*: se refiere a aquellas temáticas de información sobre *beneficios económicos* o solicitud de becas y relativos a la *movilidad estudiantil*, como estancias en el extranjero (García Nieto et al., 2005).
- *Contenidos* relativos al ámbito *administrativo*: se refiere a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, biblioteca, servicios sociales, ayudas al estudiante (García Nieto et al., 2005).

El análisis de contenido, respecto a las observaciones y comentarios de los participantes, se hizo de acuerdo con las categorías y sub-categorías conceptuales definidas de acuerdo con cada unidad temática. Estas observaciones han sido expresadas en forma anónima, dado que corresponden a las preguntas abiertas de la encuesta de tutoría (ET-E). Por lo que, a continuación, se presentarán los resultados obtenidos de acuerdo con los contenidos discursivos identificados el estudio realizado.



### 2.2.1.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

En lo que respecta a *evaluación general del programa*, los comentarios u observaciones expresadas por los participantes del programa permiten identificar distintos aspectos relevantes a su actitud favorable o desfavorable hacia las tutorías. A continuación, se recogen los más destacados:

Por un lado, los estudiantes manifiestan la importancia de que exista un *programa de tutorías* en la universidad y en especial, al inicio de la carrera; observándose opiniones de aceptación hacia las tutorías. Aunque también se observan algunos comentarios donde se infiere un rechazo hacia la tutoría como resultado de la experiencia que se ha tenido en el programa.

*"Creo que es algo muy destacable este programa que posee la universidad, la verdad que estoy totalmente conforme."*

*"No hay observaciones para hacer, es excelente. Felicitaciones y gracias."*

*"...me siento muy cómodo con la tutoría y el trabajo que realizan me parece muy bueno."*

*"Es agradable saber que la UCA te acompaña con un tutor para lo que necesites."*

*"...la posibilidad de múltiples ayudas me parece excelente y muy importante."*

*"sobresaliente el servicio de tutorías, me ayudó muchísimo, estoy muy agradecida, distingue a la universidad."*

*"Me parece que ya estamos grandes para andar teniendo tutores, cada uno estudia cómo le parece según el respeto a su padre que paga la carrera y según lo que le quiere."*

*"La tutoría fue paupérrima, el canal de comunicación entre la universidad, la tutora y los alumnos fue deficiente."*

En lo que respecta a los *objetivos* propuestos por el programa, se observan comentarios que manifiestan que las acciones de tutoría han sido acordes a los objetivos. Pero en otros casos, expresan que los contenidos abordados en tutoría no son acordes a los objetivos del programa:

*"[Refiriéndose al enfoque de la tutoría]... en una universidad para dar los primeros pasos es necesario un consejero o tutor, un orientador que escuche y dialogue con los alumnos [...] muy buen enfoque de la tutoría."*

*"Las horas de tutoría no se utilizaron para lo que correspondía."*

*"Hubiera sido satisfactorio lograr llevar a cabo los encuentros como estaban programados."*

Por último, como actitud favorable hacia las tutorías, se observan algunas *sugerencias de mejora* del programa:

*"Optaría por charlas con tutores no solo cuando comienza el año, sino a lo largo de éste."*

*“Cambiaría el foco a la importancia del por qué hay que hacerlo.”*

Acerca de la *concepción general del programa*, los comentarios analizados permiten identificar una percepción de *asesoramiento integral* de la tutoría resaltando la importancia de una *tutoría por comisión*, donde el consejo y orientación se realice de acuerdo con todos los aspectos de la vida académica de los estudiantes. Por otra parte, de acuerdo con la *forma de implementación*, se observan sugerencias relativas a incorporar acciones de respuesta a algunas necesidades particulares como la adaptación de estudiantes provenientes de otras provincias o países; o para asignaturas en especial.

*“Es muy bueno tener asignado un tutor para la comisión.”*

*“Creo yo q tiene q haber un tutor para aconsejar y orientarnos a nosotros.”*

*“Solo me parece necesario para la gente que viene de otro país o provincia.”*

*“Estaría bueno tener tutorías de las materias.”*

De acuerdo con las *modalidades de intervención tutorial* en el programa, se valora la *modalidad personalizada* y una *tutoría de transición*, tal como se definió conceptualmente. Por otra parte, se observan sugerencias de *modalidades de intervención* que complementen lo que ya se desarrolla en el programa.

*“Me resultaron muy interesantes las tutorías y necesarias para alumnos ingresantes.”*

*“Realmente he sentido que el tutor puede ayudarte en todos los aspectos de la carrera, el trato fue muy personal”*

*“... necesarias las clases de tutoría para poder sobrellevar todo lo que significa empezar en la universidad”*

*“Me sorprendió el interés que tenía el tutor por cada alumno.”*

*“Hay que tener en cuenta también las tutorías propuestas por alumnos.”*

*“...sería necesario tener un espacio común para recibir las notificaciones o consultar dudas.”*

En lo que respecta a valoración de la *actuación de los tutores*, las observaciones expresadas por los participantes del programa permiten identificar distintos aspectos o categorías resultantes de acuerdo con las *funciones y competencias* identificadas por parte de los estudiantes en la figura del tutor; y, por otra parte, respecto al tipo de *relación* que se estableció entre el tutor y los estudiantes.

De acuerdo con las *funciones y competencias* identificadas por los estudiantes, se han identificado observaciones relativas al nivel de profesionalismo y la motivación y compromiso *con la tarea tutorial*. Como así también, a la *capacidad* para atender a *situaciones de índole personal* siendo, en algunos casos, una valoración positiva y, en otros, una valoración negativa.

*"El profesor [Nombre tutor] se ofreció a orientarme, al notar mi rendimiento académico [...] muy buen profesional, muy comprometido con sus tareas y gran persona."*

*"[Nombre tutora] es excelente persona, profesional y tutora. Se nota que tiene mucha experiencia en su vocación."*

*"Me parece muy bueno el interés que los tutores ponen en resolver un problema."*

*"Faltó motivación en el tutor y en los alumnos"*

*"Me sentiría más orientada al conversar con un tutor que sea más bien un psicopedagogo antes que un profesor."*

*"Si bien la relación con la tutora fue fluida y resolvió mis dudas creo que el análisis grafológico, bastante pseudo-científico, que se llevó a cabo en la entrevista no debería tener espacio en una universidad."*

Se hace mención también a la *capacidad comunicativa*, como saber escuchar y brindar información. Aunque, en algunos casos se mencionó de manera negativa el manejo comunicacional del tutor.

*"Nuestro tutor nos ayudó y habló sobre muchas cuestiones que pueden llegar a jugarnos en contra. Supo cómo expresarse y, lo más importante, supo transmitirnos lo que quería comunicarnos."*

*"... una charla con la tutora me pareció agradable, comprensiva y me dio buenas pautas, me escuchó y me hizo sentir muy cómoda. Por ende, considero que es muy buena en su trabajo."*

*"El tutor se mostró muy abierto y nos invitó a hablar con él siempre que quisiéramos."*

*"El tutor no paraba de hablar sobre sí mismo y no dejaba lugar de opinión."*

*"Dialogo muy formal que no permite crear la confianza suficiente como para acudir a esta persona si algún problema personal se hace presente, ..."*

Respecto al *tipo de relación* alcanzado, entre tutor y estudiante, se identifica una relación de *confianza* y *contención* frente a las situaciones presentadas y una *predisposición, accesibilidad y contacto permanente* ante consultas. Observándose, en algunos casos, una valoración positiva y en otros, se hace mención a una *falencia* en este tipo de relación.

*"Me encanto tener tutoría con [nombre de la tutora] porque me pareció una mujer que me inspiró confianza."*

*"... ha sido muy contenedor."*

*"Excelente la Prof. [Nombre tutora], muy atenta [...] recalcar la amabilidad."*

*"... me gusto la predisposición de nuestro tutor y sus ganas de ayudarnos."*

*"Me ayudó cuando yo lo solicité, un día de fin de semana, previo a la fecha del parcial de [Nombre de la asignatura]. También comprendió una situación personal por la que no pude asistir al parcial."*

*"Siempre que tuve una inquietud me pudo ayudar."*

*"... no hacía que uno se sintiera a gusto compartiendo sus opiniones o dudas."*

*"Cero relación, solo se presentó una vez, es una total desconocida para nosotros y no hizo ningún aporte."*

*"... la tutora, quien tampoco dejó claro como contactarla."*

*"... he enviado varios mails con consultas a mi tutor y ninguno de ellos fue respondido."*

*"La tutora me canceló la tutoría y no me propuso otra fecha."*

De acuerdo con las observaciones realizadas por los participantes, se identifican los **contenidos de tutoría** que fueron abordados desde el programa, observándose distintas categorías resultantes del estudio.

Respecto a los contenidos abordados en tutoría, por una parte, se mencionan varias acciones destinadas a responder necesidades *académicas*, incluyendo orientación *curricular* en algunos contenidos específicos de alguna asignatura, como orientaciones generales relativas a la metodología y organización de los estudios.

*"... charlamos un poco con [Nombre tutor] sobre los exámenes y las materias."*

*"... orientación en la preparación de exámenes."*

*"... si tuve algún problema con una materia y [Nombre tutor] me orientó."*

*"... como organizar mi tiempo de estudio."*

*"En contabilidad me encontraba con muchas dudas en algunos temas y pude recurrir al tutor para sentirme bien seguro."*

*"Me orientó acerca de mi metodología de estudio."*

*"... en tutorías vemos qué hay que hacer, cómo estudiar, etc."*

Por otra parte, se hace mención de *contenidos* abordados en tutoría de índole *personal*:

*"... perdí a mi madre inesperadamente y fue un golpe duro y el tutor fue quien me asesoró como seguir."*

*"... poder contarle algunas cosas, ya que vivo sin mis padres."*

*"... hablar de mi entorno familiar..."*

Se observan algunos comentarios relativos a contenidos que podrían definirse como de *orientación profesional*, en el sentido de que se tratan de intervenciones de orientación respecto a la elección de carrera e inicio de la etapa universitaria:

*"Me orientó para hacer un test vocacional."*

---



*"... el motivo de elección de la carrera y de la Universidad."*

Por último, se recogieron comentarios relacionados con la orientación relativa a la *transición universitaria*.

*"... aclarar todas nuestras dudas respecto a la universidad y a ayudarme con temas del título del colegio secundario."*

*"... me sacó todos los miedos que tenía por la nueva etapa."*

*"... temas administrativos o para conocer la facultad."*

*"... nos explicaron que hay en cada edificio, nos orientó mucho."*

*"Me siento extremadamente perdida en la universidad y las tutorías fueron de gran ayuda."*

Como conclusión del estudio realizado se sintetizan los resultados obtenidos a partir de los comentarios realizados por los participantes del programa (Tabla 8.23).

Tabla 8.23. Resumen del sistema de categorías obtenido en la valoración general del programa

Unidades de análisis	Categorías iniciales	Sub-categorías identificadas en el estudio	Evidencias
Evaluación general del Programa	Valoración global del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acorde / No acorde objetivos del programa</li> <li>- Necesario / innecesario</li> <li>- Opiniones de aceptación / rechazo de las tutorías</li> <li>- Sugerencias de mejora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiestan la importancia y necesidad de que exista un programa de tutorías en la universidad y en especial, al inicio de la carrera. Aunque algunas observaciones dan cuenta de que el programa de tutorías es innecesario, al inicio de los estudios universitarios</li> <li>- Existen comentarios respecto a que las acciones de tutoría han sido acordes a los objetivos; y en otros casos, expresan que los contenidos abordados en tutoría no son acordes.</li> <li>- Se observan algunos comentarios donde se infiere un rechazo hacia la tutoría como resultado de la experiencia que se ha tenido en el programa.</li> <li>- Se observan algunos comentarios negativos porque la tutoría no cumplió con sus expectativas, o se utilizó en forma inapropiada o no se considera necesario en el ámbito universitario.</li> <li>- Como actitud favorable hacia las tutorías, se observan algunas sugerencias de mejora del programa.</li> </ul>
	Concepción tutoría universitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesoramiento integral: tutoría por comisión</li> <li>- Sugerencias de implementación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de asesoramiento integral de la tutoría resaltando la importancia de una tutoría por comisión, donde el consejo y orientación se realice de acuerdo con todos los aspectos de la vida académica de los estudiantes</li> <li>- De acuerdo con la forma de implementación, se observan sugerencias relativas a incorporar acciones de respuesta a algunas necesidades particulares</li> </ul>
	Modalidades de intervención tutorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalidad personalizada</li> <li>- Tutoría de transición</li> <li>- Sugerencias modalidades intervención</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se valora la modalidad personalizada y que se trate de un programa de tutoría focalizado en la transición de los estudios.</li> <li>- Se observan sugerencias de modalidades de intervención que complementen lo que ya se desarrolla en el programa.</li> </ul>
Actuación de los tutores	Rol del Profesor tutor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de profesionalismo</li> <li>- Motivación y compromiso</li> <li>- Capacidad de atención personal</li> <li>- Capacidad comunicativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se hace mención tanto al nivel de profesionalismo y la motivación y compromiso con la tarea.</li> <li>- Respecto a la capacidad de algunos tutores para responder a situaciones de índole personal; se observa, en algunos casos, una valoración positiva, y en otros, una valoración negativa.</li> <li>- Se reconoce en los tutores, la capacidad comunicativa, como, por ejemplo, saber escuchar o brindar información.</li> </ul>
	Relación tutor-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confianza y contención</li> <li>- Predisposición, accesibilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecto a la relación de confianza y contención frente a las situaciones presentadas; se observa que, en algunos casos, pudo lograrse, y en otros, se hace mención a la imposibilidad de alcanzar este tipo de relación.</li> <li>- Respecto a la predisposición, accesibilidad y contacto permanente ante consultas; se observa, en algunos casos, una valoración positiva, y en otros, se hace mención a una falencia en este tipo de relación.</li> </ul>

(continuación Tabla 8.23)

Contenidos abordados en el Programa	Académicos	- Académicos curriculares - Académicos metodológicos	- Se valoran acciones destinadas a responder necesidades académicas, ya sea, como orientación curricular en algunos contenidos específicos de alguna asignatura, como orientaciones generales relativas a la metodología y organización de los estudios.
	Transición a la vida universitaria		- Se valora la orientación recibida en el proceso de transición a la vida académica universitaria.
	Profesionales	- Elección de los estudios	- Se observan manifestaciones que dan cuenta de intervenciones de orientación respecto a la elección de carrera e inicio de la etapa universitaria.
	Personales	- Contenidos de índole personal	- Existen comentarios relativos al abordaje de contenidos de índole personal, en el programa de tutoría.

Fuente: Elaboración propia

## 2.2.2. EXPERIENCIAS EN EL PROGRAMA Y SATISFACCIÓN DE EXPECTATIVAS

En la esta segunda parte, se presentan los resultados relativos a las experiencias y el grado de satisfacción con el Programa, de acuerdo con la valoración, positiva o negativa, respecto a la participación en el programa, y a la satisfacción o no satisfacción, respecto al cumplimiento de las expectativas respecto al Programa de Orientación Tutorial.

Según se indicaba en el Capítulo 5, este estudio consistió en la realización de dos grupos de discusión, uno con estudiantes participantes del programa y otro con tutores participantes del programa. Las submuestras fueron seleccionadas de forma incidental, atendiendo al criterio de asegurar una representación de las diversas áreas disciplinares. Se realizó un análisis de contenido del material discursivo, transcrito en ambos grupos de discusión, de estudiantes (GDE-2) y de tutores/as (GDT-1), a través de la elaboración de un DAFO. En primer lugar, se realizó la reunión con los estudiantes y en una segunda instancia se convocó a un grupo de tutores. En cada caso, se iniciaron las reuniones con una breve presentación del objetivo del encuentro y se les solicitó que expresen, a partir de la experiencia de participación como estudiantes o tutores, los aspectos positivos y negativos del programa. A partir de la exposición de cada uno, en cada grupo respectivo, se fue construyendo el DAFO, identificando los aspectos positivos del programa a través de las fortalezas internas que presenta y de las oportunidades externas que permiten su desarrollo. Y los aspectos negativos se identifican a través de las debilidades del programa, como de las amenazas externas que puedan limitar su desarrollo (Moral López et al., 2010).

En un primer apartado, se presentan los resultados obtenidos del grupo de discusión de los estudiantes y en una segundo apartado, los correspondientes al grupo de discusión de los profesores tutores.

### 2.2.2.1. EXPERIENCIAS Y GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

A partir de la convocatoria y conformación del grupo de discusión de estudiantes (GDE-2), tal como se explicó en el epígrafe 6 del Capítulo 5, se presentaron 6 estudiantes que conformaron la muestra del estudio. Cuatro estudiantes femeninas, entre 19 años y 25 años, correspondientes a las áreas disciplinares de Humanidades, Sociales y Económicas; y dos estudiantes masculinos de 21 y 23 años, pertenecientes a Derecho y a Ingeniería (tal como se describió en la Tabla 5.12 del Capítulo 5).

De los comentarios surgidos en el grupo de discusión, se pueden identificar diferentes aspectos que hacen a las experiencias y nivel de satisfacción respecto al programa de tutorías. Respecto a las *experiencias*

---

relativas a la *intervención tutorial*, se resalta, de manera positiva, la *actitud del tutor* y la *forma de intervenir* frente a las consultas o necesidades de orientación. Como **fortalezas**, los estudiantes mencionan actitudes como recibir una *respuesta rápida* frente a la necesidad de *orientación* o de *información* sobre alguna actividad o trámite a realizar. Por otra parte, resaltan la forma de intervención, desde una actitud de *aliento y motivación* hacia los desafíos u obstáculos presentados. También, mencionan distintas *intervenciones de ayuda* frente a dificultades académicas, brindando estrategias de organización y metodología de estudio. Algunos dan cuenta de haber aprendido con el tutor como estudiar las materias y como organizarse para no atrasarse en el estudio. Por último, algunos estudiantes mencionaron que el tutor les brindó un *acompañamiento personal* a partir de haber podido manifestar situaciones personales, que interferían sus estudios académicos, obteniendo por parte del tutor un espacio de contención donde se sintieron escuchados y pudieron recibir consejos relativos a cómo sostener y sobrellevar dichas situaciones.

*"... en mi caso, tuve un compañero de curso que estaba pasando por una situación familiar y personal, bastante difícil y sé que, recibió por parte del tutor bastante contención. Es más, le sugirió que realizara una consulta a un psicólogo"* (E5)

*"me ayudó a estudiar, no sabía cómo manejarme con las materias, sentía que era mucho lo que tenía que estudiar... me sugirió que me quede a estudiar en la biblioteca y la verdad es que pude aprovechar mejor el tiempo..."* (E2)

*"... muy buena la actitud del tutor, te escucha y te responde ... estaba pendiente ante las consultas que le hacías"* (E5)

*"... [Nombre tutora] es una tutora excelente, se nota que realmente se preocupa por cada alumno y siempre está en contacto..."* (E4)

De acuerdo con estas experiencias, algunos estudiantes mencionan como **oportunidad** para el programa, la posibilidad de implementar alguna forma de intervención específica para estudiantes que presentan alguna situación particular. Sugieren, por ejemplo, algún seguimiento espacial para aquellos estudiantes que proviene de otras localidades o países; o para estudiantes que presentan, por ejemplo, alguna discapacidad. Por otro lado, resaltan que este tipo de intervención personalizada, por parte de los tutores, colabora no sólo con la adaptación universitaria, sino que podría ser un nexo para cualquier consulta que se presente a lo largo de la trayectoria de los estudios.

*“... para los que no somos de Buenos Aires, se podría implementar alguna actividad que ayude a conocer mejor como organizarse con la facultad y cómo manejarse en la ciudad, no sé, es una sugerencia.” (E3)*

Se hace mención a que una de las **debilidades** observadas en el programa es que la intervención tutorial se reduzca sólo al primer año de los estudios y que no exista una propuesta de seguimiento posterior. Por otra parte, señalan que no existe mucha información acerca de las acciones del programa y de los ámbitos en los cuales puede intervenir el tutor. Además de existir una presentación general de los tutores, al inicio del programa y del contacto que el tutor establece, luego, con sus estudiantes, debería existir alguna difusión mayor durante el transcurso del programa. En este sentido, la mayoría coincide en sostener que han obtenido más información, de las posibles intervenciones tutoriales, a través de la experiencia transmitida por algún estudiante.

*“... las tutorías no son para todos los años, se debería continuar ...” (E1)*

*“... falta información de las actividades, te informan todo al comienzo, pero después uno se olvida...” (E2)*

En este sentido, identifican como **amenaza** que la información, relativa a las instancias de intervención y alcances de la tutoría, quede supeditada sólo a la transmisión de quiénes participan del programa. Es decir, existe una información inicial del programa donde se presentan las distintas acciones tutoriales; pero durante el desarrollo del mismo, no existen otras instancias de información institucional, relativas a las posibles orientaciones que los estudiantes pueden recibir. Por lo que sugieren alguna difusión institucional del programa durante el desarrollo del mismo.

Respecto a las *experiencias* relativas a las *actividades* del programa, los estudiantes mencionan como **fortaleza** que el programa ofrezca diversas actividades de intervención, en forma grupal y en forma individual, y que estén orientadas particularmente a la adaptación universitaria. Es decir, se resalta que el programa ofrezca actividades que podrían ser comprendidas dentro de la modalidad de *tutoría de transición*, conceptualizada en el apartado anterior (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008). Particularmente, mencionan como favorable la *existencia de una instancia previa de evaluación de necesidades de orientación*; lo cual generó, en algunos estudiantes, un sentimiento de expectativa y entusiasmo respecto a las orientaciones que podrían recibir, de acuerdo con las respuestas dadas en los cuestionarios; especialmente, en lo relativo a las estrategias de estudio. En particular, uno de los estudiantes mencionó que, al responder los motivos de elección de la carrera, pudo reflexionar acerca de su elección y que ese tema fue motivo de conversación en la primera entrevista con su tutor. Respecto a las *entrevistas* mencionan que han sido muy interesante por los temas abordados y la orientación recibida,

---

a diferencia de las actividades grupales, los estudiantes observan que las entrevistas personales permiten individualizar y brindar orientación en lo particular de cada situación. Respecto a los *talleres* de tutoría, expresan que están bien orientados respecto a las necesidades de orientación que se presentan al inicio de los estudios, aunque consideran que debería existir algún trabajo de retroalimentación que permita monitorear cómo se han comprendido los contenidos desarrollados en cada taller.

*"... a mí me parece que los talleres y las entrevistas te ayudan a adaptarte a la carrera..." (E6)*

*"... la evaluación inicial estuvo muy bien, sólo que me hubiera gustado recibir alguna devolución de los resultados..." (E3)*

En lo que respecta a las sugerencias u **oportunidades** del programa, también señalan, que sería interesante contar con una devolución de los resultados obtenidos en la evaluación realizada al inicio del programa. Sugieren también implementar otras actividades de intervención tutorial, dentro del programa como, por ejemplo, encuentros específicos con estudiantes que provienen de otras localidades, talleres de apoyo a contenidos específicos de alguna asignatura y la participación de estudiantes avanzados de la carrera que intervengan en alguna actividad de orientación tutorial. Sugieren a su vez, la posibilidad de implementar, durante la segunda parte del año, algunos talleres grupales donde se retomen y profundicen algunos temas que fueron abordados en la primera parte del año.

*"... se podría hacer un taller para los estudiantes que vienen del interior [hace referencia a estudiantes de otras ciudades]... como dice ella, que sepan cómo manejarse en Buenos Aires." (E4)*

Respecto a las **debilidades** que los estudiantes observan respecto a las actividades de tutoría, algunos manifiestan que los horarios previstos por el tutor para la realización de las actividades coincidían con horarios de trabajo o de cursada de alguna asignatura, lo que hacía difícil la participación. En este sentido, sugieren que exista alguna instancia no presencial de orientación y seguimiento tutorial que pueda suplir la no participación en las actividades presenciales. En otros casos, expresan que el programa no cuenta con actividades de apoyo frente a dificultades académicas presentadas en algunas asignaturas. Y, por otra parte, uno de los estudiantes manifiesta que algunos cursos son muy numerosos y que la dinámica de taller no llega a realizarse de una manera óptima. Por lo que los estudiantes identifican como **amenaza** a programa que la modalidad solo presencial de las actividades y la excesiva cantidad de estudiantes, en algunas actividades, impida una mejor participación por parte de los alumnos.

*"... debería haber tutorías para las materias más complicadas... se necesita un acompañamiento como matemática..." (E5)*

La Tabla 8.24 presenta la síntesis de la técnica DAFO elaborada durante el grupo de discusión con estudiantes (GDE-2).



Tabla 8.24. Síntesis DAFO construido por los estudiantes participantes en el programa (Grupo de Discusión GDE-2)

CONCEPTOS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES (SUGERENCIAS)	DEBILIDADES	AMENAZAS
Experiencias y grado de satisfacción relativas a la intervención tutorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapidez de respuesta frente a necesidades de orientación o información.</li> <li>- Aliento o motivación frente a los desafíos u obstáculos.</li> <li>- Ayuda académica.</li> <li>- Acompañamiento frente a situaciones personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervención específica frente a necesidades particulares de estudiantes.</li> <li>- Intervención personalizada a lo largo de la trayectoria académica.</li> <li>- Ampliar las instancias de intervención tutorial a lo largo de la trayectoria universitaria.</li> <li>- Mayor difusión de las acciones de tutoría durante el transcurso del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La intervención tutorial se reduce al primer año de los estudios.</li> <li>- La falta de información de la existencia del Programa de Tutoría</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La información de las intervenciones tutoriales se limite a las experiencias de los participantes.</li> </ul>
Experiencias y grado de satisfacción relativas a las actividades del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existencia de actividades grupales e individuales.</li> <li>- Modalidad de tutoría de transición.</li> <li>- Actividades que beneficien la adaptación universitaria.</li> <li>- Instancia previa de evaluación de necesidades.</li> <li>- Las entrevistas de tutoría permiten una orientación individualizada.</li> <li>- La orientación que brindan los talleres es acorde a las necesidades de orientación al inicio de los estudios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener una devolución de la evaluación de necesidades de orientación iniciales.</li> <li>- Implementar alguna actividad de retroalimentación respecto a los temas abordados en los talleres de tutoría.</li> <li>- Realizar encuentros con estudiantes de otras ciudades o países.</li> <li>- Realizar talleres de apoyo en contenidos curriculares.</li> <li>- Implementar actividades de intercambio con estudiantes avanzados en la carrera.</li> <li>- Organizar talleres de tutoría en el segundo semestre.</li> <li>- Implementar actividades no presenciales de tutoría.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades presenciales de tutoría coinciden con horarios laborales o de cursada.</li> <li>- No existe ayuda sobre una asignatura en particular.</li> <li>- Cantidad excesiva de alumnos en los talleres de tutoría.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades, sólo presenciales, de tutoría impide que algunos estudiantes puedan participar del programa.</li> <li>- La cantidad excesiva de estudiantes, en algunas actividades, impide una participación efectiva.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### 2.2.2.2. EXPERIENCIAS Y GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS TUTORES PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

El grupo de discusión de tutores (GDT-1) quedó conformada por 6 tutores participantes del programa, tal como se describe en el epígrafe 6 y en la Tabla 5.13 del Capítulo 5.

De los comentarios surgidos, en el grupo de discusión, por parte de los tutores; se pueden identificar diferentes aspectos que hacen a las experiencias y nivel de satisfacción respecto al programa de tutorías. Respecto a las *experiencias* relativas a la *intervención tutorial*, la mayoría de los tutores coincide en identificar como **fortaleza** del programa que las intervenciones tienen un *carácter preventivo* donde se pudieron identificar algunas problemáticas o necesidades de los estudiantes, en forma temprana; pudiendo dar una respuesta a tiempo. Resaltan también una modalidad de *intervención personalizada* que permite un conocimiento de los estudiantes y una cercanía frente a las consultas o demandas que presentan. Algunos tutores reconocen que la mayoría de los estudiantes *valora el espacio de orientación* ofrecido desde el programa, a partir de la enorme cantidad de consultas recibidas.

*"Como fortaleza puedo señalar que los estudiantes valoran las tutorías y las sienten necesarias." (T3)*

*"... por ejemplo, los talleres de tutoría permiten prevenir una serie de dificultades posteriores. Creo que se les brinda a tiempo la información que necesitan..." (T1)*

*"Yo creo que el programa tiene como fortaleza que prioriza el contacto personal con los estudiantes..." (T5)"*

Sin embargo, manifiestan, como **debilidad**, que el programa no cuenta con alguna otra instancia de intervención frente a situaciones de los estudiantes y que exceden la orientación que ellos pueden brindar desde las intervenciones de tutoría. En este sentido, expresan como **oportunidad** o sugerencia que el programa prevea de otras instancias de *intervención complementarias* a las acciones implementadas. Como, por ejemplo, *tutoría académica curricular* en asignaturas específicas donde se observa mayor dificultad de aprendizaje. Mencionan también, la necesidad de complementar las acciones del programa con algún *espacio de intervención de índole personal* donde poder derivar las situaciones problemáticas que exceden la tutoría.

*"en mi caso, tuve estudiantes que me plantearon situaciones de índole personal. Recuerdo uno en particular que estaba muy angustiado [...] tener herramientas para poder dar respuesta y orientar en estas situaciones." (T1)*

*"... se debería pensar en alguna instancia que contemple estas situaciones particulares de los estudiantes." (T6)*

*"... por ejemplo, contar con un espacio de asesoramiento psico-pedagógico frente a dificultades específicas de los estudiantes." (T1)*

*"... se me presentó una situación de un alumno que manifestó tener dislexia [...] se deberían contemplar espacios de orientación que procuren la inclusión educativa..." (T4)*

Respecto a las **amenazas** que los tutores identifican acerca del programa, se señala que las intervenciones, especialmente de orientación inicial, no tienen un carácter obligatorio y eso implica que no todos participen y logren informarse de las cuestiones que hacen al proceso de adaptación universitaria.

*"Al no ser obligatoria, los estudiantes que más necesitan de asesoramiento e información sobre el inicio de la carrera son los que menos participan del programa." (T3)*

Algunos tutores mencionan que los estudiantes no reconocen las necesidades de orientación que se presentan durante el proceso de transición universitaria. Consideran que muchos estudiantes provienen de experiencias de tutoría que han recibido en la escuela secundaria, donde el foco de atención está puesto en el alumno con dificultad y por ese motivo identifican la intervención tutorial como una acción para estudiantes que presentan problemáticas de aprendizaje.

*"... existe como cierto preconcepto de la tutoría que traen del secundario [...] algunos escuchan la palabra tutoría y piensan que es para el que tiene una dificultad, por eso no quieren asistir a una entrevista." (T6)*

En lo que respecta a las *experiencias* relativas a las *actividades* del programa, los tutores mencionan como **fortaleza** los talleres implementados, en relación con las temáticas abordadas y al momento en que son desarrollados. Aunque sugieren que el taller de inicio a la vida universitaria se realice durante el período de ingreso. También señalan la *alta concurrencia de los estudiantes a las entrevistas de tutoría*, lo cual permite inferir la valoración hacia una instancia personal de orientación. Respecto a los *materiales de consulta*, para el desarrollo de las actividades de tutoría, la mayoría de los tutores señalan que ha resultado un buen soporte para llevar a cabo las acciones previstas. Por último, mencionan como fortaleza que la existencia de una coordinación general ha permitido contar con un espacio de consulta permanente y seguimiento de la tarea.

*"Los temas propuestos para abordar en cada taller de tutoría, resultan muy apropiados en relación a las necesidades que los estudiantes presentan al iniciar la carrera." (T4)*

*"... [los talleres]... están bien pensados en el tiempo que se proponen..." (T1)*

*"... igualmente, la concurrencia a las entrevistas es muy alta, la mayoría responde satisfactoriamente." (T6)*

*"... sí, en general, la respuesta [convocatoria de entrevistas] es muy alta." (T3)*

*"... resalto la orientación permanente por parte de la coordinación de tutorías, eso ayuda de mucho..." (T2)*

En lo referido a las **debilidades** identificadas, respecto a las actividades implementadas en el programa, los tutores señalan que al ser optativa la asistencia a los talleres muchos estudiantes no participan, por lo que sugieren que sea una actividad obligatoria. También, señalan que, en algunos casos, los estudiantes han solicitado entrevistas con el tutor pero que luego no han concurrido, sin dar explicaciones al respecto.

*"... pero igualmente creo que, al ser una actividad optativa, muchos estudiantes no participan y no logran informarse a tiempo de las cuestiones relativas al inicio de los estudios..." (T3)*

*"... en mi caso, me ha pasado de estudiantes que confirman su asistencia a la entrevista y después no asisten..." (T6)*

Para lo cual sugieren, como **oportunidad** de mejora, alguna instancia de mayor compromiso con el programa, donde se implementa alguna inscripción al programa y que la asistencia a las actividades queden registradas en alguna parte del estado académico del estudiante. Respecto a la evaluación inicial que participaron los estudiantes, los tutores menciona que en varias entrevistas les consultaron acerca de los resultados obtenidos en esos cuestionarios, por lo que sugieren se pueda prever esta posibilidad.

*"... se podría hacer alguna inscripción al programa..." (T3)*

*"... muchos estudiantes me han consultado sobre los resultados de la evaluación inicial que se hizo al ingreso, se podría implementar alguna devolución..." (T6)*

Respecto a las **amenazas** posibles en la realización de las actividades, los tutores mencionan que, en algunos casos, los grupos de estudiantes resultan muy numerosos y atenta contra la efectividad de las actividades de los talleres de tutoría. Por último, señalan como muy importante la existencia de este programa en la universidad, aunque proponen que debería extenderse a lo largo del desarrollo de la carrera. La Tabla 8.25 presenta la síntesis de la técnica DAFO elaborada durante el grupo de discusión con tutores (GDT-1).

Tabla 8.25. Síntesis DAFO construido por los tutores participantes en el programa (Grupo de Discusión GDT-1)

CONCEPTOS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES (SUGERENCIAS)	DEBILIDADES	AMENAZAS
Experiencias y grado de satisfacción relativas a la intervención tutorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un trabajo preventivo.</li> <li>- Se construyó un vínculo más cercano entre los alumnos y los profesores tutores.</li> <li>- Valoración del espacio de orientación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenciones complementarias a las acciones tutoriales</li> <li>- Tutoría académica curricular</li> <li>- Asesoramiento de carácter profesional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No existen instancias específicas de intervención frente a problemáticas de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca participación de estudiantes que requieren mayor orientación.</li> <li>- Representación negativa de la tutoría partir de experiencias previas, en el ámbito escolar.</li> </ul>
Experiencias y grado de satisfacción relativas a las actividades del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia de las temáticas abordadas en los talleres.</li> <li>-Alta concurrencia a las entrevistas de tutoría.</li> <li>- Buen soporte del material de consulta para la realización de las actividades.</li> <li>- La existencia de una coordinación que acompañe y dirija las acciones de tutoría.</li> <li>- Reconocimiento de la importancia de la existencia del programa en la UCA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar el taller de inicio a la vida universitaria durante el período de ingreso.</li> <li>- Establecer los talleres como una actividad obligatoria del programa.</li> <li>- Generar mayor compromiso con el programa a través de implementar una inscripción previa.</li> <li>- Ofrecer una devolución sobre los resultados de la evaluación de necesidades.</li> <li>- Extender el programa a largo de la carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los talleres no exigen una asistencia obligatoria.</li> <li>- No existe ayuda sobre una asignatura en particular.</li> <li>-Cantidad excesiva de alumnos en los talleres de tutoría.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La cantidad excesiva de estudiantes, en algunas actividades, impide una participación efectiva.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

## RESUMEN DEL CAPÍTULO

Los resultados relativos a la implementación del Programa de Tutorías de la UCA (fase de proceso), se exponen en la segunda parte del capítulo a través de un estudio descriptivo de carácter cuantitativo, de acuerdo a los resultados obtenidos en la Encuesta de Tutoría Estudiantes (ET-E), el Informe de Auto-Evaluación del Tutor/a (IAET) y la Planilla de Registro Actividades (PRA-T). Se hizo una evaluación del grado de participación, seguida de una valoración cuantitativa de las actividades realizadas y, por último, una identificación de las temáticas o contenidos que más se han abordado en el programa. La evaluación del grado de participación en las entrevistas y en los talleres se ha presentado de acuerdo a cada actividad y en función de cada una de las variables de análisis (sexo, área disciplinar y rango de edad). Como síntesis, se pudo observar que existen diferencias en la cantidad de estudiantes que han participado de las diferentes actividades, ya sea por las categorías de análisis o por el tipo de actividad del Programa. Se ha observado una mayor participación en las actividades de taller (58,93% de participación total) respecto a las actividades de tutoría (41% de participación total). Sin embargo, al comparar la participación en función de las categorías de análisis propuestas, se observa que los estudiantes de Económicas y de Ciencias, Ingeniería y Técnicas han tenido una mayor participación tanto en los talleres como en las entrevistas, respecto a los demás grupos disciplinares. Respecto a la comparación entre varones y mujeres, se observó una participación semejante en los talleres de tutoría, pero en el caso de las entrevistas fue mayor la participación de estudiantes varones (48,05%) respecto de las estudiantes mujeres (33,16%).

La valoración de los participantes (tutores y estudiantes) de las actividades desarrolladas en el programa se ha analizado en general y en función de las variables de análisis. Se da una notable coincidencia en las **valoraciones** que **estudiantes** y **tutores** realizan respecto a las **actividades** del Programa, incluyendo tanto las entrevistas de tutoría como los talleres. Respecto a las entrevistas, los estudiantes valoran con un promedio de 3,71 puntos (sobre 5 puntos totales) y los tutores con 3.78 puntos. Y en lo relativo a los talleres, la valoración promedio por parte de los estudiantes ha sido de 3,37 puntos y de los tutores de 3.63 puntos. Al comparar las valoraciones de acuerdo con las variables de análisis, se observa que los estudiantes de Económicas son los que mejor han valorado las entrevistas de tutoría y los estudiantes de Derecho valoraron mejor los talleres. En general no se observa diferencia en la valoración al comparar por sexo, pero sí se observa que los estudiantes comprendidos entre los 20 a 23 años mejor valoración le han dado tanto a las entrevistas como a los talleres de tutoría. Por su parte, los tutores de Económicas son los que mejor valoración le han dado tanto a las entrevistas como a los talleres de tutoría.

Por último, se han presentado en este capítulo los resultados respecto a la descripción de los contenidos y/o problemáticas abordadas en las distintas actividades desarrolladas en el Programa y la valoración que los estudiantes han realizado acerca del tipo de tratamiento que se dio desde la tutoría a cada una de ellas. Las temáticas que en términos generales más se han abordado en el programa se refieren a la organización de los estudios y a la implementación de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, se observan que las temáticas abordadas con mayor frecuencia difieren según el área disciplinar, sexo o rango de edad. Los estudiantes de Ciencias, Ingenierías y técnicas y de Económicas son los que más han consultado en tutoría acerca de dificultades en contenidos específicos de alguna asignatura, en estrategias de estudio y en planificación del tiempo. En cambio, los estudiantes de Sociales han abordado, en mayor medida, temáticas relativas a la adaptación al ámbito universitario; y los estudiantes de Económicas son los que más consultas han realizado relativas a dudas vocacionales o desorientación respecto a la elección de los estudios. Por su parte, los estudiantes varones han consultado, con mayor frecuencia, temáticas relativas al uso de estrategias de estudio, planificación del tiempo y dificultades con contenidos específicos de alguna asignatura. En cambio, las estudiantes mujeres manifiestan haber abordado con mayor frecuencia problemáticas relativas al control de la ansiedad en situaciones de examen. Por último, respecto al rango de edad, se observa que los estudiantes entre 16 y 19 años han requerido con mayor frecuencia orientación respecto a la disciplina de estudio elegida; y consultas relativas a contenidos específicos de alguna asignatura. La valoración realizada por estudiantes como tutores acerca del tratamiento de los temas abordados en tutoría resultó ser positiva y bastante coincidente, pero de nuevo, las valoraciones difieren según las distintas variables de análisis. Por último, en lo relativo al grado de satisfacción en cómo ha sido tratado cada tema en tutoría, los estudiantes valoran mejor el tratamiento de estrategias y metodología de estudio, la planificación del tiempo de estudio y las orientaciones recibidas respecto a dudas o consultas acerca de la disciplina de estudio elegida. Los tutores valoran en mayor medida, además, el tratamiento de las estrategias de control de la ansiedad.

La última fase de evaluación presentará los resultados obtenidos de acuerdo con los *cambios observados* en las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario por parte de los estudiantes participantes del Programa; y respecto a la *valoración general del Programa* como respuesta a las necesidades de orientación inicialmente identificadas.

Respecto al estudio de los cambios observados en las estrategias de estudio, los resultados obtenidos previo y posterior a la realización del programa, permiten observar que existe una mejora significativa en las estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional en todas sus dimensiones, con una *diferencia elevada* (índice de Cohen, 1988). En este sentido, los resultados post-programa identifican

puntuaciones más altas en las estrategias de *comprensión cognitiva* y en la *comunicación conceptual*. Respecto a la Autorregulación Motivacional, se observan mejores puntuaciones en *motivación* y *expectativas de autoeficacia*. De acuerdo con el sexo, se observa un mejor desempeño de las estudiantes mujeres respecto al grupo de varones, con una diferencia muy significativa en las *estrategias de revisión y control*, y diferencias significativas en las *estrategias de comprensión cognitiva, comunicación conceptual y motivación y expectativas de autoeficacia*. La comparación de acuerdo con las disciplinas de estudio, se puede observar un mejor desempeño, por parte de los estudiantes de Agrarias, en la mayoría de las estrategias; salvo en el caso de la *concentración en el estudio*, cuyo desempeño es semejante en cada grupo de estudiantes.

Respecto a la *valoración general del programa*, se identifica por parte de los participantes la importancia y necesidad de que exista un programa de tutorías en la universidad, especialmente, al inicio de la carrera. Aunque se identifican algunas valoraciones negativas respecto a que la tutoría no ha cumplido con las expectativas previas o se utilizó en forma inapropiada. Se observan algunas sugerencias de mejora del programa. Respecto a la *actuación de los tutores*, se mencionan valorativamente el profesionalismo, motivación y compromiso con la tarea, como la capacidad de atención personal y comunicativa. Por último, se identifican diversos *contenidos de tutoría*, relativos a lo académico, profesional y personal, y en particular, se identifican varios contenidos referentes a la transición universitaria.

El último estudio relativo a las experiencias en el programa y el grado de satisfacción respecto a las expectativas previas, tanto estudiantes como tutores, identifican fortalezas y debilidades del programa expresadas en la elaboración conjunta de un DAFO del programa, tanto por parte del grupo de estudiantes como de tutores. Como fortalezas, los estudiantes resaltaron respecto a la intervención tutorial que han recibido una *respuesta rápida* frente a sus necesidades o demandas, señalan que predomina una actitud de *aliento y motivación* hacia los desafíos u obstáculos presentados. Identificaron la efectividad de intervenciones de orientación destinadas a mejorar o aprender estrategias de organización y metodología de estudio; e intervenciones de carácter personal. Como debilidades, se señaló que el programa se reduzca sólo al primer año de los estudios y que no exista una propuesta de seguimiento posterior. Por otra parte, señalan que no existe mucha información acerca de las acciones del programa y de los ámbitos en los cuales puede intervenir el tutor. Respecto a los tutores, señalan como fortaleza de la intervención tutorial, que presenta un *carácter preventivo* donde se pudieron identificar y dar respuesta a tiempo frente a las necesidades de los estudiantes. Resaltan también una modalidad de *intervención personalizada* que permite un mejor conocimiento de los estudiantes. Reconocen que la mayoría de los estudiantes *valora el espacio de orientación* ofrecido desde el programa. Como debilidades, señalan que el programa no cuenta con alguna otra instancia de intervención frente necesidades específicas de los estudiantes.

---





## **CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LA UCA
  - 1.1. NECESIDADES DERIVADAS DEL CONTEXTO
  - 1.2. NECESIDADES RELATIVAS A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
  - 1.3. NECESIDADES RELATIVAS A LOS ASPECTOS MOTIVACIONALES
  - 1.4. OTRAS NECESIDADES DETECTADAS
2. EL PROGRAMA DE TUTORÍAS Y SU IMPACTO
  - 2.1. ANTECEDENTES Y COHERENCIA TEÓRICA DEL PROGRAMA
  - 2.2. EFICACIA Y EFICIENCIA EN SU DISEÑO
  - 2.3. SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN SU IMPLEMENTACIÓN
  - 2.4. IMPACTO PERCIBIDO POR LOS PARTICIPANTES
    - 2.4.1. IMPACTO EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO
    - 2.4.2. SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL PROGRAMA
3. FORTALEZAS, DEBILIDADES Y ELEMENTOS DE MEJORA IDENTIFICADOS EN EL PROGRAMA
  - 3.1. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS RELATIVOS LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN
  - 3.2. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS SOBRE EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS
4. PROPUESTA DE REDISEÑO DEL PROGRAMA
  - 4.1. FUNDAMENTACIÓN TEORICA DEL PROGRAMA
  - 4.2. ESTRUCTURA Y PARTICIPANTES DEL PROGRAMA
  - 4.3. DESARROLLO DEL PROGRAMA Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO
6. APORTACIONES DEL ESTUDIO Y DIFUSIÓN DE RESULTADOS
7. PROSPECTIVA Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION

## CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A través de este capítulo se presentan las conclusiones de este trabajo de investigación cuyo objetivo central consistió en realizar una evaluación exhaustiva del Programa de Orientación Tutorial de la UCA e identificar las fortalezas y debilidades del programa a fin de establecer los ajustes necesarios.

Como se explicaba en el Capítulo 5, se optó por una metodología de investigación aplicada que se inscribe dentro de la denominada *investigación evaluativa* (Hernández-Sánchez y Martínez Guzman, 2014; Vargas Cordero, 2009) lo cual ha permitido obtener diversos resultados que permitirán una mejora en el programa. Esta evaluación se ha llevado a cabo en diferentes fases de estudio, desde el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987), definidas como evaluación de *contexto*, de *entrada*, de *proceso* y de *producto*.

Se presentan las conclusiones atendiendo y respondiendo a los objetivos formulados en este estudio, que recordamos a través de la Tabla 9.1.

**Tabla 9.1. Objetivos generales y específicos de las distintas fases del estudio**

<p>1. Establecer un marco teórico desde la orientación educativa que permita caracterizar los programas de tutoría universitaria, fundamentar el estudio y delimitar el entorno nacional e institucional donde se desarrolla el programa de tutoría de la UCA.</p>	<p>1.1. Referir las particularidades de la universidad en el contexto argentino y de algunos países latinoamericanos, en función del tipo de legislación educativa.                  1.2. Describir las características de la UCA, en el marco de las universidades católicas y su misión educativa.                  1.3. Identificar y analizar distintos tipos de programas de tutoría en universidades de Argentina y Latinoamérica.                  1.4. Describir la estructura académica y el Proyecto Institucional de la UCA.                  1.5. Considerar la oferta formativa de la UCA en relación con las carreras que dicta y planes de estudio.</p>	
<p>2. Identificar y describir las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Católica de Argentina (UCA) sobre la base de sus estrategias de aprendizaje y procesos motivacionales.</p>	<p>2.1. Describir las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio que presentan los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA.                  2.2. Realizar una comparación de las variables analizadas de acuerdo con el sexo, área disciplinar y rango de edad de los estudiantes de nuevo ingreso.                  2.3. Identificar los motivos, de carácter más intrínseco o extrínseco, que prevalecen en los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA al elegir sus estudios universitarios.                  2.4. Determinar la existencia de perfiles motivacionales según el género, el área disciplinar o el rango de edad.                  2.5. Conocer las experiencias de integración al ámbito universitario durante el periodo inicial de formación superior.                  2.6. Describir el tipo de dificultades percibidas en el proceso de adaptación al entorno universitario.                  2.7. Interrogar acerca de la existencia de algún tipo de apoyo u orientación recibido desde la universidad.</p>	<p>Fase de contexto</p>
<p>3. Describir y evaluar el Programa de Tutorías de la UCA desde la implementación y el impacto de las acciones.</p>	<p>3.1. Reunir y analizar información de distintas fuentes documentales relativa a los antecedentes y fundamentación del programa en la UCA.                  3.2. Recoger y organizar la información documental relativa al diseño del programa.                  3.3. Analizar la coherencia conceptual del programa de tutoría universitaria con relación a la definición conceptual de orientación universitaria.                  3.4. Valorar la relación de los objetivos propuestos con el planteamiento conceptual del Programa y establecer la viabilidad de cumplimiento de los mismos.                  3.5. Determinar si las acciones de orientación descritas en el Programa sirven como respuesta a las necesidades de los estudiantes.                  3.6. Analizar la descripción de los perfiles profesionales de los tutores para cada una de las actividades de orientación.                  3.7. Evaluar las actividades propuestas y la metodología de implementación de acuerdo con la eficacia del programa.                  3.8. Valorar la viabilidad del Programa en función de los recursos destinados para su desarrollo.</p>	<p>Fase de entrada</p>

(continuación Tabla 9.1)

3. Describir y evaluar el Programa de Tutorías de la UCA desde la implementación y el impacto de las acciones.	3.9. Determinar el nivel de participación en cada una de las actividades del programa. 3.10. Analizar la valoración de cada actividad, por parte de los estudiantes, considerando sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes; así como por parte de los profesores tutores. 3.11. Analizar los contenidos de tutoría y su frecuencia de aparición en la relación de tutoría. 3.12. Comparar el grado de satisfacción en el tratamiento de los contenidos del programa, considerando el sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes.	Fase de proceso
	3.13. Describir las estrategias de aprendizaje que realiza el estudiante, antes y después, de su participación en el programa. 3.14. Explorar las estrategias que regulan la motivación hacia el estudio, en los estudiantes, antes y después de su participación en el programa. 3.15. Analizar la valoración del Programa, por parte de sus participantes (estudiantes y tutores), respecto al programa en general, la actuación de los tutores y los contenidos de tutoría abordados. 3.16. Indagar las experiencias de participación respecto a la intervención tutorial y las actividades del programa.	Fase de producto
4. Establecer los elementos de mejora y rediseñar el Programa de Tutorías de la UCA a partir del análisis realizado. Capítulo conclusiones	4.1. Triangular la información obtenida en las diferentes fases del estudio, para valorar, a partir de sus fortalezas y debilidades, la capacidad del programa para dar respuesta a las necesidades detectadas. 4.2. Identificar los elementos mejorables del programa y elaborar propuestas específicas para su incorporación al rediseño.	Integración de resultados de las fases

Fuente: Elaboración propia.

En el primer y segundo epígrafe, se presentan las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos en cada fase del estudio. En el tercer epígrafe, se realiza un análisis triangulado de los resultados y conclusiones obtenidos a través de las distintas etapas y fuentes, elaborando un DAFO sobre el programa de tutorías y, en cuarto epígrafe, se desarrolla la propuesta de rediseño del programa. Por último, en los epígrafes siguientes, se consideran las limitaciones de este estudio, las aportaciones y difusión de los resultados de esta investigación y la prospectiva y futuras líneas de investigaciones y desarrollo.

## 1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LA UCA

Como se ha mencionado en distintas partes del trabajo, **la fase de evaluación de contexto** ha tenido dos objetivos centrales. Por un lado, *se propuso establecer un marco teórico desde la orientación educativa que permita caracterizar los programas de tutoría universitaria, fundamentar el estudio y delimitar el entorno nacional e institucional donde se desarrolla el programa de tutoría de la UCA*. Este marco teórico, que corresponde al Objetivo General 1, ha sido construido a través del análisis de fuentes bibliográficas y documentales. Por otra parte, la fase de evaluación de contexto ha tenido la finalidad de *identificar y describir las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Católica de Argentina (UCA) sobre la base de sus estrategias de aprendizaje y procesos motivacionales* (Objetivo General 2). Para ello, se llevaron a cabo estudios cuantitativos (aplicación CEMEU y CMEC) y cualitativos (Grupo de discusión con estudiantes avanzados, GDE-1).

En este apartado se sintetizan los resultados obtenidos en esta parte del estudio, de acuerdo con los objetivos propuestos (Tabla 9.2), y se desarrollan las conclusiones relativas a las necesidades de orientación derivadas del contexto del estudio, las necesidades de orientación relativas a las estrategias de aprendizaje y motivos de elección de los estudios, y otras necesidades identificadas en la investigación.

Tabla 9.2. Resultados de la fase de contexto según los objetivos propuestos

Objetivos generales	Objetivos específicos	Resultados
1. Establecer un marco teórico desde la orientación educativa que permita caracterizar los programas de tutoría universitaria, fundamentar el estudio y delimitar el entorno nacional e institucional donde se desarrolla el programa de tutoría de la UCA.	1.1. Referir las particularidades de la universidad en el contexto argentino y de algunos países latinoamericanos, en función del tipo de legislación educativa. 1.2. Describir las características de la UCA, en el marco de las universidades católicas y su misión educativa. 1.3. Identificar y analizar distintos tipos de programas de tutoría en universidades de Argentina y Latinoamérica. 1.4. Describir la estructura académica y el Proyecto Institucional de la UCA. 1.5. Considerar la oferta formativa de la UCA en relación con las carreras que dicta y planes de estudio.	- <i>Elaboración marco teórico</i> : descripción de la educación superior y la orientación universitaria (Capítulo 1), del inicio de la trayectoria universitaria y las necesidades de orientación (Capítulo 2), la consideración de la perspectiva de los motivos de elección de los estudios universitarios y las estrategias de estudio y motivación hacia el aprendizaje universitario (Capítulo 3); la definición de tutoría universitaria y el programa de tutorías de la UCA (Capítulo 4). - <i>Análisis del entorno nacional</i> a través del contenido documental y el <i>análisis del entorno institucional</i> , a través de documentos institucionales de la UCA (Capítulo 6) ha permitido distinguir particularidades del contexto universitario argentino que impactan el proceso de transición de los nuevos estudiantes. La gratuidad de las carreras de grado de universidades nacionales estatales por un lado asegura la inclusión, pero, por otro lado, puede facilitar una prolongación de los estudios universitarios. Además, las condiciones de ingreso que exige la educación superior no favorecen a la preparación ante la misma.
2. Identificar y describir las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Católica de Argentina (UCA) sobre la base de sus estrategias de aprendizaje y procesos motivacionales.	2.1. Describir las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio que presentan los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA. 2.2. Realizar una comparación de las variables analizadas de acuerdo con el sexo, área disciplinar y rango de edad de los estudiantes de nuevo ingreso. 2.3. Identificar los motivos, de carácter más intrínseco o extrínseco, que prevalecen en los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA al elegir sus estudios universitarios. 2.4. Determinar la existencia de perfiles motivacionales según el género, el área disciplinar o el rango de edad.	- Evaluación de las estrategias de estudio y los motivos de elección de carrera, a través de dos instrumentos de evaluación creados ad hoc: el Cuestionario de Estrategias y Motivación hacia el Estudio Universitario (CEMEU) y el Cuestionario de Motivos de Elección de los Estudios (CMEC). - Se pudieron observar comportamientos distintos en el uso y desempeño de las diversas estrategias de estudio, dando cuenta de la heterogeneidad de necesidades de orientación en esta primera etapa del desarrollo de la carrera y estableciendo perfiles específicos con necesidades de orientación distintas. Perfil 1 (varones, entre 16 y 19 años, de Económica: dificultad en <i>Comprensión Cognitiva</i> y <i>Revisión y Control</i> ); Perfil 2 (mujeres, de 24 y más años, de Humanidades: dificultad en el <i>Control Emocional</i> ); y Perfil 3 (varones, sin distinción de edad, de Ingeniería, Ciencias y Técnicas, Derecho y Económicas: dificultad en la <i>Concentración</i> en el estudio). - Se pudieron describir perfiles motivacionales según los motivos de elección de estudios de acuerdo con el sexo, rango de edad y área disciplinar. Perfil 1 (varones, entre 16 y 19 años, de Derecho y de Ciencias, Ingenierías y Técnicas: motivación moderada); Perfil 2 (mujeres, con 24 o más años, de Humanidades y Sociales: alta motivación intrínseca y moderada motivación extrínseca); Perfil 3 (varones, sin distinción de edad, de Económicas: alta motivación intrínseca y extrínseca); Perfil 4 (mujeres, entre 19 y 23 años, de Sociales: moderada motivación intrínseca y extrínseca); Perfil 5 (varones, de 24 o más años, de Derecho y de Ciencias, Ingenierías y Técnicas: alta motivación intrínseca).

---

(continuación Tabla 9.2)

---

2.5. Conocer las experiencias de integración al ámbito universitario durante el periodo inicial de formación superior.	- Se identificaron otras necesidades de orientación a partir de las experiencias y dificultades vivenciadas: necesidad de afrontar los temores frente al desafío y nuevas demandas académicas; implementar estrategias comunicativas nuevas que permitan un mejor manejo del vocabulario disciplinar, necesidad de lograr integración social y adaptación a la universidad, necesidades en nuevas formas de organización del estudio y adecuar los procesos de comprensión y profundización de acuerdo al nivel de complejidad de los temas de estudio.
2.6. Describir el tipo de dificultades percibidas en el proceso de adaptación al entorno universitario.	
2.7. Interrogar acerca de la existencia de algún tipo de apoyo u orientación recibido desde la universidad.	

Fuente: Elaboración propia

---



## 1.1. NECESIDADES DERIVADAS DEL CONTEXTO

El primer objetivo general, relativo al desarrollo del marco teórico de la orientación, ha sido cumplido a partir de la elaboración teórica de los Capítulos 1, 2, 3 y 4 de este trabajo. Además, los resultados presentados en el Capítulo 6 responden a la descripción del entorno nacional e institucional de la UCA. En el Capítulo 1 se han desarrollado los aspectos más importantes relativos al tema de la educación superior y la orientación universitaria, contextualizando la situación actual de la universidad, que procura una enseñanza de calidad en respuesta a las nuevas demandas de formación futura; y de los modelos de orientación universitaria, como uno de los factores de calidad educativa que aseguran el inicio y la trayectoria del estudiante durante su etapa de formación profesional. En este sentido, el Capítulo 2 ha aportado un desarrollo más específico del proceso que implica ingresar y permanecer en la universidad, teniendo en cuenta la heterogeneidad estudiantil, los debates actuales acerca del acceso a la universidad y los datos relativos a la deserción y retención estudiantil. Esto permitió describir, en una segunda parte de este capítulo, las trayectorias académicas y las necesidades de orientación respecto a cada etapa formativa, profundizando, especialmente, en los procesos iniciales de transición al contexto universitario. El Capítulo 3, por su parte, aportó una aproximación al desarrollo de las necesidades de orientación, desde la perspectiva de los *motivos de elección* de los estudios universitarios y las *estrategias de estudio y motivación hacia el aprendizaje universitario*. Estos aspectos se consideran ejes o pilares fundamentales sobre los que se asienta la etapa de adaptación a la universidad, y han fundamentado la evaluación de necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso en la UCA. Por último, el Capítulo 4 se ha centrado en la descripción de la *tutoría universitaria*, entendida como parte de la orientación universitaria y como una acción específica que da respuesta a las demandas y necesidades que los estudiantes presentan en relación con su trayectoria académica. En la segunda parte del capítulo, se presenta el caso específico del Programa de Orientación Tutorial de la UCA en el que se centra la investigación. Los resultados obtenidos tras el análisis de las distintas fuentes bibliográficas y documentales permiten concluir que se ha logrado cumplir con los objetivos específicos propuestos relativos al primer objetivo general del estudio. En primer lugar, se han referenciado las particularidades de la universidad en función del tipo de legislación educativa (objetivo 1.1.) y se han identificado distintos tipos de programas de tutoría en universidades (objetivo 1.3.), tanto en el contexto argentino como de algunos países latinoamericanos. En parte, estos datos han sido reseñados en los Capítulos teóricos 1 y 4; y en parte, se han especificado en el Capítulo 6 a partir de la descripción específica de la legislación universitaria argentina (objetivo 1.1.) y del ideario educativo de las universidades católicas, en general, y de las universidades pontificias, en particular (objetivo 1.2.). En segundo lugar, el análisis documental ha

---

permitido desarrollar una descripción bastante exhaustiva de la estructura académica y del Proyecto Institucional de la UCA (objetivo 1.4.) y de la oferta formativa de la UCA en relación con las carreras que dicta y planes de estudio (objetivo 1.5.). En resumen, se puede concluir que la elaboración teórica desarrollada ha logrado una integración de diferentes conceptos que ofrecen una primera aproximación al escenario y a la problemática que justifican la acción orientadora desarrollada a través del Programa de Tutorías de la UCA.

Uno de los aspectos del contexto universitario argentino que resulta interesante señalar se refiere a las particularidades propias de sistema de educación superior en Argentina y su relación con las modalidades de acceso a la universidad. En este sentido, la *gratuidad* de los estudios de grado, en las universidades nacionales estatales; por un lado, asegura la inclusión, pero, por otro lado, puede facilitar una prolongación de los estudios universitarios. Y, por otra parte, *las condiciones de ingreso*, que exige la educación superior, sólo se refieren a la terminación de la etapa secundaria, sin existir evaluaciones previas y/o cupos de acceso como ocurre en otros países de Latinoamérica o de Europa. Algunos estudios plantean las características propias de ingreso a las universidades argentinas (Catino y Juarros, 2011; Nicoletti, 2010) y su relación en la fluctuación de las elecciones vocacionales (Rascovan, 2013; Rascovan y Del Compare, 1999) y prolongaciones de los estudios (Barrera et al., 2008; Puzzella, Lopez, Alborch y Romero, 2008). En definitiva, se podría concluir que una de las características derivadas del contexto educativo argentino pueda relacionarse con una mayor necesidad de orientación y asesoramiento en las decisiones vocacionales y trayectorias académicas universitarias.

## 1.2. NECESIDADES RELATIVAS A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Dentro de las diversas necesidades de orientación que pueden presentar los estudiantes al iniciar una carrera universitaria, se ha optado por estudiar las estrategias de estudio dado que, como se explicó en los capítulos 3 y 6, los procesos de adquisición y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en estudiantes que inician sus estudios universitarios tienen un impacto en la forma de iniciar y desarrollar sus aprendizajes académicos (Dapelo Pellerano y Matus Jara, 2013; Villardón-Gallego et al., 2013). Y de acuerdo a la bibliografía consultada, sigue siendo un tema de indagación, en especial, en estudiantes que inician sus estudios universitarios (Gargallo, Campos y Almerich, 2016; Ventura, Cattoni y Borgobello, 2017). En este sentido, los resultados descriptivos del CEMEU han aportado los siguientes resultados:

- El grupo de estudiantes de nuevo ingreso, en su totalidad, muestra un desempeño superior en las *Estrategias de Comprensión Cognitiva* y un desempeño más bajo en *Concentración en el Estudio*.
- Se han detectado diferencias en el desempeño de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con el sexo (mejor desempeño en el grupo de mujeres), según rango de edad (mejor en estudiantes de 24 o más años) y según el área disciplinar (mejor desempeño en Sociales y Humanidades).

Se podría pensar que esta dificultad para controlar la atención y sostenerla en el tiempo pueda ser una característica propia de los estudiantes actuales, como se ha observado en otras investigaciones (Forestello, 2014) y que pueden tener incidencia en el rendimiento académico (Castañeda Figueiras et al., 2010; Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008). En relación a las estrategias de comprensión cognitiva, más allá de que resultaron ser las de mayor desempeño, no dejan de estar en un valor medio, lo cual coincide con otros estudios donde se ha observado un desempeño promedio en las estrategias de comprensión lectora (Neira Martínez et al., 2015).

El resultado según *sexo* es discrepante con otros estudios relativos a las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, en los que aparece un comportamiento semejante en varones y mujeres (Gargallo et al., 2012; Gargallo et al., 2009; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; López et al., 2009; Pérez Villalobos et al., 2011). Sin embargo, otros estudios han observado un mejor desempeño de estudiantes mujeres en las estrategias cognitivas y de manejo del tiempo (Aguilar Rivera, 2010) como así también en estrategias de afrontamiento frente a las demandas académicas, donde las mujeres presentan mejor desempeño en las estrategias cognitivas como de manejo emocional (Fernández Liporace et al., 2009; Sepúlveda Carreño et al., 2011).

Por otro lado, es probable que los resultados relativos a la *edad* de los participantes tengan relación con la experiencia previa en otros contextos de estudio o trabajo. Se podría pensar que el mejor desempeño observado en el grupo de estudiantes mayores responde a experiencias adquiridas posteriores a la escuela secundaria. En especial, esto puede indicar un sentimiento de mayor *autoconfianza* frente al aprendizaje y un grado más alto de *motivación hacia el estudio*. Algunos estudios coinciden en observar que a medida que los estudiantes avanzan en sus trayectorias de carrera obtienen un mejor desempeño en varias estrategias de estudio (Choi et al., 2006; Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009; López Aguado, 2011). Sin embargo, otros estudios no han encontrado diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje entre estudiantes que se inician en los estudios universitarios respecto a aquellos que ya tienen una trayectoria académica de nivel superior, como es el caso de estudiantes de posgrado (Peixoto et al., 2012).

---

---

De acuerdo con los resultados en función del *área disciplinar*, que los de *Sociales y Humanidades* tienden a distinguirse por un mejor uso de las estrategias, respecto a los estudiantes pertenecientes a *Económicas, Derecho y Ciencias, Ingenierías y Técnicas*. Realizando un análisis por contrastes de medias se pudieron identificar subgrupos con desempeños semejantes. Los estudiantes pertenecientes a las áreas disciplinares de *Económicas, Derecho y Ciencias, Ingenierías y Técnicas* han presentado un desempeño semejante en las estrategias de *Comprensión conceptual, Control emocional, Motivación y expectativas de autoeficacia, y Concentración*; diferenciándose de los estudiantes de *Humanidades y Sociales*. Por otra parte, los estudiantes de *Sociales* presentan un mejor desempeño en las estrategias de *Revisión y control*, diferenciándose significativamente de los estudiantes de *Económicas*. Respecto a las estrategias de *Comunicación conceptual* se observa que los estudiantes de *Ciencias, Ingenierías y Técnicas* y de *Económicas* presentan un desempeño semejante en estas estrategias, que se distingue del grupo de estudiantes de *Sociales*. Estos resultados coinciden con estudios que han demostrado el uso diferenciado de estrategias de aprendizaje entre estudiantes pertenecientes a distintas titulaciones (Gil et al., 2009; López Aguado, 2011; Parpala et al., 2010). En particular, algunos estudios han demostrado mejor desempeño en estudiantes de *Humanidades* respecto a otras disciplinas de estudio (Sáiz, Montero, Bol y Carbonero, 2012; Stover et al., 2015).

En síntesis, el estudio de las estrategias de aprendizaje y la autorregulación motivacional en los estudiantes de nuevo ingreso permite observar comportamientos distintos en el uso y desempeño de las diversas estrategias de estudio, dando cuenta de la heterogeneidad de necesidades de orientación en esta primera etapa del desarrollo de la carrera (objetivos 2.1 y 2.2). A partir de la integración de los resultados obtenidos y, a un nivel exploratorio, se pudieron establecer perfiles diferenciados sobre necesidades de orientación, que podrían ser tenidos en cuenta desde la intervención del programa de tutorías de la UCA, desde un enfoque preventivo del asesoramiento tutorial:

- **Perfil 1.** Integrado por estudiantes varones, con edades comprendidas entre los 16 y 19 años, que eligen estudiar alguna carrera relativa al área *Económica*. Este grupo de estudiantes presenta un desempeño menor en la *Comprensión Cognitiva* como en la *Revisión y Control*, por lo que necesitarían mayor asesoramiento e intervención que beneficie el desarrollo de estas estrategias.
- **Perfil 2.** Compuesto por mujeres comprendidas entre 24 y más años que han iniciado sus estudios en carreras afines a las áreas de *Humanidades*, constituye un grupo que presenta mayores dificultades en el *Control Emocional*.

- **Perfil 3.** Estudiantes varones de *Ingeniería, Ciencias y Técnicas, Derecho y Económicas*, de todas las edades, son los que presentan mayor dificultad en la *Concentración* en el estudio, por lo que se debería pensar acciones que ayuden a mejorar estrategias atencionales.

### 1.3. NECESIDADES RELATIVAS A LOS ASPECTOS MOTIVACIONALES

La decisión de evaluar los motivos de elección como parte de la interpretación de necesidades de orientación se relaciona con la incidencia que los motivos tienen en el posterior desempeño y continuidad de los estudios como, así también, en las habilidades de adaptación al mundo laboral (Ye, 2015). Los resultados obtenidos han permitido analizar y construir un modelo de clasificación para identificar las diferencias entre los estudiantes que ingresan a la universidad respecto a los *motivos de elección* de sus estudios universitarios. A través del análisis de conglomerados se ha podido establecer la configuración de cinco grupos diferenciados de estudiantes en función del grado de prevalencia de cada motivo. Al mismo tiempo, los resultados del estudio discriminante han permitido comprobar que los tipos de motivos de elección de estudios universitarios son adecuados para clasificar a los estudiantes en grupos que son distintivos entre sí y homogéneos internamente (objetivos 2.3 y 2.4). Tal como se ha presentado en el epígrafe 2.2.2.1 del Capítulo 6, la configuración de los perfiles motivacionales de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA ha quedado clasificado en cinco perfiles motivacionales de acuerdo con el sexo, rango de edad y área disciplinar. Lo cual se asemeja más a las investigaciones que plantean diferencias de motivos según disciplinas (González López, 2005) pero no existen comparaciones según rangos de edad.

- **Perfil 1.** Estudiantes varones, comprendidos entre los 16 y 19 años, pertenecientes a las áreas disciplinares de Derecho y de Ciencias, Ingenierías y Técnicas. No presentan una preferencia motivacional y *valoran moderadamente* tanto los motivos intrínsecos como extrínsecos respecto a la elección de la disciplina de estudio.
- **Perfil 2.** Estudiantes mujeres, con 24 o más años, pertenecientes a las áreas disciplinares de Humanidades y Sociales. Presentan una *alta valoración* de motivos intrínsecos de desarrollo personal y altruismo; y una *moderada valoración* de motivos de búsqueda de prestigio, solvencia económica y de evitación de situaciones desagradables.
- **Perfil 3.** Estudiantes varones, sin distinción de edad, pertenecientes a Económicas. Presentan una *alta valoración* tanto de motivos de búsqueda de prestigio y solvencia económica (extrínsecos) como de motivos de superación personal y altruismo (intrínsecos).

- 
- **Perfil 4.** Estudiantes mujeres, comprendidas entre los 19 y 23 años, pertenecientes a Sociales. Presentan una *moderada valoración* de motivos de superación personal y altruismo (intrínsecos) como de motivos de búsqueda de prestigio y solvencia económica (extrínsecos).
  - **Perfil 5.** Estudiantes varones, de 24 o más años, pertenecientes a las áreas disciplinares de Derecho y de Ciencias, Ingenierías y Técnicas. Presentan una *alta valoración* de motivos de superación personal y altruismo (intrínsecos).

Como característica general se observa que las áreas disciplinares marcan diferencias en la prevalencia de motivos y en algunos casos, también lo hacen la edad y el sexo. Las áreas de estudio relacionadas con lo humanístico y social son más populares con estudiantes que no valoran tanto los motivos extrínsecos de prestigio y solvencia económica; en contraste con los estudiantes de Economía, Ingeniería o Derecho. Esto viene a corroborar hallazgos en otros contextos, donde los motivos intrínsecos prevalecen en carreras sociales y de humanidades (Avendaño Bravo y González Urrutia, 2012; Gámez et al., 2008; Gámez y Marrero, 2003; Sáinz, López-Sáez y Lisbona, 2004) y los extrínsecos en carreras científicas y técnicas (Cano Celestino, 2008; Skatova y Ferguson, 2014). Es interesante notar que el conjunto de la población estudiantil valora prioritariamente los motivos de superación personal, en consonancia con lo hallado en otros contextos (de Barros, 2015) y que a medida que los estudiantes maduran, la preferencia por estos motivos aumenta considerablemente.

Por último, se aprecia que el *sexo* mantiene una vinculación con determinadas áreas disciplinares, presentándose, en el caso de la distribución de las mujeres, un abanico más reducido de opciones académicas. En los grupos donde existe un mayor número de estudiantes varones se observa mayor valoración por la búsqueda de prestigio y solvencia económica, en contraste con aquellos donde hay mayor cantidad de estudiantes mujeres, las cuales tienden a valorar preferentemente la superación personal y el altruismo. Estos resultados coinciden con estudios (Abarca et al., 2012; Navarro Guzmán y Casero Martínez, 2012; Sáinz et al., 2004; Skatova y Ferguson, 2014) que señalan que la motivación femenina para elegir una carrera hace referencia a la vocación y a factores intrínsecos de interés por el contenido y ayuda a los demás; mientras que en los hombres las carreras son elegidas por motivos más instrumentales tales como el salario, las salidas profesionales y la proyección profesional.

Los motivos de evitación, que han obtenido puntuaciones bajas en la mayoría de las medias de los conglomerados, requieren un análisis particular. Las dos medias más altas se observan en los grupos donde hay una mayor prevalencia de *mujeres* y de estudiantes de *Sociales* y *Humanidades*. Analizando las razones que configuran este factor, se puede pensar que en estos grupos hay un intento por evitar sentirse fracasados o evitar carreras de mayor esfuerzo, lo cual podría tener un trasfondo de indecisión vocacional e identificarse quizá como un grupo de riesgo de abandono; lo cual requeriría un seguimiento y

---

estudio más pormenorizado de este grupo de estudiantes. Valle Arias et al. (2010) sostienen que los estudiantes con una motivación de evitación del fracaso presentan una preocupación por no parecer incompetentes ante los demás; y en este sentido, los alumnos que eligen estas áreas disciplinares tal vez lo hagan porque interpretan un nivel menor de exigencia respecto de estudios propios de las Ciencias e Ingenierías. Skatova y Ferguson (2014) también han encontrado que los motivos de elección de carrera de los estudiantes de artes y humanidades venían determinados por interés en la disciplina, pero también por poca preocupación por las salidas profesionales y cierto nivel de pereza o desgana (*loafing*), ya que los estudiantes cursaban estas disciplinas como una alternativa fácil de acceso a la universidad. Por otra parte, la expectativa de lograr solucionar problemas o evitar tenerlos posiblemente también esté muy relacionada con estudios humanísticos o sociales (Rovella, Sans de Uhrlandt, Solares, Delfino y Diaz, 2008) que requieren mayor introspección y la construcción de habilidades interpersonales. Finalmente, es posible que factores socioeconómicos también jueguen un papel en los motivos de evitación. En su estudio, de Barros (2015) ha comparado los valores vitales de los estudiantes universitarios tras la reciente crisis económica para juzgar en qué medida son compatibles con actitudes hacia el emprendimiento que podrían facilitar su éxito en un entorno laboral caracterizado por la incertidumbre, la inestabilidad y las transiciones de carrera múltiples. La autora ha corroborado que, aunque la motivación de logro es un motivador importante, los estudiantes en su muestra son adversos al riesgo y los valores relacionados con el emprendimiento no son especialmente populares. De manera similar, Troiano y Elias (2014), han encontrado una relación significativa entre la composición social de los estudios universitarios y las expectativas estudiantiles. Especialmente, las autoras han comprobado que los estudiantes provenientes de clase trabajadora suelen escoger sus estudios por motivos instrumentales y de evitación del riesgo en mayor medida que los estudiantes de extractos sociales más favorecidos, lo que no es sorprendente debido al alto sacrificio económico asociado a la universidad para muchas familias trabajadoras.

#### 1.4. OTRAS NECESIDADES DETECTADAS

De acuerdo con los objetivos 2.5, 2.6 y 2.7 propuestos en este estudio, los resultados obtenidos tras el estudio realizado con estudiantes avanzados y graduados de la UCA (Grupo de discusión GDE-1), permitió identificar algunas otras necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso. En particular, se observa que:

- Existen diversas insuficiencias en las habilidades de afrontamiento al inicio de la carrera como, por ejemplo, carecer de estrategias de aprendizaje adecuadas para el estudio universitario, no

---

lograr una adecuada *comprensión y profundización* de los temas de estudio, no saber cómo *organizarse* con las tareas académicas y no contar con el manejo de terminología específica de la carrera que aseguren una adecuada comunicación del conocimiento.

- Los motivos de elección de los estudios, en algunos casos, han tenido una incidencia en la trayectoria inicial de los estudios, generando retraso o cambios en la elección de los estudios.
- Los *temores* frente a las demandas de estudio, especialmente en las situaciones de examen, son cualitativamente diferentes a los propios del contexto de nivel medio. En particular, los estudiantes identifican que lo que más temor les generaba era poder expresar correctamente el conocimiento en las situaciones de examen como, así también, manifestaciones de ansiedad y temor frente a posibles fracasos académicos.
- Situaciones relativas a la *integración grupal y social* como aspecto necesario en el proceso de transición a la universidad. Especialmente, los estudiantes provenientes de otras localidades, provincias o países se enfrentan a la inserción al nuevo ámbito académico, a la necesidad de adaptación a un contexto de vida, y a relaciones muy distintas a la de etapas anteriores.

Estos resultados coinciden con estudios relativos a las dificultades de adaptación al entorno universitario (Álvarez Pérez et al., 2015) y con diversos estudios relativos a los estudiantes inmigrantes que presentan procesos específicos de adaptación universitaria (Egido Gálvez, Fernández Díaz y Galán, 2014; Farahceh, 2014; Guo, 2014; Marcelo Torres, 2015; Morales Trejos, 2015; Sosa, Fernández y Zubieta, 2014). Varios autores dan cuenta de estas carencias o temores propios del inicio de los estudios universitarios como, por ejemplo, lograr un desempeño favorable en las primeras instancias de exámenes (Fernández Liporace et al., 2009; Jiménez Rodríguez, 2010); lograr una organización y planificación efectiva en el estudio (Lapeña Pérez et al., 2011), y adquirir estrategias de aprendizaje que faciliten la elaboración de los contenidos disciplinares (Ventura et al., 2017).

Por último, se constatan *experiencias* favorables y desfavorables respecto a la tutoría y esas experiencias hacen que se considere la tutoría como una intervención que da, o no, respuestas a las necesidades de orientación. Y se sugieren *propuestas* acerca de cómo debería ser la tutoría. En lo que respecta a las experiencias de tutoría, algunos de los estudiantes de cursos avanzados que participaron en el grupo de discusión (GDE-1) interpretan el programa de tutorías como una intervención que se reduce a *estudiantes con problemas*. En otros casos, se hace mención al tipo de vínculo establecido con el tutor, que se ha mantenido a lo largo de la trayectoria universitaria. En este sentido, cada vez más, diversos estudios (Marcelo Torres, 2015; Martínez Clares, 2017; Martínez Clares et al., 2014) insisten en la necesidad de implementar una intervención tutorial integral que procure un asesoramiento a lo largo de la trayectoria universitaria. Existen también, experiencias desfavorables en las cuales la intervención tutorial no

---



respondía a las necesidades de los estudiantes o existía una falta de información sobre las tutorías. Estos resultados pueden relacionarse con varios estudios que señalan la poca participación por falta de conocimiento acerca de las propuestas de tutoría (Guerra-Martín, Lima Rodríguez y Lima Serrano, 2016; Lapeña Pérez et al., 2011) o la falta de coincidencia con las necesidades de los estudiantes (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015). Respecto a las propuestas de mejora de la tutoría, los estudiantes hacen referencia al modo de organización y a qué necesidades debe dar respuesta. Señalan que debe ser de carácter obligatorio, estar mejor publicitada, y que el programa tenga una duración acotada en el tiempo. En este sentido varios estudios dan cuenta del impacto positivo que la obligatoriedad de las actividades de tutoría, y las actividades de diseminación, tienen sobre la participación de los estudiantes (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Álvarez Pérez, 2013; Guerra-Martín et al., 2016; Jiménez Mejías et al., 2014; Martínez Clares et al., 2014). Por otra parte, los estudiantes consideran que la tutoría debe dar respuesta a diversas situaciones, como, por ejemplo, ayudar a establecer un mejor vínculo entre estudiantes y profesores, orientar en las estrategias de preparación de exámenes, dar respuesta a necesidades personales, informar acerca de las características y servicios de la universidad y brindar orientación respecto a la forma de aprender a estudiar en el ámbito universitario. Estos resultados coinciden con la visión generalizada actual de la tutoría como una intervención que no debe centrarse únicamente en la orientación académica sino en lograr una perspectiva integral de las diferentes necesidades del estudiante a lo largo de su proceso formativo (Álvarez Pérez, 2013; Amor Almedina y Dios Sánchez, 2017; Romero-Rodríguez et al., 2015).

En síntesis, estos resultados aportan muchos elementos importantes a esta investigación dada la variedad de estudios y análisis llevados a cabo que ofrecen una perspectiva integral de las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso.

## 2. EL PROGRAMA DE TUTORÍAS Y SU IMPACTO

En este segundo apartado se desarrollan las conclusiones relativas a los resultados obtenidos en las fases del estudio (*entrada, proceso y producto*) y que han tenido como finalidad responder al *tercer objetivo general* de esta investigación: *describir y evaluar el Programa de Tutorías de la UCA desde la implementación y el impacto de las acciones*. En primer lugar, se realiza una interpretación de los resultados obtenidos respecto a los antecedentes y la evaluación de la propuesta teórica, la eficacia y eficiencia del diseño del programa. Estos resultados, que son desarrollados en los dos primeros sub-epígrafes de esta sección, corresponden a la fase de evaluación de entrada y se sintetizan en la Tabla 9.3.

---

En segundo lugar, en el tercer sub-epígrafe de esta sección se analizan los resultados obtenidos del estudio de satisfacción de los participantes durante el proceso de implementación del programa, correspondiente a la fase de evaluación del proceso. Por último, en el cuarto sub-epígrafe, se discute acerca del impacto percibido por los participantes respecto a las estrategias de aprendizaje, la motivación hacia el estudio y la satisfacción global del programa una vez finalizada su implementación; lo que corresponde a la fase de evaluación de producto.

Tabla 9.3. Conclusiones y resultados de la fase de entrada según los objetivos propuestos

Objetivos generales	Objetivos específicos	Resultados
3. Describir y evaluar el Programa de Tutorías de la UCA desde la implementación y el impacto de las acciones.	3.1. Reunir y analizar información de distintas fuentes documentales relativa a los antecedentes y fundamentación del programa en la UCA. 3.2. Recoger y organizar la información documental relativa al diseño del programa. 3.3. Analizar la coherencia conceptual del programa de tutoría universitaria con relación a la definición conceptual de orientación universitaria. 3.4. Valorar la relación de los objetivos propuestos con el planteamiento conceptual del Programa y establecer la viabilidad de cumplimiento de los mismos. 3.5. Determinar si las acciones de orientación descritas en el Programa sirven como respuesta a las necesidades de los estudiantes. 3.6. Analizar la descripción de los perfiles profesionales de los tutores para cada una de las actividades de orientación. 3.7. Evaluar las actividades propuestas y la metodología de implementación de acuerdo con la eficacia del programa. 3.8. Valorar la viabilidad del Programa en función de los recursos destinados para su desarrollo.	- Se ha logrado reunir y analizar información de distintas fuentes documentales relativas a los antecedentes y fundamentación del programa en la UCA como al diseño del programa, en forma organizada y exhaustiva. Se observan algunas características distintivas del programa que se sostienen desde su creación: la prioridad de una tarea de seguimiento personal, la necesidad de capacitación tutorial y la importancia de la coordinación y supervisión de la tarea. - Respecto a la conceptualización del programa, los expertos reconocen una visión integral de la tutoría, donde se prioriza el carácter personalizado y se distinguen conceptualmente diferentes necesidades de orientación. - Respecto a los objetivos propuestos, se ha observado la coherencia respecto al planteamiento conceptual del programa. Sin embargo, se proponen algunas sugerencias de mejora o modificación de algunos objetivos. - Los expertos han realizado una valoración positiva respecto a las funciones de orientación descritas como respuesta a las necesidades de orientación; y a los perfiles profesionales de los tutores respecto a cada una de las actividades de tutoría. La figura del coordinador se señala como aspecto necesario para el seguimiento y evaluación de la tarea - La valoración de las actividades, metodología de implementación y la viabilidad del programa es positiva, aunque los expertos han señalado la necesaria implementación en el programa de acciones que tengan un carácter virtual.

Fuente: Elaboración propia

---

## 2.1. ANTECEDENTES Y COHERENCIA TEÓRICA DEL PROGRAMA

El estudio de los antecedentes y conceptualización teórica del programa, a través del análisis documental existente, ha evidenciado la magnitud de información relativa al programa que, hasta el momento de la investigación, no había sido seleccionada y analizada de manera exhaustiva. En este sentido, y de acuerdo con los objetivos específicos propuestos para esta fase del estudio, se puede concluir que *se ha logrado reunir y analizar información de distintas fuentes documentales relativas a los antecedentes y fundamentación del programa en la UCA* (objetivo 3.1) como *al diseño del programa* (objetivo 3.2.), en forma organizada y exhaustiva.

Los antecedentes del programa dan cuenta de que las primeras acciones de tutoría en la UCA tuvieron como finalidades principales una tarea de *seguimiento personal*, una necesidad de *capacitación tutorial* y la importancia de establecer una instancia de *coordinación y supervisión* de la tarea. Estas tres cuestiones, más allá de las modificaciones que fue teniendo el programa, se han mantenido en el diseño actual que fue motivo de evaluación. Tal vez, se podría pensar que la concepción de tutoría personalizada, con la necesaria capacitación y coordinación de las acciones, han sido los pilares o fundamentos en los cuáles se ha basado el programa de tutorías de la UCA desde sus inicios.

En este sentido, varios estudios reconocen la importancia de un seguimiento *personalizado* (Gil-Albarova, Martínez Odría, Tunnicliffe y Moneo, 2013; Lobato et al., 2016; Martínez Clares et al., 2014) desde una *intervención integradora* de la acción tutorial que incentive el desarrollo de los estudiantes a nivel personal, académico, social y profesional (Álvarez González, 2017; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Martínez Clares, 2017) y de la necesaria *capacitación* y entrenamiento de los tutores (Gil-Albarova et al., 2013; Lobato et al., 2016). Sin embargo, son pocos los estudios que presentan un programa de tutoría que tenga una implementación transversal a varias facultades y que disponga de una coordinación central. Tal como se ha descrito en el epígrafe 1.3 del Capítulo 4, en general se trata de programas independientes que se desarrollan en alguna facultad particular (Albanaes et. al., 2015; Álvarez Pérez, 2006; Jiménez Mejías et al., 2014). Sin embargo, algunos estudios dan cuenta de la figura del coordinador de tutorías que supervisa la tarea del tutor (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Cuevas de la Vega y Velázquez Sagahón, 2015) o la necesidad de una coordinación como unidad básica de organización (Álvarez González, 2017; Domínguez Fernández et al., 2013; Lapeña Pérez et al., 2011) semejante a la UCA.

Respecto a la necesaria formación y capacitación de los profesores tutores, esto se ha considerado, desde el diseño del programa, como una oportunidad de profesionalizar la tarea del tutor y se relaciona con lo que muchas investigaciones indican como necesidad para el óptimo desarrollo de las funciones tutoriales (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Amor Almedina y Dios Sánchez, 2017; Gil-Albarova et

---

al., 2013; Lobato Fraile, Del Castillo y Arbizu Bacaicoa, 2005). En este sentido, Moreno Ortiz y Sola Martínez (2005) distinguen la capacitación de los tutores en aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para la realización efectiva de la tarea tutorial en la universidad.

Algunos estudios señalan que la conformación de grupos de expertos por especialistas, con diversas visiones y experiencias, mejora la opinión colectiva sobre un mismo tema (López Martín et al., 2014). Por ello, el grupo de expertos (GE-1) se conformó de acuerdo a una composición interdisciplinaria diversa para garantizar un análisis lo más objetivo posible respecto a la coherencia teórica y el diseño del programa.

Respecto al *análisis de la conceptualización relativa a la orientación universitaria que define el programa* (objetivo 3.3), destacan que:

- El diseño propone una visión integral de la tutoría, el carácter personalizado y la distinción de diferentes necesidades de orientación, en función de diversas dimensiones (académico, profesional y personal).
- Resulta novedosa la concepción de la orientación académica diferenciada en aspectos curriculares, metodológicos y actitudinales; y la concepción de orientación profesional, como ayuda para identificar, reconsiderar o/o confirmar las decisiones vocacionales, al inicio de la carrera.
- La noción de tutoría no se interpreta como una acción remedial, que supone considerar al estudiantado desde el déficit, sino como una respuesta a necesidades de orientación.
- La particularidad del programa que está enfocado en los procesos de transición universitaria y adaptación al contexto nuevo formativo.
- No se proporciona una definición general de *necesidades de orientación*; sino que se definen en función de sus diversos tipos (necesidad académica, personal y profesional).

Estas valoraciones coinciden con la visión actual de la orientación frente a los procesos de transición a la universidad (Risquez et al., 2007), implementando acciones que abarquen todas las dimensiones de la persona y, de esa forma, asegurar que las medidas de intervención proporcionen la ayuda necesaria y sean identificadas por los estudiantes de manera clara (Dapelo Pellerano y Matus Jara, 2013; García Ríos et al., 2013; Tortosa Ybáñez et al., 2011). Se concluye, por tanto, la necesidad de una mayor atención personalizada, que asuma la diversidad y multiculturalidad de los estudiantes universitarios (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015). Respecto a la conceptualización de orientación académica, aunque la mayoría de los estudios la identifican como orientación en contenidos disciplinares (Álvarez Pérez, 2006, 2013; Borgobello, 2004; González Afonso et al., 2007; Rodríguez-Hoyos, Calvo Salvador y Haya Salmón, 2015); también existen algunos planteamientos que proponen ampliar la concepción

---

de orientación académica (Álvarez Pérez, 2006; Ambroggio y Ducant, 2013). Respecto a la propuesta de orientación profesional de la tutoría, algunos autores plantean la ayuda vocacional desde la acción tutorial (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Romero-Rodríguez et al., 2015).

Respecto a *la valoración de los objetivos propuestos* (objetivo 3.4.), nuestros expertos han señalado que:

- Responden en forma coherente con el planteamiento conceptual y la propuesta de intervención.
- Resulta novedoso la distinción de los objetivos generales en primarios y secundarios, según el grado de incidencia del programa.
- Se debe agregar un objetivo general referido a identificar las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso
- Se debe replantear el objetivo relativo a la deserción estudiantil. Algunos consideraban que la evaluación de los niveles de deserción debe analizarse como consecuencia directa de las acciones de tutoría, y otros, entendían que en el fenómeno de deserción estudiantil inciden diversos factores de complejo análisis, y no puede atribuirse únicamente a la intervención de acciones tutoriales.

Los resultados aquí expuestos se relacionan con algunos estudios que plantean la incidencia de las acciones tutoriales como aspectos preventivos de la deserción temprana de los estudios (Capelari, 2014; Forestello, 2014; Lobato et al., 2016). Sin embargo, otros estudios plantean la multicausalidad de la deserción de los estudiantes, que no se resuelve de manera directa a partir de las acciones de tutoría, sino que implica otro tipo de apoyos como ayuda económica, asesoramiento familiar o psicológico, entre otras intervenciones (Gallego et al., 2014).

## 2.2. EFICACIA Y EFICIENCIA EN SU DISEÑO

La valoración, por parte del grupo de expertos, de *las acciones de orientación descritas en el programa como respuesta a las necesidades de orientación* (objetivo 3.5.), permite concluir que las actividades de tutoría:

- Están orientadas a lograr una favorable adaptación e integración al ámbito universitario
  - Procura que los estudiantes puedan adquirir estrategias y procedimientos que faciliten la organización y metodología de estudio.
  - Permite inferir una efectiva realización de acuerdo con la distribución del tiempo propuesto.
  - Plantean la necesidad de implementar acciones específicas relativas a disminuir la deserción estudiantil en el período inicial de los estudios.
-

Estas observaciones son coincidentes con otros estudios que priorizan actividades tutoriales que aseguren la inserción y adaptación universitaria (Ambroggio y Ducant, 2013; Cerioni et al., 2010) y en especial, respecto a las acciones de tutoría que promuevan la retención en los primeros años de la carrera (Ambroggio y Ducant, 2013; Capelari, 2014; Forestello, 2014; Gallego et al., 2014).

Respecto a *los perfiles profesionales de los tutores respecto a cada una de las actividades de tutoría* (objetivo 3.6.), los expertos han señalado que el programa contempla los perfiles profesionales requeridos para llevar a cabo la tarea tutorial, en lo relativo a las actitudes y características personales que beneficien el vínculo e intercambio con los estudiantes como las aptitudes y formación necesaria para llevar a cabo la tarea.

Varios estudios señalan la importancia de que el tutor pueda desarrollar ciertas competencias definidas, como cualidades humanas y científico-técnicas (Fernández-Saliner Miguel, 2014) y presentar ciertas actitudes y modos de vinculación interpersonal que faciliten la interacción con la otra persona (Capelari, 2009, 2016; Farah-ceh, 2014). De esta forma se asegura una mayor implicación, motivación y formación por parte de los profesores tutores (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015). En este sentido, como señalan Gil-Albarova et al. (2013), resulta necesario establecer una formación y actualización permanente, que asegure una área cualificada por parte del tutor.

Respecto a la *valoración de las actividades y metodología de implementación* (objetivo 3.7.), se señala que la propuesta de intervención presencial supone una respuesta a las necesidades de orientación; aunque sugieren complementar con actividades de carácter virtual que amplíen las opciones de intervención tutorial.

En este sentido, la literatura en el tema ha apoyado el hecho de que el encuentro “cara a cara” entre el tutor y el alumno genera un marco de mayor confianza y seguridad para plantear ciertos temas (García Antelo, 2010). Sin embargo, la sugerencia de ofrecer acciones que tengan un carácter virtual de intervención coincide con lo que se observa en varios programas de tutoría, donde la utilización de las nuevas tecnologías agiliza y ofrece otros mecanismos de interacción entre el tutor y los estudiantes (Giner Manso et al., 2013; Manzano Soto et al., 2012; Riskey y Sánchez-García, 2012; Tomeu Hardasmal y Salguero Hidalgo, 2017).

Por último, en lo relativo a *la viabilidad del programa* (objetivo 3.8.), los expertos han estimado que:

- El programa de tutorías establece una programación de las acciones, a lo largo del primer año de los estudios, acorde a las tareas propuestas, lo cual permite inferir una efectiva realización de las mismas

- 
- Dispone de espacios y horarios asignados para poder realizar las actividades, tanto grupales como individuales.
  - Por otra parte, el programa cuenta con la posibilidad de destinar recursos económicos para solventar la actividad tutorial.

Dado que la planificación y organización de las acciones de tutoría aseguran su efectiva implementación (Álvarez González, 2017; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015) , podemos concluir que los aspectos señalados por el grupo de expertos permiten asegurar la viabilidad del programa.

### **2.3. SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN SU IMPLEMENTACIÓN**

La evaluación del proceso de implementación del programa se ha realizado respecto a las actividades desarrolladas como a las temáticas o contenidos abordados en tutoría. La Tabla 9.4 sintetiza los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos específicos planteados en esta fase, que a continuación permiten desarrollar algunas conclusiones del trabajo realizado.



Tabla 9.4. Conclusiones y resultados de la fase de proceso según los objetivos propuestos

Objetivos generales	Objetivos específicos	Resultados
3. Describir y evaluar el Programa de Tutorías de la UCA desde la implementación y el impacto de las acciones.	3.9. Determinar el nivel de participación en cada una de las actividades del programa. 3.10. Analizar la valoración de cada actividad, por parte de los estudiantes, considerando sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes; así como por parte de los profesores tutores. 3.11. Analizar los contenidos de tutoría y su frecuencia de aparición en la relación de tutoría. 3.12. Comparar el grado de satisfacción en el tratamiento de los contenidos del programa, considerando el sexo, área disciplinar y rango de edad de los participantes.	- Respecto a la participación en las actividades del programa existen diferencias según la actividad y grupo de estudiantes. Se dio mayor participación en los talleres que en las entrevistas. Los estudiantes de Económicas y de Ciencias, Ingeniería y Técnicas; los estudiantes varones y los estudiantes comprendidos en el primer rango de edad (16 a 19 años), participaron en mayor medida. A lo largo del desarrollo del Programa, se observa una merma en la participación de los estudiantes. - Respecto a la valoración de las actividades existe coincidencia entre los estudiantes y los tutores. Los estudiantes de Económicas valoran mejor las entrevistas y los estudiantes de Derecho, los talleres. Los estudiantes entre los 20 a 23 años dan mejor valoración a las entrevistas y los talleres de tutoría. - Los contenidos que más se han abordado en tutoría se refieren a la organización de los estudios y a la implementación de estrategias de aprendizaje. Dichos contenidos difieren según el área disciplinar, sexo o rango de edad: dificultades en contenidos específicos de alguna asignatura (Ciencias, Ingenierías y técnicas y Económicas); adaptación al ámbito universitario (Sociales), dudas vocacionales (Económicas); estrategias de estudio, planificación del tiempo y dificultades con contenidos específicos de alguna asignatura (estudiantes varones); control de la ansiedad en situaciones de examen (estudiantes mujeres); y dudas vocacionales y consultas relativas a contenidos específicos de alguna asignatura (estudiantes entre 16 y 19 años). - La valoración realizada por estudiantes como tutores acerca del tratamiento de los temas abordados en tutoría resultó ser positiva y bastante coincidente. Se dan diferencias de valoración en el tratamiento de los temas.

Fuente: Elaboración propia

---

Respecto al *grado de participación de los estudiantes* (objetivo 3.9.) existen diferencias según la actividad y grupo de estudiantes:

- Mayor participación en las actividades de taller (58,93% de participación total) respecto a las actividades de entrevista (41% de participación total).
- Mayor participación por parte de los estudiantes de Económicas y de Ciencias, Ingeniería y Técnicas.
- Mayor participación de estudiantes varones (48,05%) respecto de las estudiantes mujeres (33,16%) en las entrevistas de tutoría.
- Mayor participación, en las entrevistas, de estudiantes comprendidos en el primer rango de edad (16 a 19 años).

Se podría pensar que la mayor participación en los talleres puede relacionarse con el hecho de que estuvieron establecidos de acuerdo con un cronograma previamente distribuido a los alumnos. En cambio, las entrevistas se establecieron en función de la demanda de los estudiantes. Coincidentemente, Gil-Albarova et al. (2013) también ha observado una participación menor en las entrevistas respecto a encuentros grupales de tutoría previamente planificados. En cambio, el estudio de Guerra-Martín et al. (2016) reporta un grado de participación de las entrevistas de tutoría similar a nuestro estudio (cercano al 43%); pero muy inferior en los encuentros grupales respecto a lo observado en el programa de tutoría de la UCA.

Existe un porcentaje importante de estudiantes que no participaron de las actividades de tutoría, lo que podría relacionarse con la difusión e información proporcionada acerca del programa. Algunos estudios coinciden al observar que muchas veces el grado mayor o menor de participación puede estar relacionada con el escaso conocimiento del programa (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008; Capelari, 2014) o por una errada interpretación del sentido que tiene la ayuda tutorial (Lobato Fraile et al., 2005; Marcelo Torres, 2015; Martínez Clares et al., 2014) y en algunos casos, la participación se da por motivos ajenos al objetivo de la tutoría, como por ejemplo, participar porque lo hace su compañero/a (Martínez Clares et al., 2014).

Sin embargo, la participación viene marcada por variables demográficas, ya que existe una mayor participación en las entrevistas por parte de estudiantes *varones de 16 a 19 años*. Tal vez esta mayor demanda de entrevistas personales por este grupo de estudiantes pueda relacionarse con lo que plantea (Martínez Clares et al., 2014) acerca de que algunos estudiantes prefieren la tutoría personal frente a situaciones de inseguridad e incertidumbre, y recurran a una atención más personal y directa. En ese sentido, es probable que el grupo de estudiantes de menor edad sea el que vivencie con mayor inseguridad e inmadurez la transición universitaria y presente una mayor necesidad de acompañamiento

de carácter personal; como se observa en algunas experiencias de tutoría (Álvarez Pérez, 2006; Forestello, 2014).

Por último, el cronograma de las actividades permite observar la cantidad de estudiantes participantes, en cada actividad, a lo largo del desarrollo del Programa, observándose una merma en la participación de los estudiantes, en el transcurso del ciclo académico lo cual puede deberse a estar más comprometidos con las diversas actividades de cursada en cada titulación. Otros estudios también identifican un descenso en la participación del programa a medida que pasa el tiempo que se debe a una falta de reforzamiento de las acciones que el programa ofrece (García García et al., 2014). Como explica Riskey (2010) la participación progresivamente descendientes puede relacionarse con la forma en que está estructurado el programa y con el tipo de programación propuesto a lo largo de año. En este sentido, el programa de tutorías de la UCA presenta una mayor cantidad de actividades en el primer semestre del año (talleres y entrevistas de orientación) respecto a la segunda parte del año donde sólo se ofrecen entrevistas de seguimiento para aquellos alumnos que necesiten mayor asesoramiento en sus procesos académicos.

En lo que respecta a la *valoración de las actividades de tutoría* por parte de sus participantes (objetivo 3.10), se observa:

- Una coincidencia en las valoraciones que tanto los estudiantes y como los tutores realizan respecto a las actividades del Programa.
- Según el área disciplinar, los estudiantes y tutores de Económicas, y los estudiantes de Derecho son los que mejor valoración les han dado a las actividades de tutoría.
- No se observa diferencia en la valoración al comparar por *sexo*.
- Se observa que los estudiantes comprendidos entre los 20 a 23 años mejor valoración le han dado tanto a las actividades de tutoría.

Estos resultados concuerdan con otros estudios que observan, también, una coincidencia en la valoración de las actividades de tutoría por parte de tutores y estudiantes (Álvarez Pérez, 2006; Martínez Clares et al., 2014), lo que haría pensar que tanto los alumnos como los tutores han vivenciado de manera semejante la forma en que se han desarrollado las actividades de tutoría. Respecto a las diferencias en las valoraciones pueden estar relacionadas con la forma en cómo se hayan desarrollado las actividades como por el grado de respuesta que haya podido lograr en cada caso, respecto a las necesidades de orientación de los estudiantes. En este sentido, algunos estudios demuestran que la valoración que los participantes de un programa de tutorías realicen sobre las actividades desarrolladas depende mucho del grado en que las mismas han cumplido con las

---

expectativas y necesidades de orientación universitaria (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008; Lobato Fraile et al., 2005; Marcelo Torres, 2015; Martínez Clares et al., 2014)

Con relación a los *contenidos y/o problemáticas abordadas en las distintas actividades de tutoría* (objetivo 3.11), los temas que más se han desarrollado en el programa se refieren a la *organización de los estudios* y a la implementación de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, se observa que las temáticas abordadas, con mayor frecuencia, difieren según el área disciplinar, sexo o rango de edad:

- Los estudiantes de *Ciencias, Ingenierías y Técnicas* y de *Económicas* son los que más han consultado acerca dificultades en *contenidos específicos de alguna asignatura*, en *estrategias de estudio* y en *planificación del tiempo*. En cambio, los estudiantes de *Sociales* han abordado, en mayor medida, temáticas relativas a la *adaptación al ámbito universitario*; y los estudiantes de *Económicas* son los que más consultas han realizado relativas a *dudas vocacionales* o desorientación respecto a la elección de los estudios.
- Los estudiantes *varones* han consultado, con mayor frecuencia, temáticas relativas al uso de *estrategias de estudio*, *planificación del tiempo* y dificultades con *contenidos específicos de alguna asignatura*. En cambio, las estudiantes *mujeres* manifiestan haber abordado con mayor frecuencia problemáticas relativas al *control de la ansiedad* en situaciones de examen.
- Respecto al rango de edad, se observa que los *estudiantes entre 16 y 19 años* han requerido con mayores *dudas vocacionales* respecto a la disciplina de estudio elegida; y han consultado acerca de *contenidos específicos de alguna asignatura*.

Estos resultados hacen pensar que, aunque el programa proponga una serie actividades generales en respuesta a las necesidades de adaptación universitaria, existen necesidades de orientación específicas que pueden ser identificadas a partir de los contenidos frecuentemente abordados por grupos particulares de estudiantes. Por ejemplo, muchos estudios identifican que las necesidades de orientación más comunes en los estudiantes que inician sus estudios universitarios coinciden, principalmente, con la adaptación a la vida universitaria (Álvarez González, 2017; Ambroggio y Ducant, 2013; García García et al., 2014; González Afonso et al., 2007; Huesca Ramírez y Corvo, 2007; Nightingale et al., 2013); y la organización y el manejo de estrategias de estudio (Fernández Martín et al., 2011; Forestello, 2014; Gil-Albarova et al., 2013; Puzzella et al., 2008; Stover et al., 2015). Sin embargo, existen necesidades específicas de ser abordada en tutoría y que no son generalizables a la totalidad de los estudiantes. Por ejemplo, algunos estudios hacen referencia a diversas temáticas abordadas en tutoría que han tenido un tratamiento diferencial entre el grupo de estudiantes (Álvarez Pérez, 2013), como necesidades de orientación vocacional en estudiantes del área de las ciencias económicas y empresariales (Domínguez Fernández et al., 2013), o las

---

necesidades identificadas en estudiantes que provienen de otras localidades o regiones (Marcelo Torres, 2015).

Por último, la *valoración* que los participantes hicieron *acerca de cómo fueron tratados los temas de tutoría* (objetivo 3.12) resultó ser positiva y bastante coincidente entre estudiantes y tutores. Esto coincide con el estudio realizado por García Antelo (2010) donde también se observan valoraciones semejantes por parte de los estudiantes y profesores tutores respecto a los contenidos abordados en tutoría. Existen igualmente, algunas diferencias en las valoraciones:

- Los estudiantes valoran mejor el tratamiento de estrategias y metodología de estudio, la planificación del tiempo de estudio y las orientaciones recibidas respecto a dudas o consultas acerca de la disciplina de estudio elegida.
- Los tutores valoran en mayor medida, además, el tratamiento de las estrategias de control de la ansiedad.

En este sentido, es probable que los estudiantes valoren mejor aquellas temáticas que están más relacionadas con las necesidades de orientación propias del proceso de transición académica. En cambio, para los tutores, el abordaje de otras cuestiones que van más allá de lo académico e implican una intervención en aspectos emocionales (como es el caso del tratamiento de la ansiedad), podrá haber tenido un mayor impacto en su tarea y, por ese motivo, haya sido el aspecto mejor valorado. Como señalan estudios recientes, existe una mayor necesidad de integrar en la tutoría aspectos que atañen al desarrollo personal y emocional del estudiante (Álvarez González, 2017; Guerra-Martín et al., 2016; Moreno Almazán, 2015).

## 2.4. IMPACTO PERCIBIDO POR LOS PARTICIPANTES

La evaluación de los resultados generales obtenidos una vez aplicado el programa, estuvo dirigida a evaluar los cambios observados en las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio universitario, por parte de los estudiantes participantes, y a reseñar la valoración general del Programa como respuesta a las necesidades de orientación inicialmente identificadas.

La Tabla 9.5. sintetiza los resultados relativos a la fase de producto de acuerdo con los objetivos específicos planteados.

Tabla 9.5. Conclusiones y resultados de la fase de producto según los objetivos propuestos

Objetivos generales	Objetivos específicos	Resultados
3. Describir y evaluar el Programa de Tutorías de la UCA desde la implementación y el impacto de las acciones.	3.13. Describir las estrategias de aprendizaje que realiza el estudiante, antes y después, de su participación en el programa.	- Los resultados obtenidos permiten concluir que las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio han logrado una considerable mejora después del programa y difieren significativamente según las áreas disciplinarias y el sexo
	3.14. Explorar las estrategias que regulan la motivación hacia el estudio, en los estudiantes, antes y después de su participación en el programa.	
	3.15. Analizar la valoración del Programa, por parte de sus participantes (estudiantes y tutores), respecto al programa en general, la actuación de los tutores y los contenidos de tutoría abordados.	- Existe una valoración positiva general, manifestando la importancia y necesidad de la existencia programa de tutorías y que la orientación se realice de acuerdo con todas las dimensiones de la vida académica. - Respecto a la actuación de los tutores, se señala el nivel de profesionalismo, motivación y compromiso por la tarea; como la capacidad comunicativa (saber escuchar y brindar información) y el establecer una relación de confianza, predisposición y accesibilidad. - Los contenidos de tutoría se han referido al asesoramiento en las cuestiones académicas, como a cuestiones de carácter más personal. También se identifican contenidos relativos al proceso de transición universitaria y cuestiones relativas a los motivos de elección de los estudios.
	3.16. Indagar las experiencias de participación respecto a la intervención tutorial y las actividades del programa.	- Existe un nivel de satisfacción favorable respecto al programa en general como respuesta a las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso. - Experiencias relativas a la intervención tutorial, los estudiantes señalan la rapidez de respuesta del tutor, el aliento y motivación frente a desafíos u obstáculos, la orientación tanto a nivel académico como personal. Sugieren ampliar la intervención a lo largo de la trayectoria universitaria y mayor difusión de las actividades del programa. Los tutores identifican un carácter preventivo en las actividades y que facilitaron un vínculo más cercano entre docentes y estudiantes. Señalan la poca participación de algunos estudiantes y una representación negativa de las tutorías, en algunos casos. - Respecto a las actividades del programa, los estudiantes identifican que ayudan en el proceso de transición y adaptación universitaria. Señalan como muy importante contar con una instancia previa de evaluación de necesidades y sugieren la implementación de otras acciones de acuerdo con necesidades específicas de ciertos grupos de estudiantes. Los tutores mencionan haber contado con un buen soporte del material de consulta para la realización de las actividades y con el acompañamiento y orientación de la coordinación general del programa. Sugieren que las actividades iniciales del programa deben tener un carácter obligatorio.

Fuente: Elaboración propia

#### 2.4.1. IMPACTO EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA MOTIVACION HACIA EL ESTUDIO

Los resultados obtenidos, *antes* y *después* del programa, respecto a las *estrategias de aprendizaje* (objetivo 3.15) y *motivación* hacia el estudio universitario (objetivo 3.16), permiten concluir que ha existido una mejora considerable en las estrategias de aprendizaje y en la autorregulación emocional por parte de los estudiantes participantes. Estos resultados permiten pensar en la importancia de evaluar las necesidades de orientación, previas y posteriores a las intervenciones y son coincidentes con otros estudio que resaltan la necesidad de evaluaciones iniciales e intervenciones organizadas (Elvira-Valdez y Pujol, 2014; Gargallo et al., 2012; Muñoz Moreno y Gairín Sallán, 2013), con el fin de facilitar y mejorar los procesos formativos de los estudiantes. Por otra parte, la mejora general en todas las estrategias de aprendizaje y motivación hacia estudio podrían relacionarse con los contenidos que más se han abordado en tutoría, presentados en el epígrafe anterior. De hecho, las temáticas que más se han abordado en tutoría se relacionan con la organización de los estudios y la implementación de estrategias de aprendizaje, por lo que resulta esperable una mejora en estas estrategias. Estos resultados son semejantes a los observados en el estudio de Fernández Martín et al. (2011) que también han concluido en observar un incremento en el desempeño de estrategias de aprendizaje luego de la aplicación del programa de tutorías. Existen igualmente algunas diferencias en el grado de modificación de acuerdo con las variables de análisis:

- Respecto a las *estrategias de aprendizaje*, se observa mayor mejora en la *comprensión cognitiva* y la *comunicación conceptual*; y menor mejora en las estrategias de *revisión* y *control*.
- Respecto a la *motivación hacia el estudio*, se observa mayor mejora en la *motivación* y *expectativas de autoeficacia* y menor mejora en las estrategias de *control emocional* y la *concentración en el estudio*.
- Respecto a las *áreas disciplinares*, los estudiantes de Agrarias (área de Ingeniería, Ciencias y Técnicas), mejoraron sus *estrategias de revisión* y *ajuste* y lograron un mejor control emocional en comparación con el resto de los estudiantes evaluados.
- En la comparación según el *sexo*, la evaluación posterior identifica cambios significativos entre varones y mujeres. Más allá de que ambos grupos mejoraron sus estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional, el grupo de las *mujeres* mejoró sus *estrategias de revisión* y *ajuste* y de *comunicación cognitiva* significativamente mejor que los varones.

Estos resultados son coincidentes con los estudios de Dapelo Pellerano y Matus Jara (2013), en la medida en que ellos han observado una modificación en las estrategias de aprendizaje, tras la

---

aplicación del programa de tutorías. En su estudio coinciden en identificar que las mujeres han mejorado sus estrategias de *revisión y evaluación*, pero, a diferencia de nuestro estudio, no han identificado diferencias en el uso de estrategias según áreas disciplinares.

Los resultados de este trabajo permiten concluir, como se señala en otros estudios (Gairín Sallán, Muñoz Moreno, Feixas Condom y Guillamon Ramos, 2009), que las acciones de tutoría durante el proceso de transición hacia la universidad probablemente resultan más beneficiosas para los estudiantes cuando tienen que ver con intervenciones que orienten e informen, de forma personalizada y directa, sobre las características de los estudios, el funcionamiento de la facultad y de la universidad en general; y al mismo tiempo, con intervenciones que mejoren las estrategias de estudio y autorregulación motivacional.

#### 2.4.2. SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL PROGRAMA

La valoración del Programa por parte de sus participantes (objetivo 3.17,) atañe a los comentarios realizados respecto al programa en general, la actuación de los tutores y los contenidos de tutoría abordados.

Respecto al *programa en general*:

- Existe una *valoración positiva general*, manifestando la importancia y necesidad de la existencia programa de tutorías en la universidad y en especial, al inicio de la carrera.
- Aunque, en algunos casos, también se señala que el programa es innecesario, especialmente porque no ha cumplido con las expectativas previas o las intervenciones llevadas a cabo por un tutor fueron inapropiadas respecto a las necesidades de orientación en el ámbito universitario.
- Por otra parte, se señala de manera positiva que las intervenciones tutoriales por comisión de estudiantes y donde el consejo y orientación se realice de acuerdo con todos los aspectos de la vida académica de los estudiantes.

Estos resultados son coincidentes con algunas propuestas de tutoría, que a pesar de considerar la orientación a lo largo de la carrera, ponen el énfasis en los estudiantes de primer año (Álvarez Pérez, 2006; Lobato et al., 2016; Marcelo Torres, 2015), y donde se prioriza una mirada integral del desarrollo de la persona (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Romero-Rodríguez et al., 2015).

Respecto a la *actuación de los tutores*:



- Se señala el nivel de profesionalismo, motivación y compromiso por la tarea; donde se destaca la capacidad de responder a situaciones de índole personal como la capacidad comunicativa, saber escuchar y brindar información.
- Respecto al vínculo tutor-estudiante, se menciona como positivo la relación de confianza y contención frente a situaciones planteadas dentro del programa; como la predisposición y accesibilidad ante las consultas realizadas.

En este sentido, otros estudios también señalan la importancia de que los tutores cuenten con las competencias profesionales necesarias para llevar a cabo la tarea, estableciendo dimensiones cognitivas, técnicas, afectivas y sociales (Marcelo Torres, 2015), siendo congruente con su accionar y generando un espacio de confianza y empatía (Fernández-Saliner Miguel, 2014; Moreno Ortiz y Sola Martínez, 2005).

Finalmente, en lo relativo a los *contenidos* abordados en tutoría:

- Se valoran las acciones orientadas a brinda asesoramiento en las cuestiones académicas, tanto en consultas sobre contenidos disciplinares como en la metodología de estudio. Como así también, aquellas intervenciones que se han realizado frente a situaciones de carácter más personal.
- Se han identificado otros contenidos de tutoría relacionados con la transición al ámbito universitario y con intervenciones de orientación respecto a la elección de carrera.

En este sentido, varios estudios señalan la importancia de asesorar desde las tutorías en cuestiones académicas como personales (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008; García Nieto et al. 2005). Aunque otros estudios han concluido que los estudiantes consideran más importantes cubrir las necesidades de desarrollo profesional que las de desarrollo académico y personal (Gil-Albarova et al., 2013). Respecto a los contenidos referidos a la elección de los estudios que han sido abordados en el programa, se puede pensar que existe una necesidad en los estudiantes que inician sus estudios universitarios de revisar los procesos de elección vocacional. Esta cuestión resulta relevante y coincide con estudios que sugieren la necesidad de mayor orientación vocacional al inicio de la carrera (Domínguez Fernández et al., 2013; Rodríguez-Hoyos et al., 2015) como parte de las intervenciones tutoriales en las instancias de transición a la universidad. Pero en particular, en Argentina, debido a las circunstancias de acceso a los estudios universitarios, algunos estudios han señalado un nivel alto de deserción de los estudios durante el primer año que, en muchos casos, está referida al cambio de carrera (Ambroggio y Ducant, 2013; Patiño Garzón y Cardona Pérez, 2012).

Por último, los resultados obtenidos a partir de la indagación de las *experiencias de participación* en el programa (objetivo 3.18.), en los grupos de discusión de estudiantes y de tutores, permiten identificar un nivel de satisfacción favorable respecto al programa en general como respuesta a las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso.

En lo que respecta a las experiencias relativas a la *intervención tutorial*:

- Los estudiantes señalan como fortalezas la rapidez de respuesta a las consultas realizadas, el aliento y motivación respecto a los desafíos u obstáculos presentados y la ayuda u orientación tanto a nivel académico como personal.
- Los tutores también señalan que las intervenciones tienen un carácter preventivo y que se logró construir un vínculo más cercano entre docentes y estudiantes.
- Como sugerencias mencionan ampliar la intervención a lo largo de la trayectoria universitaria e implementar instancias de mayor difusión del programa.

Estos resultados se relacionan con diversos estudios que plantean cuestiones similares respecto al tipo de intervención tutorial que debe asumirse en la universidad. Se señala, por ejemplo, que el aspecto más valorado en las intervenciones es el trato humano del tutor, su disponibilidad y atención personalizada (Gil-Albarova et al., 2013), como que sea un tutor que confíe en sus alumnos y tenga una consideración positiva de sus posibilidades (Moreno Ortiz y Sola Martínez, 2005) y que establezca un vínculo de empatía y autenticidad (Fernández-Saliner Miguel, 2014). La falta de participación de algunos grupos de estudiantes, que ha sido señalada por los tutores, puede deberse a que las intervenciones no respondían a sus necesidades específicas (López Martín et al., 2014) o que el tutor no contaba con los atributos necesarios para llevar a cabo la tarea (Lobato et al., 2016), o por una falta de concienciación de los estudiantes sobre la importancia de las tutorías (Amor Almedina y Dios Sánchez, 2017; Gil-Albarova et al., 2013).

Respecto a las *actividades del programa*:

- Se menciona como significativo que las acciones están dirigidas a mejorar el proceso de transición y ayudar en el proceso de adaptación a la vida universitaria.
  - Se señala como muy importante contar con una instancia previa de evaluación de necesidades para lo cual sugieren que esta acción se implemente como tarea propia del programa y se establezca una instancia en la cual se pueden conocer los resultados de dicha evaluación.
  - También, se sugiere la implementación de otras acciones de acuerdo con necesidades específicas de ciertos grupos de estudiantes como, por ejemplo, encuentros con estudiantes provenientes de otras ciudades o países del exterior.
-

- Y la necesidad de implementar actividades de carácter virtual como complemento de las acciones presenciales.
- Por su parte, los tutores, agregan como positivo haber contado con un buen soporte del material de consulta para la realización de las actividades y la existencia de una coordinación general que acompañe y oriente en la tarea.
- Se sugiere que las actividades iniciales del programa deben tener un carácter obligatorio debido a la importancia de información y orientación que se brinda en función del inicio de la vida universitaria.
- En algunos casos, existe una representación negativa de las tutorías, por parte de los estudiantes, debido a experiencias previas de la etapa del secundario.

Como conclusión general de estos estudios cualitativos, se puede decir que las observaciones positivas enunciadas por los participantes del programa dan cuenta de la importancia de implementar acciones que beneficien la transición a los estudios universitarios (Gairín Sallán et al., 2009), donde la atención personalizada (Delgado Sánchez, 2009) sea el eje de intervención. Las valoraciones relativas a la modalidad presencial del programa coinciden con estudios más actuales insisten en la necesaria implementación de actividades virtuales como acciones complementarias a las intervenciones tutoriales más tradicionales (Álvarez Pérez, 2013; Giner Manso et al., 2013; Jiménez Mejías et al., 2014; Jiménez Rodríguez, 2010; Manzano Soto et al., 2012; Moreno Almazán, 2015).

Por otra parte, la necesidad de establecer actividades obligatorias a fin de asegurar que todos los estudiantes tengan un mejor conocimiento de la propuesta del programa se relaciona con lo que algunos autores han señalado (Álvarez Pérez, 2013; Lobato Fraile et al., 2005). En especial, los resultados mencionados hacen pensar que, en muchos casos, los estudiantes desconocen la importancia de las intervenciones tutoriales por lo que consideran innecesaria la existencia del espacio de tutoría. Esto mismo, ha sido señalado en otros trabajos (Borgobello y Peralta, 2008; Capelari, 2009; Gairín Sallán et al., 2009), donde las percepciones estudiantiles negativas acerca de la tutoría inciden en la poca participación en las actividades de la misma. Este punto hace pensar en la necesidad de una mejor concienciación e información sobre los beneficios de la orientación académica-universitaria que responda a las necesidades de orientación que deben ser asumidas por la universidad.

### 3. FORTALEZAS, DEBILIDADES Y ELEMENTOS DE MEJORA IDENTIFICADOS EN EL PROGRAMA

La evaluación de un programa supone partir de identificar las necesidades a las cuáles intenta dar respuesta y analizar el diseño propuesto para llevar a cabo su implementación. Esta investigación ha tenido como última finalidad *establecer los elementos de mejora y rediseñar el Programa de Tutorías de la UCA a partir del análisis realizado* (Objetivo General 4). Para lo cual, la triangulación de resultados en cada fase de evaluación (objetivo 4.1.) ha permitido una *identificación de los elementos mejorables del programa y elaborar propuestas* específicas para el rediseño del mismo (objetivo 4.2.). Para concluir acerca del diseño, atendemos a la fundamentación y finalidad de intervención, la metodología de implementación basada en las estrategias y recursos necesarios para lograr la finalidad del programa, y unos procedimientos de evaluación del programa. Por lo que, en este tercer apartado, se presentan los resultados de la *triangulación de la información*, obtenida en cada fase de la investigación; en función de las *necesidades de orientación y del diseño del programa de tutorías*.

#### 3.1. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS RELATIVOS LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Los resultados relativos a las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso, obtenidos a través de los diversos estudios realizados, permiten identificar una diversidad y heterogeneidad de necesidades de orientación en esta primera etapa del desarrollo de la carrera; las cuales se enumeran a continuación.

La triangulación se elabora a partir de la configuración de un DAFO general (Tabla 9.6) que permite una mayor integración de las distintas necesidades identificadas, las cuales serán explicadas a continuación.

Tabla 9.6. Síntesis DAFO de las necesidades de orientación programa de orientación tutorial

CONCEPTOS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES (SUGERENCIAS)	DEBILIDADES	AMENAZAS
Procedimientos de evaluación de las necesidades de orientación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los instrumentos elaborados permitieron identificar necesidades de orientación de estudiantes de nuevo ingreso.</li> <li>- Interés por los estudiantes de conocer los resultados de la evaluación de necesidades.</li> <li>- El programa ha permitido identificar necesidades de orientación académica curricular y metodológica o procedimental</li> <li>- El estudio sobre los motivos de elección de los estudios permitió establecer perfiles motivacionales y relacionarlos con necesidades de orientación profesional.</li> <li>- Se han identificado necesidades de orientación relativas al proceso de transición universitaria.</li> <li>- Los estudios realizados permiten discriminar necesidades de orientación para grupos específicos de estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer una instancia de evaluación inicial de necesidades de orientación y una instancia de devolución de los resultados, durante la primera entrevista de tutoría.</li> <li>- Complementar la evaluación de necesidades realizada a través de los instrumentos construidos con una encuesta demográfica que permita identificar necesidades de orientación específicas.</li> <li>- Implementar acciones particulares de orientación en función de las necesidades de grupos específicos de estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se cuenta con alguna evaluación que permita identificar otras necesidades específicas de orientación</li> <li>- El programa no establece intervenciones que den respuesta a necesidades de orientación específicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconocer las necesidades de orientación, previa implementación del programa atenta con la finalidad y eficacia de las acciones que se quieran desarrollar</li> <li>- Interpretar y utilizar los resultados, del CEMEU y CMEC, como caracterización de los estudiantes en función de dificultades y no de necesidades de orientación.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### **Procedimientos de evaluación de las necesidades de orientación**

En distintas fases del estudio, se ha señalado la conveniencia de contar con una instancia previa de evaluación de necesidades y la implementación de otras acciones de acuerdo con necesidades específicas de ciertos grupos de estudiantes. Se ha valorado la creación de instrumentos de evaluación de necesidades (CMEU y CMEC) como, así también, la posible construcción e implementación de nuevos recursos que permitan evaluar otras necesidades de orientación. Los hallazgos de esta investigación sugieren que estos instrumentos de evaluación de necesidades queden establecidos como un procedimiento que se realice, cada año, con los participantes del programa. En particular, los mismos estudiantes participantes del programa y que fueron motivo de evaluación de las necesidades previas, han manifestado su interés por conocer los resultados de dicha evaluación.

El desconocimiento de las necesidades de orientación previa implementación del programa puede resultar una amenaza respecto a la finalidad y eficacia de las acciones que se quieran desarrollar. Una de las debilidades que se ha podido identificar, en este sentido, es que no se cuenta con procedimientos que permitan identificar otras necesidades específicas de orientación. Como, por ejemplo, la identificación de estudiantes con discapacidad, o estudiantes provenientes de otras localidades o de sectores más desfavorecidos que estén bajo un programa de beca en la universidad. Por último, ha de considerarse el potencial riesgo de utilizar la interpretación de los resultados, obtenidos a partir de la evaluación de necesidades, para caracterizar a los estudiantes en función de dificultades.

### **Identificación de necesidades de orientación**

El programa ha permitido identificar distintas necesidades de orientación, a partir de la implementación de distintos procedimientos de evaluación. En particular, el haber implementado un procedimiento de evaluación, previo y posterior a las intervenciones tutoriales, ha brindado información acerca de los cambios y mejoras respecto al inicio de la carrera universitaria.

Las distintas necesidades identificadas, de acuerdo con la clasificación conceptual del programa, han sido las siguientes:

- *Necesidad de orientación con contenidos específicos de alguna asignatura (necesidad de orientación académica curricular):* se identificaron algunos contenidos abordados en tutoría, que permiten dar cuenta de las necesidades de orientación en temas académicos *específicos de alguna asignatura*
-

- *Necesidad de mejorar y/o adquirir las estrategias de aprendizaje (necesidad de orientación académica metodológica o procedimental):* en la etapa previa del programa, se observa mayor necesidad de orientación es en las *estrategias de concentración*, las *estrategias de revisión y control* y las de *control emocional*. Por su parte, los estudiantes avanzados o graduados reconocen que, al iniciar los estudios universitarios, debieron cambiar su metodología de estudio y aprender nuevas estrategias de estudio, como, por ejemplo, organizar y planificar el estudio, repasar contenidos y consultar sobre las dudas conceptuales, aprender terminología propia de la disciplina y contar con estrategias que ayuden a comunicar ese contenido. Mencionan, también, algunas cuestiones relativas a la ansiedad que generan las primeras situaciones de examen y de la necesidad de aprender a controlar esas emociones. Respecto a los contenidos, que con mayor frecuencia fueron abordados durante el desarrollo del programa, estuvieron también referidas a la *necesidad de implementar estrategias de aprendizaje*, adquirir una *metodología de estudio* acorde a las exigencias académicas universitarias, y a la *necesidad de organizar y planificar el tiempo de estudio*.
- *Necesidad de ayudar a algunos estudiantes de nuevo ingreso a revisar los motivos de elección de estudio (necesidad de orientación profesional):* los estudios previos al programa permitieron identificar perfiles motivacionales (con prevalencia distinta en motivos más intrínseco o extrínseco), los cuales pueden servir de orientación, a los estudiantes, respecto a las razones de elección de los estudios y ofrecer intervenciones que fortalezcan dichas decisiones. En particular, aquellos estudiantes que no manifiestan ninguna preferencia motivacional (el grupo de estudiantes comprendidos entre los 16 y 19 años y pertenecientes al área de las Ciencias, Ingenierías y Técnicas) podrían estar manifestando dudas respecto al verdadero interés por estudiar la disciplina elegida y necesitar asesoramiento en orientación vocacional. Por su parte, los estudiantes avanzados o graduados de la universidad, aportaron información adicional sobre las expectativas iniciales de la carrera en relación con los motivos por los cuales la habían elegido y la incidencia acerca de la forma en cómo sostuvieron su estudio a lo largo de la trayectoria universitaria. Respecto a los contenidos de tutoría, identificados en el desarrollo del programa, algunos estudiantes manifestaron situaciones de dudas vocacionales o desorientación respecto a los motivos de elección de los estudios, requiriendo ser abordarlos con su tutor y solicitar asesoramiento al respecto. que permiten dar cuenta de las necesidades de orientación.

- *Necesidad de orientación respecto al proceso de transición de los estudios universitarios:* las experiencias de inicio de los estudios universitarios, por parte de los estudiantes avanzados o graduados de la UCA, dan cuenta de haber necesitado lograr una integración social en la universidad, a partir de la conformación de grupos de estudio o de la participación en actividades recreativas de la vida universitaria y complementarias a las tareas académicas. En este sentido, los estudiantes, que lograron integrarse grupalmente con sus pares, afirmaron que fue de gran ayuda para lograr adaptarse a la universidad y responder favorablemente a las primeras demandas académicas. Respecto a los contenidos abordados en el programa, también se identifican, en algunos estudiantes la ayuda tutorial que requirieron para su adaptación e integración al ámbito académico. Por su parte, a partir de las experiencias que los estudiantes y tutores tuvieron del programa en general, se puede inferir que las mayores necesidades de orientación están relacionadas con la mejora del proceso de transición y adaptación a la vida universitaria.
- *Necesidad de orientación de índole personal:* de acuerdo con los contenidos abordados en el programa se identifican, en algunos casos, haber necesitado asesoramiento tutorial frente a alguna situación de índole personal. Esto mismo fue mencionado por los grupos de estudiantes y tutores, al evaluar la experiencia de participación en el programa.
- *Necesidades diferenciadas respecto a grupos específicos de estudiantes:* los estudios previos a la implementación del programa permitieron observar que los estudiantes de nuevo ingreso no presentan de manera homogénea las mismas necesidades de orientación. Por lo que se pudieron identificar distintos perfiles de necesidades de orientación específica según el área disciplinar, el sexo y el rango de edad. Por su parte, respecto a las necesidades de orientación durante el inicio de la carrera, los comentarios de estudiantes avanzados o graduados permiten inferir que las necesidades de orientación no son semejantes en todos los estudiantes, dado que algunos reconocieron no haber necesitado alguna orientación sobre la metodología de estudio, las estrategias de aprendizaje o la respecto al proceso de adaptación universitaria. Los contenidos de tutoría, abordados durante el desarrollo del programa, también han permitido identificar distintas necesidades de acuerdo con el sexo, rango de edad y área disciplinar de los estudiantes. Es decir que algunas necesidades de orientación se diferencian de acuerdo con distintos grupos de estudiantes y al mismo tiempo, muestra que existen necesidades de orientación específicas que resultan de las temáticas que en particular se han trabajado en algunos casos.



Se puede concluir, como fortaleza del programa, la posibilidad de haber podido identificar una variedad importante de necesidades. Sin embargo, el programa no establece intervenciones que den respuesta a necesidades de orientación específicas, por lo que se sugiere su incorporación.

### **3.2. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS SOBRE EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS**

Los resultados relativos al diseño del programa se refieren a la fundamentación y finalidad del programa, y respecto a los aspectos metodológicos, es decir las estrategias de implementación, los recursos materiales y humanos, la distribución temporal y la modalidad de evaluación.

La triangulación se elabora a partir de la configuración de un DAFO general (Tabla 9.7) que permite una mayor integración de los distintitos aspectos evaluados del diseño del programa.

Tabla 9.7. Síntesis DAFO del diseño del programa de orientación tutorial

CONCEPTOS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES (SUGERENCIAS)	DEBILIDADES	AMENAZAS
Fundamentación y finalidad del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización integral de la orientación universitaria desde una concepción de tutoría personalizada.</li> <li>- Dirigido a la totalidad de los estudiantes de nuevo ingreso</li> <li>- Se describen las distintas dimensiones de orientación académica, profesional y personal de acuerdo con las necesidades de orientación.</li> <li>- Coherencia conceptual de los objetivos.</li> <li>- La distinción de los objetivos generales, en primarios y secundarios, según el grado de incidencia del programa.</li> <li>- Los objetivos primarios contemplan las instancias iniciales de adaptación a la vida universitaria.</li> <li>- Las acciones de tutoría estuvieron más relacionadas con las necesidades de orientación propias del proceso de transición universitaria (finalidad).</li> <li>- La mejora general en todas las estrategias de aprendizaje y motivación hacia estudio, una vez aplicado el programa, se ajustan a la finalidad del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sugiere que la finalidad del programa se extienda a otras necesidades propias de la trayectoria posterior de los estudios.</li> <li>- Proponer una definición general de necesidad de orientación del estudiante de nuevo ingreso.</li> <li>- Agregar una definición del concepto de transición universitaria y de adaptación universitaria.</li> <li>- Replantear el objetivo relativo a la deserción estudiantil.</li> <li>- Cambiar el objetivo general relativo a la orientación profesional.,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se proporciona una definición general de necesidades de orientación.</li> <li>- No existe un objetivo referido a identificar las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La discontinuación del programa de tutorías no beneficiaría la adaptación universitaria de los estudiantes de nuevo ingreso.</li> <li>- La actuación desfavorable de los agentes puede reducir la eficacia del programa, la motivación de los estudiantes para su desarrollo, e incluso su credibilidad.</li> <li>- La dificultad de intervención o la intervención inadecuada de algunos tutores, ha obstaculizado cumplir con la finalidad del programa en un caso aislado.</li> </ul>
Aspectos metodológicos del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecto a las estrategias de implementación se reconoce que la intervención presencial ofrece una mayor eficacia de respuesta a las necesidades de orientación.</li> <li>- Valoración positiva respecto a las acciones desarrolladas en el programa</li> <li>- El programa establece un objetivo primario que procura la adaptación universitaria y un objetivo secundario que implica bajar los índices de deserción temprana.</li> <li>- Se destinaron espacios y recursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correspondería conformar un equipo de intervención, en el ámbito psicopedagógico, para la atención de estudiantes con problemáticas específicas.</li> <li>- Sugieren complementar con actividades de carácter virtual que amplíen las opciones de intervención tutorial.</li> <li>- Proponer estrategias de intervención diferentes según grupos particulares de estudiantes.</li> <li>- Implementar actividades de asesoramiento de carácter virtual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La figura del coordinador general no debería asumir el seguimiento directo de estudiantes con problemáticas específicas</li> <li>- En algunos casos, la cantidad de estudiantes a cargo resulta excesiva para el trabajo personalizado y presencial.</li> <li>- No se han considerado actividades en el programa de carácter virtual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No considerar, desde el programa, algunos aspectos relacionados con la adaptación universitaria puede ser un inconveniente en la retención de estudiantes.</li> <li>- La participación optativa en las actividades iniciales atenta con la información y orientación que todos los estudiantes deben recibir para poder manejarse dentro del ámbito universitario.</li> <li>- La falta de un perfil adecuado para llevar a cabo la tarea tutorial puede ser un obstáculo en el cumplimiento de la finalidad del programa.</li> </ul>

---

necesarios para la realización de las actividades. - Soporte del material de consulta para la realización de las actividades. - La designación de las tareas de tutoría se realice de acuerdo con la formación y características personales de los diferentes agentes del programa. - los tiempos propuestos para las actividades fueron apropiados.	- Reforzar las acciones de difusión e información del programa. - Establecer como una acción más del programa la evaluación previa de necesidades. - Ampliar algunas intervenciones más allá del primer año de la carrera. - Incorporar tutoría de pares complementaria al trabajo del profesor tutor. - Los recursos e instrumentos construidos para este estudio pueden ser implementados al programa como procedimientos regulares de evaluación
---	---

---

*Fuente:* Elaboración propia

---

## Fundamentación y finalidad del programa

La valoración de expertos relativa a la conceptualización teórica del programa permite identificar como fortaleza que el programa proporciona una mirada integral de la orientación universitaria asumiendo una concepción de tutoría personalizada. Se señaló también como fortaleza que el programa estuviera dirigido a la totalidad de los estudiantes de nuevo ingreso, lo que es coherente con la conceptualización de orientación. Por otra parte, señalan que no se proporciona una definición general de necesidades de orientación; sino que se definen en función de sus diversos tipos (necesidad académica, personal y profesional). Y se describen las distintas dimensiones de orientación académica, profesional y personal de acuerdo con las necesidades de orientación. Por otra parte, a partir de la experiencia que tutores y estudiantes han tenido del programa se puede inferir que reconocen una concepción personalizada e integral del asesoramiento tutorial; dado que se menciona que el programa ha permitido construir un vínculo más cercano entre docentes y estudiantes y que se ha brindado respuesta a necesidades tanto académicas, como personales y profesionales.

Respecto a los objetivos del programa, a partir de la evaluación de expertos se pueden señalar como fortalezas la coherencia conceptual y la distinción de los objetivos generales en primarios y secundarios, según el grado de incidencia del programa. Señalan como fortaleza, también, que los objetivos primarios contemplen las instancias iniciales de adaptación a la vida universitaria desde una visión integral; pero como sugerencia, replantean el objetivo relativo a la deserción estudiantil, en relación con considerarlo como objetivo propio de las acciones directas de tutoría (objetivo primario) o como consecuencia indirecta de las acciones de tutoría (objetivo secundario). Como debilidad señalan que no existe un objetivo referido a identificar las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso y sugieren agregarlo. Por otra parte, sugieren cambiar el objetivo general de "definición del rol profesional" por el de "definición de la elección profesional", lo cual es más acorde a la etapa inicial de los estudios. Por último, algunos expertos señalaron que el objetivo secundario relativo a lograr una articulación con otros procesos de orientación parece poco claro y efectivo; y que el objetivo secundario, relativo a disminuir la deserción, debe mantenerse tal cual dado que la efectividad del programa no se puede medir únicamente por los niveles de retención alcanzados.

La evaluación que el grupo de estudiantes participantes del programa realizó en la fase de producto (epígrafe 2.2.1 del Capítulo 8), permitió confirmar que las actividades del programa están más relacionadas con los objetivos de adaptación universitaria; y en este sentido, mencionaron como favorable la existencia de una instancia previa de evaluación de necesidades de orientación.

Acerca de la finalidad del programa (es decir, *brindar acciones que favorezcan la transición y adaptación universitaria de los estudiantes de nuevo ingreso*), se pueden inferir como fortaleza la

valoración que los participantes hicieron, tanto durante el desarrollo del programa como al finalizar su implementación, que las actividades de tutoría estuvieron más relacionadas con las necesidades de orientación propias del proceso de transición académica. Por otra parte, a partir de las experiencias de participación en el programa, los estudiantes reconocen que ha cumplido con las expectativas y necesidades de orientación universitaria. También, tanto tutores como estudiantes reconocen la importancia y necesidad de la existencia programa de tutorías que beneficie el proceso de inserción a los estudios universitarios. En este sentido, la no existencia del programa podría ser una amenaza con respecto a la finalidad, es decir, beneficiar la adaptación universitaria de los estudiantes de nuevo ingreso. Además, sugirieron que la finalidad del programa contemple otras necesidades propias de la trayectoria posterior de los estudios. Durante el desarrollo del programa, se identificaron contenidos de tutoría relacionados con la inserción y adaptación universitaria como, por ejemplo, la organización de los estudios, la implementación de estrategias de aprendizaje y la integración social de los estudiantes al ámbito académico. Por su parte, la mejora general en todas las estrategias de aprendizaje y motivación hacia estudio, una vez aplicado el programa, podrían ser interpretados como una fortaleza en la finalidad que pretende el programa.

Sin embargo, en algunos casos aislados, la evaluación que hicieron los estudiantes, tras su participación en el programa, reveló que este no pudo cumplir con su finalidad debido a que las intervenciones llevadas a cabo por un tutor fueron inapropiadas respecto a las necesidades de orientación en el ámbito universitario. Por lo que se puede interpretar que una actuación desfavorable, por parte de los tutores u otros agentes, puede suponer una amenaza para el programa por atentar con la finalidad que este pretende.

### **Aspectos metodológicos del programa**

La evaluación de la metodología de implementación del programa hace referencia a las estrategias de implementación, a los recursos materiales y humanos, a la distribución temporal y la modalidad de evaluación. Respecto a las estrategias de implementación, las valoraciones realizadas por los expertos señalan como fortaleza la propuesta de intervención presencial que ofrece el programa porque supone una mayor eficacia de respuesta a las necesidades de orientación. Sin embargo, también sugieren complementar con actividades de carácter virtual que amplíen las opciones de intervención tutorial. Durante el proceso de implementación del programa, tanto estudiantes y como tutores coincidieron en la valoración positiva respecto a las acciones desarrolladas en el programa. A partir de los contenidos de tutoría se puede inferir que algunos grupos particulares de estudiantes han solicitado el tratamiento de

algún tema particular, por lo que sería útil proponer estrategias de intervención diferentes según grupos particulares de estudiantes. Una vez finalizado el programa, la evaluación realizada por los estudiantes señala como fortaleza que las acciones implementadas han dado respuesta tanto a necesidades académicas como personales. Por su parte, los tutores señalan el carácter preventivo de las intervenciones, sin embargo, señalan que en algunos casos el grupo de estudiantes asignado era muy numeroso y no permitió un trabajo más personal con cada uno. Como sugerencias, se reitera la posibilidad de implementar actividades de asesoramiento de carácter virtual, reforzar las acciones de difusión e información del programa, establecer como una acción más del programa la evaluación previa de necesidades; y la implementación de otras acciones de acuerdo con necesidades específicas de ciertos grupos de estudiantes (como, por ejemplo, encuentros con estudiantes provenientes de otras ciudades o países del exterior). Por último, se identifica como amenaza que la participación optativa en las actividades iniciales del programa puede ocasionar que algunos estudiantes de nuevo ingreso no reciban la información y orientación necesaria para poder manejarse dentro del ámbito universitario. Respecto al alcance de las acciones, una vez finalizada la participación en el programa, se menciona la posibilidad de ampliar algunas intervenciones más allá del primer año de la carrera.

De acuerdo con los recursos materiales destinados para la aplicación del programa, la evaluación realizada por los expertos menciona como fortaleza que se destinen los espacios y recursos necesarios para la realización de las actividades, tanto grupales como individuales. Por otra parte, reconocen que el programa cuenta con los recursos económicos para solventar la actividad tutorial. Por su parte, una vez finalizado el programa, los tutores señalaron como positivo haber contado con un buen soporte del material de consulta para la realización de las actividades.

En lo que respecta a los recursos humanos, la evaluación por parte de los expertos destaca que el programa contempla y define los perfiles profesionales requeridos para llevar a cabo la tarea tutorial. En este sentido, se reconoce como fortaleza que la designación de las tareas de tutoría se realice de acuerdo con la formación y características personales de los diferentes agentes del programa, tanto tutores como coordinadores. Sin embargo, los expertos señalaron que la figura del coordinador general no debería asumir el seguimiento directo de estudiantes con problemáticas específicas, sino que correspondería conformar un equipo de intervención en el ámbito psicopedagógico de la universidad. Por su parte, los estudiantes que participaron del programa identifican varios aspectos relativos al perfil del tutor, como la rapidez de respuesta a las consultas realizadas, el aliento y motivación respecto a los desafíos u obstáculos presentados, y la ayuda u orientación tanto a nivel académico como personal. Se menciona, como característica central, el vínculo de cercanía que estableció el tutor y, en los casos de no haberse logrado, lo señalan como un obstáculo importante que interfiere en la

---

posibilidad de cumplir con la finalidad del programa. Algunos tutores también sugirieron incorporar al programa otros participantes como, por ejemplo, estudiantes avanzados, a través de un modelo de tutoría de pares complementaria al trabajo del profesor tutor.

En cuanto a la distribución temporal de las actividades, los expertos han mencionado que el programa de tutorías establece una programación de las acciones a lo largo del primer año de los estudios que es acorde a las tareas propuestas, lo cual permite inferir una efectiva realización de las mismas. Por su parte, los tutores que participaron del programa manifiestan que los tiempos propuestos para las actividades fueron apropiados. Los estudiantes también señalan que el tiempo y el espacio de orientación ofrecido desde el programa es adecuado a sus necesidades.

Por último, en lo relativo a la evaluación del programa, se puede señalar que este estudio ha permitido construir y validar una serie de recursos e instrumentos que puede ser incorporados al programa como procedimientos regulares de evaluación.

---

## 4. PROPUESTA DE REDISEÑO DEL PROGRAMA

La triangulación de la información realizada en el apartado anterior ha permitido identificar algunos elementos mejorables del programa.

Respecto a las *necesidades de orientación* se puede concluir que resulta necesario:

- Incorporar un procedimiento de evaluación de necesidades de orientación y devolución de resultados a los estudiantes de nuevo ingreso.
- Capacitar a los tutores en la interpretación y transmisión de los resultados, relativos a la evaluación de necesidades.

Y a su vez, respecto al *diseño del programa* se sugiere:

- Proponer una definición general de necesidad de orientación del estudiante de nuevo ingreso y del concepto de transición universitaria y de adaptación universitaria.
- Redefinir algunos objetivos del programa.
- Definir funciones de asesoramiento particular, frente a necesidades específicas de los estudiantes, que beneficien la adaptación universitaria.
- Proponer un circuito de detección temprana de estudiantes en riesgo de abandono de los estudios.
- Complementar con actividades de carácter virtual que amplíen las opciones de intervención tutorial.
- Proponer estrategias de intervención diferentes según grupos particulares de estudiantes.
- Reforzar las acciones de difusión e información del programa.
- Ampliar algunas intervenciones más allá del primer año de la carrera.
- Incorporar tutoría de pares complementaria al trabajo del profesor tutor.
- Proponer actividades de acuerdo con las necesidades diferenciadas de estudiantes.

Por lo que en este tercer apartado se presentan las propuestas específicas para el rediseño del programa de tutorías de la UCA (objetivo 4.2.). La propuesta se hará en función de la *fundamentación teórica*, la *estructura y participación* del programa y del *desarrollo del programa y descripción de las actividades*.

### 4.1. FUNDAMENTACION TEÓRICA DEL PROGRAMA

De acuerdo con estas observaciones relativas a la fundamentación del programa (triangulación del diseño), se propone una reelaboración teórica del programa donde conserve esta visión integral y la



diferenciación de las necesidades de orientación. En este apartado se presentan las propuestas de mejora en lo relativo a las definiciones conceptuales y objetivos del programa

### Definiciones conceptuales

Se ha sugerido agregar una *definición general de necesidad de orientación* como complemento de las definiciones de necesidades académicas, personales y profesionales que presenta el actual programa. De acuerdo a las definiciones realizadas por diversos autores (Delgado Sanchez, 2009; Pantoja Vallejo, 2009; Sánchez García, 1999; Sanz Oro, 2009), se puede definir las necesidades de orientación como la *distancia o diferencia entre la situación actual y los logros o resultados a los que se quiere llegar*. En lo que respecta al proceso de transición a la universidad se deben definir las necesidades de orientación de los estudiantes. En este sentido, se propone, en el nuevo diseño del programa, la siguiente definición de necesidades de orientación:

*"La distancia que existe entre las características personales y el conocimiento del entorno universitario, que presenta el estudiante al momento de actual de ingreso a la universidad, y los cambios necesarios que debe lograr para la efectiva adaptación a la universidad.*

- Las *características personales* hacen referencia a los aspectos cognitivos, metodológicos, actitudinales e interpersonales que presenta el estudiante como resultados de procesos de aprendizaje e interacciones sociales anteriores al ingreso a la universidad.
- El *conocimiento del entorno universitario* supone las representaciones y expectativas que presenta el estudiante antes de interactuar con el nuevo espacio académico y al mismo tiempo, desinformación relativa al manejo y organización de la institución educativa.

Por otra parte, más allá de que no se haya explicitado en los procesos de evaluación, se puede observar la necesidad de agregar una definición del concepto de transición universitaria y de adaptación universitaria a la nueva propuesta del programa. Según Cheng (2015), la transición se entiende como un proceso interno que se produce en el estudiante a partir de los cambios que suponen el pasaje de una etapa a la otra. Los cuales implican tanto cambios contextuales como cambios interpersonales (Jindal-Snape, 2010) y tienen un impacto significativos en la vida de los estudiantes. En este sentido, se sugiere tomar en cuenta la relación entre el concepto de transición universitaria y el proceso de adaptación universitaria que propone Risquez (2011) que implica transitar una nueva etapa de su vida. Tal como se referenció en el Capítulo 2 de este estudio, la adaptación universitaria supone las siguientes dimensiones: *adaptación académica*, que implica un ajuste del

estudiante a las demandas educativas de la universidad; *adaptación social*, que supone afrontar las demandas interpersonales en las distintas relaciones establecidas en la universidad; *adaptación emocional*, que considera un ajuste tanto psicológico como somático del estudiante respecto al nuevo ambiente; y por último, la construcción de un *sentimiento de apego* por parte del estudiante al entorno universitario, que se traduce en sentimientos de satisfacción frente a sentirse parte de la institución en particular y la sensación asumirse como integrante del contexto universitario general.

### Objetivos generales del programa

De acuerdo con los objetivos, teniendo en cuenta los análisis realizados, se propone una nueva categorización de los objetivos generales del programa, definiendo un *objetivo general* como meta principal del programa y manteniendo los objetivos existentes del programa como los *objetivos específicos*, diferenciados en *primarios* y *secundarios*. Se agrega además un objetivo que responde a la orientación personal, se modifica la redacción del objetivo relativo a la orientación profesional y se quita el objetivo relativo a la adaptación universitaria, el cual pasa a ser el objetivo general del programa. La Tabla 9.8 muestra los cambios propuestos en la definición de los objetivos del programa.

Tabla 9.8. Propuesta de objetivos generales del programa

Diseño actual	Nuevo diseño
<p><b>Objetivos generales primarios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las necesidades de orientación en los estudiantes.</li> <li>- Beneficiar la adaptación y continuidad en el proceso formativo universitario.</li> <li>- Facilitar el desarrollo académico de los estudiantes acorde a las exigencias de formación universitaria.</li> <li>- Colaborar en el proceso de crecimiento y definición del rol profesional que cada estudiante debe asumir.</li> </ul>	<p><b>Objetivo general del programa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañar el proceso de transición universitaria procurando acciones que beneficien la adaptación académica, social e personal de los estudiantes de nuevo ingreso.</li> </ul>
<p><b>Objetivos generales secundarios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo que complementan las actividades regulares.</li> <li>- Articular adecuadamente las distintas dimensiones del proceso de orientación de estudiantes.</li> <li>- Disminuir el nivel de deserción o retraso de los alumnos que ingresan a la universidad.</li> </ul>	<p><b>Objetivos específicos primarios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las necesidades de orientación en los estudiantes.</li> <li>- Facilitar el desarrollo académico de los estudiantes acorde a las exigencias de formación universitaria.</li> <li>- Colaborar en el proceso de definición de la elección profesional que fortalezca la continuidad y gestión de la carrera.</li> <li>- Contribuir al desarrollo integral del estudiante fortaleciendo sus competencias emocionales e interpersonales implicadas en su proceso formativo.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos secundarios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo que complementan las actividades regulares.</li> <li>- Disminuir el nivel de deserción o retraso de los alumnos que ingresan a la universidad.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

## 4.2. ESTRUCTURA Y PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

Tal como se describe en el diseño actual del programa (epígrafe 1.1.2.3. del Capítulo 7), sus participantes incluyen la *totalidad del alumnado de nuevo ingreso*; los *profesores tutores*, que se distribuyen en función de cada facultad y asumen la orientación de un grupo de estudiantes durante el primer año de los estudios; y la *coordinadora general del programa* que tiene a cargo el seguimiento y evaluación del programa, junto a una *asesoría técnica*. Se establece también, en el caso de las unidades académicas más numerosas, la figura del *coordinador de tutorías en la facultad*, quién es el referente del seguimiento de los tutores de su unidad académica y mantiene un intercambio permanente con la coordinación general. Por otra parte, el diseño actual describe los procesos de selección y nombramiento de los profesores tutores, las instancias de capacitación y el perfil aptitudinal y actitudinal que supone tanto la función del tutor como la del coordinador.

Los resultados obtenidos de la triangulación permiten pensar en algunas propuestas acerca de la estructura del nuevo diseño del programa y de las modalidades de participación en cada actividad. Se propone agregar, a la estructura existente, la figura de mentoría a través de estudiantes avanzados en la carrera y que hayan participado en el programa de tutorías, como un complemento de las acciones tutoriales. La función de los *estudiantes pares* cumpliría una doble función, por un lado, ayudar en la difusión del programa desde la propia experiencia y, por otro lado, participar en los talleres de tutoría junto al tutor, transmitiendo la propia experiencia relativa a la adaptación universitaria y a los temas desarrollados en cada taller. La presencia de estos estudiantes como apoyo puede generar otro tipo de participación de los estudiantes de nuevo ingreso, en la medida en que se identifiquen más fácilmente con las situaciones comunes que implica el inicio de los estudios universitarios. La propuesta consiste en:

- Incorporar la colaboración de un grupo de cuatro a seis estudiantes pares a cada comisión de alumnos asegurando un apoyo personalizado y complementario al de la tarea del tutor.

Esta incorporación facilitará la detección de algunas necesidades de los estudiantes dado que se supone podrán expresar ciertas cuestiones con mayor facilidad a un par que al profesor tutor. La participación de estudiantes en el programa, desde la figura de mentoría o tutores pares, estará establecida a través de las siguientes condiciones:

- Serán estudiantes que hayan pasado por el programa y que tengan aprobadas la totalidad de asignaturas del primer año de estudios.

- 
- Deberán participar de un espacio de capacitación para aprender cuál es el rol que deben cumplir, distinguiendo sus funciones complementarias a las del tutor referente de la comisión.
  - Asumirán, a través de una carta de compromiso la continuidad en el programa durante el transcurso del año lectivo.

Para los estudiantes que colaboren con estas actividades se propone algún reconocimiento de horas prácticas profesionales necesarias de cubrir en su trayectoria académica universitaria. Tal como explican algunos autores (Alvarez Pérez y González Afonso, 2008; Ambroggio y Ducant, 2013; Casado-Muñoz et al., 2015) la tutoría de iguales consiste en el asesoramiento y ayuda que estudiantes del mismo curso o de cursos avanzados realizan a otros estudiantes en favor de mejorar los procesos de adaptación, integración y aprendizaje y que especialmente se implementa en las primeras instancias de inicio de los estudios superiores. Pero en este caso, se propone como una tarea complementaria a la orientación realizada por los profesores tutores, dado que la doble figura del tutor y del mentor o tutor par, como explican Domínguez Fernández *et al.* (2013) permite una mejor complementariedad en el asesoramiento y respuesta a las necesidades de orientación.

Por otra parte, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se propone agregar una figura de *orientador psicopedagógico* para que asuma el seguimiento de los estudiantes cuyas problemáticas exceden las cuestiones académicas y requieren de una intervención más profesional acerca de sus dificultades. Tal es el caso de estudiantes que presentan alguna problemática emocional, o el caso de estudiantes con problemáticas específicas de aprendizaje. La función de esta asesoría no tendría que ver con el abordaje directamente terapéutico sino con una orientación y acompañamiento psicopedagógico que ayude a contener la situación problemática y en los casos que se inicie un tratamiento profesional externo, mantener un trabajo en conjunto acerca del seguimiento que necesite dicho estudiante. Esta propuesta se sustenta en varios estudios (Patiño Garzón y Cardona Pérez, 2012; Walsh, Larsen y Parry, 2009) que han demostrado la necesidad de implementar mayor asesoramiento y apoyo a las dificultades emocionales y personales de los estudiantes a través de reforzar o crear espacios de apoyo por parte de especialistas o servicios de bienestar estudiantil o de salud.

La Tabla 9.10. presenta la nueva estructura del programa de tutorías de la UCA.

Tabla 9.10. Propuesta de estructura de participación en el programa

Diseño actual	Nuevo diseño
Estudiantes de nuevo ingreso	Estudiantes de nuevo ingreso
Profesores tutores	Profesores tutores
Coordinador de tutorías (facultad)	<b>Estudiantes pares</b>
Coordinador general de tutorías	Coordinador de tutorías (facultad)
Asesor técnico	Coordinador general de tutorías
	Asesor técnico
	<b>Orientador psicopedagógico</b>

Fuente: Elaboración propia

En lo que corresponde a la participación de los estudiantes de nuevo ingreso en el programa, se propone, en el nuevo diseño, distinguir las actividades de asistencia obligatoria de aquellas que podrían ser optativas y establecer algún procedimiento de inscripción al programa que permita un mejor registro en la participación de los estudiantes. Por lo que se propone, en el nuevo diseño, implementar los siguientes cambios:

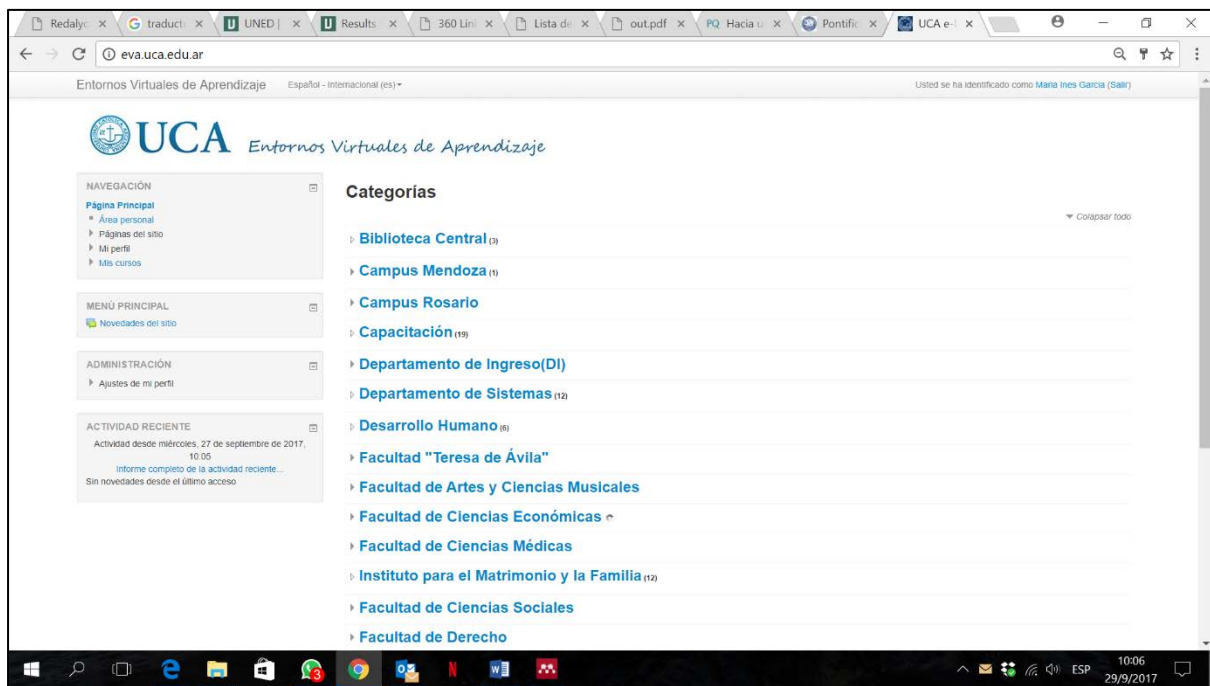
- Establecer el primer taller de carácter obligatorio como parte de las actividades que corresponden a la etapa de ingreso a la universidad.
- Respecto a los restantes talleres y las entrevistas de tutoría, se propone un sistema de inscripción virtual. Las actividades se ofrecerían para cada curso de primer año y estarían a cargo del tutor asignado a ese curso.
- Se daría la posibilidad de que estudiantes de otros años puedan solicitar la participación en alguna actividad del programa,
- Para ampliar los espacios de participación en el programa, se propone implementar opciones de intercambio virtual con los alumnos.

Esta última propuesta se podría llevar a cabo a través de la plataforma que la UCA que posee la universidad como soporte académico, creando un espacio denominado *orientación universitaria y tutoría* que permita el intercambio con los estudiantes inscriptos en el programa. En este sentido, la plataforma *Entornos Virtuales de Aprendizaje* (EVA) de la UCA (Figura 9.1) cuenta con la posibilidad de establecer foros de consultas, subir actividades y conformar un cronograma del programa con las alternativas de actividades presenciales y virtuales y donde se notifique periódicamente de las mismas. Hasta el momento se ha constituido como soporte complementario de las cátedras presenciales, pero podría abrirse a otros servicios e intercambios académicos formativos, como es el caso del programa de tutorías. Este mismo espacio podría ser un soporte para el seguimiento de los estudiantes pares, subiendo materiales de consulta que ayuden a la tarea y generar un foro de consulta entre ellos.

Por otra parte, dentro del espacio de consultas y trámites online que posee la universidad, denominado Campus Virtual UCA (Figura 9.2), se propone agregar una opción denominada Orientación Universitaria (Tutoría) que permita a los alumnos solicitar entrevistas de tutoría. Dentro de este espacio, se propone implementar comunicaciones que permitan una mayor difusión de las actividades del programa de tutoría. Para reforzar los intercambios y comunicaciones con los estudiantes, se proponen, además, las siguientes incorporaciones:

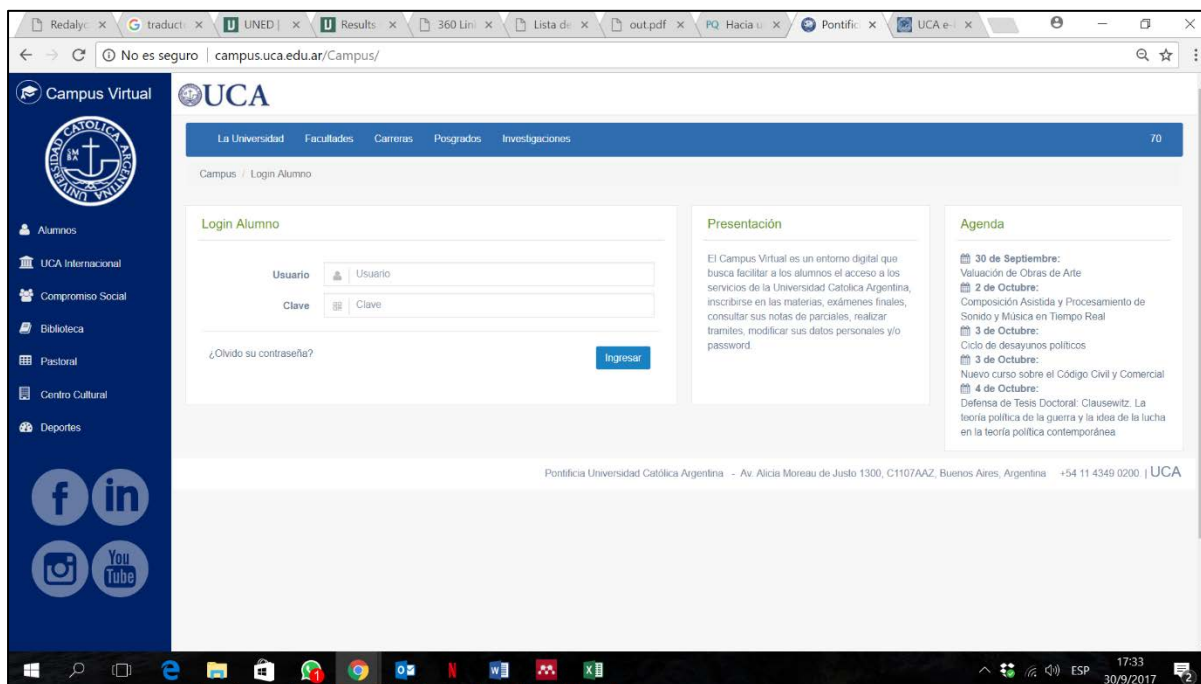
- -Crear una dirección de correo electrónico para las consultas o comentarios que deseen hacer los estudiantes y que se realicen dentro del canal institucional de comunicación
- Implementar, en las redes sociales, una página Facebook y una cuenta en Twitter que tendrán como finalidad la información y difusión permanente de las actividades del programa.

Figura 9.1. Pagina central del EVA-UCA



Fuente: Elaboración propia

Figura 9.2. Pagina Campus virtual UCA



Fuente: Elaboración propia

Estas propuestas se sustentan en diversos estudios que han demostrado que el uso de las nuevas tecnologías en los programas de tutoría o mentoría, facilitan la comunicación e intercambio de los estudiantes con los tutores (Álvarez González, 2017; Ambroggio y Ducant, 2013; Giner Manso et al. 2013).

### 4.3. DESARROLLO DEL PROGRAMA Y DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

De acuerdo con los resultados analizados en la triangulación de la información, se proponen los siguientes cambios en la programación y en la implementación de diversas actividades complementarias a las existentes en el diseño actual:

- El nuevo diseño del programa estaría dividido, también, en dos etapas, la primera referida al período de ingreso y la segunda correspondiente al primer año de los estudios. Las actividades propuestas para el momento de ingreso (Taller de Inicio a la Vida Universitaria) serán de carácter obligatorio y destinadas únicamente a los estudiantes ingresantes pero las actividades desarrolladas durante el primer año (Taller de Organización del tiempo, Taller de preparación de exámenes y entrevistas de tutoría) serán optativas y abiertas a la participación de estudiantes de años posteriores.

- 
- Se considera necesario continuar con la asignación de un curso de primer año a cada tutor y que los estudiantes que soliciten participar en las actividades propuestas tengan como referente al tutor del curso.

En lo que respecta a la identificación de las necesidades de orientación, se ha observado la conveniencia de que los estudiantes puedan acceder a la información a través de la devolución de sus resultados. Se propone:

- Mantener la instancia inicial de *evaluación de necesidades* a partir de la aplicación regular de los cuestionarios CEMEU y CMEC
- Implementar un informe de resultados que pueda ser devuelto a los estudiantes a través de una entrevista solicitada al tutor.

Esta propuesta se sustenta en que ambos materiales han aportado datos significativos del estudiante de nuevo ingreso la aplicación periódica ofrecería la posibilidad de contar con datos relativos al perfil de estudiantes que ingresan a la UCA, mejorar identificación de necesidades y favorecer el asesoramiento en lo relativo a las estrategias de estudio y motivos de elección de carrera.

La *incorporación de nuevas actividades* en el programa, estarían destinadas a dar respuesta a los aspectos señalados en las distintas fases de evaluación del programa. Por lo que se propone implementar actividades especificadas destinadas a grupos de estudiantes diferenciados por necesidades específicas de orientación:

- Encuentro de bienvenida e intercambio con estudiantes extranjeros o de otras localidades del país.
- Talleres de orientación curricular, es decir un espacio complementario de asesoramiento en contenidos o temas de las asignaturas que presentan mayor dificultad en el primer año.
- Talleres de eficacia para el aprendizaje como, por ejemplo, talleres de técnicas de concentración en el estudio, de manejo de la ansiedad, de competencias comunicativas, talleres de interpretación de textos.

A partir del mecanismo de inscripción, tal como se mencionó en el epígrafe anterior, permitirá de registrar la asistencia y evaluación de las actividades. Las actividades se programarán en distintos momentos del año lectivo, estableciendo cupos de inscripción, lo que permitirá asegurar un mejor desarrollo de las actividades a un grupo limitado de participantes. Ofreciendo la misma actividad en diversos horarios y momentos a fin de procurar una mayor participación de los estudiantes.

La implementación de estos cambios supone un proceso de capacitación y entrenamiento de los tutores para lo cual se proponen distintos momentos de capacitación y un seguimiento más exhaustivo de las actividades por parte de la coordinación general de tutoría. Tal como se explicará en el epígrafe siguiente.

---



Para lo cual, se deberá implementar en el programa *instancias permanentes de capacitación a los tutores* en la interpretación y manejo de dicha información. La propuesta consiste en tres momentos de capacitación anual, con temas específicos de tutoría que permitan enriquecer y perfeccionar la tarea.

En lo que se refiere a la *retención de alumnos*, se proponen dos acciones de intervención:

- Establecer algún *indicador de riesgo de abandono* a través del porcentaje de asistencia de los estudiantes en las diversas materias que se encuentren cursando<sup>1</sup>. El tutor contactaría al estudiante a fin de consultar su situación y si se puede ofrecer algún tipo de asesoramiento.
- Por otra parte, se propone crear un *circuito del trámite de baja*, es decir, cuando un estudiante solicita darse de baja en la carrera, ofrecerle la posibilidad de tener una entrevista con un tutor a fin de considerar su situación y en muchos casos poder revertir la decisión de acuerdo con la información que pueda brindarle el tutor como, por ejemplo, la existencia de beneficios económicos para sostener su estudio o la posibilidad de establecer otro programa de estudios en mayor tiempo, pero con menor carga horaria.

La Tabla 9.11 presenta los cambios propuestos en las actividades del programa.

Tabla 9.11. Propuesta de actividades del programa

Diseño actual	Nuevo diseño
<p><b>Momento de ingreso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de necesidades de orientación.</li> </ul> <p><b>Primer semestre de primer año:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Talleres presenciales y optativos: Inicio a la Vida universitaria, Organización del tiempo de estudio y Preparación de exámenes.</li> <li>- Entrevistas presenciales de orientación.</li> </ul> <p><b>Segundo semestre del año:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas presenciales de seguimiento (orientado a estudiantes con mayor dificultad).</li> </ul>	<p><b>Momento de ingreso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de necesidades de orientación y entrevista de devolución de resultados.</li> <li>- Taller de Inicio a la Vida universitaria de carácter obligatorio.</li> <li>- Encuentro de bienvenida e intercambio con estudiantes de otras localidades del país y extranjeros.</li> </ul> <p><b>Primer y Segundo semestre de primer año:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Talleres optativos de Organización del tiempo de estudio y Preparación de exámenes.</li> <li>- Entrevistas presenciales de orientación y de seguimiento académico.</li> <li>- Talleres de orientación curricular.</li> <li>- Talleres de eficacia para el aprendizaje.</li> <li>- Circuito de bajas</li> <li>- Identificación de estudiantes en riesgo de abandono</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Como síntesis del rediseño del programa, se presentan los cambios y propuestas que han resultado de toda esta investigación (Tabla 9.12).

<sup>1</sup> La UCA cuenta con un sistema de asistencia digital en cada materia, que permite identificar el porcentaje de asistencia, de tal manera que un estudiante que presente un porcentaje muy bajo en dos o más materias que se encuentra inscrito sea un indicador de identificación de posible abandono.

Tabla 9.12. Propuesta de mejora del programa

CONCEPTOS	Diseño actual	Nuevo diseño
Conceptualización teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición de <i>Orientación universitaria</i>.</li> <li>- Dimensiones de orientación (académica profesional y personal).</li> <li>- Mirada integral de la orientación universitaria que asume una acción personalizada de asesoramiento o acompañamiento tutorial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se agregar una definición general de <i>necesidad de orientación</i> y una definición de los conceptos de <i>transición</i> universitaria y de <i>adaptación universitaria</i></li> </ul>
Objetivos del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los objetivos primarios orientados a la adaptación universitaria, desde una visión integral y de continuidad respecto al trayecto universitario posterior.</li> <li>- Coherencia de los objetivos secundarios respecto a los planteados primariamente. .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se agrega un objetivo general del programa.</li> <li>- Se establece una nueva categorización de los objetivos específicos del programa.</li> </ul>
Recursos y participantes del programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudiantes de nuevo ingreso.</li> <li>Profesores tutores</li> <li>Coordinadores de tutoría</li> <li>Coordinador general de tutoría</li> <li>Asesor técnico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se agrega, a la estructura existente, la figura de <i>mentoría o tutoría de pares</i>.</li> <li>- Se propone la figura de <i>orientador psicopedagógico</i> para el seguimiento de los estudiantes que requieren de una intervención más profesional acerca de sus dificultades</li> </ul>
Modalidad de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La participación a todas las actividades del programa son de carácter optativo.</li> <li>- Modalidad de impartición presencial de las actividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se proponen actividades obligatorias y optativas.</li> <li>- Procedimiento de inscripción a las actividades.</li> <li>- Implementar intercambios virtuales de tutoría complementarios a las actividades presenciales. a través de la plataforma que la UCA y el Campus Virtual UCA</li> </ul>
Difusión e información sobre el programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La información relativa a las actividades de realiza al inicio del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir canales de difusión y comunicación relativos al programa de tutorías</li> <li>- Reforzar los intercambios y comunicaciones con los estudiantes (correo electrónico, redes sociales)</li> </ul>
Programación y ampliación de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Talleres de tutoría presenciales y optativos</li> <li>- Entrevistas presenciales de orientación y seguimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de necesidades de orientación y entrevista de devolución de resultados.</li> <li>- Taller de Inicio a la Vida universitaria de carácter obligatorio y durante el período de ingreso a la universidad.</li> <li>- Incorporación de nuevas actividades (Encuentro de bienvenida e intercambio; Talleres de orientación curricular, Talleres de eficacia para el aprendizaje)- Implementar acciones de intervención para la retención de alumnos</li> <li>- Crear en el programa instancias permanentes de capacitación a los tutores.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

## 5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El trabajo desarrollado ha permitido cumplir con los objetivos propuestos en el mismo y lograr construir una propuesta de mejora real al programa de tutorías de la UCA. Sin embargo, a lo largo de todo el recorrido que ha implicado este estudio cabe señalarse algunas limitaciones del trabajo de investigación realizado.

Respecto al estudio en general y en función de la finalidad del mismo, se puede señalar como primera limitación que la evaluación del programa no ha sido realizada por una persona ajena al mismo. En este sentido, cabe recordar que la figura de coordinación general del programa y de su evaluación está a cargo de la autora de esta tesis doctoral, lo cual puede marcar cierto sesgo interpretativo en los procesos de evaluación realizados. Más allá de que se haya optado por un trabajo de investigación aplicada, inscrito en el marco de la denominada *investigación evaluativa* (Hernández-Sánchez y Martínez Guzman, 2014), donde los resultados del trabajo pueden ser un aporte concreto al trabajo que se lleva a cabo en el programa de tutorías de la UCA, no deja de ser una limitación haber llevado a cabo el estudio de esta forma.

Una manera de compensar esta cuestión ha sido optar por un diseño complejo, en varias fases y con la participación de diversos informantes. En especial, la decisión de convocar un panel de expertos en el tema, pero externos al programa, que evaluaron el diseño previo a su aplicación, ha sido una forma de lograr una mayor objetividad en este punto.

Respecto a las distintas fases de evaluación que integran la investigación, cabe señalar algunas otras limitaciones específicas. En la evaluación de necesidades de orientación, realizada en la fase de contexto, tras la aplicación de los instrumentos CEMEU y CMEC, se pueden hacer las siguientes observaciones:

- En lo concerniente al estudio realizado con estudiantes de nuevo ingreso consistente en ***identificar las estrategias de aprendizaje y motivación hacia el estudio***, es prudente considerar ciertas limitaciones, tanto en la interpretación de los resultados como de cara a posteriores avances en esta línea de investigación. Si bien el instrumento utilizado (CEMEU) ha sido sometido a diversos procedimientos evaluativos se requiere seguir analizando las dimensiones identificadas en este estudio, en particular, la consistencia de las escalas de *revisión y control de los procesos cognitivos*, de *comunicación conceptual* y de *control emocional*; tal como ha sido señalado, en el análisis de

---

fiabilidad del instrumento, por el grupo de expertos (epígrafe 2.1.1 del Capítulo 6). Como así también, se observa recomendable profundizar en el estudio de la estructura interna de la dimensión de *Autorregulación motivacional*.

- Respecto a los resultados obtenidos en la *indagación de los motivos de elección de los estudios*, a través de la aplicación del CMEC, es necesario considerar otras dimensiones posibles que indaguen motivos de elección de los estudios y que no se limiten a tres escalas como ha sido en este caso. Sería posible ampliar el número de variables para un mayor análisis, como considerar variables de personalidad y preferencias personales e historia académica, o el estrato socioeconómico como se observa en algunos estudios (Abarca et al., 2012; Cano Celestino, 2008; González et al., 2012).
- Los *perfiles identificados* en el estudio, relativos a diferenciar distintas necesidades de orientación según grupos de estudiantes, tanto en el caso de las estrategias de estudio (CEMEU) como de los motivos de elección de los estudios (CMEC); no pueden ser tomados en forma definitiva, dado que los resultados aportado en ese estudio, podrán también deberse a las características específicas de ese grupo de estudiantes que fue evaluado en ese momento. Para poder afirmar la existencia de perfiles de estudiantes constantes en función de necesidades de orientación, se requerirá de nuevos estudios en otros ciclos lectivos.
- Por último, como en cualquier caso de investigación evaluativa, los resultados aquí obtenidos **no son necesariamente generalizables a otros contextos** por lo que deben ser interpretados teniendo en cuenta las características específicas del entorno donde se desarrolló este estudio.

Cabe considerar también que en el **estudio cuasi-experimental** realizado en la fase de producto, se observa que tanto las estrategias de aprendizaje como la autorregulación emocional han logrado una considerable mejora tras la intervención del programa. Sin embargo, estos resultados sólo pueden señalar el cambio significativo, pero no se puede establecer una relación de causalidad entre las intervenciones del programa y las mejoras en estrategias de estudio. Para ello, habría sido preciso controlar otra serie de variables que podrían estar influyendo en los resultados. Sin embargo, la naturaleza aplicada del programa hace imposible la formación de grupos de control a los que no se aplica el programa.

## 6. APORTACIONES DEL ESTUDIO Y DIFUSIÓN DE RESULTADOS

A través de esta investigación se pueden señalar algunas aportaciones al campo de la orientación y tutoría. En primer lugar, se ha logrado una *elaboración de un marco teórico exhaustivo y completo* que abarca los siguientes conceptos:

- Descripción de la educación superior y la orientación universitaria (Capítulo 1).
- Características del inicio de la trayectoria universitaria y las necesidades de orientación (Capítulo 2)
- El estudio y perspectiva actual de la indagación sobre los motivos de elección de los estudios universitarios y las estrategias de estudio y motivación hacia el aprendizaje universitario (Capítulo 3).
- La definición de tutoría universitaria y el programa de tutorías de la UCA (Capítulo 4).

La elaboración teórica ha intentado relacionar e integrar, por un lado, los aspectos que hoy definen la realidad universitaria y, por otro, las características de los estudiantes que hoy ingresan al nivel superior de educación. Este planteamiento, implica la necesidad de *repensar* la enseñanza universitaria, en general, y la intervención tutorial, en particular. El marco teórico elaborado en esta tesis hace evidente que la orientación y ayuda tutorial debe procurar el desarrollo autónomo e integral de los estudiantes para poder mantener los estándares de calidad educativa a los que aspiramos. .

En segundo lugar, el análisis del entorno nacional a través del contenido documental y el análisis del entorno institucional, a través de documentos institucionales de la UCA (Capítulo 6) ha permitido distinguir particularidades del contexto universitario argentino, como la cuestión de la gratuidad de las carreras de grado de universidades nacionales estatales que por un lado asegura la inclusión, pero, por otro lado, puede facilitar una prolongación de los estudios universitarios. O las condiciones de ingreso que exige la educación superior que no favorecen una mejor preparación previa ante la misma.

En este sentido, la descripción y análisis del entorno universitario argentino ofrece información que podría ser utilizada para otras investigaciones que puedan desarrollarse en este mismo contexto; sin por ello perder una perspectiva internacional que permite comparar y establecer diferencias y similitudes en los aspectos analizados.

Por otra parte, el estudio realizado acerca del entorno institucional de la UCA es una contribución específica de una propuesta educativa comparable con otras instituciones universitarias, tanto nacionales como internacionales.

Respecto a la evaluación de necesidades de orientación, se ha realizado una evaluación de las estrategias de estudio y los motivos de elección de carrera, a través de dos instrumentos de evaluación creados *ad-hoc*: el Cuestionario de Estrategias y Motivación hacia el Estudio Universitario (CEMEU) y el Cuestionario de Motivos de Elección de los Estudios (CMEC). Estos estudios dieron los siguientes aportes:

- Se pudieron observar comportamientos distintos en el uso y desempeño de las diversas estrategias de estudio, dando cuenta de la heterogeneidad de necesidades de orientación en esta primera etapa del desarrollo de la carrera y estableciendo perfiles específicos con necesidades de orientación distintas.
- Se pudieron describir perfiles motivacionales según los motivos de elección de estudios de acuerdo con el sexo, rango de edad y área disciplinar.

Cabe señalar la importancia de haber creado instrumentos específicos de evaluación que pueden ser de referencia para estudios similares como, así también, los resultados obtenidos en la indagación de estrategias de aprendizaje y motivos de elección de estudios en el contexto universitario. En particular, dentro del entorno argentino, resulta ser una contribución investigativa novedosa de la cual pueden ocuparse nuevos estudios.

Por otra parte, a partir de los estudios realizados en las fases de implementación del programa, se identificaron otras necesidades de orientación:

- Necesidad de afrontar los temores frente al desafío y nuevas demandas académicas.
- Implementar estrategias comunicativas nuevas que permitan un mejor manejo del vocabulario disciplinar.
- Necesidad de lograr integración social y adaptación a la universidad.
- Necesidades en nuevas formas de organización del estudio y adecuar los procesos de comprensión y profundización de acuerdo con el nivel de complejidad de los temas de estudio.

Esta investigación ofrece un conocimiento de las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso bastante completo ya que se han aplicado diferentes enfoques (tanto cuantitativos como cualitativos), y utilizado diversas fuentes. Además, esta investigación supone una contribución importante en función de la variedad de recursos e instrumentos elaborados que ofrecen potencial de aplicación en futuros desarrollos del programa de tutoría de la UCA, pero también para programas de otros entornos universitarios.

Todo esto ha permitido aportar una mirada integral del tema que, al mismo tiempo, ha podido ser contrastada con otros estudios semejantes. En particular, el estudio cuasi-experimental de las necesidades de orientación y la comparación pre-post programa de los cambios observados en los estudiantes, resulta ser un aporte novedoso y posible de retomar en diversos estudios relativos al tema.

La evaluación del programa y las propuestas de mejora han aportado un modelo posible de intervención tutorial para estudiantes que inician sus estudios en el ámbito universitario:

---

- La conceptualización del programa ofrece una visión integral de la tutoría, donde se prioriza el carácter personalizado y se distinguen conceptualmente diferentes necesidades de orientación.
- Se definen las funciones de orientación de acuerdo con las necesidades de orientación y se describen los perfiles profesionales de los tutores respecto a cada una de las actividades de tutoría.
- Se propone una figura de coordinación para el seguimiento y evaluación de la tarea.
- Las acciones definidas en el programa proponen una instancia previa de evaluación de necesidades, intervención que beneficien la adaptación universitaria y diferentes modalidades de intervención, tanto presencial como virtual.

La presentación y evaluación del programa de tutorías de la UCA brinda un modelo de intervención que permite considerar su impacto y beneficio para los estudiantes que inician la carrera universitaria. Las propuestas de mejora del programa constituyen un aporte específico e importante para la UCA, cumpliendo así una de las finalidades de esta investigación; además de una contribución y marco de referencia para proyectos de tutoría implementados en otros escenarios del nivel superior.

## **7. PROSPECTIVA Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION**

Este trabajo de investigación se vería potencialmente enriquecido con su posterior aplicación en otras instancias o contextos universitarios, a fin de poder establecer comparaciones más valiosas. Por ejemplo, las nuevas aplicaciones de los instrumentos que evalúan las necesidades de orientación podrían ser correlacionados con otros datos de los estudiantes, como rendimiento académico o deserción. Como así también, poder explorar, en futuros estudios, el tipo de relación establecida entre el perfil motivacional y el desempeño académico posterior en la carrera desde un diseño longitudinal. Al mismo tiempo, sería sumamente enriquecedor ampliar la muestra de estudiantes a diversas instituciones universitarias en la región y el país, para poder inferir generalizaciones y ofrecer mejores referentes de comparación.

La creación de instrumentos específicos para la evaluación de los estudiantes de nuevo ingreso de la UCA permite tener un diagnóstico específico de las necesidades de este estudiantado en particular. Si bien requerirá de estudios continuos que permitan ajustar y mejorar las técnicas de acuerdo con cómo vayan presentándose las demandas iniciales del estudiantado que ingresa a la UCA.

Resulta un aporte interesante el poder continuar ampliando investigaciones en relación con la orientación universitaria y de las acciones que tutoría que puedan implementarse. La experiencia del programa de tutorías de la UCA podría ser una oportunidad de intercambio con otras universidades del contexto argentino y latinoamericano a fin de poder enriquecer e intercambiar experiencias que colaboren en las propuestas de intervención en tutoría universitaria.

Cada vez más, los programas de tutoría universitaria deberán procurar por la integración y coherencia con el proceso de enseñanza y formación académica, por lo que los estudios e intervenciones en este campo tendrán una mayor atención a las necesidades del estudiante y ser facilitadores del proceso de aprendizaje académico. En especial, en la etapa de transición universitaria, será oportuno generar acciones que ayuden a los estudiantes a tener claros cuáles son los motivos de elección de sus estudios, dado que, como explica Álvarez Pérez et al. (2015), la poca claridad acerca de las razones por las cuales se elige un estudio universitario puede llevar a situaciones de desadaptación y de deserción de los estudios.

En especial, los resultados plantean la necesidad de analizar el proceso de toma de decisiones al inicio de la trayectoria académica universitaria dado que las decisiones académicas, tomadas al finalizar la escuela secundaria, determinan el futuro profesional de cada estudiante (González Afonso et al., 2007; Navarro Guzmán y Casero Martínez, 2012). Las implicaciones también atañen al desarrollo de madurez de carrera de los estudiantes durante su estancia en la universidad y lo que está en nuestra mano al respecto, desde el punto de vista docente. Por ejemplo, Kim y Choi (2015) han demostrado el impacto que las actividades de instrucción con un elemento creativo pueden tener en la motivación académica y la madurez vocacional, especialmente en auto-eficacia, nivel de preferencia de tarea, decisión de carrera y compromiso con la misma.

En un modelo de calidad institucional, resulta prioritario que, en el inicio de los estudios universitarios, se acometan intervenciones tempranas que incrementen el nivel de comprensión y conciencia que tienen los estudiantes sobre los posibles retos académicos y sociales de su nuevo entorno. Proporcionar estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo y la actitud activa en el ámbito académico, así como estrategias y recursos para el aprendizaje en ese momento crítico (Sánchez-García, et al., 2011) constituye una actuación preventiva frente a las diversas necesidades de orientación tutorial (Gairín Sallán et al., 2009) e, indirectamente, cabe esperar un efecto positivo en la retención de estudiantes y en la prevención del fracaso académico.

Como cierre final, se espera que esta investigación pueda ser de interés para ámbitos universitarios que apliquen programas de tutoría con estudiantes de nuevo ingreso. Ajustando y adaptando la propuesta a



las necesidades y contextos particulares, pero donde el conocimiento de las estrategias de aprendizaje y estudio universitario sea una variable común en toda etapa inicial del nivel superior de formación.

---

## FUENTES BIBLIOGRAFICAS

- Abarca, N., Gormaz, N. y Leiva, P. I. (2012). Expectativas de roles futuros de estudiantes universitarios en Chile. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 405–414.
- Aguilera M., S. y Boatto, Y. E. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 18, 136–145.
- Aguilar Rivera, M. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 207–226.
- Alarcón Pérez, L. M. y Fernández Pérez, J. A. (2008). Las Tutorías de Estudiantes. Una Experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *REMO*, VI (15), 30–37.
- Albanaes, P., Marques de Sousa Soares, F. y Patta Bardagi, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1), 21–56.
- Aliaga Sáez, A. F., Basulto Gallegos, O. F. y Cabrera Varela, J. (2012). El grupo de discusión: elementos para la investigación en torno a los imaginarios. *Prisma Social*, 9, 136–175.
- Álvarez González, M. (1995). Orientación Profesional. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21–42. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez González, M. y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 125–142. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez González, M. y Sánchez García, M.F. (2012). Concepto, evolución y enfoques teóricos de la orientación profesional. En M.F. Sánchez García y M. Álvarez González, *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional* (pp. 6-53). Madrid: UNED.
- Álvarez González, M., Figuera Gazo, P. y Torrado Fonseca, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *REOP*, 22(1), 15–27.
- Álvarez Pérez, P. R. (2006). La Tutoría y la Orientación Universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: El programa VELERO. *Contextos Educativos*, 9, 281–293.

- Álvarez Pérez, P. R. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas* (1st ed.). Madrid: Narcea.
- Álvarez Pérez, P. R. (2013). La Función Tutorial del Profesorado Universitario: Una Nueva Competencia de la Labor Docente en el Contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 47(2), 85–106.
- Álvarez Pérez, P. R. y González Afonso, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(1), 49–70.
- Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D. y Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1–24. <http://doi.org/dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.16962>
- Álvarez Rojo, V. (2001). La Orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Agora Digital*, 2, 1–13.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587–599.
- Álvarez-Ramírez, M. de los R., Pena Garrido, M. y Losada Vicente, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28, 19–32. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19356>
- Alvis Gómez, K. M. (2009). *Acompañamiento estudiantil y tutoría académica. Reflexiones y aportes a la construcción de un sistema de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia* (1st ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ambroggio, G. A. y Ducant, E. (2013). Reconstrucción de experiencias de trabajo en torno a la implementación de tutorías en el primer año de carreras universitarias. En M. E. Duarte (Ed.), *Tutorías para ingresantes. Experiencias en la UNC*. (1°ed., pp. 195–280). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Amor Almedina, M. I. y Dios Sánchez, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119–130.
- Arco Tirado, J. L. y Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163–180.
-

- 
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372.
- Avendaño Bravo, C. y González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 2, 21–33.
- Baker, R. W. y Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Baker, R. W. y Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31–38. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.33.1.31>
- Baker, R. W., McNeil, O. V. y Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94–103. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.32.1.94>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa* (1st ed.). Madrid: Ediciones Morata. <http://doi.org/10.17583/qre.2016.1967>
- Barefoot, B. (2004). Higher education's revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning*, 19(1), 9–18. <http://doi.org/10.1080/0268051042000177818>
- Barrera, M., Donolo, D. S. y Rinaudo, M. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología*, 24, 9–15.
- Barsky, O. y Del Bello, J. C. (2007). Las universidades privadas en el contexto del desarrollo histórico del sistema universitario argentino. En O. Barsky y J. C. Del Bello (Eds.), *La universidad privada argentina* (1st ed., p. 480). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361–376.
- Bausela Herreras, E. (2005). Evaluación externa de un Servicio de Orientación Universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 43–54.
- Bayeto, G. E. (2015). Los equipos profesionales ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva en
-

- los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) de las escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires: entre las normativas y las prácticas. *Propuesta Educativa*, 43(1), 158–161.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Higher Education*, 17(2). <http://doi.org/10.1007/BF00977899>
- Bean, J. y Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73–89.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* (1° ed.). Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2013). Competencias emocionales y desarrollo vital-profesional. En M. F. Sánchez-García (Ed.), *Orientación profesional y personal* (1° ed, pp. 99–118). Madrid: UNED.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <http://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>.
- Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A. y Vianco, A. (2012). Concepciones de los estudiantes que ingresan en la Universidad, sobre el aprendizaje mediado por la lectura, en contextos de escritura académica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1299–1320.
- Bonilla Estévez, H. A. (2011). La universidad latinoamericana: internalización y/o integración. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 72(25,3), 93–106.
- Bonilla Loyo, E., del Valle Rojas, C. y Martínez Bonilla, G. (2012). El Grupo de Discusión como generador de Discurso Social: Aproximaciones teórico-metodológicas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 22, 101–114. <http://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n22-06>
- Borgobello, A. (2004). Funciones Tutoriales y Auxiliares de la Docencia en Argentina. *REMO*, 8(20), 48–56.
- Bortone DI Muro, R. (2009). Madurez vocacional y perfil de valores humanos en estudiantes universitarios. *EDUCERE*, 13(47), 971–982.
- Briggs, A. R. J., Clark, J. y Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3–21. <http://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
-

- 
- Buendía Eisman, L., Expósito López, J. y Sánchez Martín, M. (2012). Investigación Evaluativa de Programas de Formación Profesional para el empleo en el ámbito global. *Revista de Investigación Educativa*, 30, 161–179.
- Burnapp, D. (2006). Trajectories of adjustment of international students: U-curve, learning curve, or Third Space. *Intercultural Education*, 17(1), 81–93. <http://doi.org/10.1080/14675980500502412>
- Caldera Montes, J. F., Carranza Alcántar, M. del R., Jiménez Padilla, A. A. y Pérez Pulido, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(1), 103–124.
- Camino, N. B. y González, S. E. (2011). Estrategias de Aprendizaje de estructuras morfológicas en alumnos de primer año de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. *Ciencias Morfológicas*, 13(2), 23–27.
- Campos Roldán, M. (2007). El (falso) problema cuantitativo-cualitativo. *LIBERABIT*, 13, 5–18.
- Campoy Aranda, T. J. (2009). La tutoría en la universidad. En A. Pantoja Vallejo y T. J. Campoy Aranda (Eds.), *Planes de acción tutorial en la universidad* (pp. 75–99). Jaen: Universidad de Jaen.
- Cano Celestino, M. A. (2008). Motivación y Elección de Carrera. *REMO*, 5(13), 12–15.
- Cano García, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360–367.
- Cano Gonzalez, R. (2008). La tutoría universitaria en el espacio europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 17–20.
- Cano Guzmán, R. y Chávez de los Ríos, R. (2010). *La evaluación y la acreditación en el contexto internacional*. Noveno Foro de Evaluación Educativa. Huatulco, Oaxaca, México. Universidad del Mar, Noviembre, 3, 4 y 5, 2010.
- Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1–10.
- Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: génesis, trayectorias e impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 41–54.
- Capelari, M. I. (2016). *El rol del tutor en la Universidad: Configuraciones, significados y prácticas* (1st ed.). Buenos Aires: SB Editorial.
- Carabajal, S. I. (2008). Ingreso. Competencias, retención y articulación con la enseñanza media. En VI
-

- Congreso Argentino de la enseñanza de la Ingeniería (p. 228). Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Carli, S. (2011). La cuestión universitaria en la argentina (2006-2011). Debates, dilemas e hipótesis históricas. *SOCIEDAD*, 29(30), 105–125.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Revista Lectura y Vida*, 23(1), 6–14.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (1st ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carot Sierra, J. M. (2012). El proyecto INFOACES. Una herramienta para las instituciones de educación superior del siglo XXI. In J. M. Carot Sierra (Ed.), *Sistema Básico de Indicadores para la Educación Superior de América Latina - INFOACES* (1° ed., pp. 25–28). Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155–180. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>.
- Casas Armengol, M. y Stojanovic de Casas, L. (2013). Innovación en la universidad iberoamericana. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 61–74. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1345>.
- Castañeda Figueiras, S., Pineda Gómez, M. de L., Gutiérrez Martínez, E. y Romero Somoza, N. (2010). Construcción de Instrumentos de Estrategias de Estudio, Autorregulación y Epistemología personal. Validación de constructo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 77–85.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*, 65, 9–36.
- Catino, M. y Juarros, F. (2011). Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana. En L. Falcone (Ed.), *Democratización de la Universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Luxemburgo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional / Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CEDEFOP (2015, Diciembre). La orientación profesional en tiempos de inestabilidad: aunando los
-

- 
- beneficios económicos, sociales e individuales, 1-6. Recuperado el 28/08/2016 de [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)
- Cepero González, A. (2010). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Granada: Universidad de Granada.
- Cerioni, L., Donnini, N. y Morresi, S. (2010). Aplicación de indicadores cuali-cuantitativos para evaluar un programa de admisión a la educación superior.
- Chávez Guerrero, A., Peinado Pérez, J. E., Contreras, M. O. y Blanco Vega, H. (2013). Composición factorial de una escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(35), 77–93.
- Cheng, M. (2015). *Transition Skills and Strategies. Transition Models and How Students Experience Change*. Glasgow.
- Choi, J., McKillop, E., Ward, M. y L'Hirondelle, N. (2006). Sex-specific relationships between route-learning strategies and abilities in a large-scale environment. *Environment and Behavior*, 38(6), 791–801.
- Codina Jiménez, A. (2011). Deficiencias en el uso del FODA. Causas y sugerencias. *Revista Ciencias Estratégicas*, 19(25), 89–100.
- Coertjens, L., Donche, V., De Maeyer, S., van Daal, T. y Van Petegem, P. (2017). The growth trend in learning strategies during the transition from secondary to higher education in Flanders. *Higher Education*, 73(3), 499–518. <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0093-x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Conferencia Episcopal Argentina. Decreto general para la aplicación de la Constitución Apostólica «Ex corde Ecclesiae», AADC 8 (2001). Recuperado el 9/07/2017 de [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde El Caribe*, 22, 110–135.
- Cordón Lagares, A. del R., Cordón Lagares, E. y García Ordaz, F. (2012). Evidencias empíricas en el proceso de elección de los estudios universitarios. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 45–62.
-



- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. y Garrett, A. L. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. En M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research* (pp. 66–83). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruces, G., García Domebch, C. y Gasparini, L. (2012). *Inequality in Education: Evidence for Latin America* (No. 135). Buenos Aires.
- Cuevas de la Vega, A. y Velázquez Sagahón, F. J. (2015). Variables y factores que inciden en la forma de entender y practicar la tutoría en la Universidad de Guanajuato, México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 161–175.
- Daniels, L. M., Stewart, T. L. y Stupnisky, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584–608.
- Dapelo Pellerano, B. y Matus Jara, M. (2013). Necesidades de fortalecimiento cognitivo-motivacional en estudiantes universitarios de primer año: implicaciones para una nivelación efectiva de competencias. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 15–33.
- de Barros, A. F. (2015). The Life Goals of University-aged Students During an Ongoing Economic and Financial Crisis. *Current Psychology*, 34(2), 434–446. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9267-9>
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F. y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705–711.
- de Lellis, C. M., Da Silva, M. N., Schittner, J. V y Duffy, D. N. (2010). La práctica de la investigación evaluativa en un programa de promoción de la salud con instituciones escolares. *Anuario de Investigaciones*, XVII, 299–308.
- Delgado Sanchez, J. A. (2009). El Plan de Acción Tutorial. En R. Sanz Oro (Ed.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad* (pp. 71–96). Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco (1° ed.). Paris: UNESCO. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Díaz Mujica, A. y Pérez Villalobos, V. M. (2013). Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 341–346.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 65–86.
-

- 
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2), 65–86.
- DIU-Departamento de Información Universitaria. (2015). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias Argentina*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).
- Domínguez Fernández, G., Álvarez Bonilla, F. J. y López Medialdea, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221–241.
- dos Santos Cruzinha Soares da Silva, A. D., do Céu Taveira, M., Bernardo, E., Rodríguez Moreno, M. y Luisa. (2014). Perfiles de carrera en educación superior: un estudio en la universidad pedagógica de Mozambique. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 25–39.
- Durán-Aponte, E. y Elvira-Valdés, M. A. (2014). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R) en una muestra de estudiantes universitarios venezolanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1–23.
- Echeverría Samanes, A. B. y Martínez Clares, P. (2015). Luces entre sombras de la Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1–14. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219031>
- Egido Gálvez, I., Fernández Díaz, M. J. y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17(2), 57–81. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11479>
- Elliott, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elvira-Valdez, M. A. y Pujol, L. (2014). Variables cognitivas e ingreso universitario: predictores del rendimiento académico. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557–1567. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vciu>
- Escofet Roig, A., García Gonzalez, I. y Gros Salvat, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1177–1195.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9(1), 11–43.
-

- Espinoza, O. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de los Resultados. *Propuesta Educativa*, 43(1), 46–64.
- Farah-ceh, S. (2014). La tutoría y la educación intercultural: relaciones actuales y posibles. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 39–48.
- Feldt, R. C., Graham, M. y Dew, D. (2011). Measuring Adjustment to College: Construct Validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92–104.
- Fernández González, O. M., Martínez-Conde Beluzan, M. y Melipillán Araneda, R. (2009). Estrategias de Aprendizaje y Autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27–45. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100002>
- Fernández Liporace, M., Contini de González, N., Ongarato, P., Saavedra, E. y de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(27), 63–84.
- Fernández Martín, F. D., Arco Tirado, J. L., López Ortega, S. y Heiborn Díaz, V. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59–71.
- Fernández Núñez, L. (2006, Octubre). Fichas para investigadores: ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butletí LaRecerca*, 1–13. Recuperado el 04/05/2017 de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf> <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fernández-Salínero Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior: Perfiles actuales. *Teoría de La Educación*, 26(1), 161–186. <http://doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>.
- Forestello, R. P. (2014). *Estudiar y aprender en primer año de la Universidad*. Praxis, 18, 67–74.
- Furlan, L. A., Rosas, J. S. y Heredia, D. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117–124.
- Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L., Feixas Condom, M. y Guillamon Ramos, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, LXVII (242), 27–44.
- Galán-Mañas, A., Gairín, J., Fernández, M., Sanahuja, J. M., Muñoz, J. L. y Oliver, J. (2012). *Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis) Guía de recomendaciones*
-

---

(1st ed.). Madrid: Ministerio de Educación de España.

- Gallego, C., Beatncorth, D. L., Calderon, A. L., Chalarca, C. y Toro, A. (2014). Red de apoyo y acompañamiento estudiantil. Una práctica de integración universitaria para la reducción del abandono. Cuarta Conferencia latinoamericana sobre abandono en la Educación Superior (pp. 1–7). Medellín, Colombia. Recuperado el 12/12/2016 de [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/4/ponencia\\_85.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/4/ponencia_85.pdf)
- García Antelo, B. (2010). La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración del alumnado y profesorado (Tesis). Recuperado el 30/10/2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=109536>
- García García, M., Molina Carpintero, E., Biencinto López, C. y Núñez del Río, M. C. (2014). La evaluación del proyecto SOU-estuTutor: percepción de los mentores. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 433–455. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41661](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41661).
- García Garduño, J. M. E. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 12(35), 1153–1178.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MECD.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2005). La Tutoría Universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189–210.
- García Ríos, Z. M., García Ríos, A. R., del Toro Valencia, M. y Méndez Toledo, M. A. (2013). La tutoría como indicador de calidad en las universidades mexicanas. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 8(2), 1781–1789.
- García Ripa, M. I., Aguilar Rivera, M. y Moras, S. (2003). El joven en el mundo universitario de hoy. En P. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Eds.), *Tutoría Universitaria* (1st ed.). Tenerife: Universidad de La laguna.
- García Ripa, M. I., Baez, F. y Cassotto, S. (2014). Acompañamiento tutorial a estudiantes con bajo índice de Desarrollo Humano que inician su carrera universitaria. En J. Gairín Sallán, G. Palmeros y Ávila y A. Barrales Villegas (Eds.), *Universidad y Colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias* (1st ed., pp. 829–842). México, DF: Ediciones Del Libro.

- García-Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F. y Riskey, A. (2016). Escala de aprendizaje y autorregulación motivacional. Identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 41(1), 39–57.
- García-Ripa, M. I., Sánchez-García, M. F. y Riskey, A. (n.d.). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica* (en prensa).
- García Ruiz, M. J. (2012). La universidad postmoderna y la nueva creación del conocimiento. *Educación XXI*, 15(1), 179–193.
- García-Félix, E., Conejero Casares, J. A. y Díez Ruano, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255–280.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2012). Spanish version of the Time Management Behavior Questionnaire for university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1485–94.
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M. y García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Relieve*, 18(2, 1), 1–22. <http://doi.org/10.7203/relieve.18.2.2000.e-J>
- Gargallo, B., Campos, C. y Almerich, G. (2016). Learning to learn at university. The effects of an instrumental subject on learning strategies and academic achievement. *Cultura y Educación*, 10(4), 771–810. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1230293>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, 15(2), 1–31.
- Gargallo López, B. y Suárez Rodríguez, J. M. (2014). Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 143–165.
- Gavilán, M. (2007). La formación de orientadores en contextos complejos con especial referencia a Latinoamérica. *Orientación y Sociedad*, 7, 1–15.
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M. y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329–341.
- Gil-Albarova, A., Martínez Odría, A., Tunnicliffe, A. y Moneo, J. M. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63–87.
-

- 
- Giner Manso, Y., Muriel de los Reyes, M. J. y Toledano Redondo, F. J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 89–106.
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Documento de Trabajo. Recuperado el 12/09/2012 de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc37.pdf>
- Gómez Tagle, R. M. V. (2010). La acreditación Internacional. En COAPES (Ed.), (pp. 359–376). México. Recuperado el 12/09/2012 de [http://www.copaes.org.mx/home/docs/NovenoForo/Publicaci?n\\_Noveno\\_Foro\\_FAS.pdf](http://www.copaes.org.mx/home/docs/NovenoForo/Publicaci?n_Noveno_Foro_FAS.pdf)
- Gonczy, A. (2003). Teaching and Learning of the Key Competencies. En D. S. Rychen, L. H. Salganik y M. E. McLaughlin (Eds.), *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (pp. 119–131). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office (SFSO).
- González Afonso, M., Álvarez Pérez, P., Cabrera Pérez, L. y Bethencourt Benítez, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 65(236), 71–88.
- González Bello, J. (2008). Reconceptualización de la Orientación Educativa en los tiempos actuales. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 1–8.
- González Bello, J. R. (2007). La Orientación Profesional en América Latina. Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 44–49.
- González Bello, J. R. y Ledezma F., M. A. (2009). La orientación en América Latina. Consideraciones generales acerca de los criterios de coherencia, cooperación y calidad. [En línea] *Orientación y Sociedad*, 9. Recuperado el 26/10/2016 de <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v9/v9a02.pdf>.
- González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Psicodidáctica*, 4, 5–40.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, C. J. y González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45–61.
- González Cabanach, R., Valle, A., Gerpe, M. G., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2009). Diseño y Validación de un Cuestionario de Gestión Motivacional. *Psicodidáctica*, 14(1), 29–48.
- González Maura, V. (2004). *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable* (1° ed.). Barcelona: Laertes S.A.
- González Rodríguez, J., García Gómez, T., Izquierdo Dorta, C. y Torres García, A. (2010). Deserción
-

- estudiantil ¿los que abandonan, son ellos o nosotros? *Revista Pedagógica Universitaria*, XV (2).
- González Serra, D. J. (2008). *Psicología de la motivación* (1st ed.). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- González, A., Paoloni, V., Donolo, D. y Rinaudo, C. (2012). Motivational and emotional profiles in university undergraduates: a self-determination theory perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1069–80.
- González, J. y Wagenaar, R. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de La Universidad de Deusto. Recuperado el 03/09/2016 de [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf).
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (1° ed.). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Grouzet, F. M., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M., Kim, Y., Lau, S., Sheldon, K. M. (2005). The structure of goals across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 800–816.
- Guerra-Martín, M. D., Lima Rodríguez, J. S. y Lima Serrano, M. (2016). Opiniones de los estudiantes de enfermería sobre las tutorías universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 104–121. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18803>
- Guo, S. (2014). Revisioning Education for All in the age of migration: Global challenges and opportunities for lifelong learning. *International Review of Education*, 60(4), 481–497. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9441-1>
- Gutiérrez Ruiz, K. (2015). Perfil argentino de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación. *Informes Psicológicos*, 15(1), 63–81. <http://doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33(SPE.), 129–141.
- Hanne, A. V., y Mainardi Remis, A. I. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El dispositivo tutorial: un espacio en construcción. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 173–192.
-

- 
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5° ed.). México, DF: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hernández-Sánchez, A. M. y Martínez Guzmán, M. D. (2014). La investigación evaluativa: enfoque estratégico para una educación a distancia en entornos virtuales de calidad. *Aula de Encuentro*, 2(16), 106–129.
- Herrera M. A. y Aguilar R. E. (2009). La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina. *Universidades*, 40, 29–39.
- Herrera Torres, L., Jiménez Fernández, G. y Castro Vázquez, Á. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659–692.
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación. *Pedagogía Universitaria*, 12(3), 75–98.
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En M. L. Rodríguez Moreno, A. Rodríguez, S. Romero, T. Padilla y M. Pereira (Eds.), *Educación para la carrera y diseño curricular*. (1° ed., pp. 17–37). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Huesca Ramírez, M. y Corvo, C. M. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 34–40.
- Izquierdo-Magaldi, B., Renés-Arellano, P. y Gómez-Cash, O. (2016). Estrategias metacognitivas y recursos tecnológicos utilizados por estudiantes universitarios de español como segunda lengua. *Ocnos*, 15, 149–164. [http://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.958](http://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.958)
- Jiménez Mejías, E., Fernández Rubio, P., Ignaciuk, Á. y O'Valle Ravassa, F. J. (2014). *Plan de acción tutorial para alumnado de Primer Curso del Grado, Universidad de Granada*. Granada: Facultad de Medicina, Universidad de Granada.
- Jiménez Rodríguez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación superior. *REOP*, 21(1), 37–44.
- Jindal-Snape, D. (2010). Setting the Scene: educacional transitions and moving stories. En J.-S. Divya (Ed.), *Educacional Transitions. Moving Stories from Around the World* (1° ed., pp. 1–11). New York: Routledge.
- Kim, H. y Choi, Y. (2015). Effects of Creativity Instruction Activities on Academic Motivation and Career
-



- Maturity of University Students: Based on NFTM-TRIZ Creativity Education Model. *Journal of Digital Convergence*, 13(9), 277–286.
- Komaraju, M. y Nadler, D. (2013). Self-Efficacy and Academic Achievement: Why Do Implicit Beliefs, Goals, and Effort Regulation Matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72.
- Kowalsky, R. y Fresko, B. (2002). Peer Tutoring for College Students with Disabilities. *Higher Education Research and Development*, 21(3), 259–271. <http://doi.org/10.1080/0729436022000020760>.
- Kramer, C. (1956). Extension of Multiple Range Tests to Group Means with Unequal Numbers of replications. *Biometrics*, 12, 307–310.
- Landín Miranda, M. del R. (2010). La Evaluación Educativa. En A. Colorado Carvajal y M. A. Casillas Alvarado (Eds.), *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz* (1° ed., pp. 101–121). México: Universidad Veracruzana.
- Lapeña Pérez, C., Sauleda Parés, N. y Martínez Ruiz, M. A. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: una experiencia desarrollada en la universidad de alicante. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 341–362. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3673546>.
- Lent, R. W. y Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310–321.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <http://doi.org/https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R.W. (2012). Career-Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, 61(1), 2-14. <http://doi:10.1002/j.2161-0045.2013.00031.x>
- Ley N°24.521, Ley Nacional de Educación Superior, Argentina, 7 de agosto de 1995.
- Lima, R., Cruz, R. B. y Rafael, M. (2014). Estudo das Preocupações de Carreira em Aconselhamento. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 115-125.
- Lobato, C., Arbizu, F. y del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135–168. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.7.1.333>
- Lobato, C., Nagore, F. y Bilbao, G. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y

- 
- desafíos. *Educar*, 52(2), 379–398. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.726>.
- Lobato Fraile, C., Del Castillo, L. y Arbizu Bacaicoa, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology Ans Psychological Therapy*, 5(2), 148–168.
- López, B., Esteban, G., Peris, S., Ros, C. y Carbonell, S. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*, 20(1), 16–28.
- López Aguado, M. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Diferencias por género, curso y tipo de titulación. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(2), 203–233.
- López Martín, I., Blanco Fernández, A., Pagán Marín, R. M., Gazapo Andrade, B., De Arana del Valle, J. M., Pizarro Juanas, E. A. y Martínez Pascual, B. (2014). Estudio cualitativo sobre tutoría universitaria a través del método de panel de expertos. *Higher Learning Research Communications*, 4(1), 73–90.
- López Segrera, F. (2011). La educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe: principales tendencias. En T. Dos Santos (Ed.), *América Latina y el Caribe: Escenarios posibles y políticas sociales* (1° ed.). Montevideo: UNESCO.
- López-Justicia, M. D., Hernández, C. M., Fernández Jiménez, C., Polo Sánchez, T. y López Chacón, H. (2008). Características formativas y socio-afectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(6 (1)), 95–116.
- Lorenzo Moledo, M., Argos, J., Hernández García, J. y Vera Vila, J. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), 17–38. <http://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.9951>.
- Mancini, T., Caricati, L., Panari, C. y Tonarelli, A. (2015). Personal and social aspects of professional identity. An extension of Marcia's identity status model applied to a sample of university students. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 140–150.
- Manzano Soto, N., Martín Cuadrado, A., Sánchez García, M., Riquez, A. y Suárez Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93–118. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>.
- Marcelo Torres, N. E. (2015). Evaluación de la percepción de un programa tutorial dirigido a estudiantes de provincia en una Universidad de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), 21.36. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.9.401>
-

- Márquez Barradas, M. L. (2007). Metodología cualitativa o la puerta de entrada de la emoción en la investigación científica. *LIBERABIT*, 13, 53–56.
- Martín Cabrera, E., García García, A. L., Torbay Betancor, Á. y Rodríguez Blanco, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología*, 23(1), 1–6.
- Martínez Clares, P. (2017). Tutoría en acción. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 11–20.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría universitaria: entorno emergente en la universidad europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111–138.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287–310. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13942>
- Martínez Mediano, C., Riopérez Losada, N. y Lord, S. M. (2013). Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de educación superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 137–151. <http://doi.org/10.7179>.
- Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., Hinojo-Lucena, M. A. y Espejo-Garcés, T. (2016). La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–18. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.14>
- Marugán, M., Martín, L. J., Catalina, J. y Román, J. M. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 19(1), 13–20. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.5093/ed2013a3>
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educacion XXI*, 16(2), 183–208. <http://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2639>.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation* (1st ed.). Cambridge: University of Cambridge.
- Menzies, J. y Baron, R. (2014). International postgraduate student transition experiences: the importance of student societies and friends. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 84–94. <http://doi.org/10.1080/14703297.2013.771972>
- Mertens, D. M. (2007). Transformative Paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212–225. <http://doi.org/10.1177/1558689807302811>
-

- 
- Ministerio de Educación de España (2010). *Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la universidad*. Recuperado el 11/10/2016 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14872.pdf&area=E>.
- Molar Orozco, M. E., Velázquez Lozano, J. y Covarrubias Herrera, L. (2013). La motivación como influencia en el aprendizaje en la carrera de arquitectura. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1–30.
- Molina Contreras, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6), 1–21.
- Monclús Estella, A. y Sabán Vera, C. (2008). La Enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 159–183.
- Monreal Zia, J. y De Andrés Gils, J. J. (2004). Aprendizaje a lo largo de la vida. *Cuadernos de trabajo*, 36, (pp. 1–97).
- Montanero Fernández, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. *Educación XXI*, 5, 153–167.
- Moral López, A., Arrabal Gómez, J. M. y González López, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria "mediterráneo" de Córdoba. *Estudios Sobre Educación*, 18, 165–200.
- Morales Trejos, C. G. (2015). Orientación educativa e interculturalidad: Aportes teórico-prácticos al quehacer profesional en orientación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1–17.
- Morales Vallejo, P. (2012). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado el 01/10/2013 de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDeLEfecto.pdf>
- Moreno Almazán, O. (2015). Evaluación de la modalidad de interacción de la tutoría y los efectos en logro académico en entornos en línea. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1 (2015)), 231–255.
- Moreno Ortiz, A. y Sola Martínez, T. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, 123–144.
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los "cupos de equidad" en la Facultad
-

- de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la Educación*, diciembre (35), 255–275. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652011000200011>
- Muñoz Moreno, J. L. y Gairín Sallán, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el Plan de Acción Tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171–192.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality* (1st ed.). New York: Oxford University Press.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153–170.
- Navarro Guzmán, C. y Casero Martínez, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115–132.
- Navarro, G. (2007). Impacto del proceso de acreditación de carreras en el mejoramiento de la gestión académica. *Calidad en la Educación*, 26, 247–288.
- Neira Martínez, C. A., Reyes Reyes, F. T. y Ocares Riffo, B. E. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*, 31, 221–244. <http://doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Nicoletti, V. (2010). Acceso y permanencia del estudiante en la universidad argentina. *Calidad de Vida*, 5, 3–14.
- Nightingale, S. M., Roberts, S., Tariq, V., Appleby, Y., Barnes, L., Harris, R. A., Qualter, P. (2013). Trajectories of university adjustment in the United Kingdom: Emotion management and emotional self-efficacy protect against initial poor adjustment. *Learning and Individual Differences*, 27, 174–181. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.004>
- Ning, H. K. y Downing, K. (2015). A latent profile analysis of university students' self-regulated learning strategies. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1328–1346. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.880832>
- Ocampo Canabal, F. (2010). *La evaluación y la acreditación en el contexto internacional*. Noveno Foro de Evaluación Educativa. Huatulco, Oaxaca, México. Universidad del Mar, Noviembre, 3, 4 y 5, 2010. Recuperado el 20/08/2012 de [http://www.copaes.org.mx/home/docs/NovenoForo/Publicación\\_Noveno\\_Foro\\_FAS.pdf](http://www.copaes.org.mx/home/docs/NovenoForo/Publicación_Noveno_Foro_FAS.pdf)
- Oloriz, M., Lucchini, M. y Ferrero, E. (2007). *Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios*. En Movilidad, Gobernabilidad e Integración Regional (pp. 1–11). Mar del Plata. Recuperado el

---

12/09/2012 de [http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/2102.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/2102.pdf)

- Ordoñez, J. L., Taveira, M. do C. y Pinto, J. C. (2015). *Como orientar la gestión de la carrera profesional* (1° ed.). Barcelona: Editorial UOC.
- Ortega-Andrade, N. A. (2011). Un modelo de tutoría universitaria para el aprendizaje de materiales instruccionales. *Educación y Educadores*, 14(1), 85–104.
- Osés Bargas, R. M., Aguayo Chan, J. C., Duarte Briceño, E. y Manuel Ortega, J. I. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1–8.
- Pantoja Vallejo, A. (2009). El EEES y la acción tutorial universitaria. En A. Pantoja Vallejo y T. J. Campoy Aranda (Eds.), *Planes de acción tutorial en la universidad* (1° ed., pp. 15–37). Jaen: Universidad de Jaen.
- Pantoja Vallejo, A. (2009). Un modelo de orientación y tutoría para la universidad. En A. Pantoja Vallejo y T. J. Campoy Aranda (Eds.), *Planes de acción tutorial en la universidad* (1° ed., pp. 103–124). Jaen: Universidad de Jaen.
- Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula* (1° ed.). Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. y Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching–learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269–282.
- Patiño Garzón, L. y Cardona Pérez, A. M. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoría*, 21(1), 9–20.
- Patton, W. y McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice* (1° ed.). The Netherlands: Sense Publishers.
- Peixoto, H. M., Peixoto, M. M. y Alves, E. D. (2012). Estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarios y de posgrado en asignaturas semi-presenciales en el área de la salud. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 20(3), 1–8.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359–376. <http://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>

- Peregalli de Palleja, A., Hermida, J. C., García Ripa, M. I., Baez, F. y Cassotto, S. (2014). De las buenas intenciones a las buenas prácticas: institucionalizar la inclusión. En J. Gairín Sallan, G. Palmeros y Ávila y A. Barrales Villegas (Eds.), *Universidad y Colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias* (1st ed., pp. 273–298). Mexico, DF: Ediciones Del Libro.
- Perez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 177–193. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>
- Pérez Villalobos, M. V., Valenzuela Castellanos, M. F., Díaz Mujica, A., González-Pianda, J. A. y Núñez Pérez, J. C. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441–450.
- Pichardo, C. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 2–16.
- Piemontesi, S. E. y Heredia, D. E. (2009). Afrontamiento ante exámenes: Desarrollos de los principales modelos teóricos para su definición y medición. *Anales de Psicología*, 25(2001), 102–111.
- Pontífice, J. P. II. (1990). *Ex-corde ecclesiae*. Roma. Recuperado el 08/12/2016 de [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2015). Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional (CARA). Recuperado el 12/03/2016 de <http://rendimientoacademico.uc.cl/>  
<http://rendimientoacademico.uc.cl/>
- Puzzella, A. E., Lopez, N. E., Alborch, A. S. y Romero, R. M. (2008). Las actitudes de los alumnos ingresantes a la universidad: un fenómeno preocupante. *Educación y Ciudadanía*, s/n, 1–8. Recuperado el 27/11/2012 de <http://www.fi.unsj.edu.ar/departamentos/DptoFisica/archivos/Las%20actitudes%20de%20los%20alumnos%20ingresantes.pdf>
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 47–54.
- Rascovan, S. y Del Compare, M. (1999). La orientación vocacional en la Argentina. *Revista Da ABOP*, 3(1), 191–201.
- Repetto Talavera, E. (2002). Antecedentes históricos de la orientación educativa. En E. Repetto
-

- 
- Talavera (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica I* (pp. 34–57). Madrid: UNED.
- Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82–95.
- Repetto Talavera, E., Pena Garrido, M., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(11), 159–178.
- Ricaurte, K. M., Ojeda, E., Betancourth, S. y Burbano, H. M. (2013). Empoderamiento en jóvenes en situación de desplazamiento. El caso de la Unidad de Atención y Orientación (UAO) de la Alcaldía de Pasto. *Revista CS*, 11, 177–214.
- Riffo Ocares, B. y Contreras Castro, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 201–219. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200013>
- Rinaudo, M., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107–119.
- Risquez, A. (2010). *La mentoría electrónica entre pares para la adaptación a la universidad: Una experiencia de investigación aplicada*. Recuperado el 22/05/2012 de <http://info.uned.es/biblioteca/biblio.htm>
- Risquez, A. (2011). Peer electronic mentoring for transition into university: A Theoretical review. *REOP*, 22(3 (3)), 232–239.
- Risquez, A. y Sanchez-Garcia, M. (2012). The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university. *Internet and Higher Education*, 15(3), 213–221.
- Risquez, A., Moore, S. y Morley, M. (2007). Welcome to College? Developing a Richer Understanding of the Transition Process for Adult First Year Students Using Reflective Written Journals. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(2), 183–204.
- Rodríguez Diéguez, A., y Pereira González, M. (1995). La educación para la carrera. Delimitación conceptual. En M. L. Rodríguez Moreno, A. Rodríguez, S. Romero, T. Padilla y M. Pereira (Eds.), *Educación para la carrera y diseño curricular*. (1° ed., pp. 80–122). Barcelona: Universitat de Barcelona.
-



- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo Salvador, A. y Haya Salmón, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467–481.
- Rodríguez Menéndez, M. del C., Inda Caro, M. de las M. y Peña Calvo, J. V. (2015). Validación de la teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera con una muestra de estudiantes de ingeniería. *Educacion XX1*, 18(2), 257–276. <http://doi.org/10.5944/educXX1.14018>
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. (1° ed.). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M. L., Sandín Esteban, M. P. y Buisán Serradell, C. (2000). La conducta exploratoria: concepto y aplicaciones en orientación profesional. *Revista de Educación*, 321(321), 153–185.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Relieve*, 12(2), 289–305.
- Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I. y Freire, C. (2012). Incidencia de las metas académicas en los enfoques de aprendizaje del estudiante universitario. En C. González Ferreras, D. González Manjón, J. M. Mestre Navasy G. Bozal (Eds.), *Aportaciones recientes al estudio de la motivación y las emociones* (1st ed., pp. 41–47). Sevilla: Asociación de Motivación y Emoción.
- Romero Gutiérrez, M., Martínez Chico, M. y Jiménez Liso, M. R. (2015). Evaluación del máster interuniversitario de educación ambiental a través de las percepciones de estudiantes y profesores en un análisis DAFO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 347–361. <http://doi.org/10498 - 17257>
- Romero-Rodríguez, S., Seco-Fernández, M. y Lugo-Muñoz, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 75–89.
- Roux, R. y Anzures González, E. E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1–16. <http://doi.org/dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17731>
- Rovella, A., Sans de Uhrlandt, M., Solares, E., Delfino, D. y Díaz, D. (2008). Motivo de logro y elección de
-

- 
- la carrera de psicología. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 6(18), 93–100.
- Rubio Herráez, E. (2007). Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *CEE Participación Educativa*, 6, 14–29.
- Ruiz Ruiz, B. L., Molina Garzón, M. y Acosta Trejos, D. (2011). Evaluación de estrategias, motivos y enfoques de aprendizaje para la identificación del perfil de ingreso de estudiantes universitarios. *Encuentros*, 1, 21–34.
- Saavedra Guajardo, E. y Castro R., A. (2007). La investigación cualitativa, una discusión presente. *LIBERABIT*, 13, 63–69.
- Sáinz, M., López-Sáez, M. y Lisbona, A. (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3, 111–123.
- Sáiz, M. C., Montero, E., Bol, A. y Carbonero, M.-A. (2012). Un análisis de competencias para "aprender a aprender" en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 253–270.
- Sáiz Manzanares, M. C., Montero García, E., González Fernández, M. C., Aguilar Romero, F. y Peláez Vara, J. (2010). *Study styles and strategies of learning in engineering students: a proposal for methodological innovation*. Segunda Conferencia Internacional de Educación y Nuevas Tecnologías de Aprendizaje. Barcelona. Recuperado el 07/06/2017 de <https://library.iated.org/view/SAIZMANZANARES2010STU>
- Salim, R. y Lotti de Santos, M. (2010). Aprendizaje en el primer año de estudios universitarios: motivaciones, estrategias y enfoques. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1–11.
- Salim, S. R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1–17.
- Sánchez García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid* (1° ed.). Madrid: UNED.
- Sánchez García, M.F. (2012), Principios, contextos y dimensiones principales de intervención en orientación profesional. En M.F. Sánchez García y M. Álvarez González (Eds.), *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional* (pp. 55-79). Madrid: UNED.
- Sánchez García, M. F. (2013). Marco conceptual de la orientación para el desarrollo profesional y personal. En M. F. Sanchez Garcia (Ed.), *Orientación profesional y personal* (1° ed., pp. 23–44). Madrid: UNED.
-

- Sánchez García, M. F., Gullemón Fernández, J. R., Ferrer Sama, P., Villalba Vílchez, E., Martín Cuadrado, A. M. y Pérez González, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329–352.
- Sánchez-García, M., Manzano, N., Riskey, A. y Suarez, M. (2011). Evaluation of a tutoring and mentoring model in distance higher education. *Revista de Educacion*, 356, 719–732.
- Sandoval Díaz, J. (2015). Concepción de aprendizaje, estrategias metacognitivas y experticia disciplinar en estudiantes universitarios de psicología. *Summa Psicológica*, 12(2), 19–29.  
<http://doi.org/doi:10.18774/summa-vol12.num2-261>
- Sanz Oro, R. (2009). Tutoría y orientación en la universidad. En R. Sanz Oro (Ed.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad* (1° ed., pp. 45–69). Madrid: Síntesis.
- Sauto, L., Galiano, M., Fernando, M., Cerviño, E., del LLano, M. y Manzanares, J. L. (2010). El aprendizaje a lo largo de la vida. *Cuadernos del Consejo Económico y Social (CAUCES)*, 11, 48–67.  
<http://doi.org/10.3969/j.issn.1673-1379.2013.03.002>.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. En S. D. Brown y R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2ª ed., pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Schmidt, A. (2010). *Autoconcepto y motivaciones vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas* (TFG). Recuperado el 30/01/2013 de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=autoconcepto-motivaciones-vocacionales-en-estudiantes>
- Schwinger, M. y Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35–47.  
<http://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.005>
- Schwinger, M., Steinmayr, R. y Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome — Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 269–279.  
<http://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.12.006>
- Sebastián Ramos, A. (2003). Enfoques teóricos relevantes de la orientación profesional. En A. Sebastián Ramos, M. L. Rodríguez Moreno y M. F. Sánchez García (Eds.), *Orientación Profesional. Un proceso a lo largo de la vida* (1st ed.). Madrid: Dykinson.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2008). Proyecto de apoyo para el mejoramiento de la
-

---

enseñanza en primer año de carrera de grado de ciencias exactas y naturales, ciencias económicas e informática. Programa de Vinculación Tecnológica. Recuperado el 04/09/2012 de [www.dga.unlu.edu.ar/dpto-evaluacion/.../Proyecto PACENI.doc](http://www.dga.unlu.edu.ar/dpto-evaluacion/.../Proyecto PACENI.doc)

Secretaría de Políticas Universitarias. (2012). *Anuario de Estadísticas Universitarias 2012*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Recuperado el 14/04/2015 de [http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/anuario\\_2012.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/diu/anuario_2012.pdf)

Secretaría de Políticas Universitarias. (2013). *Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas 2013*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Recuperado el 14/04/2015 de [http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario\\_2013.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf)

Senise Barrio, O. (2009). Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (L.A.D.E). En A. Pantoja Vallejo y T. J. Campoy Aranda (Eds.), *Planes de acción tutorial en la universidad* (1° ed., pp. 115–137). Jaen: Universidad de Jaen.

Sepúlveda Carreño, M. J., López Quiero, M., Torres Vergara, P., Luengo Contreras, J., Montero Cabrera, E. y Contreras Muñoz, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de Química y Farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 135–150.

Silva, R. (2005). Deserción: ¿Competitividad o gestión? *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 64–70.

Skatova, A. y Ferguson, E. (2014). Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degree. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–15. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01244>

Soares, A. P. C., Almeida, L. S. y Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de primer año de la Universidad de Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99–121.

Solaguren-Beascoa Fernández, M. y Moreno Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247–266. <http://doi.org/10.5944/educXX1.14479>.

Sosa, F. M., Fernández, O. D. y Zubieta, E. M. (2014). Bienestar social y aculturación psicológica en estudiantes universitarios migrantes. *Liberabit*, 20(1), 151–163.

Stover, J. B., Uriel, F., Freiberg Hoffmann, A. y Fernández Liporace, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate*, 15(1), 69–92.

- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* (2° ed.). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós.
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa* (1° ed.). Barcelona: Laertes educación.
- Suárez-Ortega, M., Sánchez-García, M. F. y García-García, M. del C. (2016). Caracterización de buenas prácticas y necesidades de mejora en los servicios de orientación para el empleo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 43–60. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.3.2016.18799>
- Suárez Riveiro, J. M. y Fernández Suárez, A. P. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención* (1st ed.). Madrid: UNED.
- Suárez Riveiro, J. M. y Fernández Suárez, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1), 116–128.
- Suárez Riveiro, J. M., Fernández Suárez, A. P. y Anaya Nieto, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295–306.
- Suárez Riveiro, J. M., González Cabanach, R., Abalde Paz, E. y Valle Arias, A. (2001). Un modelo explicativo de las influencias de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 249–262.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27(2), 369–380.
- Super, D. E. (1976). *Career education and the meaning of work. Department of Health, Education and Welfare*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Tett, L., Cree, V. E. y Christie, H. (2017). From further to higher education: transition as an on-going process. *Higher Education*, 73(3), 389–406. <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1>
- Teveira, M. do C. y Rodríguez, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. *Teoría, Práctica y Aportaciones Empíricas*, 21(2), 335–345.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125.
- Tomeu Hardasmal, A. J. y Salguero Hidalgo, A. (2017, March 8). Adaptando la tutoría a las necesidades individuales del alumno: uso del campus virtual como herramienta alternativa de bajo coste al

---

Clicker. Recuperado el 25/11/2017 de <http://hdl.handle.net/10498/19153>

- Torrecilla Sánchez, E. M., Rodríguez Conde, M. J., Herrera García, M. E. y Martín Izard, J. F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: La perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79–99.
- Tortosa Ybáñez, M., Parejas Salinas, J. y Moncho Pellicer, A. (2011). Cuarta transición: Modelos teóricos de orientación entre etapas educativas y su concreción en el acceso a la Universidad., pp. 1–15. Recuperado el 19/10/212 de <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/185121.pdf>.
- Trógolo, M. y Medrano, L. A. (2012). Personality traits, difficulties in emotion regulation and academic satisfaction in a sample of argentine college students. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 30–40.
- Troiano, H. y Elias, M. (2014). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637–654.
- Tukey, J. (1953). *The Problem of Multiple Comparisons*. Unpublished manuscript. Princeton University.
- UCA (2003) Resolución de la Comisión Permanente sobre reforma del sistema de tutorías de la Universidad. Acta p-17, Expediente 191/2003
- UCA (2010). Proyecto Institucional 2011-2016. Buenos Aires. Recuperado el 25/09/2012 de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo3/files/UCA-Proyecto-Institucional-2011-2016.pdf>.
- UCA (2012) Aprobación del documento preliminar del sistema de orientación universitaria UCA (TUTORÍAS). Acta 1008, Expediente 45/2012
- UCA (2012). Sistema de Orientación Universitaria UCA [Documento interno]. Buenos Aires: UCA.
- UCA. (2013). Estatutos y Ordenanzas UCA [Documento interno]. Buenos Aires: UCA.
- UCA. (2015). Gestión Académica. Informe de Evaluación Institucional [Documento interno]. Buenos Aires: UCA.
- UCA. (2015). Información sobre el contexto local y regional. Informe de Evaluación Institucional [Documento interno]. Buenos Aires: UCA.
- UCA. (2015). Misión y Proyecto Institucional, Gobierno y Gestión. Informe de Evaluación Institucional [Documento interno]. Buenos Aires: UCA.
- Undurraga Infante, C. (2010). *De la conquista del mundo a la conquista de sí mismo* (1° ed.). Santiago de
-

Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI*. París: UNESCO.

Universidad de Burgos. (2014). Plan de Tutoría en la Universidad de Burgos. Recuperado el 12/03/2017 de [http://www.ubu.es/sites/default/files/portal\\_page/files/aprobado\\_28\\_marzo\\_2014\\_modificaciones\\_al\\_plan\\_accion\\_tutorial\\_2014\\_1.pdf](http://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/aprobado_28_marzo_2014_modificaciones_al_plan_accion_tutorial_2014_1.pdf).

Universidad de Chile (2013). Programa de Tutoría Integral Par (TIP). Recuperado el 12/03/2017 de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/iniciativas-destacadas/110432/tutorias>

Universidad de Murcia. (2016). Programa de apoyo a la formación de grado, 2016-2017. Recuperado el 12/03/2017 de <http://www.um.es/web/educacion/contenido/orientacion-y-empleo>.

Universidad de Murcia. (2017). Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Economía y Empresa 2016/2017. Recuperado el 12/03/2017 de <http://www.um.es/web/economia-y-empresa/contenido/orientacion-y-empleo/pat>.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). Dirección General de Orientación y Atención Educativa. Recuperado el 12/03/2017 de <http://www.dgoae.unam.mx/>

Valle Arias, A., Rodríguez, S., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., González Pienda, J. A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109–122.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M. y Suárez, N. (2016). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1–8.

Valle, J. M. (2008). Hacia el pasaporte europeo universitario. Armonización de los sistemas de acceso a la universidad. En J. L. García Garrido (Ed.), *Formar ciudadanos europeos* (1° ed., pp. 99–156). Madrid.

Vargas Cordero, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155–165.

Vargas, H. M., Palmerín Cerna, M. y Sesento García, L. (2011). La tutoría grupal en la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(31), 1–8.

- 
- Veenman, M. V. J. y Verheij, J. (2003). Technical students' metacognitive skills: relating general vs. specific metacognitive skills to study success. *Learning and Individual Differences*, 13, 259–272. [http://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00094-8](http://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00094-8)
- Velasco, S. C. (2006). El Rendimiento Académico: Desde la Práctica de la Orientación Educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(9), 41–45.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Velaz-de-Medrano Ureta, C., Blanco-Blanco, Á. y Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, Número Ext, 138–173. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-210>.
- Ventura, A. C., Cattoni, M. S. y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1–20. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.15>
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Aguilar, M. del C. y Iraurgi, I. (2013). Learning Competence in University: Development and Structural Validation of a Scale to Measure. *Psicodidáctica*, 18(2), 1–16. <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6470>
- Villena Martínez, M. D., Muñoz García, A. y Polo Sánchez, M. T. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la Orientación Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 43–62.
- Walsh, C., Larsen, C. y Parry, D. (2009). Academic tutors at the frontline of student support in a cohort of students succeeding in higher education. *Educational Studies*, 35(4), 405–424. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03055690902876438>
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–73. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Ye, L. H. (2015). Work values and career adaptability of Chinese university students. *Social Behavior and Personality*, 43(3), 411–422.
- Zapiola, M. S. y Lambías, F. J. (2006). Perfil de las Instituciones Católicas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. En IESALC-Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Ed.), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (1° ed., pp. 204–216). Caracas: Editorial Metrópolis, C.A.
-



Zimmerman, B. J. y Schunk. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.

## ANEXOS: INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS

### ANEXO 1: CEME U

#### CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS Y MOTIVACION PARA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO (CEMEU)

García Ripa, M. I., Sánchez García, M.F. y Rísquez, A.

Apellido y Nombre:				
Número de documento:	Nacional / Extranjero	Edad:	Sexo: F / M	
Nacionalidad:				
Lugar de residencia actual:	e-mail:			
	Teléfono:			
Nombre del Colegio proveniente:				
Carrera a ingresar:				

#### Instrucciones

*Estimado aspirante:* Este cuestionario tiene como finalidad analizar los procesos que intervienen en el estudio académico en el momento de inicio de la carrera universitaria. Los datos recogidos en este cuestionario permitirán mejorar y ajustar la ayuda orientadora de la Universidad a las necesidades y situación real de los nuevos estudiantes.

Encontrarás 32 formulaciones relacionadas con algunas formas de aprender y estudiar. Debes leer cada una de ellas y marcar la opción en la escala de valores de acuerdo con la frecuencia con que te sucede, donde:

**6 = Siempre me sucede y 1= Nunca me sucede.**

Es importante que respondas con toda sinceridad a cada uno de los ítems.

Muchas gracias.

Ítems	"Nunca me sucede" 1	2	3	4	5	"Siempre me sucede" 6
1. Ocupo demasiadas horas para hablar por teléfono, "chatear" o conectado a Internet.						
2. Me presento a examen solo si tengo la materia bien preparada.						
3. Estudiar y saber me proporciona mucho placer.						
4. Antes de escribir pienso y elaboro mentalmente la forma en que voy a expresar mis ideas por escrito.						
5. Consigo ser perseverante, constante para estudiar.						
6. Valoro la posibilidad que tengo de estudiar esta carrera.						
7. Estudio sabiendo la modalidad de evaluación del profesor.						

8. <i>Generalmente tengo leído el material, indicado por el profesor, antes de cada clase.</i>						
9. <i>Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información.</i>						
10. <i>Trato de razonar y pensar cada tema para encontrarle un sentido a lo que estoy leyendo.</i>						
11. <i>Cuando estoy leyendo o estudiando, me pongo a pensar en otras cosas.</i>						
12. <i>Trato de estudiar con tiempo, no dejo todo para el último momento.</i>						
13. <i>Me pongo nervioso/a y se me olvida todo en los exámenes.</i>						
14. <i>Al escribir, poseo un buen manejo de vocabulario y gramática.</i>						
15. <i>Considero que poseo la capacidad necesaria para estudiar una carrera universitaria.</i>						
16. <i>Me detengo en los puntos dudosos del texto y trato de entenderlos o busco aclararlos.</i>						
17. <i>Me preocupa mucho desaprobado un examen.</i>						
18. <i>Aunque el tema sea difícil o aburrido lo mismo lo estudio.</i>						
19. <i>Estoy convencido/a de estudiar esta carrera, aunque no es lo que mis padres desean.</i>						
20. <i>Tardo mucho en acomodarme para empezar a estudiar y cualquier cosa interrumpe mi estudio.</i>						
21. <i>Antes de entregar un material escrito lo reviso y corrijo errores de redacción.</i>						
22. <i>Cuando estoy leyendo, cada tanto me detengo y reviso mentalmente si entendí lo que leí.</i>						
23. <i>Puedo distribuir bien el tiempo entre el estudio y las distintas actividades que tengo.</i>						
24. <i>Me tomo examen a mí mismo para estar seguro que conozco el material que estudié.</i>						
25. <i>Al dar un examen, me doy cuenta que estudié correctamente los temas.</i>						
26. <i>Al estudiar, me resulta fácil establecer relaciones entre los conceptos de un texto.</i>						
27. <i>Al leer o estudiar me resulta fácil distinguir las ideas fundamentales y las ideas secundarias del texto.</i>						
28. <i>Soy muy distraído.</i>						
29. <i>Mis preocupaciones me impiden concentrarme.</i>						
30. <i>Cuando obtengo una baja calificación, me desanimo mucho.</i>						
31. <i>Cuando estudio, me gusta asociar lo que voy aprendiendo con otras materias y contenidos que he estudiado anteriormente.</i>						
32. <i>Me considero un buen estudiante.</i>						

## ANEXO 2: CMEC

### CUESTIONARIO DE MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA (CMEC)

García Ripa, M. I., Sánchez García, M.F. y Risquez, A.

Apellido y Nombre:					
Número de documento:		Nacional / Extranjero	Edad:		Sexo: F / M
Nacionalidad:					
Lugar de residencia actual:		e-mail:			
		Teléfono:			
Nombre del Colegio proveniente:					
Carrera a ingresar:					

#### Instrucciones

*Estimado aspirante:* Este cuestionario tiene como finalidad conocer los motivos que más han prevalecido a la hora de elegir tu carrera universitaria. Los datos recogidos en este cuestionario permitirán mejorar y ajustar la ayuda orientadora de la Universidad a las necesidades y situación real de los nuevos estudiantes.

Encontrarás 20 formulaciones relacionadas con las razones y valoraciones implicadas en la elección de la carrera. Tienes que leer cada una de ellas y luego marcar una respuesta de acuerdo al grado de identificación con cada frase, donde:

**1 = Nada de acuerdo y 6 = Totalmente de acuerdo.**

Es importante que respondas con toda sinceridad a cada uno de los ítems.

Muchas gracias.

He elegido esta carrera porque...	Redondear el valor correspondiente:
1. Crees que estudiar esta carrera te ayudará a comunicarte mejor con los demás.	1 2 3 4 5 6
2. Siempre te han llamado las profesiones donde se pueda supervisar y organizar actividades.	1 2 3 4 5 6
3. Te evitará sentirte fracasado/a en la vida.	1 2 3 4 5 6
4. Quieres conocer más sobre los temas particulares que trata la carrera.	1 2 3 4 5 6
5. Querrías tener un puesto de trabajo con cierto prestigio social.	1 2 3 4 5 6
6. No puedes quedarte en tu casa sin hacer nada.	1 2 3 4 5 6
7. Crees que el esfuerzo que realices para estudiar será productivo para la sociedad.	1 2 3 4 5 6
8. Una vez recibido, tendrás mucha oferta laboral y podrás tener un buen pasar económico.	1 2 3 4 5 6
9. Crees que te va a resultar fácil cursarla.	1 2 3 4 5 6
10. Es una forma de superar un reto importante en tu vida.	1 2 3 4 5 6

---

11. Comprendes el valor social que tiene esta carrera.	1	2	3	4	5	6
12. Te permitirá acceder a trabajos bien remunerados.	1	2	3	4	5	6
13. No querías quedarte sin estudiar algo.	1	2	3	4	5	6
14. Quieres hacer algo que te haga feliz y satisfecho contigo mismo.	1	2	3	4	5	6
15. Quieres ocupar un cargo directivo.	1	2	3	4	5	6
16. No es muy difícil para estudiar	1	2	3	4	5	6
17. Aunque se te presenten varios obstáculos, es lo que quieres estudiar.	1	2	3	4	5	6
18. Valoras tus capacidades y quieres mejorar cada día.	1	2	3	4	5	6
19. Puede ser una manera de acceder a una posición dominante en tu desarrollo profesional.	1	2	3	4	5	6
20. Te consideras una persona con problemas y a través de la carrera dejarás de tenerlos.	1	2	3	4	5	6

## ANEXO 3: CUESTIONARIO VALIDACIÓN EXPERTOS

---

### VALORACIÓN DE EXPERTOS sobre el CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS Y MOTIVACION PARA EL ESTUDIO UNIVERSITARIO (CEMEU)

García Ripa, M. I., Sánchez García, M.F. y Risquez, A.

#### PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO

El Cuestionario de Estrategias y Motivación hacia el Estudio Universitario (CEMEU) tiene como finalidad analizar los procesos que intervienen en el estudio académico en el momento de inicio de la carrera universitaria. Se aplicará a una población en Argentina. El instrumento describe una serie de comportamientos que realizan los estudiantes al momento de aprender y que permite determinar, en función del grado de frecuencia con que los realizan, su influencia -positiva o negativa- en el proceso de aprendizaje académico.

Queda definido por dos dimensiones teóricas principales, la primera, denominada *Estrategias de Aprendizaje*, se refiere a estrategias cognitivas relativas a la comprensión y comunicación del conocimiento y estrategias metacognitivas relativas a la revisión y control de los procesos de aprendizaje. La segunda, denominada *Regulación Motivacional*, referida a los procesos motivacionales y de gestión emocional que permiten una adecuada organización, sostenimiento y estabilidad de los procesos de aprendizaje.

Dentro del primer grupo, las *Estrategias de Aprendizaje*, se distinguen:

**I-Estrategias de Comprensión Cognitiva:** se definen acciones relativas a la comprensión de contenidos, el establecimiento de relaciones conceptuales y la identificación y distinción de conceptos centrales respecto al conocimiento general realizado.

**II-Estrategias de Revisión y Control de los procesos de conocimiento:** se refieren a las acciones realizadas con el fin de regular los procesos de aprendizaje a fin de mejorar la comprensión conceptual y revisar lo aprendido de acuerdo a las situaciones de evaluación.

**III-Estrategias de Comunicación Conceptual:** relativas a la preparación y expresión de los conocimientos, especialmente en forma escrita, que implican la planificación y redacción de las ideas de acuerdo a los criterios de evaluación académica.

Dentro del segundo grupo, la *Regulación Motivacional*, se identifican:

**IV-Control emocional:** se refiere al manejo de situaciones emocionales (como preocupación, ansiedad o desánimo) que se presentan durante los momentos de estudio o evaluación, que pueden interferir el desempeño cognitivo.

**V-Motivación y Expectativas de autoeficacia:** comprende conductas de perseverancia, convicción por querer estudiar, sentimientos de competencia y eficacia académica que implican la motivación frente al estudio académico.

**VI-Concentración en el estudio:** comprende conductas que faciliten la atención y dedicación al estudio académico que permitan controlar las posibles interferencias o distracciones tanto internas como externas que atentan la concentración.

#### INSTRUCCIONES PARA LA VALORACIÓN DE EXPERTOS

A través de esta escala, le solicitamos que valore los conjuntos de ítems que conforman cada una de las dimensiones de acuerdo a la *Pertinencia* y *Claridad* de los mismos. Se entiende por *pertinencia*: si el ítem es adecuado con la dimensión que intenta medir; y por *claridad*: si la redacción del ítem no es ambigua y permite una fácil comprensión.

Por otro lado, de acuerdo con el conjunto de ítems de cada dimensión, le solicitamos que determine la *Suficiencia*, es decir, si los mismos son suficientes para su evaluación.

Marque la opción que considere más ajustada según su grado de acuerdo con los criterios indicados (1 = inadecuado / 5 = muy adecuado)

Al final de cada dimensión le solicitamos agregue todas las **observaciones** que crea conveniente de acuerdo a los puntos señalados (utilice el espacio que necesite). Por último, al finalizar la evaluación le solicitamos indique una **valoración general** del CEMEUI de acuerdo a los aspectos señalados.

---

Muchas gracias por su colaboración





NOMBRE: ..... PROFESIÓN..... CENTRO DE TRABAJO.....

DIMENSIONES		ITEMS	Pertinencia					Claridad					Suficiencia				
1. Estrategias de Aprendizaje	I-Estrategias de comprensión cognitiva.	10-Trato de razonar y pensar cada tema, para encontrarle un sentido a lo que estoy leyendo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		16-Me detengo en los puntos dudosos del texto y trato de entenderlos o busco aclararlos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
		26-Al estudiar, me resulta fácil establecer relaciones entre los conceptos de un texto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
		27-Al leer o estudiar puedo distinguir las ideas fundamentales y las ideas secundarias del texto.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
		31-Cuando estudio, me gusta asociar lo que voy aprendiendo con otras materias y contenidos que he estudiado anteriormente.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
	Inclusión o supresión de ítems:																
	Otras observaciones y/o sugerencias																
	II-Estrategias de Revisión y Control de los procesos de conocimiento.	2-Me presento a examen solo si tengo la materia bien preparada.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		7-Estudio sabiendo la modalidad de evaluación del profesor.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
		8-Generalmente tengo leído el material, indicado por el profesor, antes de cada clase.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
		9-Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
		12-Trato de estudiar con tiempo, no dejo todo a último momento.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
		22-Cuando estoy leyendo, cada tanto me detengo y reviso mentalmente si entendí lo que leí.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
		23-Puedo distribuir bien el tiempo entre el estudio y las distintas actividades que tengo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
		24-Me tomo examen a mí mismo para estar seguro que conozco el material que estudié.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
	Inclusión o supresión de ítems:																
Otras observaciones y/o sugerencias																	
III-Estrategias de Comunicación Conceptual.	4-Antes de escribir pienso y elaboro mentalmente la forma en que voy a expresar mis ideas por escrito.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	14-Al escribir, poseo un buen manejo de vocabulario y gramática.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
	21-Antes de entregar un material escrito lo reviso y corrijo errores de redacción.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						

		25- Al dar un examen, me doy cuenta que estudié correctamente los temas.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
	Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																	
	Inclusión o supresión de ítems:																	
	Otras observaciones y/o sugerencias																	
2. Regulación Motivacional	IV- Control emocional.	13-Me pongo nervioso y se me olvida todo en los exámenes.*	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
		17-Me preocupa mucho desaprobado un examen.*	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
		30-Cuando obtengo una baja calificación, me desanimo mucho.*	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
		Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
		Inclusión o supresión de ítems:																
		Otras observaciones y/o sugerencias																
	V-Motivación y Expectativas de Autoeficacia.	3-Estudiar y saber me proporciona mucho placer.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
		5-Consigo ser perseverante, constante para estudiar.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
		6-Valoro la posibilidad que tengo de estudiar esta carrera.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
		15-Considero que poseo la capacidad necesaria para estudiar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
		18-Aunque el tema sea difícil o aburrido lo mismo lo estudio.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
		19-Estoy convencido de estudiar esta carrera, aunque no es lo que mis padres desean.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
		32-Me considero un buen estudiante.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
		Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																
		Inclusión o supresión de ítems:																
		Otras observaciones y/o sugerencias																
	VI-Concentración en el estudio.	1-Ocupo demasiadas horas para hablar por teléfono, "chatear" o conectado a Internet.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
		11-Cuando estoy leyendo o estudiando, me pongo a pensar en otras cosas.*	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
		20-Tardo mucho en acomodarme para empezar a estudiar y cualquier cosa interrumpe mi estudio.*	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
28-Soy muy distraído.*		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5							
29-Mis preocupaciones me impiden concentrarme en el estudio.*		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5							
	Contenidos que se solapan o repetitivos (indique nº ítem):																	

	Inclusión o supresión de ítems:
	Otras observaciones y/o sugerencias

*Los ítems con asterisco (\*) indican que hay que invertir el valor.*

6. Extensión del cuestionario en su conjunto	1	2	3	4	5
7. Presentación del cuestionario en su conjunto	1	2	3	4	5
8. Orden de las preguntas	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Se ruega enviar a: Maria Ines Garcia Ripa (inesripa@gmail.com)

## ANEXO 4: ENCUESTA DE TUTORÍA ESTUDIANTES ET-E

### ENCUESTA DE TUTORÍA A ESTUDIANTES (ET-E)

A fin de evaluar el Programa de Orientación Tutorial de la UCA deseáramos conocer tu opinión acerca de las actividades desarrolladas. Te pedimos que respondas en forma anónima, siendo claro en tus respuestas y contestando con la máxima sinceridad a cada una de las preguntas.

Carrera	Comisión	Turno
A continuación, te solicitamos que evalúes las actividades realizadas en tutoría:		
		Respuesta
Entrevistas personales	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
Taller: Inicio a la Vida Universitaria	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
Taller: Organización del tiempo de estudio	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
Taller: Preparación de exámenes	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
Identifica los contenidos abordados en tutoría (redondea el que corresponda) e indicar si los mismos fueron tratados satisfactoriamente de los mismos asignado un número entre 5 y 1 (donde 5 significa "totalmente satisfactorio" y 1 "nada satisfactorio")		
Temas	Abordado en tutoría	Grado de resolución
Organización y metodología de estudio.	Si - No	
Planificación del tiempo de estudio.	Si - No	
Ansiedad y/o situaciones de bloqueo en los exámenes.	Si - No	
Bajo rendimiento académico debido a dificultades con contenidos curriculares.	Si - No	
Por no sentirse integrado al ámbito académico de la Universidad.	Si - No	
Por presentar desorientación y dudas respecto de la carrera.	Si - No	
Estar lejos de casa y no saber si desea seguir estudiando acá.	Si - No	
Problemas de índole personal que afectan su desempeño académico.	Si - No	
¿Cómo evaluarías el Programa de Tutorías en la UCA?	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
¿Cómo describirías tu relación con el Tutor/a?	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	

Agrega las observaciones que creas necesarias:

.....

.....

.....

.....

Gracias por tu colaboración

---

## ANEXO 5: Guion del GRUPO DE DISCUSIÓN ESTUDIANTES (GDE-1)

---

### Guion del GRUPO DE DISCUSIÓN ESTUDIANTES (GDE-1)

García Ripa, M. I.

#### FASE DE CONTEXTO.

##### OBJETIVO:

*Analizar las necesidades de orientación que presentan los estudiantes cuando ingresan a la UCA.*

Se intentará identificar el tipo de dificultades que presentan los estudiantes al iniciar sus estudios universitarios, como, por ejemplo, dificultades en las técnicas de estudio, falta de concentración, ansiedad frente a las primeras situaciones de evaluación, no sentirse totalmente motivados a estudiar, entre otras.

*Conocer experiencias de orientación o tutorías que hayan recibido o que, consideren, se deberían implementar..*

Se intentará identificar, si en la etapa inicial de sus estudios, han tenido, o no, algún tipo de orientación o tutoría. Qué valoración les merece esa experiencia y que sugerencias harían respecto de cómo debería ser la tutoría en la UCA.

##### PARTICIPANTES:

5 estudiantes avanzados y 5 graduados de distintas carreras de la UCA.

##### BREVE INTRODUCCIÓN AL INICIO DEL ENCUENTRO:

Presentación de la moderadora y sus intenciones de investigación.

El motivo de este encuentro es poder conversar acerca de la experiencia que cada uno de ustedes ha tenido al momento de ingresar y comenzar a transitar su carrera universitaria. Y si en esa instancia han tenido alguna experiencia de tutoría.

La idea es que puedan expresar libremente, sin sentirse condicionados pensando que lo que expresen pueda ser tomado en forma valorativa hacia su persona. Lo que ustedes digan será un aporte muy interesante que ayudará a conocer, desde la experiencia personal de cada uno, la adaptación e inserción a la universidad.

**La idea, entonces, es que hablen acerca de cómo fue empezar la universidad, qué dificultades tuvieron, cómo las pudieron ir solucionando y qué cambios fueron notando en los primeros meses de haber ingresado a la carrera.**

Cada uno irá hablando y yo podré hacerles algunas preguntas que ayuden a orientar los temas que se vayan expresando. La idea es que cada uno pueda expresarse y que generemos un espacio de intercambios entre todos.

En una segunda parte se introduce el tema de tutoría.

**Me gustaría saber si han recibido alguna orientación o tutoría en esa primera etapa de la carrera, de haberla recibido cómo fue. Y aquellos que no tuvieron la experiencia, por qué ha sido. Por último, me gustaría que cada uno comente cómo cree que debería ser la tutoría para los estudiantes que inician sus estudios universitarios.**

**OBSERVACIÓN:** Para un mejor registro se les anticipa a los participantes que el encuentro será grabado, previa autorización de los mismos.

**PREGUNTA DE INICIO:**

A. ¿Cómo fue la experiencia de cada uno de ustedes al iniciar su carrera universitaria?

**SUB-PREGUNTAS ORIENTADORAS:**

A.1. ¿Qué expectativas tenían?

A. 2. ¿Qué preocupaciones tenía?

A. 3. ¿Qué dificultades se les presentaron? (Dificultades en la metodología de estudio, falta de motivación, etc.)

B. ¿Han tenido alguna experiencia de tutoría al iniciar su carrera universitaria?

**SUB-PREGUNTAS ORIENTADORAS:**

A.1. En caso de haberla tenido, ¿cómo ha sido la experiencia?

A. 2. En caso de no haberla tenido, ¿cuál ha sido el motivo?

A. 3. ¿Cómo creen que debería ser la tutoría en la UCA? (de carácter obligatorio u optativo, duración y momento de realizarlo, qué contenidos debería contemplar, etc.)

## ANEXO 6: Guion del GRUPO DE DISCUSIÓN DE EXPERTOS (GE1)

---

### Guion del GRUPO DE EXPERTOS (GE1) García Ripa, M. I.

#### FASE DE ENTRADA: OBJETIVO:

*Valorar la fundamentación teórica, diseño y viabilidad del Programa de Tutorías de la UCA.*

Para el análisis de evaluación se aplicará un DAFO colectivo.

#### PARTICIPANTES:

6 expertos.

#### BREVE INTRODUCCIÓN AL INICIO DEL ENCUENTRO:

El motivo de este encuentro es poder presentarles el Programa de Tutoría de la UCA y que ustedes puedan analizar la adecuación y coherencia de las actividades del Programa de acuerdo a la fundamentación y objetivos propuestos.

Para lo cual se elaborará en forma conjunta un DAFO, estableciendo por una parte las Fortalezas y Debilidades del Programa; y por otra, las Oportunidades y Amenazas que pueda tener su realización.

**OBSERVACIÓN:** Para un mejor registro se les anticipa a los participantes que el encuentro será grabado, previa autorización de los mismos.

---

#### PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA:

Se utilizará una presentación en PPT.

#### ANÁLISIS DE LOS EXPERTOS:

Se registrará en forma conjunta en una pizarra los aportes de cada experto utilizando como recurso la técnica de DAFO. Ayudante que escriba en una PC proyectando.

## ANEXO 7: Guion del GRUPO DE DISCUSIÓN ESTUDIANTES (GDE-2)

---

### Guion del GRUPO DE DISCUSIÓN (GDE-2) García Ripa, M. I.

#### FASE DE PRODUCTO.

#### OBJETIVO:

*Obtener una valoración general, por parte de estudiantes participantes, acerca del Programa de Orientación Tutorial de la UCA.*

Se intentará identificar si el Programa de Tutorías ha beneficiado a los estudiantes en la continuidad y organización de los estudios.

#### PARTICIPANTES:

6 estudiantes participantes del Programa de Orientación Tutorial de la UCA.

#### BREVE INTRODUCCIÓN AL INICIO DEL ENCUENTRO:

El motivo de este encuentro es poder conversar acerca de la experiencia que cada uno de ustedes ha tenido en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA.

La idea es que puedan expresar libremente, sin sentirse condicionados pensando que lo que expresen pueda ser tomado en forma valorativa hacia su persona. Lo que ustedes digan será un aporte muy interesante que ayudará a conocer, desde la experiencia personal de cada uno, si el programa contribuye a la organización de los estudios y adaptación universitaria.

La idea, entonces, es que hablen acerca de cómo fue la experiencia de tutoría, qué tipo de respuesta recibieron a partir de las necesidades presentadas, si se sienten satisfechos con la misma, creen que les ha resultado útil o qué cambios propondrían en vistas a aquello que pudo no ser atendido.

Cada uno irá hablando y yo podré hacerles algunas preguntas que ayuden a orientar los temas que se vayan expresando. La idea es que cada uno pueda expresarse y que generemos un espacio de intercambios entre todos.

**OBSERVACIÓN:** Para un mejor registro se les anticipa a los participantes que el encuentro será grabado, previa autorización de los mismos.

---

#### PREGUNTA DE INICIO:

A. ¿Cómo fue la experiencia de tutoría en la UCA?

#### SUB-PREGUNTAS ORIENTADORAS:

A.1. ¿Qué tipo de asesoramiento recibieron frente a sus dificultades?

A. 2. ¿Creen que es el apropiado?

A. 3. ¿Cuál debería ser la ayuda que el Programa de Tutorías ofrezca a los estudiantes?

---



---

## ANEXO 8: Guion del GRUPO DE DISCUSIÓN TUTORES (GDT-1)

---

### Guion del GRUPO DE DISCUSIÓN (GDT-1) García Ripa, M. I.

#### FASE DE PRODUCTO.

#### OBJETIVO:

*Obtener una valoración general, por parte de tutores participantes, acerca del Programa de Orientación Tutorial de la UCA.*

Se intentará identificar si el Programa de Tutorías ha beneficiado a los estudiantes en la organización de los estudios y adaptación a la universidad.

#### PARTICIPANTES:

6 tutores participantes del Programa de Orientación Tutorial de la UCA.

#### BREVE INTRODUCCIÓN AL INICIO DEL ENCUENTRO:

El motivo de este encuentro es poder conversar acerca de la experiencia que cada uno de ustedes ha tenido en el Programa de Orientación Tutorial de la UCA.

La idea es que puedan expresar libremente, sin sentirse condicionados pensando que lo que expresen pueda ser tomado en forma valorativa hacia su persona. Lo que ustedes digan será un aporte muy interesante que ayudará a conocer, desde la experiencia personal de cada uno, si el programa contribuye a la organización de los estudios y adaptación universitaria.

La idea, entonces, es que hablen acerca de cómo fue la experiencia de tutoría, qué tipo de intervenciones realizaron a partir de las necesidades presentadas, si se sienten satisfechos con la actuación en el programa, creen que les ha resultado útil a los estudiantes y qué cambios propondrían en vistas a mejorar el programa.

Cada uno irá hablando y yo podré hacerles algunas preguntas que ayuden a orientar los temas que se vayan expresando. La idea es que cada uno pueda expresarse y que generemos un espacio de intercambios entre todos.

**OBSERVACIÓN:** Para un mejor registro se les anticipa a los participantes que el encuentro será grabado, previa autorización de los mismos.

---

#### PREGUNTA DE INICIO:

B. ¿Cómo fue la experiencia de tutoría en la UCA?

#### SUB-PREGUNTAS ORIENTADORAS:

A.1. ¿Qué tipo de asesoramiento realizaron frente a las necesidades de los estudiantes?

A. 2. ¿Creen que es el apropiado?

A. 3. ¿Cuál debería ser la ayuda que el Programa de Orientación Tutorial ofrezca a los estudiantes?

## ANEXO 9: INFORME de AUTO-EVALUACION DEL TUTOR (IAE-T)

### INFORME DE AUTO-EVALUACIÓN DEL TUTOR (IAET)

Completar de acuerdo a las actividades realizadas en el Programa de Orientación Tutorial:

Nombre del tutor		
Carrera		Comisión
<p>A continuación, se describen las actividades realizadas durante el 1º semestre del año. Se solicita evaluar cada una de ellas en los siguientes cuadros y agregar comentarios (en caso de ser necesario) en el campo de observaciones. De no haber realizado alguna de las actividades enunciadas se requiere completar en el cuadro de observaciones los motivos respectivos.</p>		
		Respuesta
<i>Entrevistas personales</i>	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
<i>Taller: Inicio a la Vida Universitaria</i>	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
<i>Taller: Organización del tiempo de estudio</i>	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
<i>Taller: Preparación de exámenes</i>	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
Observaciones:		
Identifique los contenidos abordados en tutoría (redondea el que corresponda) e indique si los mismos fueron tratados satisfactoriamente, <i>asignado un número entre 5 y 1</i> (donde 5 significa "totalmente satisfactorio" y 1 "nada satisfactorio")		
Temas	Abordado en tutoría	Grado de resolución
Organización y metodología de estudio.	Si - No	
Planificación del tiempo de estudio.	Si - No	
Ansiedad y/o situaciones de bloqueo en los exámenes.	Si - No	
Bajo rendimiento académico debido a dificultades con contenidos curriculares.	Si - No	
Por no sentirse integrado al ámbito académico de la Universidad.	Si - No	
Por presentar desorientación y dudas respecto de la carrera.	Si - No	
Estar lejos de casa y no saber si desea seguir estudiando acá.	Si - No	
Problemas de índole personal que afectan su desempeño académico.	Si - No	
¿Cómo evaluarías el Programa de Tutorías en la UCA?	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	
¿Cómo describirías tu relación con el Tutor/a?	(5) Excelente; (4) Muy bueno; (3) Bueno; (2) Regular; (1) Malo; (8) No asistió; (9) NS/NC	

Agregue las observaciones que considere necesarias:

ANEXO 10: PLANILLA DE REGISTRO DE ACTIVIDADES (PRA-T)

	A	B	C	D	E	F
1	Datos generales					
2	APELLIDO Y NOMBRE DEL ESTUDIANTE	N° Ilegajo	CARRERA	COMISIÓN	ASISTE	
3					1°	2°
4						
5						
6						
7						
8						
9						
0						
1						

Primer Semestre				Segundo Semestre			
ASISTENCIA: Talleres Tutoría Presente: P Ausente: A)			OBSERVACIONES DEL TUTOR (datallar la temática aborada con el alumno)	Detallar qué tipo de acuerdo / seguimiento u orientación se brindó al alumno	Tipo de problema (códigos)	OBSERVACIONES DEL TUTOR (datallar la temática aborada con el alumno)	Detallar qué tipo de acuerdo / seguimiento u orientación se brindó al alumno
1°	2°	3°					