

TESIS DOCTORAL

AÑO 2019



NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN LOS ÁMBITOS PERSONAL, ACADÉMICO Y PROFESIONAL EN EL ECUADOR

PAULINA ELIZABETH MORENO YAGUANA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTORA: MARÍA FE SÁNCHEZ GARCÍA

CODIRECTORA: SILVIA L. VACA GALLEGOS

Después de escalar una montaña muy alta, descubrimos que
hay muchas otras montañas por escalar.

Nelson Mandela

Dedicatoria

Para mi pequeña hija Alfonsina que con su amor e
inocencia me regaló su hermoso tiempo.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer de manera especial a mi directora de tesis doctoral la Dra. María Fe Sánchez García, cuyo apoyo y tutela incondicional me permitieron culminar este trabajo de investigación. Su larga trayectoria profesional en el campo de la orientación y su amplia experiencia investigadora, contribuyeron en la consecución de esta meta académica. Gracias por enseñarme con ilusión y entusiasmo la labor investigadora. Ha sido un camino lleno de aprendizajes y retos que permitieron cultivar el espíritu y mística de servicio por la actividad orientadora. De igual manera, quiero expresar mi gratitud a la Dra. Silvia Vaca Gallegos, codirectora de tesis, por su apoyo, confianza y ánimos para cerrar este proceso de investigación.

También quiero expresar mi agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus Directivos, por darme la oportunidad de cursar el programa de doctorado y financiar la presente investigación. Asimismo, mi sincera gratitud al Departamento de Psicología y a todo su equipo por el apoyo y comprensión durante mis estudios.

Indudablemente, esta investigación ha podido realizarse gracias a la colaboración de varias universidades del país. De manera especial mi reconocimiento y gratitud a las universidades cooperantes y a sus estudiantes universitarios que desinteresadamente formaron parte de este estudio. Agradezco a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la Universidad Central del Ecuador, la Escuela Politécnica Nacional, la Universidad de las Fuerzas Armadas, la Escuela Politécnica del Litoral, la Universidad de Cuenca, la Universidad del Azuay y a la Universidad Técnica Particular de Loja y con especial consideración de gratitud a los directivos de las Unidades de Bienestar Universitario.

Y finalmente agradecer a mis familiares y amigos, de manera especial a mis padres, que han sido testigos del esfuerzo y dedicación para llevar a cabo este trabajo de investigación. A mis colegas que aportaron con sus consejos y experiencia investigadora, especialmente a la Dra. Beatriz Álvarez González (Universidad Nacional de Educación y Distancia), la Dra. María Inés Ripa (Universidad Católica de Argentina) y la Dra. María Elvira Aguirre (Universidad Técnica Particular de Loja).

INDICE

| | Pág. |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| I PARTE | |
| CAPÍTULO 1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA..... | 7 |
| 1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA..... | 8 |
| 2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN..... | 10 |
| 3. MODELO DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES..... | 13 |
| 4. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA: DIMENSIONES Y TIPOS..... | 16 |
| 4.1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL..... | 17 |
| 4.2. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PERSONAL..... | 21 |
| RESUMEN DEL CAPÍTULO..... | 24 |
| CAPÍTULO 2. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SU PROYECCIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO..... | |
| 25 | 25 |
| 1. LA ORIENTACIÓN EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA..... | 26 |
| 1.1 DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... | 26 |
| 1.2 CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... | 29 |
| 1.3 PRINCIPIOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... | 32 |
| 1.3.1 Principio de prevención..... | 32 |
| 1.3.2 Principio de desarrollo..... | 33 |
| 1.3.3 Principio de intervención social..... | 35 |
| 1.3.4 Principio de fortalecimiento personal..... | 36 |
| 2. FUNCIONES Y ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... | 36 |
| 3. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... | 40 |
| 3.1 ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA..... | 41 |
| 3.2 ORIENTACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE..... | 43 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3 ORIENTACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD..... | 46 |
| 3.4 ORIENTACIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y DESARROLLO HUMANO..... | 48 |
| RESUMEN DEL CAPÍTULO..... | 48 |
| CAPÍTULO 3. LA ORIENTACIÓN Y BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 53 |
| 1. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN UNIVERISITARIA..... | 54 |
| 1.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO EUROPEO | 56 |
| 1.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO..... | 59 |
| 1.3 ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA..... | 64 |
| 1.4 LA CALIDAD DESDE LOS ENFOQUES EVALUATIVOS..... | 68 |
| 2. MODELOS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 70 |
| 2.1 MODELOS GENERALES DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN..... | 70 |
| 2.1.1 <i>Modelo de consulta o asesoramiento</i> | 72 |
| 2.1.2 <i>Modelo de programas</i> | 73 |
| 2.1.3 <i>Modelo de consejo (counseling)</i> | 74 |
| 2.1.4 <i>Modelo de servicios</i> | 76 |
| 2.2 SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL..... | 76 |
| 2.3 SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y BIENESTAR EN ECUADOR..... | 81 |
| RESUMEN DEL CAPÍTULO | 86 |

II PARTE

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO..... | 89 |
| 1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 90 |
| 2. OBJETIVOS..... | 91 |
| 3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y FASES DE DESARROLLO..... | 92 |
| 4. POBLACIÓN Y MUESTRA..... | 95 |

| | |
|---|------------|
| 4.1. POBLACIÓN INVESTIGADA..... | 98 |
| 4.2. MUESTRA DE ESTUDIO..... | 98 |
| 5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN..... | 102 |
| 6. INSTRUMENTO Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN..... | 105 |
| 6.1. ESTUDIO DE VALIDACIÓN..... | 106 |
| 6.2. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO..... | 107 |
| 7. PROCESO DE RECOGIDA Y REGISTRO DE LA INFORMACIÓN..... | 108 |
| 8. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS..... | 110 |
| RESUMEN DEL CAPÍTULO | 112 |
| | |
| CAPÍTULO 5. RESULTADOS DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO..... | 115 |
| 1. RESULTADOS DE VALIDEZ DE CONTENIDO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS..... | 116 |
| 1.1 PERFIL DEL GRUPO DE EXPERTOS..... | 116 |
| 1.2 VALORACIONES CUANTITATIVAS DE LOS EXPERTOS..... | 117 |
| 1.3 VALORACIONES CUALITATIVAS DE LOS EXPERTOS..... | 119 |
| 1.4 CONFIGURACIÓN DE LA VERSIÓN PILOTO DEL CUESTIONARIO..... | 121 |
| 2. RESULTADOS DEL ESTUDIO SOBRE LAS PROPIEDADES MÉTRICAS DEL CUESTIONARIO: VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y FIABILIDAD..... | 122 |
| 2.1 E1: MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS..... | 123 |
| 2.1.1 E1: <i>Análisis factorial exploratorio</i> | 123 |
| 2.1.2 E1: <i>Análisis factorial confirmatorio</i> | 125 |
| 2.1.3 E1: <i>Análisis de fiabilidad</i> | 126 |
| 2.2 E2: SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD..... | 127 |
| 2.2.1 E2: <i>Análisis factorial exploratorio</i> | 127 |
| 2.2.2 E2: <i>Análisis factorial confirmatorio</i> | 128 |
| 2.2.3 E2: <i>Análisis de fiabilidad</i> | 130 |

| | |
|--|------------|
| 2.3 E3: NECESIDADES DE ORIENTACIÓN..... | 130 |
| 2.3.1 E3: <i>Análisis factorial exploratorio</i> | 130 |
| 2.3.2 E3: <i>Análisis factorial confirmatorio</i> | 132 |
| 2.3.3 E3: <i>Análisis de fiabilidad</i> | 134 |
| 2.4 E4: SERVICIOS NECESARIOS..... | 134 |
| 2.4.1 E4: <i>Análisis factorial exploratorio</i> | 134 |
| 2.4.2 E4: <i>Análisis factorial confirmatorio</i> | 135 |
| 2.4.3 E4: <i>Análisis de fiabilidad</i> | 137 |
| 2.5 CONFIGURACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO..... | 138 |
| RESUMEN DEL CAPÍTULO..... | 141 |
| | |
| CAPÍTULO 6. RESULTADOS SOBRE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN..... | 143 |
| 1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO..... | 144 |
| 1.1. DESCRIPCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA DE ESTUDIANTES..... | 144 |
| 1.2. ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y ORIENTACIÓN..... | 151 |
| 1.3. ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO..... | 155 |
| 1.4. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PERCIBIDA..... | 157 |
| 2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN A TRAVÉS DE CONTRASTES BIVARIADOS | 159 |
| 2.1 NECESIDADES IDENTIFICADAS EN FUNCIÓN DE LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS..... | 159 |
| 2.2 NECESIDADES DE ORIENTACIÓN Y MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS..... | 164 |
| 2.3 NECESIDADES DE ORIENTACIÓN Y OTROS CONDICIONANTES: INFORMACIÓN PREVIA SOBRE LOS ESTUDIOS Y POSIBILIDAD DE ABANDONO | 166 |
| 3. PERFILES IDENTIFICADOS A TRAVÉS DE CHAID (ANÁLISIS MULTIVARIADOS)..... | 168 |
| 3.1 SEGMENTACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PERSONAL..... | 168 |
| 3.2 SEGMENTACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL..... | 161 |
| 3.3 SEGMENTACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA..... | 164 |

| | |
|----------------------------|-----|
| RESUMEN DEL CAPÍTULO | 168 |
|----------------------------|-----|

CAPÍTULO 7. RESULTADOS SOBRE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR

| | |
|---------------------------|------------|
| UNIVERSITARIO..... | 171 |
|---------------------------|------------|

| | |
|---|-----|
| 1. RESULTADOS SOBRE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO..... | 172 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| 1.1 ESTRUCTURA DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO..... | 172 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 1.2 MODALIDADES DE ORIENTACIÓN PRESENTADA..... | 174 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 1.2.1 <i>Orientación Académica</i> | 178 |
|--|-----|

| | |
|------------------------------------|-----|
| 1.2.3 <i>Bolsa de empleo</i> | 180 |
|------------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------------------|-----|
| 1.2.4 <i>Apoyo psicológico</i> | 181 |
|--------------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| 1.2.5 <i>Inclusión y diversidad</i> | 182 |
|---|-----|

| | |
|--------------------------------------|-----|
| 1.2.6 <i>Servicios médicos</i> | 183 |
|--------------------------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| 1.2.7 <i>Asistencia financiera y becas</i> | 183 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 1.2.8 <i>Actividades extracurriculares</i> | 183 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 2. HERRAMIENTAS Y MECANISMOS DE COMUNICACIÓN..... | 185 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 3. SÍNTESIS E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS..... | 187 |
|--|-----|

| | |
|----------------------------|-----|
| RESUMEN DEL CAPÍTULO | 191 |
|----------------------------|-----|

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES..... | 193 |
|--|------------|

| | |
|--|-----|
| 1. ASPECTOS A DESTACAR EN RELACIÓN CON LA REVISIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL..... | 194 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 2. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN RELATIVAS AL INSTRUMENTO..... | 196 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN EN TORNO A LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS..... | 197 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN EN TORNO A LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR..... | 203 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 5. CONCLUSIONES ACERCA DE LA COHERENCIA ENTRE NECESIDADES Y SERVICIOS: FORTALEZAS Y DEBILIDADES (DAFO)..... | 204 |
|--|-----|

| | |
|--|------------|
| 6. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES..... | 206 |
| 7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 209 |
| 8. DIFUSIÓN DE RESULTADOS..... | 211 |
| FUENTES BIBLIOGRÁFICAS..... | 213 |
| | |
| ANEXOS | |
| ANEXO 1: Cuestionario de Necesidades de Orientación Universitaria..... | 236 |
| ANEXO 2: Formato de valoración de expertos..... | 240 |
| ANEXO 3: Plantilla de registro de observación de los servicios de orientación en la Web..... | 244 |

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AFE | Análisis factorial exploratorio |
| AFC | Análisis factorial confirmatorio |
| AL | América latina |
| ANISE | Modelo de necesidades de intervención socioeducativa |
| CACES | Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior |
| CEACEES | Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador |
| CEDEFOP | Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional |
| CEPAL | La Comisión Económica para América Latina y el Caribe |
| CES | Consejo de Educación Superior del Ecuador |
| CONUEP | Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas |
| CONEA | Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior |
| CONESUP | Consejo Nacional de Educación Superior Ecuatoriano |
| COIE | Los Centros de Orientación e Información para el Empleo |
| CINE | Clasificación Internacional Normalizada de la Educación |
| CRES | Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe |
| CNOU | Cuestionario de Necesidades de Orientación Universitaria |
| DAFO | Debilidades, Fortalezas, Amenazas y Oportunidades. |
| DECE | Departamento de Consejería Estudiantil |
| EES | Espacio Europeo de Educación Superior |
| EURYDICE | Red Europea sobre Educación |
| ELGPN | Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida |
| ERASMUS | European Region Action Scheme for the Mobility of University Students |
| EPN | Escuela Politécnica Nacional |
| ESPE | Universidad de las Fuerzas Armadas |

| | |
|-------------|--|
| ESPOL | Escuela Politécnica del Litoral |
| IES | Instituciones de Educación Superior |
| KMO | Índice de Kaiser-Meyer-Olkin |
| LOES | Ley Orgánica de Educación Superior |
| LOEI | Ley Orgánica de Educación Intercultural |
| Modelo CIPP | Contexto, entrada, proceso, producto |
| NOA | Necesidades de orientación académica |
| NOPE | Necesidades orientación personal |
| NOPR | Necesidades de orientación profesional |
| OEI | Organización de Estados Iberoamericanos |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| OMS | Organización Mundial de la Salud |
| PUCE | Pontificia Universidad Católica del Ecuador |
| RMSEA | Índice de error de aproximación cuadrático medio |
| SNIESE | Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador |
| SEPE | Servicio Público de Empleo Español |
| SEAES | Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior |
| SENESCYT. | Secretaría de educación, superior, ciencia, tecnología e innovación. |
| UE | Unión europea |
| UC | Universidad de Cuenca |
| UCE | Universidad Central del Ecuador |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| UNAM | Universidad Nacional Autónoma de México |

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

| | Página |
|---|--------|
| CAPÍTULO 1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA | |
| Tabla 1.1. Modelos de evaluación de necesidades..... | 15 |
| CAPÍTULO 2. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SU PROYECCIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO | |
| Tabla 2.1. Variables que articulan las funciones de la orientación educativa..... | 39 |
| Tabla 2.2. Teorías de elección de la carrera..... | 42 |
| CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO | |
| Tabla 4.1. Tipos de diseño en la investigación mixta..... | 93 |
| Tabla 4.2. Simbología aplicada en los diseños de métodos mixtos..... | 94 |
| Tabla 4.3. Población de estudiantes universitarios matriculados en Ecuador, 2014- 2015..... | 96 |
| Tabla 4.4. Distribución de la población universitaria en función del sexo..... | 96 |
| Tabla 4.5. Porcentaje de estudiantes universitarios por campos de conocimiento, 2014 y 2015..... | 97 |
| Tabla 4.6. Número de estudiantes universitarios según la categorización de las universidades 2016..... | 98 |
| Tabla 4.7. Descripción de la muestra invitada, 2014..... | 101 |
| Tabla 4.8. Descripción de la muestra participante..... | 101 |
| Tabla 4.9. Variables cuantitativas..... | 103 |
| Tabla 4.10. Categorías y subcategorías de análisis..... | 105 |
| Tabla 4.11. Síntesis del diseño metodológico..... | 114 |
| CAPÍTULO 5. RESULTADOS DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO | |
| Tabla 5.1. Perfil laboral de los expertos..... | 116 |
| Tabla 5. 2. Descripción del grupo de expertos participantes en la validación del contenido..... | 117 |
| Tabla 5.3. Valoración de expertos. Pertinencia, suficiencia y claridad..... | 118 |
| Tabla 5.4. Estadísticos descriptivos de las dimensiones del cuestionario..... | 118 |
| Tabla 5.5. Valoraciones cualitativas emitidas por los expertos..... | 119 |
| Tabla 5.6. Análisis comparativo. Equivalencia entre las submuestras (50% / 50%) utilizadas en los A.F. Exploratorio y confirmatorio. | 123 |
| Tabla 5.7. AFE: escala de motivos de elección de estudios..... | 124 |
| Tabla 5.8. Índices de bondad de ajuste. Escala de motivos de elección de los estudios..... | 125 |
| Tabla 5.9. Análisis factorial confirmatorio. Escala de motivos de elección de los estudio..... | 126 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 5.10. Análisis de fiabilidad. Escala de motivos de elección de los estudios..... | 126 |
| Tabla 5.11. AFE: Escala de satisfacción con la universidad. Extracción de componentes principales..... | 128 |
| Tabla 5.12. AFC: índices de bondad de ajuste. Escala de satisfacción con la universidad..... | 129 |
| Tabla 5.13. AFC: escala de satisfacción con la universidad..... | 129 |
| Tabla 5.14. Análisis de fiabilidad: escala de motivos de satisfacción con la universidad. | 130 |
| Tabla 5.15. Análisis factorial exploratorio. Escalas de necesidades de orientación..... | 131 |
| Tabla 5.16. AFC: Índices de bondad de ajuste. Escala de necesidades de orientación..... | 132 |
| Tabla 5.17. AFC. Escala de necesidades de orientación..... | 133 |
| Tabla 5.18. Análisis de fiabilidad. Escala de necesidades de orientación..... | 134 |
| Tabla 5.19. AFE: Escala de servicios necesarios. Extracción por componentes principales..... | 135 |
| Tabla 5.20. AFC: Índices de bondad de ajuste. Escala de servicios necesarios..... | 136 |
| Tabla 5.21. Análisis factorial confirmatorio. Escala de servicios necesario..... | 137 |
| Tabla 5.22. Análisis de fiabilidad. Escala de servicios necesarios..... | 137 |
| Tabla 5.23. Especificaciones del cuestionario CNOU..... | 139 |
| Tabla 5.24. Síntesis de la estructura factorial de las escalas del cuestionario..... | 141 |

CAPÍTULO 6. RESULTADOS SOBRE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

| | |
|--|-----|
| Tabla 6.1. Distribución de estudiantes encuestados por universidad..... | 144 |
| Tabla 6.2. Distribución de los estudiantes encuestados por sexo..... | 145 |
| Tabla 6.3. Distribución de los estudiantes encuestados por universidad y sexo..... | 146 |
| Tabla 6.4. Distribución de los estudiantes encuestados por edad y sexo..... | 147 |
| Tabla 6.5. Distribución de la muestra por ciclo y sexo..... | 148 |
| Tabla 6.6. Distribución de la muestra por áreas de conocimiento..... | 149 |
| Tabla 6.7. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad..... | 149 |
| Tabla 6.8. Tipo de apoyo que reciben los estudiantes con discapacidad..... | 150 |
| Tabla 6.9. Distribución de la muestra por traslado de lugar de residencia..... | 151 |
| Tabla 6.10. Distribución de la muestra por estado laboral..... | 151 |
| Tabla 6.11. Orientación recibida antes de entrar a la universidad..... | 152 |
| Tabla 6.12. Distribución según el lugar dónde se recibió la orientación..... | 152 |
| Tabla 6.13. Información sobre la carrera que estudia..... | 153 |
| Tabla 6.14. Cumplimiento de expectativas..... | 153 |
| Tabla 6.15. Han considerado abandonar los estudios..... | 154 |
| Tabla 6.16. Motivos que influyeron para escoger la carrera universitaria..... | 154 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 6.17. Grado de satisfacción | 155 |
| Tabla 6.18. Existe en su universidad un servicio de orientación al estudiante..... | 155 |
| Tabla 6.19. Cuántas veces ha utilizado el servicio de orientación o bienestar..... | 156 |
| Tabla 6.20 utilidad de las orientaciones obtenidas..... | 156 |
| Tabla 6.21. Satisfacción con las orientaciones/asesorías recibida..... | 157 |
| Tabla 6.22. Necesidades de orientación..... | 158 |
| Tabla 6.23. Servicios que debería prestar la universidad..... | 158 |
| Tabla 6.24. Estadístico de Levene. | 159 |
| Tabla. 6.25. Necesidades de orientación según sexo. Contraste de medias..... | 160 |
| Tabla 6.26. Edad y necesidades de orientación. Contraste de medias..... | 160 |
| Tabla 6.27. Tipos de carrera y necesidades de orientación. Contraste de medias..... | 161 |
| Tabla 6.28. Necesidades de orientación y ciclo académico. Contraste de medias..... | 162 |
| Tabla 6.29. Necesidades de orientación y discapacidad. Contraste de medias..... | 162 |
| Tabla 6.30. Necesidades de orientación y traslado de lugar de residencia. Contraste de medias..... | 163 |
| Tabla 6.31. Necesidades de orientación y situación laboral. Contraste de medias..... | 163 |
| Tabla 6.32. Estadístico de Levene. | 164 |
| Tabla 6.33. Necesidades de orientación y orientación previa. Contraste de medias..... | 164 |
| Tabla 6.34. Necesidades de orientación y motivos intrínsecos/instrumentales..... | 165 |
| Tabla 6.35. Necesidades de orientación y motivos extrínsecos..... | 165 |
| Tabla 6.36. Estadístico de Levene. | 166 |
| Tabla 6.37. Necesidades de orientación e información obtenida sobre los estudios. Contraste de medias..... | 167 |
| Tabla 6.38. Necesidades de orientación y posibilidad de abandonar los estudios | 167 |
| Tabla 6.39. Síntesis de resultados: contrastes bivariados..... | 169 |

CAPÍTULO 7. RESULTADOS SOBRE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO

| | |
|---|-----|
| Tabla 7.1. Estructura comparativa de las páginas de bienestar universitario: ubicación y denominación.... | 171 |
| Tabla 7.2. Servicios de apoyo a los estudiantes en las universidades analizadas..... | 175 |
| Tabla 7.3 Estructura comparativa de las páginas de bienestar universitario: actividades extracurriculares..... | 184 |
| Tabla 7.4. Estructura comparativa de las páginas de bienestar universitario: instrumentos de la comunicación..... | 186 |
| Tabla 7.5. Análisis DAFO. Contraste y valoración entre necesidades detectadas y servicios de orientación universitaria ofrecidos..... | 187 |

FIGURAS

| | Página |
|---|--------|
| CAPÍTULO 1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA | |
| Figura 1.1. Pirámide de Maslow..... | 12 |
| CAPÍTULO 2. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SU PROYECCIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO | |
| Figura 2.1. El cubo de las 36 caras..... | 37 |
| CAPÍTULO 3. LA ORIENTACIÓN Y BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | |
| Figura 3.1. Ejes vertebradores de la intervención..... | 71 |
| CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO | |
| Figura 4.1. Ubicación de las universidades ecuatorianas que participaron en el estudio..... | 100 |
| Figura 4.2. Imagen de acceso para la cumplimentación del CNOU-EC..... | 109 |
| CAPÍTULO 5. RESULTADOS DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO | |
| Figura 5.1. Diagrama de flujo: AFC. Escala de Motivos de Elección de los Estudios..... | 125 |
| Figura 5.2. Diagrama de flujo: AFC. Escala de satisfacción con la universidad. | 128 |
| Figura 5.3. Diagrama de flujo: AFC. Escala de necesidades de orientación. | 132 |
| Figura 5.4. Diagrama de flujo: AFC. Escala de servicios necesarios..... | 136 |
| CAPÍTULO 6. RESULTADOS SOBRE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN | |
| Figura 6.1. Porcentaje de estudiantes encuestados por universidad de origen..... | 145 |
| Figura 6.2. distribución de los estudiantes encuestados por universidad y sexo..... | 146 |
| Figura 6.3. Distribución de la muestra por ciclo y sexo..... | 148 |
| Figura 6.4. Distribución de la muestra por tipo de discapacidad..... | 150 |
| Figura 6.5. Modelo teórico CHAID: Segmentación de necesidades de orientación personal..... | 160 |
| Figura 6.6. Segmentación de necesidades de orientación profesional..... | 163 |
| Figura 6.7. Segmentación de necesidades de orientación académica..... | 166 |
| CAPÍTULO 7. RESULTADOS SOBRE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO | |
| Figura 7.1. Página principal de la Escuela Politécnica Nacional..... | 173 |
| Figura 7.2. Servicios en línea de la Escuela Politécnica del Litoral..... | 179 |
| Figura 7.3. Atención Psicosocial de la Universidad de Cuenca. | 179 |
| Figura 7.4. Bolsa de Empleo de la Universidad Técnica Particular de Loja..... | 180 |
| Figura 7.5. Bolsa de Empleo de la Universidad de las Fuerzas Armadas..... | 181 |
| Figura 7.6. Servicios de Psicológicos de la Escuela Politécnica Nacional..... | 182 |
| Figura 7.7. Inclusión educativa en la Universidad de Cuenca..... | 183 |
| Figura 7.8. Actividades extracurriculares de la Universidad de Cuenca..... | 185 |

INTRODUCCIÓN

La visión actual de la orientación educativa se fundamenta en el paradigma de una orientación a lo largo de la vida, el cual plantea como elemento central el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias en todas las etapas de desarrollo personal y profesional del individuo. Este planteamiento recupera mayor fuerza en una sociedad globalizada, la cual transita desde la sociedad digital hacia la cuarta revolución industrial. El acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología han propiciado que en los sistemas educativos se conciba la orientación como un elemento clave y esencial para el aprendizaje permanente y el desarrollo profesional.

El modelo relativo al “sistema de orientación accesible a lo largo de la vida” (Arraiz-Pérez y Sabirón-Sierra, 2009, p.27), planteado en la Unión Europea, se ha ido consolidando fundamentalmente a través de la implementación de políticas públicas que han permitido fortalecer las acciones y servicios de orientación a nivel educativo y de empleo. Desde los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Consejo de la Unión Europea (2004), se propone que los gobiernos coadyuven en el proceso de consolidación de las actividades orientadoras y el acceso sin limitaciones a los servicios de orientación, para que los ciudadanos puedan desarrollar y fortalecer diversas habilidades relacionadas con la gestión de la carrera, así como, adquisición de recursos y estrategias fundamentales para afrontar los distintos procesos de transición a nivel educativo, formativo y ocupacional. La Red Europea de Orientación para la Vida (ELGPN, 2011), destaca que la orientación permanente debe ser concebida como “un proceso continuo que permite a los ciudadanos de cualquier edad y en cualquier momento de su vida: identificar sus capacidades, competencias e intereses; tomar decisiones educativas, formativas y ocupacionales significativas; y gestionar sus trayectorias individuales de vida en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que estas capacidades y competencias son aprendidas y / o utilizadas. La orientación a lo largo de toda la vida se ofrece en una variedad de entornos: educación, capacitación, empleo, comunidad y privado” (p.13). La orientación es considerada un

proceso continuo porque el ser humano en su constante búsqueda de la verdad y para superar las distintas etapas de transición requiere de acompañamiento y tutoría permanente, ya sea de carácter institucional, social o familiar. El objetivo esencial que persigue la orientación radica en incentivar la construcción de un proyecto de vida que responde a las necesidades individuales y colectivas que se presentan en los entornos académico, profesional y personal.

Desde la perspectiva holística de orientación universitaria han de considerarse como variables clave de la actividad orientadora, los “factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos y fortuitos” de cada individuo (Echeverría, 2008, p.140). Varias reflexiones teóricas remarcan la importancia de los factores psicológicos para el desarrollo integral de la persona. El autoconcepto, la autoestima, la percepción de autoeficacia, la motivación intrínseca, la capacidad de resiliencia y empatía son factores que influyen en el desarrollo cognitivo y afectivo del individuo; y por consiguiente en la relación social y natural en la que interactúa como sujeto, portador de intereses, anhelos, derechos y valores (García-García y Corpas Reina, 2002 y Pérez-González, 2010). Al respecto, Cole (2017) y Martínez-Clares (2008) coinciden también en considerar que el proceso de la orientación universitaria deberá poner en perspectiva los factores sociológicos que repercuten en el desarrollo personal y profesional a lo largo de la vida del individuo. Estos factores podrán guardar relación con los fenómenos que se presentarán en las diferentes etapas transicionales de la vida. En esa misma línea, consideramos que la integralidad de la orientación, también se encuentra relacionada con la atención a la diversidad e inclusión educativa, la educación en valores, así como procurar impregnar en el alumnado una actitud proactiva para hacer frente a cualquier circunstancia o fenómeno que puede suscitar como producto del azar o de la aleatoriedad de la vida que pueda afectar a nivel personal, familiar, laboral o social (Sánchez-García, 2013).

En el proceso de formación universitaria los alumnos experimentan un amplio abanico de dificultades que deben ser atendidas en base a un modelo de gestión institucional que ayude a identificar las necesidades y a plantear las soluciones que contribuyan al progreso en el itinerario curricular. A través de la revisión teórica se ha podido determinar que las primeras experiencias académicas derivadas del tránsito educativo, del bachillerato a la universidad son determinantes para marcar la percepción y motivación por la superación a través de los estudios universitarios. Posteriormente, en los estudios universitarios, es frecuente que el alumnado se enfrente a problemas relacionados con la adaptación a los nuevos estilos de aprendizaje, planificación de los estudios, toma de decisiones

en la ruta curricular, así como también, a los nuevos contextos de interacción socio-cultural. Y en la etapa post-universidad los jóvenes presentan dificultades en torno al escaso desarrollo de habilidades y competencias laborales para identificar las oportunidades que se presentan en el mercado laboral (Campoy y Pantoja, 2000; Domínguez-Fernández, Álvarez-Bonilla y López-Medialda, 2012; Giovazolias-Leontopoulou & Trilivan, 2010)

Las múltiples dificultades que se manifiestan antes, durante y al final de los estudios universitarios pueden ser atendidas mediante estrategias orientadoras que faciliten la transición y la adaptación del alumno a los nuevos escenarios académicos y profesionales. En este sentido, las universidades a través de los servicios de orientación tienen una gran responsabilidad y obligación de proponer acciones de intervención orientadora que incidan en el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, se ha podido constatar desde la literatura científica que existen diversas limitaciones por parte de los sistemas universitarios para proporcionar apoyo y orientación a los estudiantes en los distintos momentos de su recorrido universitario.

En el sistema universitario del Ecuador, se aprecia un interés creciente en la implementación de políticas referidas a garantizar el acceso, la calidad y la pertinencia de la oferta de carreras universitarias, impulsando nuevas estructuras hacia un modelo gestión organizacional y de servicio que promueva el desarrollo integral de la comunidad universitaria. Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), se institucionaliza la función orientadora, como norma educativa fundamental de las universidades. El Art. 86 de la mencionada Ley, establece que “Las Instituciones de Educación Superior mantendrán una Unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada Institución” (p.16). El cumplimiento de la norma legal, demanda de las universidades una planificación que prevea la evaluación de las necesidades y las estrategias de intervención para hacer frente a las dificultades del alumnado.

Si bien es cierto las universidades del Ecuador con la aprobación de la LOES (2010) fortalecieron las Unidades de Bienestar Universitario, no obstante, el país intervino en diversos problemas que preceden a la normativa legal. En el informe sobre la evaluación de calidad emitido por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA, 2009), se estableció que las universidades ecuatorianas presentaban serias limitaciones en los siguientes aspectos: a)

Ausencia de políticas y mecanismos que regulen los procesos de admisión y nivelación; b) Limitadas ofertas de becas estudiantiles; c) Déficit en la infraestructura académica y servicios estudiantiles para poder recibir y formar estudiantes de acuerdo a los estándares de calidad de la educación; d) Se evidencia la realidad de una baja tasa de culminación de los estudios universitarios; e) Deficiente preparación académica del profesorado, es decir, pocos docentes universitarios contaban con grados académicos de cuarto nivel (maestría o PhD).

Sobre la base de este informe de evaluación de la calidad universitaria, el país estableció mecanismos permanentes de evaluación para la calidad educativa, que fueron tutelados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). En el año 2013, se dio inicio a un nuevo proceso de evaluación y acreditación, estableciéndose diversos criterios de evaluación relacionados con la academia, eficiencia académica, investigación y organización e infraestructura.

En cuanto al criterio de *eficiencia académica*, las universidades fueron evaluadas en función de la constatación de “estrategias efectivas de admisión, retención y acompañamiento en el proceso educativo de los estudiantes” (CEAACES, 2013, p.37). En efecto, las instituciones presentaron un desempeño heterogéneo, paradójicamente las 18 universidades agrupadas en la categoría B presentaron un mayor grado de eficiencia académica en relación a las universidades de categoría A.

En este contexto, la presente tesis doctoral tiene como objetivo central evaluar las necesidades de orientación de los estudiantes universitarios en el Ecuador en los ámbitos: académico, personal y profesional, con el fin de contribuir al desarrollo, fortalecimiento e innovación de los servicios de bienestar y orientación al estudiante. Para dar cumplimiento a este objetivo se realizó el diseño y validación de un cuestionario sobre las necesidades de orientación universitaria (CNOU), de los estudiantes de Ecuador. El cuestionario fue adaptado del modelo propuesto por Sánchez-García (1998), cuyo instrumento fue elaborado y validado en 1997 en el contexto de la población universitaria española. La aplicación del instrumento (CNOU), posibilitó la identificación de perfiles de necesidades en función de las variables sociodemográficas, las circunstancias académicas y de elección de estudios.

Otro de los objetivos que se establece en esta investigación es la descripción de los servicios de orientación universitaria que ofrecen las universidades en el Ecuador, a través de la descripción de las diversas modalidades de orientación y los ámbitos de actuación principales de los sitios web de

las Unidades de Bienestar de las universidades privadas y públicas que participaron en la primera fase de esta investigación. Además, se pretende valorar en qué medida atiende los servicios a las necesidades de orientación identificados entre los estudiantes y por último elaborar una propuesta con líneas de intervención orientadora aplicables en el contexto universitario de Ecuador.

La tesis doctoral se encuentra estructurada en ocho capítulos. Los tres primeros corresponden a la fundamentación teórica. La segunda parte constituye el marco metodológico y los resultados del estudio empírico, compuesto por cuatro capítulos. Finalmente, la tercera parte consta de un capítulo que incluye los apartados de discusión, conclusiones y prospectiva de la investigación.

En relación con los apartados teóricos, en el **capítulo 1** se realiza una fundamentación teórica referida a las *Necesidades de Orientación Universitaria*, explicando primeramente las situaciones que afrontan los estudiantes a lo largo de los estudios para adaptarse al sistema universitario. Asimismo, se hace una descripción de las diversas definiciones sobre las necesidades de orientación y de los diferentes modelos de evaluación de necesidades. Además, se realiza un análisis a través de la literatura sobre las dimensiones y tipos de necesidades, enfocándose en la descripción de estudios relevantes sobre necesidades de los estudiantes universitarios al iniciar sus estudios, durante y al final, e incluso después de finalizarlos.

El **capítulo 2** se centra en el análisis de la orientación en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida. Se presenta una breve descripción de la evolución histórica de la orientación educativa, seguida de una delimitación conceptual de la orientación y análisis de los diferentes principios que sustentan y rigen a la orientación educativa, como son: el principio de prevención, principio de desarrollo, principio de intervención social y principio de fortalecimiento personal. En este apartado, también se describen las distintas funciones y áreas de contenido de la orientación educativa y las modalidades de intervención en orientación educativa.

En el **capítulo 3**, se exponen las políticas educativas para el desarrollo de la orientación universitaria, desde diversos contextos tanto europeos como latinoamericanos. Se presentan los modelos de intervención orientadora en el ámbito de la educación superior, específicamente el modelo de consulta o asesoramiento, modelo de programas, modelo de consejo, y de servicios. Finalmente, se aporta una descripción de los servicios y programas de orientación universitarios en el contexto internacional y nacional.

En cuanto al apartado metodológico, en el **capítulo 4** se especifica el planteamiento del problema de investigación y se formulan los objetivos que guiaron el desarrollo del trabajo de investigación. Asimismo, se describe las características de la población estudiada, el proceso de muestreo y los criterios de selección utilizados en el estudio. De igual manera, se explica el enfoque y método de investigación y se detallan los instrumentos y técnicas que se emplearon para la recogida y el análisis de los datos.

En el **capítulo 5**, se describen los resultados relacionados con el estudio de validez y fiabilidad del Cuestionario de Necesidades de Orientación Universitaria (CNOU). En el mismo se exponen los resultados del proceso de validez de contenido a través del juicio de experto, y posteriormente se describe la validez de constructo del instrumento a partir de los resultados del análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Mientras que en el **capítulo 6**, se presentan los resultados descriptivos derivados de la aplicación del cuestionario, así como, el análisis de las necesidades de orientación a través de los contrastes bivariados, en relación a distintas variables como son las sociodemográficas, necesidades de orientación y motivos de elección de estudios, información previa sobre los estudios y posibilidad de abandono. Además, comprende los resultados sobre la identificación de perfiles de necesidades a través de CHAID, técnica estadística que buscará explicar, predecir y relacionar las variables estudiadas. Por otro lado, en el **capítulo 7**, se presentan los resultados sobre los servicios de orientación y bienestar en el Ecuador, contrastando la adecuación de la oferta actual de servicios y recursos de orientación universitaria en relación con las necesidades de orientación detectadas. De igual manera, se muestran los resultados del estudio comparativo entre las necesidades detectadas y lo que ofrecen los servicios a través de la técnica DAFO.

Finalmente, el apartado de discusión y conclusiones se recoge en el **capítulo 8**, presentando de forma precisa y sintética la interpretación de los principales resultados obtenidos, dando respuesta a los objetivos de la investigación. Además, se aporta un análisis en relación con otros estudios relacionados con las necesidades y servicios de orientación en el contexto universitario. En coherencia, se presentan también, a la vista de los resultados, diversas propuestas de mejora de los servicios de bienestar en la universidad ecuatoriana, así como diversos planteamientos y prospectiva de futuras líneas de investigación.

I PARTE

CAPÍTULO 1

NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

Estructura del capítulo

1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA
2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN
3. MODELO DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES
4. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA: DIMENSIONES Y TIPOS
 - 4.1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL
 - 4.2. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PERSONAL

1. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Las etapas de formación universitaria constituyen un proceso muy importante y central en la vida de todo estudiante universitario. Durante cada etapa los estudiantes presentan una serie de dificultades, que son verdaderos desafíos para las universidades, ya que deben ser atendidas a través de un modelo de gestión que responda a las necesidades de orientación académica, personal y profesional a la largo de la carrera universitaria (Bausela-Herreras, 2004, Gil-Beltrán, 2002 y Sánchez-García, 1998).

A medida que el estudiante universitario progresa en el itinerario curricular, la orientación universitaria cumple un rol fundamental en los procesos de transición. Haciendo referencia al aporte de Grau-Company et al. (2013), las instituciones educativas les corresponde planificar estrategias que faciliten la adaptación rápida y eficaz en el entorno educativo. De la misma manera, Mittendorff (2017), coincide que las universidades deben aplicar medidas para reducir el abandono de los estudios e incrementar la tasa de finalización profesional. En el caso del gobierno Holandés, hizo aprobar una ley que exige a las universidades realizar actividades complementarias dirigidas a los estudiantes de nuevo ingreso para que puedan validar la elección de carrera e integrarse adecuadamente en el entorno universitario.

De acuerdo con Figuera, Dorio y Forner (2003), las primeras experiencias académicas de los estudiantes suelen ser determinantes en la percepción del futuro universitario. Si bien, el inicio de la vida universitaria puede representar un periodo de grandes expectativas y desafíos para los jóvenes, porque implica adaptarse a un nuevas realidades e interacciones humanas, reguladas por normas explícitas e implícitas, no obstante, existen importantes aspectos que favorecen a la adaptación, como son el apoyo familiar, social e institucional. En el aspecto familiar, el apoyo económico, la motivación y el acompañamiento permanente garantizan la estabilidad y progreso académico. Por otro lado, el acompañamiento institucional a través de los servicios de orientación incentivan el desarrollo de competencias y habilidades de aprendizaje necesarios para el éxito en la vida.

Posteriormente a la elección de la carrera profesional, el estudiante debe enfrentarse a diversas dinámicas de aprendizaje e interacción social, que repercuten en el éxito o fracaso de los estudios iniciales. Entre los factores que son considerados influyentes en el proceso de adaptación, cabe

destacar, los juicios que forman los estudiantes sobre el apoyo social que brindan sus pares y profesores, además, el desplazamiento de su lugar de residencia para cursar la universidad, genera estados de ánimos negativos que inciden en la estabilidad emocional y por consiguiente en la obtención de logros académicos.

Adicionalmente, la adaptación académica, también está sujeta a la percepción que el estudiante construye respecto a los climas competitivos que se generan en el aula, incidiendo en la motivación y adquisición de hábitos de aprendizaje (Soares, Almeida y Guisande, 2011). En un estudio desarrollado en el ámbito universitario se descubrió que los estudiantes en su primer año de académico, reconocían las deficiencias en el dominio de habilidades específica para el estudio, lo cual provocaba emociones displacenteras en el proceso de aprendizaje (Luján-Henriquez, et al., 2011; Stasiejko, Pelayo, y Krauth, 2009;).

Es importante resaltar que las dificultades de orientación no son exclusivas de los que inician sus estudios y logran adaptarse a la universidad. Todos los estudiantes presentan conflictos y dificultades, aunque estas varíen en función del momento en sus estudios (inicio, durante, final) así como de sus circunstancias personales y del propio contexto universitario.

Durante los estudios, entre las dificultades más recurrentes que presentan los alumnos son las que se relacionan con los procesos de aprendizaje, la organización del estudio para la superación de asignaturas y la toma de decisiones en el itinerario curricular. Por otro lado, al finalizar los estudios los alumnos pueden encontrarse con problemas relacionados con la toma de decisiones para la vida profesional y formación continua y/o académica, el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, el acceso a la información de oportunidades laborales y en la trayectoria vital-profesional (Arraiz-Pérez y Sabirón-Sierra, 2009)

Estas problemáticas deberían ser atendidas, desde una visión sustentada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, lo que posibilitará identificar y atender de manera sostenible las necesidades de los estudiantes en todas las fases del ciclo académico de formación profesional (Fernández-Rey, 2009). Por ejemplo, desde el principio de prevención la orientación buscaría atender a las necesidades presentes y futuras de cada estudiante, de modo que pueda anticiparse a las dificultades y aprovechar las oportunidades a lo largo de la vida. Por otro lado, desde el principio de desarrollo humano centra la atención en el crecimiento de la persona durante el ciclo de vida, pone énfasis en la formación para el trabajo, la inserción laboral, la transición en el

itinerario ocupacional y el retiro de la actividad laboral.

En este proceso, también es importante, poner de relieve que la orientación fundamentada en el desarrollo humano, considera como aspectos fundamentales, la atención para la inclusión y la diversidad. Inclusión en el sentido que todos los alumnos sean parte activa en el proceso aprendizaje, se sientan respetados y valorados. Y diversidad en términos que la orientación educativa ha de considerar más allá de las diferencias intelectuales y cognitivas, la diversidad en los estilos de aprendizajes y las manifestaciones culturales (Abad-Morillas, Álvarez-Pérez y Castro de Paz, 2008; Arizabaleta-Domínguez y Ochoa-Cubillos, 2016).

2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Para introducir el concepto de necesidades de orientación partiremos de su etimología. De acuerdo con la Real Academia de la Lengua, el término necesidad proviene del latín *necessitas*, que significa “de lo que no se puede prescindir”. Un concepto preciso ha sido planteado por Mckillip (1989, citado en Pérez-Campanero, 1994), quien define la necesidad como un “juicio de valor de que algún grupo tiene un problema que puede ser solucionado”(p.21). Este autor resalta que los sujetos perciben y evalúan las necesidades de acuerdo con los valores, siendo el contexto o las circunstancias elementos determinantes. Asimismo, refiere que las necesidades pueden ser el resultado de un problema que no responde a las expectativas pero que conllevan a diversas posibilidades de solución.

En el campo educativo, se emplea el término necesidad desde diferentes aristas conceptuales. Desde la perspectiva de la discrepancia, autores como Kauffman (1982, citado en Bauselas Herreras, 2004), consideran que el término generalmente es utilizado para referirse a una “discrepancia entre lo que es (status) y lo que debería ser (estándares) cuando se analizan los resultados” (p.171).

Es decir, identificar una necesidad implica ubicar la brecha entre la situación actual y lo que desea el individuo, por ejemplo, podemos señalar que en la etapa de transición de estudios universitarios, los estudiantes presentan una discrepancia entre la elección de la carrera, los prerrequisitos cognitivos que demanda la formación profesional y las expectativas laborales.

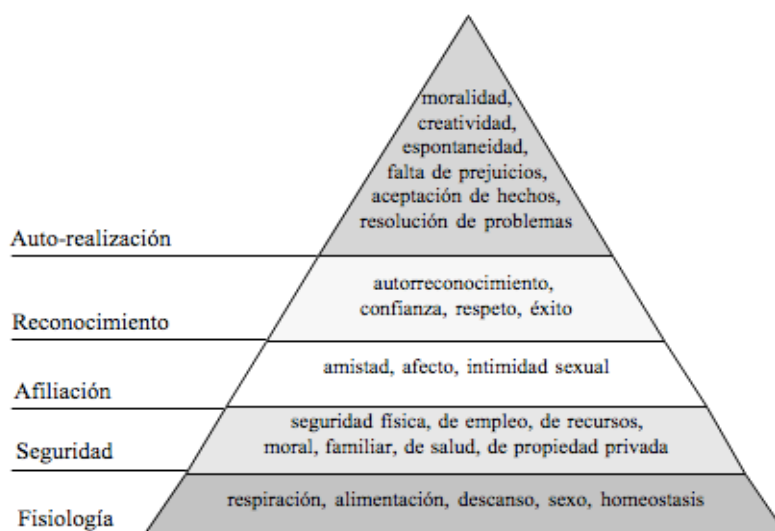
Por otro lado, Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff y Nelson (1984) plantean cuatro perspectivas sobre el concepto de necesidad: *la perspectiva basada en la discrepancia*, plantea una brecha entre los resultados o percepciones deseados y la condición real o prevista. *La perspectiva democrática*, concibe a la necesidad como un cambio deseado por la mayoría de algún grupo de referencia y constituye un enfoque práctico que determina la importancia relativa de necesidades potenciales. *La perspectiva analítica* define la necesidad como la dirección en la que se puede predecir a futuro un mejor desempeño, dada la información sobre el estado actual. Para *la perspectiva diagnóstica*, una necesidad es algo cuya ausencia o deficiencia resulta perjudicial, desde este enfoque se puede corroborar claramente los daños o beneficios de diversas variables (p.6-7). En base a este planteamiento, el término necesidad va más allá de la discrepancia entre lo que se desea y el campo real, las necesidades responden a un propósito u objetivo dentro de un contexto social.

El término necesidad, también ha sido analizado, según sus niveles, Witkin y Atschul (1996) proponen tres niveles de necesidad, que representan a un grupo objetivo: el nivel primario, son las necesidades expresadas por los receptores de los servicios, que pueden ser estudiantes, pacientes, clientes, mientras que el nivel secundario son los proveedores de los servicios que lo pueden integrar profesores, padres, supervisores, trabajadores sociales, y el último que constituye el nivel terciario son los recursos, como programas educativos, condiciones laborales, tamaño de la clase, transporte etc.

De igual manera, la definición de las necesidades, se ha ido planteando desde diversos enfoques teóricos. Una de las teorías más reconocidas en las ciencias sociales es la formulada por Abraham Maslow (1954).

Como se ilustra en la Figura 1.1, las necesidades humanas se presentan como una escala de deseos, carencias o falta de algo, que deben ser cubiertas en orden jerárquico, hasta llegar a la autorrealización personal, siendo éstas: a) necesidades básicas o fisiológicas: hambre, sed, sueño; b) necesidades de seguridad: protección, orden, estabilidad; c) necesidades sociales: familia, amistad e intimidad; d) necesidades de estima: respeto, éxito y prestigio.

Figura 1.1. Pirámide de Maslow



Fuente: Maslow (1943), en Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010, p.9)

Siguiendo el argumento de Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010), el progreso individual de la persona está condicionada con la satisfacción plena de las necesidades primarias o fisiológicas. Una vez que el individuo logra satisfacer cada nivel de necesidades, va desarrollando una motivación intrínseca que lo convertirá en un sujeto activo de autorrealización. En el contexto educativo, se estila la discusión de una hipótesis plausible que consiste en que el alumnado que carece o no logra satisfacer las necesidades fisiológicas, seguridad y de afiliación requieren de mayor motivación extrínsecas de diversos agentes de apoyo como los profesores, compañeros, familiares, etc. a fin de impulsar el crecimiento personal y académico.

La tesis de Maslow ha sido contrastada en algunos estudios, específicamente en el ámbito universitario, considerando que la autorrealización es una de las máximas aspiraciones personales que los estudiantes pueden plantearse en su proyecto de vida. Investigadores de la Universidad de Puerto Rico, detectaron que las consejerías estudiantiles atienden a diversos tipos de necesidades, siendo las más frecuentes las de tipo económico, emocional-afectivo, familiar y hábitos de estudio (Jiménez-Chafey y Villafañe-Santiago, 2008).

3. MODELOS DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES

Para dar respuestas a las problemáticas y necesidades de cualquier grupo poblacional es importante establecer un modelo de evaluación que permita conocer los principales factores o causas que obstaculizan el bienestar de los individuos. El análisis de necesidades es considerado como una de las fases indispensables e ineludibles en cualquier modelo del diseño y evaluación de programas educativos. La planificación de un programa de orientación se inicia con el estudio y análisis de necesidades, que a futuro serán atendidas, de acuerdo a un esquema de intervención estructurado a fin que resuelva los problemas individuales y colectivos de la población meta. Según, Sánchez-García (2017), la solidez de una evaluación de necesidades no debe limitarse a identificar necesidades estrictamente personales, sino que debe referirse al contexto en el que interactúa la persona. De esta manera, podemos evaluar los factores internos y externos que confluyen en el sistema de necesidades.

Concomitantemente, la calidad de los resultados obtenidos, que servirán de insumos para construir un programa de orientación, dependerá en gran medida, de las técnicas e instrumentos de recogida de información que opten los evaluadores. Autores como Hernández-Plaza, Pozo-Muñoz, Alonso-Morijello (2004) proponen que, para identificar y priorizar las áreas de necesidades, se requiere aplicar un modelo multimétodo de evaluación que combine técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas para comprender a profundidad el fenómeno de estudio. Esta metodología implica dos fases: la primera recoge información de varios grupos cualificados que pueden aportar con datos relevantes sobre el objeto de estudio. Las técnicas que se utilizan con frecuencia en esta fase, por lo general, son de carácter cualitativo (entrevistas o grupos de discusión). En una segunda fase, corresponde priorizar las áreas de necesidades identificadas de manera subjetiva en la etapa exploratoria, a través de una metodología cuantitativa que permitirá medir y analizar las variables que estructuran el problema.

Un modelo clásico utilizado en evaluación de programas y servicios educativos y de orientación es el modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) de Stufflebeam (1971), que propone básicamente cuatro tipos de modelos de evaluación: a) *La evaluación de contexto*, busca primeramente identificar el conjunto de variables que configuran el entorno, de las cuáles se derivan

las necesidades insatisfechas, los obstáculos y los aspectos positivos que a futuro se pueden aprovechar para el cumplimiento de metas propuestas, b) Posterior a la evaluación de contexto, se procede a realizar la *evaluación de entrada* que consiste en diseñar las estrategias y valorar los recursos indispensables para el desarrollo de un programa, c) El siguiente paso, denominado, *evaluación del proceso*, permite identificar el grado de cumplimiento de las acciones que se vienen desarrollando, a fin de detectar y corregir distorsiones en la planificación, d) Finalmente, la *evaluación del producto*, hace referencia a verificar si los resultados alcanzados son congruentes con los objetivos trazados en el proceso de planificación de un programa (Bausela-Herreras, 2003).

De la misma forma, Sánchez-García (2017), describe dos modelos de evaluación que han sido tradicionalmente utilizados en el campo evaluativo de la orientación, como son los modelos propuestos por Atkinson, Furlong y Janoff (1979) y el de Lombana (1985). El primer modelo se centra en la relación o concordancia de los tipos de evaluación (proceso y producto) con las fuentes de información (cuantitativa y cualitativa), conformando cuatro categorías de datos que pueden ser objeto de interés en diferentes audiencias. Mientras que el modelo de Lombana, sigue un proceso evaluativo de tipo consultivo, valorando los resultados o capacidades que se desarrollen en los destinatarios (clientes) o en los objetivos o metas que se estimen dentro de un programa institucional (Méndez-Garrido y Monescillo-Palomo, 2009).

Asimismo, Pérez-Campanero (2000) sintetiza varios modelos de análisis de necesidades que se han construido en el contexto educativo, conforme se describen a continuación:

Tabla 1.1. Modelos de evaluación de necesidades

| Modelos de evaluación (por fechas) | Alcance |
|------------------------------------|--|
| Modelo de A. Rossett (1995) | Prioriza la búsqueda de información sobre los problemas que presentan los miembros de una organización, a fin de identificar y disminuir las brechas entre el estado actual y el deseado. |
| Modelo de R. A. Kaufman (1983) | La evaluación de necesidades tiene por objetivo buscar información relevante con respecto a los dos extremos que se pueden presentar en una situación problemática: ¿dónde nos encontramos actualmente? y ¿dónde deberíamos estar? |
| Modelo de F.M. Cox (1987) | Evalúa el contexto social y las características de las personas implicadas en el problema, con el propósito de formular estrategias o tácticas que solucionen los problemas reales. |
| Modelo M.I.S de Witkin (1989) | Plantea un sistema de gestión de información organizado en tres niveles: pre-evaluativa, evaluativa y post-evaluativa. |
| Diseño de J. McKillip (1987) | Identifica los problemas en orden de importancia, relevancia e implicaciones. |

Fuente: Elaborado a partir de Pérez-Campanero (2000, pp. 27-31)

Por su parte, Pérez-Campanero (2000) propone un modelo de necesidades de intervención socioeducativa (ANISE), cuyas etapas de reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones permiten evaluar ampliamente los problemas y las dificultades dentro de una comunidad. En la fase de reconocimiento, es relevante el planteamiento de preguntas que sitúen y proyecten el objeto de estudio, además, busca y analiza las diversas características que causan los problemas en una población. Mientras que en la etapa de diagnóstico, nos permite juzgar las necesidades desde la identificación del estado real y el estado deseable, así como, los factores que inciden en el desarrollo de problemas. Finalmente, la fase de toma de decisiones, busca formular soluciones prácticas y coherentes con el contexto evaluado.

En todos los modelos enunciados ocupa un lugar fundamental el análisis de necesidades en el proceso evaluativo y de diseño de programas e intervenciones. Los modelos de análisis de necesidades coinciden que la intervención de una problemática debe abordarse de forma sistémica, partiendo de un análisis del estado situacional, visualizando el escenario futuro deseado y fijando

acciones que conduzcan a construirlo. Es decir, encontrar alternativas de solución a las necesidades deficitarias o insatisfactorias que se presentan en la dinámica socio-educativa. En consecuencia, podemos sostener que la valoración holística de las necesidades proporciona una visión sistémica y objetiva de las problemáticas o discrepancias observadas en el proceso educativo.

4. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA: DIMENSIONES Y TIPOS

La identificación de las necesidades de orientación universitaria se han convertido en un proceso de gestión estratégica, indispensable para lograr la excelencia y calidad educativa, así como un factor clave para la planificación de programas y servicios de orientación, en consonancia con la misión que define a la identidad universitaria. Autores como, Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (1996) conciben a la orientación universitaria, como un “proceso de ayuda continuo y sistemático dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo, que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales”(p.7). En esta misma línea conceptual, diferentes autores hacen hincapié a la orientación universitaria como un conjunto de acciones o estrategias encaminadas a satisfacer las necesidades concretas que observa el alumnado en los ámbitos académico, personal y profesional (Campoy y Pantoja, 2000; Ortiz-Pérez, Nápoles-Rivero y Sánchez-Matos, 2013; Sánchez-García, 1998; Salmerón-Pérez, 2001).

Debido a la importancia que supone la valoración académica, personal y profesional en las diferentes fases de los estudios universitarios, es fundamental describir las características y alcances principales de cada uno de estos aspectos:

- Dimensión académica: es un proceso de apoyo continuo y sistemático, a través del cual el estudiante en el transcurso de su formación académica adquiere una visión y las habilidades cognitivas y metodológicas para resolver los problemas que se pueden presentar en el itinerario curricular.
- Dimensión personal: se orienta a potenciar el conocimiento de sí mismo, el equilibrio interior de la persona en los aspectos cognitivos y afectivos, las habilidades de interacción social con los demás y la relación armónica con el entorno natural.

- Dimensión profesional: es un proceso de ayuda y orientación al estudiante en ámbitos de las oportunidades de trabajo y desarrollo de competencias laborales que guarden consonancia con los requerimientos de la empresa.

La literatura desarrollada en el campo de la orientación universitaria resalta la importancia de abordar las necesidades de orientación que presentan los estudiantes en el itinerario curricular. Sin embargo, los estudios que se presentan en los siguientes subepígrafos nos han permitido identificar que son escasas las investigaciones que analizan las necesidades desde una perspectiva global e integradora, es decir, que detecten y valoren las problemáticas y requerimientos que surjan en los estudios universitarios, tomando en cuenta la diversidad cultural, etaria, expectativas académicas, preferencias laborales y características psicológicas.

A continuación, se presenta una revisión bibliográfica que aborda la problemática de necesidades universitarias desde diferentes referentes teóricos y procesos metodológicos y en torno a los tipos de necesidades: académico, personal y profesional.

4.1. Necesidades de orientación académica y profesional

Como ya señalábamos anteriormente, la orientación universitaria es una dimensión clave y fundamental para el ejercicio de la misión ontológica de la universidad: enseñar, investigar y servir a la sociedad. Dentro de los estándares internacionales para asegurar la calidad en la educación superior, la orientación universitaria es considerada un factor gravitante en el proceso de formación académica, personal y profesional del alumnado. En este sentido, organismos internacionales como la Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida (2011), ha ido promoviendo, en la comunidad internacional, un enfoque integral de la orientación universitaria centrada en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida. Desde esta visión se debe fomentar cuatro áreas relevantes: a) “habilidades para la gestión de la carrera personal, formativa y profesional; b) acceso gratuito a los servicios de orientación; y c) fomentar mecanismos de cooperación y coordinación entre los diversos organismos” (p.11).

La estructuración de la orientación en el contexto universitario es considerada un proceso complejo que ha ido evolucionando y adaptándose progresivamente a los nuevos escenarios de formación educativa y profesional. Es decir, las universidades de manera gradual fueron desarrollando una

estructura de servicios internos de orientación, con el objetivo de analizar e intervenir en las necesidades de tipo académico, personal y profesional que presentan los estudiantes en sus diversas etapas de la vida universitaria (Salmerón-Pérez, 2001; Villena-Martínez, Muñoz-García, Polo-Sánchez y Jiménez-Rodríguez, 2010; Vidal, Díez y Viera, 2002).

En el sistema educativo, la orientación académica y profesional busca acompañar permanentemente en el proceso formativo del estudiante, mediante acciones educativas planificadas que pueden proponerse dentro del currículum o fuera de este. Fernández-Rey (2009) considera que las diversas acciones que se generan en una intervención orientadora deben propender a facilitar recursos para lograr que las personas puedan lograr un “mayor autoconocimiento, el conocimiento del contexto, la toma de decisiones, la educación para la carrera y las transiciones” (p.209).

De esta manera, son diversas las investigaciones que se han centrado en la evaluación de las necesidades de orientación e información de tipo académico y profesional, cuyos resultados permite reconocer una amplia gama de problemáticas que suscitan durante la vida académica de los estudiantes. De acuerdo con los resultados de un estudio realizado por Campoy y Pantoja (2000), los estudiantes universitarios requerían asesoramiento en el manejo de técnicas de estudio para superar las asignaturas y en menor importancia demandaban información para continuar los estudios de postgrado. Mientras que en el aspecto profesional, los estudiantes necesitan mayor información sobre las oportunidades laborales ligadas a su profesión. Otro interesante trabajo desarrollado por los autores Hofstadt-Román, et al. (2005), en una muestra de estudiantes de la Universidad Miguel Hernández, se detectó que las necesidades de información más representativas al inicio y final de los estudios, son de tipo académico: información sobre el sistema de evaluación del aprendizaje; en particular les preocupa conocer con antelación las fechas de los exámenes, el sistema de calificación y técnicas para el estudio. Por otro lado, los estudiantes consideraron necesario obtener información sobre los planes de estudio, procedimientos de matriculación, prácticas de las asignaturas y salidas profesionales.

Otros estudios destacan el papel que cumple la información académico-profesional en la toma de decisiones de los estudiantes. Entre ellos, podemos encontrar el trabajo de Barreiro-Fernández y Méndez-Lois (2002), que analizaron las necesidades de información estudiantil para el ingreso a la universidad. Según el estudio, los estudiantes asumen un rol activo en la búsqueda de información, el 76.2% buscaron información en el ámbito académico y profesional. Si bien esta información había

sido proporcionada por diferentes agentes (familia, amigos, profesores e instituciones), más de la mitad expresó insatisfacción con la información proporcionada por los profesores tutores. Entre las necesidades que despiertan el mayor interés del estudiante, destacan: información sobre las carreras, planes de estudio, salidas profesionales, y técnicas para mejorar el autoconocimiento.

En el mismo ámbito de la orientación académica, existen estudios que han valorado las necesidades desde la diversidad cultural. Al respecto, es importante referir la investigación realizada por Salmerón-Pérez, Ortiz-Jiménez y Rodríguez-Fernández (2005), cuyos resultados evidenciaron que los estudiantes marroquí que acceden a la Universidad de Granada, presentaban diversas necesidades, principalmente en relación con los procesos administrativos de matriculación para acceder a la universidad, así como, información sobre becas o ayudas económicas para financiar los estudios universitarios y finalmente se detectó un mayor grado de necesidad académica, relacionada con la adaptación universitaria y planificación de los estudios.

Dentro de este mismo enfoque, Melzer & Grant (2016) exploraron las necesidades académicas en estudiantes universitarios norteamericanos, en función de las habilidades cognitivas y condiciones socioeconómicas y culturales. El estudio evidenció que los estudiantes universitarios con dificultades académicas y económicas, presentaban una baja percepción de necesidad en lo relacionado con el apoyo de consejería y tutoría académica. Y paradójicamente, los estudiantes mejor preparados demostraron ser más propensos a manifestar sus necesidades y a recibir apoyo especializado.

En lo que se refiere a las necesidades de orientación profesional, los investigadores González-López y Martín-Izard (2004), encontraron que los alumnos demuestran diferentes necesidades en función de los niveles académicos. Los estudiantes que inician sus estudios están preocupados principalmente en obtener un título universitario, mientras que los estudiantes que están al culminar sus estudios sienten una mayor necesidad de recibir orientación para insertarse en el mercado laboral. No obstante, en general, el alumnado considera que su principal requerimiento, es contar con información de cómo funciona el mercado laboral, aunque manifiesten poseer las competencias profesionales para incorporarse exitosamente en el mundo empresarial. Bajo este mismo enfoque, existen diversos planteamientos teóricos que sostienen que los servicios de orientación profesional deben incorporar diferentes líneas de gestión para dar respuesta a las necesidades de formación y proyección profesional. Estas líneas no deben limitarse a proporcionar información relacionadas con las ofertas laborales que promocionan las bolsas de empleo, sino que deben propiciar a través del

currículum competencias y habilidades para buscar, obtener o crear su propia actividad productiva (Lantaron, 2014).

Un aspecto que se debate en este ámbito es la conexión entre la educación superior y el mundo laboral. Precisamente la UNESCO (1998), hace hincapié en dos aspectos: por un lado, la transformación de la enseñanza superior en una escolarización de masas que intenta proveer a la sociedad moderna de una “fuerza de trabajo intelectual” y por otro lado, la necesidad de los recién graduados de actualizar sus conocimientos para adaptarse a las exigencias de un mercado laboral que cambia continuamente. En relación a este contexto, autores como Álvarez-Gavilanes y Romero-Fernández (2015), afirman que:

“Estos cambios en el entorno laboral, tienen una incidencia directa en la empleabilidad de los graduados universitarios, se necesitan profesionales cada vez más competentes, flexibles ante los cambios y situaciones de la profesión, que sean capaces de aprender, desaprender y aprender nuevamente, que estén preparados para tomar decisiones rápidas y muchas veces con muy poca información, aspectos que le exigen nuevos retos al proceso de formación en la educación superior” (p.2).

Aunque se reconoce claramente que el vínculo universidad-empresa, contribuye con el desarrollo científico y productivo de la sociedad, aún existe cierta disonancia entre la formación académica y el desarrollo profesional, es decir, las competencias que desarrolla la universidad no se ajustan con los requerimientos que demanda el contexto laboral (Bajo-Santos, 2010). En este marco las políticas propuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EES), uno de los aspectos prioritarios que se debe promover desde la academia universitaria es la movilidad e integración en el mercado laboral.

Si bien, se ha demostrado que un buen ajuste entre las competencias recibidas en la universidad y las requeridas por el mercado laboral conlleva a mejorar los procesos de empleabilidad en los jóvenes recién titulados, existen otras dificultades que se citan como influyentes durante este proceso. Entre ellos, ante las limitadas ofertas de empleo, los jóvenes profesionales aceptan puestos de trabajo sin relación a su cualificación (Jiménez-Vivas, 2009), otro escenario es la falta de competencias emprendedoras que favorezcan al autoempleo (Durán, Parra y Márceles, 2015; Valencia-Agudelo, 2012). Desde este ámbito, se ha considerado que los servicios de orientación profesional, que brindan las universidades, posibilitan el desarrollo de estrategias personales y

técnicas, en el alumnado, para facilitar la incorporación de los universitarios al mercado laboral (Suárez-Lantarón, 2014; Rodríguez-Martínez, 2012).

Por lo que respecta al ámbito de la orientación profesional, en el país se han realizado investigaciones orientadas a evaluar el perfil de egreso y las condiciones de acceso al mercado laboral. Estas investigaciones responden a la necesidad de justificar ante el organismo rector del sistema educativo, la pertinencia académica de la formación profesional, en el proceso de evaluación y acreditación institucional (CEACEES, 2013). Recientemente, la Universidad Central del Ecuador, realizó un estudio descriptivo y longitudinal (2011-2015), sobre la incorporación al sector laboral de los graduados de tres carreras pertenecientes a la Facultad de Ciencias Económicas. Dicha investigación determinó que los estudiantes recurren a sus familiares o amigos para obtener información de las oportunidades laborales, así como el uso de sitios web para informarse sobre ofertas laborales, mientras que la bolsa de empleo universitaria no es considerada como una herramienta de apoyo. Asimismo, se destaca que los estudiantes recién graduados han obtenido su primera plaza laboral en menos de un año, y que su puesto de trabajo está relacionado con su título profesional (Toala-Sánchez, Chulde-Yépez, y Vinueza, 2017). En el caso de las dificultades que encuentran los egresados ecuatorianos para incorporarse al mercado laboral, se evidencia un desajuste entre la formación universitaria y las competencias laborales que exigen las empresas. Por ello los egresados coinciden en valorar las prácticas pre-profesionales como un espacio de aprendizaje e intercambio de experiencias, así como también demandan la necesidad de formación en habilidades lingüísticas y sociales (Rosales-Jaramillo, et.al., 2017; Solano-Solano, García-Vences y Uzcátegui-Sánchez, 2017; Vélez-Aspiazu, 2017).

4.2. Necesidades de orientación personal

La persona en la extensión de su vida asume diferentes roles y ocupaciones que requieren encontrar un equilibrio afectivo, axiológico, psicobiológico e instrumental, en las relaciones consigo mismo y con lo demás. Según, Sánchez-García (2013), lo personal está relacionado con “la forma en qué aprendemos, cómo nos relacionamos con las personas de nuestro entorno social y familiar, cómo son nuestros valores y creencias, cómo es nuestra personalidad, cómo nos auto percibimos y cómo afrontamos las dificultades y problemas” (p.38).

En este sentido se concibe el desarrollo personal como el conjunto de capacidades que desarrolla el individuo para comprender y transformar el mundo de cara a una evolución humana, que guarde lógica y equilibrio con la propia naturaleza del ser, la sociedad y la diversidad cultural de las personas.

En efecto, la misión principal de todo acto pedagógico deberá ser la promoción de valores, conocimiento y habilidades de la persona, a fin de que el sujeto esté en capacidad de asumir y desempeñar de manera eficiente los roles y funciones que le impone la sociedad. Es decir, que todo espacio, contexto, programa o proceso educativo debe tener como fin último el desarrollo y crecimiento individual de la persona. Los programas de formación universitaria deben estar dirigidos a potenciar cualidades personales que puedan dar respuesta a las demandas específicas del mercado laboral y de la creación de nuevas oportunidades de trabajo.

Sobre la base de este marco conceptual, es importante, identificar y planificar la atención a las necesidades personales de alta dependencia y qué influyen tanto en el desarrollo personal como en el desarrollo profesional a lo largo de la vida del individuo.

Con respecto a las necesidades personales, algunos estudios señalan que los estudiantes al inicio y al final de sus estudios se ven abocados a continuos retos sociales y académicos; para lo cual, es necesario formar conductas resilientes y cooperativas, de modo que les permite adquirir un bienestar psicológico y alcanzar un rendimiento académico satisfactorio (Pérez-Padilla, Ponce-Rojo, Hernández-Contreras y Márquez-Muñoz, 2010).

Cabe destacar la investigación realizada, en este tema, por Bausela-Herrerías (2004), en la que se detectaron apremiantes necesidades psicológicas. Los estudiantes que participaron en este estudio, manifestaron el interés en recibir orientación universitaria en el ámbito psicológico, relacionado con los problemas: sexualidad, habilidades de autocontrol, adicciones, manejo de la ansiedad y estados de ánimos y falta de concentración para los estudios. Por su parte, los hallazgos encontrados en la investigación realizada por Giovazolias Leontopoulou & Trilivan (2010), revelan que existen diversas dificultades psicológicas en el trayecto universitario, encontrándose diez factores que inciden en el bienestar psicológico del estudiante: dificultades para conocerse así mismo, problemas de discapacidad y sexualidad, resistencia al cambio y objetivos de la vida, problemas emocionales y de adaptación.

Por tanto, las estrategias que ejecuten las unidades de orientación universitaria, para atender a las necesidades personales que evidencian los estudiantes en el trayecto educativo, deben ser diseñadas en función de los factores que influyen en el bienestar psicológico del alumnado. En este sentido es importante analizar los elementos clave que condicionan el bienestar psicológico de los individuos y que repercuten en el éxito académico.

Al respecto conviene destacar el estudio realizado por Freire-Rodríguez (2014) sobre el bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios, aquí se destaca el modelo planteado por Ryff (1989) como un mecanismo para articular un conjunto de estrategias de orientación universitaria centrada en la dimensión psicológica de alumnado. El modelo en mención, incorpora seis dimensiones que permiten conceptualizar la atención del estudiante como un individuo integral: “auto-aceptación, autonomía, crecimiento personal, propósito en la vida, relaciones positivas con otros, dominio del entorno” (p.15).

También se ha comprobado que la autorregulación y autocontrol cognitivo y emocional, permiten una mejor adaptación ante las demandas pedagógicas universitarias. En un estudio desarrollado en el ámbito universitario se descubrió que los estudiantes en su primer año de académico, reconocían las deficiencias en el dominio de habilidades específica para el estudio, lo cual provocaba emociones displacenteras en el proceso de aprendizaje (Luján-Henríquez, et al., 2011; Stasiejko, Pelayo, y Krauth, 2009;).

De la misma forma, sobre el ámbito personal, estudios sobre salud mental en estudiantes universitarios, evidencian que entre los principales problemas emocionales que afectan a los estudiantes ecuatorianos de primer ingreso son la ansiedad y la depresión (Batallas-González, 2014). Otro estudio coincide que los alumnos de primer ingreso son más vulnerables a padecer episodios depresivos, trastornos de pánico, trastornos alimentarios, riesgo suicida y consumo de sustancia (Montesinos-Torres, 2016). Este hallazgo concuerda con una investigación desarrollada por Ruisoto *et al.* (2016), que evidenció que el estrés psicológico conlleva a los estudiantes universitarios a consumir alcohol.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

Los cambios vertiginosos en el campo de la ciencia y la tecnología, están impactando en los patrones de comportamiento económico, social y cultural de las sociedades. La UNESCO (2014), desde sus políticas educativa de alta prioridad y a escala global, promueve la innovación permanente de los sistemas aprendizaje, de tal suerte, que les proporcione a los estudiantes nuevas competencias para adaptarse y transformar las realidades que emergen de la sociedad del conocimiento. Todo esto implica un cambio de paradigma pedagógico, donde el docente deberá cumplir la función de mediador o facilitador del aprendizaje, y el estudiante deberá asumir un rol activo y autónomo con habilidades y competencias para construir un proyecto de vida trascendental.

De esta manera, la orientación universitaria sustentada en base a los principios de prevención y desarrollo, busca atender a las necesidades presentes y futuras de cada estudiante, de modo que pueda anticiparse a las dificultades y aprovechar las oportunidades a lo largo de la vida. Asimismo, la orientación ha insistido en la importancia de acompañar en las transiciones que experimentan los sujetos durante el ciclo de vida, poniendo énfasis en las etapas académicas, formación para el trabajo, la inserción laboral, la transición en el itinerario ocupacional y el retiro de la actividad laboral.

Durante los estudios el alumnado se ve abocado a varias necesidades, como producto de la transición de estudios desde el bachillerato hacia la universidad, y están relacionadas con los las necesidades académicas que pueden responder a cuestiones relacionadas con los procesos de aprendizaje, la organización del estudio para la superación de asignaturas y toma de decisiones en el itinerario curricular, mientras que las necesidades de orientación profesional reflejan los problemas relacionados con el desarrollo de habilidades y competencias, acceso a la información de oportunidades laborales y decisiones en el itinerario del mapa curricular, y finalmente, las necesidades de orientación personal reflejan aspectos relacionados con la percepción de autoeficacia, auto-concepto, competencias emocionales, capacidad de resiliencia, valores, relaciones familiares y en general aspectos de salud mental.

CAPÍTULO 2

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SU PROYECCIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Estructura del capítulo

1. LA ORIENTACIÓN EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA
 - 1.1. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
 - 1.2. CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
 - 1.3. PRINCIPIOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA
 - 1.3.1. PRINCIPIO DE PREVENCIÓN
 - 1.3.2. PRINCIPIO DE DESARROLLO
 - 1.3.3. PRINCIPIO DE INTERVENCIÓN SOCIAL
 - 1.3.4. PRINCIPIO DE FORTALECIMIENTO PERSONAL
2. FUNCIONES Y ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
3. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA
 - 3.1. ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA
 - 3.2. ORIENTACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
 - 3.3. ORIENTACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
 - 3.4. ORIENTACIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y DESARROLLO HUMANO

1. LA ORIENTACIÓN EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

El impacto de la globalización y el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología han provocado cambios en los sistemas educativos y en las competencias profesionales que demanda el mercado laboral. De esta forma el aprendizaje permanente y la orientación para el desarrollo profesional, son considerados elementos claves para que los individuos puedan enfrentar con éxito los cambios que se van generando en las sociedades y por consiguiente, logren alcanzar las metas personales y laborales durante la vida (Zhang, 2016). La orientación en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, es una premisa que ha sido incorporada como un objetivo estratégico para el desarrollo social y económico de diversos países. Los organismos internacionales como la UNESCO (2015), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Consejo de la Unión Europea (2004), han propuesto políticas públicas para que desde los gobiernos y sectores privados, trabajen conjuntamente en la ejecución de acciones educativas y sociales, desde una perspectiva de la orientación a lo largo de la vida.

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), sostiene que “la orientación a lo largo de la vida, tiene como objetivo proporcionar apoyo para el desarrollo profesional para personas de todas las edades, en todas las etapas profesionales. Incluye información sobre carreras, consejos, asesoría, evaluación de habilidades y tutoría” (2006, p. 12). Este planteamiento sugiere que los sistemas de apoyo y acompañamiento que se brindan a las personas de manera oportuna y adecuada, tienen efectos positivos a nivel educativo, social y económico. Así por ejemplo, la intervención psicopedagógica individual o colectiva en el alumnado, reduce el riesgo de abandono escolar y mejora las condiciones para el proceso de adaptación y progreso académico. De igual manera, en el contexto laboral, la implementación de servicios de acompañamiento profesional a individuos en condición de desempleo podría ayudar en el reconocimiento de nuevas habilidades y oportunidades laborales (ELGPN, 2014).

1.1. Desarrollo histórico de la orientación educativa

El devenir histórico de la orientación educativa ha estado marcado por la presencia de hechos sociales, políticos y económicos, que han confluído en la configuración de la orientación como disciplina científica. En este punto, Batalloso-Navas (2006), considera que desde los albores de la humanidad, los seres humanos han sentido la necesidad de orientar y sentirse acompañados.

Concretamente en la época de los griegos, la orientación educativa surge como un tema de reflexión filosófica. Tal y como señala Santana-Vega (2015) y Vélaz de Medrano (2002), pensadores como Sócrates plantearon el principio universal “conócete a ti mismo” que actualmente en el campo de la orientación educativa, se lo conoce como el autoconocimiento, factor clave para la toma de decisiones vocacionales y profesionales. Por su parte, Aristóteles centro su pensamiento en el ejercicio de la razón y las virtudes como valores supremos para alcanzar la felicidad; lo cual hoy se reconoce como la autorrealización personal del individuo, objetivo que también busca la orientación vocacional

Posteriormente, en la edad media, destacaron los aportes de Santo Tomás de Aquino y Ramón Llull, quiénes en sus reflexiones formularon algunos principios relacionados con la educación personalizada y la elección de las ocupaciones, de acuerdo a las capacidades naturales del individuo.

Por otro lado, pensadores humanistas del Renacimiento, tales como Juan Luis Vives y Huarte de San Juan, fueron considerados los pioneros de la psicología diferencial y orientación educativa. Se interesaron en el conocimiento de las aptitudes individuales determinadas por la carga genética, biológica y el contexto ambiental y educativo (Aguaded-Gómez, 2016). Precisamente, Huarte propone el “principio de ajuste”, concebido como un proceso que conlleva a adecuar las capacidades y las motivaciones personales de los individuos a las necesidades del entorno social y de la inserción laboral óptima, a través de la orientación vocacional y profesional (García-García, 2003).

En este recorrido sobre la evolución histórica de la orientación educativa es importante resaltar el aporte de Juan Amós Comenio, como el creador de la disciplina intelectual denominada Pedagogía. En su obra “Didáctica Magna” plantea que la educación debe conducir a los jóvenes hacia el descubrimiento de la vocación y aptitudes, mediante el desarrollo de actividades pedagógicas que estimulen y despierten el entusiasmo por los oficios (Comenio, 1998). Siguiendo la reflexión de Gutiérrez-Zuloaga (2002), el objetivo del acto educativo, según la filosofía de Comenio, consistía en desarrollar las cualidades esenciales del alma humana del individuo en armonía con las necesidades de la colectividad.

No obstante, con el despegue de la revolución industrial, comienzos del siglo XIX, se generaron importantes cambios en las estructuras sociales y económicas de la sociedad que conllevaron a que la orientación profesional adquiriera una especial relevancia frente a otras disciplinas científicas. Durante este periodo, González-Gómez (2003) considera que se profundizaron diversas problemáticas de orden social y laboral, enmarcadas en la “supresión de puestos de trabajo, explotación, inmigración, pobreza” (p.46).

En efecto, como plantean las autoras Santana-Vega (2015) y Sánchez-García, (2017), la orientación profesional se configuró como una respuesta hacia las desigualdades sociales y económicas de ese contexto. Es así como, se reconoce el aporte del norteamericano Frank Parson, a quién se le atribuye la creación de los primeros servicios de orientación profesional, a través del Instituto "Vocational Bureau", diseñado principalmente para orientar a jóvenes inmigrantes en la toma de decisiones y acceso al mercado laboral.

Posteriormente, se deriva el término de orientación educativa, formulado por Jesse. B. Davis, considerado como el primer consejero escolar de las escuelas públicas en los Estados Unidos (Pope, 2009). Desde esta nueva concepción, la orientación se define como un conjunto de actividades integradas en los programas curriculares, orientadas a ayudar de manera continua y sistemática a la solución de los problemas escolares de los alumnos. Estos conceptos abren nuevos criterios y procesos que abonan el campo del trabajo pedagógico y la orientación, como tal, empieza a adquirir nuevos significados: de orientación profesional a escolar y de vocacional a educativa. En este sentido surgen nuevas áreas y disciplinas de estudio como el "diagnóstico pedagógico", a través del cual la orientación adquiere el carácter clínico y psicométrico.

Paralelamente, en Europa la orientación se fue institucionalizando bajo una visión asistencialista. De acuerdo con Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (2012), se crearon diversos servicios estatales de orientación profesional en países como Berlín, París, Suiza, Italia y España. Algunos autores coinciden en señalar que Bélgica es considerado un país pionero en la implementación de servicios psicopedagógicos, con la fundación en 1899 del Instituto de Psicología Pedagógica de Europa, y de la misma manera en Suiza e Italia se implementaron las primeras oficinas de Orientación Profesional que atendían a jóvenes que requerían insertarse al mundo laboral (Bisquerra, 1996; Gil-Beltrán, 1997).

En lo que respecta a España y siguiendo el planteamiento de Planas, Cobos y Gutiérrez-Crespo, (2012), la orientación se impulsa como un servicio de carácter extraescolar, impulsado por el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona (1919). A partir de 1924, la orientación profesional se incluye en las normativas oficiales del gobierno español, reconociendo su aplicabilidad con el Estatuto de Enseñanza Industrial y en 1970 se promulga la Ley General de Educación que considera a la orientación como un elemento clave del proceso educativo. Posteriormente, 1975 las universidades españolas empiezan a brindar servicios específicos de orientación, a través de los Centros de Orientación e Información de Empleo.

Como se ha podido describir en este apartado, la orientación educativa, como actividad profesional ha ido evolucionado en consonancia con los avances científicos en la Psicología, la Pedagogía y la

Sociología. Sin embargo, es importante enfatizar que éstos cambios siempre han estado subordinados a las fuerzas productivas y estructuras socioeconómicas imperantes en el transcurso de la historia de las sociedades y del conocimiento; siendo éstas las que influyen en la definición de los objetivos de la orientación y de la educación en general.

Durante el siglo XX, existieron dos concepciones teóricas sobre orientación educativa que sirvieron de referencia en el quehacer pedagógico. Primero, la orientación académica concebida como proceso de ajuste y adaptación del individuo a las necesidades de las estructuras económicas, productivas, sociales o escolares y segundo, la orientación académica entendida como actividad holística y transversal a los procesos educativos que rebasan las demandas del mercado y prioriza el desarrollo personal.

1.2. Concepto de orientación educativa

De acuerdo con la literatura analizada se evidencia que existe cierta complejidad para precisar el concepto de orientación educativa. El uso de diversos adjetivos para denominar la orientación de acuerdo al ámbito de aplicación (formativa, profesional y personal), así como la incorporación de términos anglosajones (counseling y guidance) y la disparidad de principios, funciones y objetivos conlleva una estructuración terminológica compleja de la orientación educativa (Parra-Lagunas, et al., 2009 y Vélaz de Medrano, 2002). Las diversas conceptualizaciones de la orientación educativa responden a la lógica de la visión tradicional y contemporánea que se han desarrollado en torno a la problemática de estudio. La visión tradicional concibe a la orientación como una actividad circunscrita en el contexto de la educación formal, mientras que la visión actual considera a la orientación como un proceso permanente a lo largo de la vida.

Tomando en cuenta la clasificación conceptual que realiza la autora Vélaz de Medrano (2002), la orientación hasta los años 80, se concebía bajo una perspectiva de asesoramiento individualizado de tipo correctivo y terapéutico. Un concepto que se destaca bajo este enfoque es el enunciado por Kelly (1972), quién define a la orientación como:

“Un cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad” (p.442).

De la misma manera, Molina-Contreras (2004), hace un análisis conceptual de la orientación en base a los campos tradicionales de aplicación de la orientación, tales como: académico, vocacional y personal. En base a estos criterios la definición de la orientación desde el ámbito académico y profesional, se concibe como un proceso educativo aplicado en todos los niveles de enseñanza que tiene como finalidad acompañar al alumnado en las dificultades que presenten en los estudios y en la vida profesional.

En la misma línea, la conceptualización de la orientación comprendida desde un ámbito vocacional es considerada como un proceso sistemático de apoyo que posibilita el reconocimiento de las aptitudes, intereses y habilidades para los estudios. Mientras que la orientación desde una perspectiva de apoyo personal es considerada como un proceso continuo que cumple con la función de facilitar herramientas a la persona para que logre su adaptación personal y social a través del desarrollo de competencias socioemocionales (Pérez-González, 2010).

Desde una perspectiva integral, la orientación centra su actuación en base a la prevención, desarrollo y atención a la diversidad (Molina-Contreras, 2004). Se puede destacar la definición realizada por los autores Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (2012), quienes definen la orientación como un “proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todo el alumnado, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (p.18).

Otro concepto que enfatiza la orientación desde su visión holística e integradora, es el que plantea Vélaz de Medrano (2002), la orientación como:

Un conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida (p. 37).

Asimismo, el concepto Molina-Contreras (2004, p.9), conceptualiza a la orientación como:

Un proceso integrado al currículo, con énfasis en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad y en las áreas afectiva-emocional, escolar y vocacional del educando, con el objeto de que perciba sus reales y potenciales aptitudes para una mejor comprensión de su situación socio-educativa y toma de decisiones pertinentes, en aras de su desarrollo personal, social y profesional.

Para Boza y otros (2001) citado en Ramírez-Castillo y Torres-Calles (2012) la Orientación se concibe como:

Un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y para profesionales) (p.519).

Álvarez Rojo (1994) citado en Muñoz-Rigores (2016) concibe la orientación como una “actividad de ayuda educativa con la finalidad de desarrollo y prevención, desarrollada en diferentes contextos, desde una consideración ecológico-sistémica, practicada de diferentes formas, que exige al orientador una serie de funciones, planteada desde una perspectiva científico-disciplinar y científico- profesional” (p.10).

Todas estas definiciones comparten elementos conceptuales comunes, como también precisan diferencias de forma y de fondo. Los conceptos modernos conciben a la orientación como un proceso sistemático, continuo, de ayuda y acompañamiento para la toma de decisiones. Sin embargo, estos conceptos encuentran elementos de bifurcación cuando hacen referencia al ámbito de aplicación y el alcance de la orientación.

Algunos conceptos, delimitan la orientación al ámbito de ayuda correctiva o terapéutico para superar problemas personales puntuales, mientras que los conceptos más desarrollados incorporan la dimensión de la intervención contextual para construir entornos propicios que favorezca la conducta del auto aprendizaje individual y colectiva de los individuos, a fin de que puedan lograr la capacidad de auto modificación intelectual y afectiva, según el entorno o contexto sociocultural en el que interactúen a lo largo de la vida.

Los últimos conceptos se sustentan en los principios de prevención y desarrollo humano que es la tendencia teórica que está predominando en el ambiente científico a nivel internacional y que están siendo empleados en el diseño de políticas educativas con fines de implicar al estudiante en la definición de la trazabilidad del desarrollo de la carrera.

1.3. Principios de orientación educativa

En términos genéricos, los principios son marcos generales de referencia que guían las conductas individuales y colectivas de las personas en situación de interacción y decisión personal. De allí la importancia de realizar un paneo panorámico de los diferentes principios que sustentan y rigen a la orientación educativa, en sus diferentes campos de aplicación.

Durante el proceso de evolución y desarrollo de la orientación educativa se han formulado cuatro principios fundamentales: principio de prevención, principio de desarrollo, principio de intervención social y principio de fortalecimiento personal.

1.3.1. Principio de prevención

Este principio se enmarca en la necesidad de preparar a los individuos a enfrentar y superar cualquier dificultad o crisis que pueda surgir en el proceso del desarrollo o crecimiento personal. La orientación educativa inspirada desde este principio persigue formar conductas equilibradas y competencias personales que contribuyan a prever y a evitar problemas o dificultades que puedan afectar el desarrollo personal en el futuro. Un procedimiento preventivo requiere un trabajo conjunto con la comunidad y un conocimiento profundo del entorno que rodea al sujeto, de manera que el abordaje permita generar soluciones proactivas ante situaciones problemáticas que podrían presentarse en el futuro (Rus-Arboledas y Justicia-Justicia, 1996).

El concepto de prevención se deriva del campo de la salud mental, inicialmente con el fin de evitar y reducir el riesgo de padecer enfermedades psicológicas (Santacreu, Márquez y Rubio, 1997). En el campo educativo, la prevención se ha ido reconociendo como un objetivo principal de la acción orientadora y su aplicabilidad permite potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida (Bisquerra-Alzina, 2005; Echeverría-Samanes, Isus-Barado, Martínez-Clares y Sarasola-Ituarte, 2008).

Caplan (1980), es un referente clásico en el ámbito de la prevención y una de las aportaciones interesantes que plantea este autor es la clasificación de los tipos de prevención, que a continuación se describe:

- La prevención primaria: Consiste en una intervención para reducir los problemas de salud mental en el futuro. De la misma manera el este enfoque preventivo plantea que la acción

preventiva no se enfocará exclusivamente en el individuo, sino en el conjunto de la población o en los grupos de riesgo sistémico.

- La prevención secundaria: Implica detectar y tratar oportunamente los casos problemas con la finalidad de reducir el número, la intensidad y la permanencia de los casos presentados.
- La prevención terciaria: Busca incrementar la probabilidad de que el funcionamiento normal sea recuperado en base al tratamiento temprano y reducir la probabilidad de la repetición de los problemas suscitados mediante una función remedial y terapéutica.

Como podemos notar lo que diferencia a los tres tipos de acción preventiva es el momento, el objetivo de intervención y la duración del problema. La prevención primaria se focaliza en la población en general o grupos en riesgo, mientras que la prevención secundaria y terciaria en el individuo. En consecuencia, desde el punto de vista de la rentabilidad social y de la gestión óptima de la orientación educativa, la prevención primaria es la que permite intervenir antes de la presentación de problemas. Por tanto, ésta debe ser un proceso continuo y prospectivamente planificada; lo que implica movilizar la participación de la comunidad educativa en la reflexión de la orientación educativa desde una mirada preventiva.

Existen varios estudios que demuestran que las intervenciones preventivas pueden evitar posibles consecuencias negativas de una problemática. Las experiencias de programas de orientación, como el llevado a cabo por una universidad peruana (Universidad privada de Trujillo), demostraron la efectividad de un programa de educación emocional en la adaptación académica de estudiantes universitarios de la facultad de psicología (Calderón y Azabache-Alvarado, 2018). De igual manera, en un estudio realizado por las investigadoras Ramírez-Pérez, Álvarez-Mayáns y Almarales-Hidalgo (2015) concluyeron que la orientación educativa aplicada como medio de prevención, reduce los niveles de violencia entre estudiantes universitarios, ya que a través sesiones individuales y grupales, se lograron fomentar entre los estudiantes conductas asertivas y habilidades en el manejo de los conflictos.

1.3.2.Principio de desarrollo

Este principio sostiene que a lo largo de la vida o en el ciclo vital, la persona atraviesa por una serie de complejas etapas de desarrollo que son las que determinan y fundamentan la capacidad para comprender, integrar y adquirir conocimientos nuevos (Sánchez-García, 2017).

Desde esta perspectiva, la Orientación es un proceso de ayuda sistemática a lo largo de la vida para promover el desarrollo integral del potencial de cada persona. Por tanto, facilitar el desarrollo cognitivo,

afectivo y axiológico de las personas, en el proceso de intervención psicopedagógica, constituyen los tres grandes objetivos que persigue el enfoque moderno de la orientación educativa (Santana-Vega, 2015; Sánchez-García, 2013).

Por otra parte, algunos autores recogen dos enfoques de proceso de desarrollo: el enfoque madurativo y el enfoque constructivista (Benito-Echeverría, Usus-Barado, Martínez-Clares y Sasola-Ituarte, 2008; Vélaz de Medrano, 2002):

- El enfoque madurativo concibe el desarrollo como un proceso de crecimiento personal que cubre varias etapas sucesivas que están en función de la edad cronológica y del componente biológico. El desarrollo depende de la interacción de factores biológicos y ambientales, así como también de las interacciones que se van configurando en base a patrones cronológicos, históricos o como producto de la aleatoriedad.
- El enfoque constructivista pone de relieve la experiencia y el conocimiento como dimensiones generadoras de desarrollo, el que es producto de un proceso de interacción del individuo con su entorno que permite un progreso organizado y jerárquico a lo largo de la vida. Este enfoque otorga a los otros actores que interactúan en el entorno el papel de mediadores en el proceso de aprendizaje y evolución personal.

Es decir, el principio de desarrollo persigue doble objetivo: por un lado, equipar de habilidades y competencias necesarias a las personas para que estén en capacidad de atender las necesidades y requerimientos que se presenten en las fases que implican el proceso evolutivo; y, por otro, crear las condiciones, contextos o entornos de aprendizaje vital que permitan construir y proyectar los esquemas conceptuales

Uno de los supuestos básicos de la orientación para el desarrollo consiste en, aseverar que las personas requieren ayuda específica para percibir y procesar aquella información que no están en capacidad de descubrirla por sí mismos: rasgos característicos de su personalidad, oportunidades educativas del entorno y de los modos de actuar en diferentes circunstancias (Parra-Lagunas et al, 2012).

1.3.3. Principio de intervención social

El principio de intervención social tiene un enfoque integral-sistémico de la orientación. Es decir, en todo proceso de intervención orientadora se debe considerar las condiciones ambientales y contextuales del individuo. De acuerdo con Rodríguez- Espinar (1998) citado en (Parra-Lagunas et al, 2012), el principio de intervención social está orientado a propiciar cambios favorables en la organización escolar y lograr que el contexto social sea más accesible y favorable para el aprendizaje del alumno. Dentro del proceso de intervención psicopedagógico, se debe procurar que el asesorado sea consciente de los factores ambientales que están obstaculizando el desarrollo del potencial cognitivo para el logro de sus metas personales.

Fernández-Ríos (2007) señala que el principio de intervención social estimula en los alumnos actitudes proactivas y habilidades estratégicas para resolver las dificultades que impiden el desarrollo de los logros personales y profesionales. Desde esta concepción, es importante que la acción orientadora debe provocar en el sujeto la comprensión del entorno, descubrir las potencialidades y limitaciones, a fin de lograr la autorrealización personal y la adaptación inteligente, activa y constructiva.

El orientador en el proceso de intervención ha de considerar las variables que se interrelacionan como un todo en el sistema que se pretende modificar. Esto implica superar explicaciones lineales y simplificadas de las dificultades, así como también abordar los problemas desde una perspectiva global y compleja de la realidad, tomando en consideración los actores involucrados que de manera directa o indirecta influyen en la configuración del sistema.

Este principio enfatiza que la intervención orientadora debe estar dirigida a modificar tanto el marco educativo, como el contexto social del alumnado. En el marco educativo se debe considerar la definición de los criterios de organización de grupos de trabajo, sistemas de evaluación, metodología, etc. Mientras que en el contexto social se debe poner singular atención en las necesidades y requerimientos sociales que presentan los estudiantes, tales como proporcionar becas, ayudas económicas, sociales, etc. (Parra-Laguna et al. 2012).

En el proceso de intervención orientadora es importante admitir la presencia de las diferencias entre los objetivos que persigue el alumnado y la institución educativa. Por tanto, el diseño de intervención no solo debe ser resuelto desde la perspectiva del ajuste o adaptación del alumno, sino desplegar un conjunto de acciones planificadas, en orden a generar un contexto enriquecedor de interacciones socioculturales.

1.3.4. Principio de fortalecimiento personal (empowerment)

El principio de fortalecimiento personal es un concepto muy utilizado en varias disciplinas científicas que se relaciona directamente con los principios de prevención, desarrollo e intervención social (Parra-Laguna et al. 2012).

El empoderamiento es un proceso que permite en el sujeto generar un nuevo sistema de creencias sobre las capacidades o potencialidades que incidirán en el logro de las metas o proyectos de vida. Según, De la Paz-Elez (2011), el empoderamiento también se reconoce como un proceso mediante el cual, las personas, colectivos o comunidades que no tienen fortaleza, sienten incompetencia o se encuentran excluidos, llegan a descubrir cómo funciona el poder en el contexto del ciclo vital, desarrollen habilidades y capacidades que transforman positivamente sus vidas sin alterar los derechos de las demás personas, coadyuvando al fortalecimiento personal de los integrantes de su grupo social o comunidad.

El principio de fortalecimiento personal, aplicado en el contexto educativo estimula en el alumno la capacidad de concienciación y autonomía en el aprendizaje. Está dirigida a estimular actitudes durante el aprendizaje como la autonomía y la iniciativa para responder a las necesidades o conflictos que pueden surgir durante la etapa de formación académica (Gómez- Barreto et al. 2014),

Finalmente, es menester recalcar que los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que precisamente están fundamentando la Orientación e intervención psicopedagógica. Las convergencias de los tres principios en la intervención orientadora están permitiendo superar la visión tradicional de carácter psicológica y terapéutica, para alcanzar una dimensión conceptual integral implicado en el currículo que trasciende las fronteras del ámbito escolar.

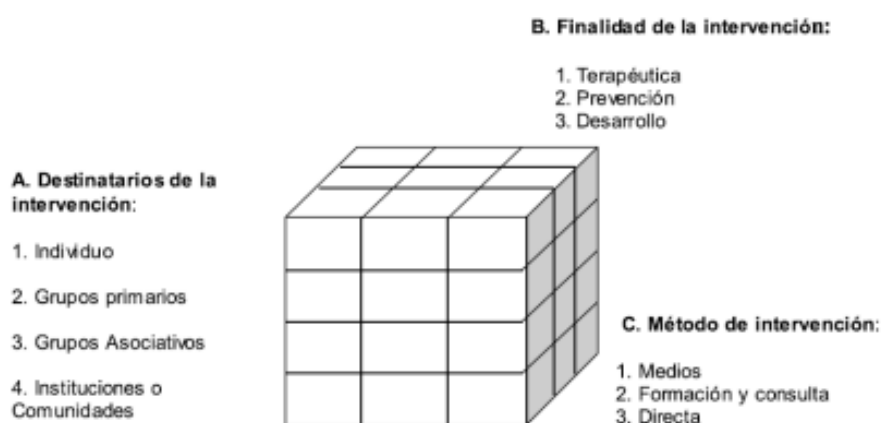
2. FUNCIONES Y ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Las funciones y áreas de intervención de la orientación educativa son una derivación lógica del constructo conceptual y de los principios teóricos que la sustentan en el proceso de evolución como disciplina científica. Varios expertos en la temática, que vienen trabajando en la búsqueda de una teoría cada vez más sólida y consistente coinciden en señalar que, dado los diferentes ámbitos de intervención de la orientación educativa, resulta complejo definir con precisión las funciones que debe

cumplir la orientación educativa en la práctica psicopedagógica (Repetto-Talavera, 2003; Santana-Vega, 2015).

Para dilucidar la complejidad analítica en la definición de las funciones de la orientación educativa, la literatura científica propone apoyarse en el modelo conceptual planteado por Morril, Oetting y Hurst (1974), reconocido como el “el cubo de las 36 caras”. Los autores en referencia, en su modelo desarrollan tres dimensiones de la intervención que combinadas posibilitan derivar las funciones de la actividad orientadora en relación a los destinatarios, finalidad y método de intervención.

Figura 2.1. El cubo de las 36 caras



Fuente: Vélaz de Medrano, 2002

A continuación, vamos a explicar brevemente cada uno de los aspectos del modelo tridimensional señalado anteriormente:

1. *Los beneficiarios o destinatarios de la intervención orientadora*, se explica como resultado del modelo de consulta imperante por muchos años (Vélaz de Medrano, 2002). Como explican Santana-Vega y Santana-Bonilla (1998), la atención del modelo de consulta estuvo focalizado en la atención individual centrado en el cliente, con la finalidad de corregir o tratar terapéuticamente diversos problemas. Sin embargo, con el avance en el desarrollo teórico la orientación educativa, adquiere una conceptualización moderna de carácter preventiva orientada hacia el desarrollo. Algunos autores como Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (2012) consideran que la intervención debe estar destinada también a los diferentes contextos sociales en el que el individuo interactúa y modela su comportamiento. Incidir mediante la intervención orientadora en los grupos primarios es de suma importancia. Precisamente, la familia, la pareja o los círculos íntimos ejercen enorme influencia en el desarrollo personal del

individuo. Así mismo, refieren la importancia de considerar en el proceso de intervención a los grupos asociativos, como grupos de amigos, compañeros de clase, colectivos sociales, órganos de gobierno del establecimiento, etc., puesto que estos actores influyen de manera directa o indirecta en el sistema de creencias y necesidades de los individuos. De igual manera, la intervención también debe estar dirigida a modificar el ámbito institucional o comunitario. El centro educativo, la empresa, la ciudad o el barrio requieren de la acción interventora que contribuya a crear sinergia colaborativa para mejorar el bienestar individual y colectivo de los individuos.

2. *La finalidad de la intervención*, los autores del modelo tridimensional (Morril, Oetting y Hurst, 1974) proponen que la intervención orientadora debe perseguir una finalidad terapéutica, preventiva y de desarrollo. Por un lado, consideran que la intervención psicopedagógica no debe ser, única ni exclusivamente, de carácter terapéutica o clínica, es decir, esperar que los problemas se presenten para ser abordados, sino fundamentalmente, debe ser de carácter proactiva, en el sentido de anticipar y evitar la ocurrencia de problemas o dificultades que pueden evolucionar y afectar en el futuro. Cabe recalcar que los autores en ningún momento desestiman la finalidad terapéutica de la intervención orientadora, sino que ponen énfasis o dan prioridad a la acción preventiva para el desarrollo humano. O sea, desarrollar en el individuo la capacidad de anticiparse a los hechos que le pueden, tanto afectar como beneficiar, así como también la capacidad de resiliencia que le permitan sobreponerse a cualquier dificultad que se le presente a lo largo de la vida.

En consecuencia, cualquier proceso de intervención orientadora proactiva deberá facilitar el tránsito de la universidad al mercado laboral, crear hábitos y habilidades de trabajo en equipo, encontrar sentido y satisfacción personal en el descubrimiento y aprendizaje de nuevos conocimientos, construir itinerarios académicos que favorezca el desarrollo integral de capacidades, habilidades y conocimientos, interactuar con empatía, compromiso y responsabilidad en el medio circundante que lo rodea (Repetto-Talavera, 2003).

3. *El método de intervención*, incorpora tres métodos o estrategias de intervención orientadora, que son: intervención directa, indirecta y aplicación de medios tecnológicos. Según, Vélaz de Medrano (2002), la intervención directa es propia de la orientación tradicional, el foco de atención es el individuo a través de herramientas terapéuticas-clínicas, donde el profesional o experto diseña una relación directa con el individuo a fin de diagnosticar y corregir los

problemas o dificultades del individuo o alumnos. En el método de intervención indirecta, el orientador a través de procesos de consulta y formación llega hasta el alumnado. Esta vía indirecta de intervención, requiere de un proceso de asesoría y formación cualificada de terceros por parte del profesional especialista en orientación educativa. Finalmente, el método de orientación educativa basado en las nuevas tecnologías de información y comunicación es una herramienta potente que posibilita llegar de manera sincrónica y asincrónica a las personas ubicadas en diferentes ámbitos geográficos. Los mensajes codificados en las modalidades de imagen y sonidos facilitan y motivan la autoeficacia del aprendizaje en los individuos

Si bien es cierto, el modelo propuesto constituye un importante esfuerzo y avance para sistematizar las funciones de la intervención orientadora, no obstante, desde la perspectiva holística o sistémica de la orientación educativa resulta insuficiente.

Autores como Álvarez-Rojo (1994), citado en Parra-Lagunas, et al. (2012), sostienen que el modelo explicado, como otros de igual característica, son insuficientes, toda vez que no consideran o conciben en términos explícitos los factores contextuales que influyen directa o indirectamente en la acción orientadora; así como también que las dimensiones o variables que determinan las funciones en los contextos de intervención son más numerosas que complejizan su definición.

Para solventar el inconveniente conceptual y procedimental, Álvarez-Rojo (1994) define cinco variables que configuran el sistema que articula las funciones de la orientación educativa. Estas dimensiones o variables tienen relación con:

Tabla 2.1. Variables que articulan las funciones de la orientación educativa

| Factores | Características |
|-------------------------------------|--|
| Contexto educativo | Institucionales educativos, institucionales no educativos, no institucionales. |
| Modelos de intervención | Modelo de servicios, programas y consulta. |
| Destinatarios | Individuos, grupos primarios, grupos en asociación, instituciones o comunidades; |
| Estrategias de intervención | Métodos de intervención directa e indirecta; |
| Factores externos e internos | Factores externos: administración educativa y la orientación como disciplina pedagógica integrada y contextualizada. Factores internos: relacionados con las prácticas profesionales que se ejecutan en determinados contextos. |

Fuente: Parra-Lagunas, et al. (2012)

Para redondear los planteamientos teóricos relacionados con las funciones de la orientación educativa que recoge la literatura especializada es fundamental integrar al análisis las clasificaciones formuladas por otros autores que han sido fruto del estudio pormenorizado de los diferentes modelos conceptuales que han arrojado luz en la definición de funciones de la orientación educativa.

Autores como Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (2012), plantean que las funciones de la orientación educativa tienen que ver con la organización y planificación, diagnóstico psicopedagógico, diseño y elaboración de programas de intervención con énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, prevención y el desarrollo humano, consulta (profesores, centro y familia) y evaluación e investigación.

Por su parte Álvarez Rojo (1994) considera que las funciones inherentes a la orientación pueden ser de carácter diagnóstico-evaluativo, es decir, la orientación cumple una tarea fundamental en el reconocimiento de los problemas que afectan en el desempeño escolar de los estudiantes, así como los factores sociales que inciden en el desajuste del comportamiento. De igual manera, se considera que la orientación debe cumplir con la función de asesoramiento y acompañamiento dirigido a nivel individual o colectivo, con la intención de fomentar estrategias educativas de fácil aplicación para enfrentar las dificultades de la vida escolar, personal y familiar. Finalmente, este autor considera que la orientación, también debe precisarse desde un campo preventivo y formativo.

Si comparamos y analizamos cuidadosamente los criterios de clasificación de las funciones planteadas por los autores anteriormente señalados, podemos concluir que todos convergen explícita o implícitamente en que las funciones de la orientación educativa tienen relación con las dimensiones de diagnóstico, de información, de organización y planificación de la intervención orientadora, de consulta, consejo, evaluación e investigación.

3. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

De las categorías y elementos conceptuales analizados en el marco de la orientación educativa podemos derivar la configuración de cuatro áreas fundamentales de intervención psicopedagógica: 1) El desarrollo de la carrera, 2) Los procesos de enseñanza aprendizaje, 3) La atención a la diversidad y 4) La prevención y el desarrollo humano.

3.1. Orientación para el desarrollo de la carrera

La orientación para la carrera se consolida en Estados Unidos como un movimiento que pretendía conectar el contexto educativo con las necesidades emergentes de un sistema económico capitalista, impuesto en la época de la revolución industrial (Álvarez-Pérez, 1996). Sin embargo, autoras como Romero-Rodríguez y Padilla Carmona (1995) señalan que existen tres momentos históricos claves que influyeron en el desarrollo del movimiento de educación para la carrera (*Career Education*) a) El desarrollo de un sistema social basado en el modelo productivo capitalista; b) La necesidad de incorporar elementos de la orientación en el currículo escolar y c) La expansión de la orientación hacia organizaciones no escolares.

Consideramos que la evolución de estos factores sociales y educativos conllevaron a una formulación conceptual sobre la orientación para el desarrollo de carrera desde dos perspectivas. La primera desde una dimensión restrictiva de ajuste en función de las competencias y habilidades que los individuos requieren para insertarse en el mundo laboral, mientras que en la segunda visión está orientada a desarrollar habilidades y capacidades a lo largo de toda la vida que les permitan a los individuos desarrollar un proceso de formación e inserción laboral, así como la transición del trabajo a la vida independiente.

Siguiendo esta línea, Jenschke (2003) considera que la orientación para el desarrollo de la carrera debe concebirse como un proceso de aprendizaje continuo y dinámico, que ayuda a las personas en la adquisición de habilidades para el reconocimiento de valores, recursos propios y potencialidades, así como también, favorece en el individuo herramientas para la construcción, planificación y cumplimiento de las metas académicas, personales y profesionales, es decir prepara para actuar y enfrentar los retos de la vida.

De la misma manera, la orientación para la carrera ha podido establecerse como parte del sistema educativo y el psicólogo Kenneth B. Hoyt, considerado como pionero en este ámbito (Rodríguez-Moreno, 2002), define la educación de la carrera como:

“La totalidad de los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a todos los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, a integrar estos valores en su estructura personal de valores y poner en práctica estos valores en sus vidas de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para la vida” (Álvarez-González y Bisquerra-Alzina, 2012, p. 205).

Según, Rodríguez-Moreno (2002), los programas para orientar hacia la carrera deben caracterizarse por ser eminentemente prácticos, simulando una práctica experiencial laboral para facilitar el proceso de transición, entre los estudios académicos y la vida laboral. Es decir, cualquier programa de

orientación para el desarrollo de la carrera deberá contar con una estructura psicopedagógica orientada a desplegar, en el sujeto, una serie de capacidades y habilidades profesionales básicas que faciliten la inserción laboral y el progreso a lo largo de la vida. Así como también, dotar a los individuos de las competencias básicas para buscar, procesar e interpretar información relacionada con la profesión y para la toma de decisiones. Otro de los aspectos importantes, es fomentar en el individuo la capacidad o habilidad para estructurar sus propios campos temáticos o itinerarios de estudios que le ayuden a relacionarse de manera eficaz y productiva con el trabajo que desea realizar.

Varias teorías coinciden que el desarrollo de la carrera es un proceso continuo que dura todo el ciclo vital que va desde la adolescencia y se prolonga hasta la vida adulta de la persona. En el campo de la orientación profesional se han planteado diversas teorías que explican cómo el individuo ha venido desarrollando diversas capacidades, aptitudes, habilidades, motivaciones y conductas vocacionales para construir su carrera profesional. Álvarez-González y Sánchez-García (2017), señalan cinco teorías que orientan la práctica orientadora en los diversos contextos en los que se desarrolla la orientación.

Tabla 2.2. Teorías de elección de la carrera

| Teorías | Característica |
|--|--|
| Teoría de Rasgos y Factores de Williamson | Esta teoría considera que existen rasgos específicos para cada ocupación que pueden ser identificados y evaluados a través de instrumentos de medida. |
| Teoría Tipológica de Holland | Esta teoría explica que existe una asociación entre los rasgos que definen la personalidad del individuo y los tipos de ocupación. Se postulan seis tipos de personalidad: investigativo, realista, artístico, social, emprendedor y convencional. |
| Teoría Socio fenomenológica de Super | Establece que el desarrollo del auto-concepto y la madurez vocacional son determinantes para elegir una profesión u oficio. Formula un modelo de carrera profesional que permite predecir el comportamiento vocacional (modelo enrejado y arcoíris). |
| Teoría Socio-cognitivo de Lent Brown | Los intereses profesionales se construyen en base a las creencias de autoeficacia y a las expectativas positivas de los resultados. |
| Teoría de aprendizaje social para la toma de decisiones de Krumboltz | De acuerdo con esta teoría, la toma de decisiones vocacionales y profesionales, se ven determinadas por los componentes genéticos y de medio ambiente. |

Fuente: Álvarez-González y Sánchez-García (2017)

En síntesis, estas teorías plantean que en todo proceso de orientación para la carrera se debe poner atención a la interrelación entre los factores socio-culturales y los rasgos genéticos que definen la personalidad del individuo. La sinergia de estas dos dimensiones permite que la persona defina y construya su ruta profesional considerando las necesidades y demandas que existen en el entorno social y las fortalezas y limitaciones personales. El desarrollo de la carrera, también se encuentra establecido por un sistema de creencias y expectativas que se forma el sujeto como un mecanismo para tomar decisiones en el campo académico y profesional.

La intervención psicopedagógica en el desarrollo de la carrera, deberá propender a coadyuvar la articulación entre las preferencias profesionales, el conocimiento profundo de sí mismo y el reconocimiento de las oportunidades socio-culturales; evitando la carga o sesgo emocional producidas por el sobredimensionamiento de las expectativas personales (López-González, 2004).

Por consiguiente, la orientación para la carrera constituye una de las áreas de intervención psicopedagógica que se debe llevar a cabo de manera sostenible a lo largo de la vida individual, familiar y socioeducativa. Esto implica generar un proceso dinámico y progresivo en orden a desarrollar las capacidades y conductas a lo largo de la vida, donde el trabajo como actividad creadora e innovadora ocupe un lugar principal.

3.2. Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje

De acuerdo con Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (2012), la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se fundamentan en las teorías del aprendizaje, reconociéndose tres teorías de mayor repercusión en el ámbito psicopedagógico, que son las siguientes: teoría conductista, teoría del desarrollo cognitivo y teoría constructivista.

La tesis central que sostiene la *teoría conductista* es que la conducta humana es aprendida y por consiguiente susceptible a ser modificable, mediante técnicas adecuadas. Este paradigma incorpora el principio de refuerzo que consiste en el empleo de un conjunto de estímulos que generan una conducta de aprendizaje deseable en el individuo (Leiva, 2005). Los principales autores de esta corriente de aprendizaje son: Pavlov, quién formuló la teoría del condicionante clásico y Skinner, el condicionamiento operante

Por su lado, la *teoría del desarrollo cognitivo* se sustenta en el funcionamiento de las estructuras cognitivas en la recepción, procesamiento y comunicación de la información (Medina, 2008). Algunos autores definen el desarrollo cognitivo como un proceso dinámico en el que a través de la mediación

del aprendizaje se produce un cambio en las estructuras mentales que generan diversas capacidades para comprender y transformar el mundo (Orozco, 2009; Martín Bravo, 1994). Existen teorías que han sido estratégicas para fundamentar el desarrollo cognitivo, principalmente las Teorías de Piaget y Vygotsky.

El planteamiento de la teoría de Piaget se enmarca en defender que el aprendizaje, está en función de la madurez de la persona. nos ayuda entender cómo el niño interpreta el mundo a edades diversas. La de Vygotsky nos servirá para comprender los procesos sociales que influyen en la adquisición de sus habilidades intelectuales. Sin embargo, Piaget marca distancia con Vygotski al plantear que el desarrollo cognitivo está organizado por etapas progresivas, a través de las cuales la persona va adquiriendo las habilidades para llevar a cabo las operaciones formales de pensamiento.

En el avance de la teoría del aprendizaje también es importante destacar los aportes que realiza Gagné en su teoría del aprendizaje acumulativo. El fundamento nuclear de ésta teoría se basa en que el aprendizaje, en gran dimensión, es la resultante de las continuas interacciones que el individuo mantiene con el medio circundante. Se diferencia de Piaget en el sentido de que sostiene que el aprendizaje no es atribuible al proceso de desarrollo de la persona, sino que existe varios tipos de aprendizaje.

El aprendizaje por descubrimiento formulado por Bruner también es una de las teorías que sirven de apoyo en la intervención orientadora en los procesos de aprendizaje. Este enfoque propone que el ser humano puede autorregular las capacidades o habilidades de aprendizaje mediante un proceso que ha sido denominado “sistema constructivo de comprobación y resolución” (Barrón-Ruiz, 1993, p.4), que consiste en llevar a cabo acciones que conlleven a descubrir, contrastar y resolver problemas para estimular experiencias de aprendizaje significativo. Se pueden encontrar estudios que han evaluado los efectos del aprendizaje por descubrimiento en estudiantes universitarios. Una investigación realizada por Eleizalde, et al (2010), comprobaron que aquellos grupos que recibieron estrategias para un aprendizaje por descubrimiento lograron elevar el rendimiento académico en las asignaturas del área de ciencias básicas y biotecnología.

Con un efecto contrario, en una investigación de tipo cuasi-experimental se demostró que el rendimiento académico difiere en forma significativa en función del modelo de aprendizaje aplicado. Los resultados evidenciaron que el enfoque basado en el aprendizaje por descubrimiento resultó menos eficaz que el modelo de aprendizaje significativo en estudiantes universitarios peruanos. De acuerdo, con esta investigación los universitarios peruanos no cuentan con las habilidades o

estrategias de pensamiento adecuadas para adaptarse a un sistema de aprendizaje por descubrimiento (Arias-Gallegos y Oblitas-Huerta, 2014).

De su parte Ausubel, aporta con la teoría del aprendizaje significativo, cuyo objeto de estudio son “los procesos de pensamiento y las estructuras cognitivas” (Álvarez-González y Bisquerra-Alzina, 2012). Según Ausubel, el aprendizaje significativo implica que el alumnado debe invertir energía mental para relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos que ya posee en su estructura intelectual. Este proceso requiere que los profesores y alumnos ubiquen un punto de partida conceptual, concebido como instrumento intelectual que permitirán comprender y avanzar hacia nuevos conocimientos.

Adicionalmente, cabe resaltar el aporte intelectual que hace Bandura con su teoría del aprendizaje social. La premisa central de la teoría sostiene que los rasgos o patrones de comportamiento pueden ser aprendidos a través de la observación o imitación, denominado “*aprendizaje vicario*”. El aprendizaje vicario se desarrolla cuando el sujeto observa y analiza las conductas que hacen las demás personas y posteriormente las emula en otros contextos. Asimismo, esta teoría explica que el aprendizaje puede potenciarse si es el sujeto se encuentra motivado para generar conocimientos desde la experiencia propia, a este proceso se lo reconoce como “aprendizaje directo” (Pascual-Lacal, 2009; Ruiz-Ahmed, 2010).

Finalmente, el constructivismo considerado por la literatura científica como una corriente pedagógica innovadora que se fundamentó en los aportes teóricos y científicos de relevantes figuras académicas como Ausubel, Piaget, Vygotski, Brunner, plantea que el aprendizaje es un proceso en construcción permanente que tiene implicaciones en la madurez intelectual y emocional del individuo.

En base a las aportaciones de González-Tejero y Pons-Parra (2011) y Ortiz-Granja (2015), el aprendizaje concebido desde el enfoque constructivista, se produce por la interacción entre las estructuras cognitivas internas y los estímulos del medio ambiente. Las estructuras internas se modifican o adaptan como producto de la necesidad de percibir, procesar y transmitir nueva información codificada en la mente de la persona. Es decir, las personas que desarrollan estas habilidades de aprendizaje tienen la capacidad para asimilar, transformar, ampliar o contextualizar la información y/o conocimiento a nuevos campos de aprendizaje y desarrollo humano .

Por tanto, el aprendizaje eficaz requiere de habilidades y destrezas de pensamiento que permitan percibir problemas reales, procesar información relevante, planificar la conducta, emplear estrategias, construir principios y contrastar hipótesis de trabajo empleando métodos y técnicas de refutación. El aprendizaje es un proceso de reflexión, apropiación y acción eficaz en la que el sujeto constituye el

agente activo que en la medida que construye conocimiento, desarrolla su personalidad (Chadwick, 1999).

En este sentido, el constructivismo es una estrategia psicopedagógica poderosa para desarrollar los procesos cognitivos en el alumno, donde las experiencias de vida constituyen el andamiaje del nuevo conocimiento que se produce por la interacción entre la mente de la persona y el medio ambiente que en la medida que es rico en estímulos, también es complejo y caótico (Coloma-Marinque y Tafur-Puente, 1999).

Siguiente el aporte de Brooks y Brooks (1993) y Savery y Duffy (1995) citado en (Pierce-McMahon, 2011, p. 281) el constructivismo es un proceso de aprendizaje activo, donde el alumno es el arquitecto de su propio conocimiento y cultura. Para ello necesita de un lenguaje, para percibir los códigos que el medio ambiente revela y que es procesada por el individuo. Así mismo, es importante recalcar que el aprendizaje es un producto y proceso de construcción social. La calidad de las interacciones sociales y culturales que el individuo pueda mantener en el entorno van a influir en el aprendizaje.

Según el constructivismo, la tarea del profesor es orientador y encaminar el aprendizaje del alumnado; buscando siempre que su desarrollo pase a ser parte de las estructuras cognitivas que arrojan luz o sirven de base conceptual para la construcción de nuevo conocimiento. A diferencia del conductismo que sostiene que el comportamiento individual es producto del estímulo – respuesta, el constructivismo argumenta que el comportamiento obedece a las estructuras cognitivas que el sujeto va desarrollando en el proceso de aprendizaje.

3.3. Orientación para la atención a la diversidad

La orientación para la atención de la diversidad, es un enfoque de amplio alcance que se ha interesado por el abordaje integral de las personas con diversas capacidades y limitaciones en los estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, personas con deficiencias cognitivas, psíquicas y sensorio-motrices, que provengan de entornos socialmente deprimidos, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgos, etc.

La diversidad e inclusión son elementos que repercuten positivamente en el progreso social, económico y político de las sociedades. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018), sostiene que es un asunto prioritario para los países de América Latina, trabajar en la eliminación de todo tipo de discriminación y desigualdad. Para tal efecto, se ha dispuesto en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, varios objetivos, entre ellos: a) garantizar una educación inclusiva y

equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; y b) lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

De manera similar, la implementación de políticas apoyadas desde las diversas declaraciones internacionales han permitido promover los principios de igualdad de oportunidades y defensa de los derechos humanos (Sánchez-García, 2013 y Parrilla-Latas, 2002). En el ámbito internacional un importante referente son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Foro Mundial sobre la Educación (2000), la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2007), el Foro Europeo de la Discapacidad (2009), las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), la Declaración de la Sorbona (1998) y Bolonia, (1999) (Abad-Morillas et al., 2008 y Galán Mañas, 2015 y Luque-Parra y Rodríguez-Infante, 2016).

La orientación en la diversidad, en el ámbito educativo, es señalada como un proceso que favorece en el acompañamiento e intervención del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad. Basándose en los principios de prevención, de desarrollo y de intervención social la orientación a la diversidad ha ejercido un papel relevante en la identificación de las necesidades del alumnado y en el diseño de programas de orientación académicos y profesionales, dirigidos a fortalecer y desarrollar diversas capacidades, habilidades y actitudes que sirvan para incorporarse a la vida laboral (Sánchez-García, 2013).

Un elemento clave en el proceso de atención para la diversidad es el método pedagógico que el profesor utiliza en el aula de clase. El método tradicional de la clase magistral, donde la comunicación del profesor es asimétrica y unidireccional, difícilmente puede ajustarse a la necesidad psicopedagógica de una atención centrada en la diversidad de posibilidades de aprendizaje que pueden existir en el salón de clase.

Las respuestas educativas a la diversidad desde el enfoque teórico de la educación inclusiva consiste en organizar la enseñanza en función de las múltiples necesidades de aprendizaje que presentan todos alumnos en el aula, especialmente aquellos estudiantes que por factores psicológicos o socio-culturales no se encuentran implicados totalmente en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Siguiendo la reflexión de Barrio de la Puente (2009), consideramos que:

“La diversidad en el ser humano es compleja y múltiple, y esta realidad encuentra un espacio privilegiado de relación en los diferentes microcosmos educativos, donde además se hacen especialmente significativas aquellas diferencias ligadas a las destrezas y a la capacidad, a los estilos y a los ritmos de aprendizaje, y a los intereses y a las motivaciones” (p.15).

La educación inclusiva se propone que las personas adquieran un sentido de pertenencia, se sientan incluidos, reconocidos, respetados, tomados en cuenta, valorados por sus grupos de referencia y seguros entre sus pares. Un factor relevante en este proceso, es la participación, a través del cual el alumno se convierte en sujeto activo y protagonista de su propio aprendizaje. La participación del alumnado implica la posibilidad que todos y cada uno de ellos, ejerzan el derecho y una responsabilidad compartida del aprendizaje significativo, entre los que conforman la comunidad de aprendizaje. Es decir, la atención a la diversidad implica llevar adelante una enseñanza adaptativa, que posibilite compensar las dificultades de aprendizaje adaptando la enseñanza al nivel de competencias del estudiantado.

Finalmente, otra alternativa es aprovechar la calidad de las interacciones que se producen entre los alumnos para propiciar un aprendizaje colaborativo. Los alumnos aprenden de manera eficiente de los aciertos o desaciertos que se producen en los colectivos de aprendizaje donde el profesor puede mediar y provocar un aprendizaje significativo en el alumnado. Una premisa básica en esta área de intervención, consiste en buscar que la información se transforme en conocimiento para el alumno.

3.4. Orientación para la prevención y desarrollo humano

La orientación tiene como objetivo central, la prevención y el desarrollo humano. Las dificultades que presentan los individuos a lo largo de la vida pueden superarse con mayor eficacia y resiliencia, mediante el aprendizaje de habilidades cognitivas, emocionales y comportamentales que conlleven a controlar o disminuir los efectos futuros de un problema. Esta tesis es fundamentada por Bisquerra-Alzina (2006), quién reconoce que la mejor solución “ciertos problemas (drogadicción, embarazos no deseados, accidentes como consecuencia de conducción temeraria, sida, etc.) la mejor solución es la prevención primaria y como complemento está el desarrollo humano, entendido como el desarrollo de la persona en todos sus aspectos” (p.11).

El desarrollo integral de la persona, continúa siendo una de los principios fundamentales que persigue la orientación y la educación. Para su abordaje teórico se ha reconocido que el desarrollo debe explicarse desde tres aspectos: el crecimiento, la madurez y el aprendizaje, identificados como dimensiones o características fundamentales que definen el desarrollo humano. De acuerdo, Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (2012), el crecimiento se encuentra relacionado con los cambios físicos que la persona presenta en el ciclo vital, mientras que la madurez se asocia con los cambios que se producen independientemente del entorno y por otro lado, el aprendizaje se basa en la variación que

producen los estímulos del entorno en las estructuras mentales. En definitiva, el desarrollo personal tiene que ver con la forma de procesar las ideas, percibir, sentir e interactuar con los demás.

Consecuentemente la orientación para la prevención y desarrollo humano permitirá coadyuvar en la identificación de aspectos intrínsecos que definen a la persona, relacionados con la personalidad, inteligencia y emociones, así también en el reconocimiento de factores externos o ambientales que influyen en el desarrollo de habilidades para la vida.

Bajo una perspectiva diferente, la Organización Mundial de la Salud (OMS), ha establecido que las enfermedades de salud tanto físicas como psicológicas pueden prevenirse si la sociedad va adquiriendo habilidades para la vida o competencias psicosociales que permita enfrentar los retos o desafíos que la vida exige. Concretamente, la OMS, propone un grupo de diez habilidades para la vida que son relevantes para que los individuos puedan dar respuesta, de manera responsable y adecuada los problemas de diversa índole como personal, familiar, laboral y comunitario. Estas habilidades son: a) conocimiento de sí mismo; b) comunicación efectiva; c) toma de decisiones; d) pensamiento creativo; e) manejo de sentimientos y emociones; f) empatía; g) relaciones interpersonales; h) solución de problemas y conflictos; i) pensamiento crítico y j) manejo de tensiones o estrés (Martínez-Ruiz, 2014).

Otros autores destacan que el autoconcepto positivo y la autoestima, son elementos clave del desarrollo personal y de la orientación educativa (Naranjo-Pereira, 2005). El auto-concepto entendido como el conocimiento que tiene el individuo de sí mismo y la autoestima concebida como el sentimiento que el individuo se tiene de sí mismo y la autoconfianza como la percepción de las propias capacidades que tiene el individuo para lograr las metas propuestas.

La educación emocional es otro aspecto de singular importancia en la orientación para la prevención y desarrollo humano. Ya que, en la toma de decisiones, las emociones tienen un fuerte peso sobre la dimensión racional de la persona. De allí la importancia de que el individuo aprenda a regular las emociones en las interacciones sociales. La educación emocional es considerada como una forma de prevención primaria. Es decir, ayudar a regular el sistema intuitivo, irracional o emocional del individuo contribuirá a evitar problemas de estrés, violencia, adicciones, etc.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

La orientación educativa ha transitado por varias etapas de desarrollo hasta llegar a convertirse en una importante disciplina científica de alcance internacional, cuyos fundamentos teóricos, principios y modelos de intervención han permitido que los gobiernos y autoridades educativas en general implementen políticas, estrategias y unidades de acompañamiento individual, a fin de que las personas puedan tomar las decisiones adecuadas en los periodos de transición académica, laboral y social a lo largo de la vida.

Los diversos planteamientos teóricos que se han venido desarrollando sobre la orientación se han visto determinados por acontecimientos históricos de orden social, político y económico. En la etapa, denominada pre-científica surge reflexiones de algunos filósofos de la antigua Grecia, quienes reconocieron la importancia del autoconocimiento para poder orientar el comportamiento del ser humano en la sociedad. Posteriormente, en la época del Renacimiento, se ha venido destacando el pensamiento de renombrados pedagogos y humanistas españoles que influyeron en la concepción de la orientación. En este periodo, el conocimiento de las cualidades y aptitudes fueron consideradas un factor primordial dentro de la elección de las ocupaciones para la inserción laboral.

Con el inicio de la revolución industrial y sus efectos socio económicos y políticos, se fue consolidando un nuevo paradigma de orientación. El capitalismo industrial trajo consigo nuevas demandas y necesidades laborales. La orientación apoyándose con la psicometría buscaba identificar las capacidades y habilidades humanas en función de las exigencias laborales de la industria. Por otro lado, en la época moderna, caracterizada por predominio del avance tecnológico y de la información, la orientación adquiere una visión integral con implicaciones a lo largo de la vida. Predomina una actividad orientadora de carácter preventivo y de desarrollo humano, que toma en cuenta los factores individuales, familiares y contextuales para diseñar un diagnóstico y planificar un proceso de intervención.

Desde una perspectiva educativa, las diversas conceptualizaciones de la orientación hacen referencia al proceso continuo y sistemático de la intervención orientadora cuyos principios de prevención, desarrollo, intervención social y fortalecimiento personal, han permitido que el quehacer orientador trascienda desde un enfoque correctivo o terapéutico hacia una visión integradora, evolutiva de carácter holístico. Por otro lado, la orientación propone varias modalidades de intervención relacionadas con el desarrollo de la carrera, los procesos de enseñanza aprendizaje, la atención a la diversidad y la prevención y el desarrollo humano. Estas áreas de intervención tienen como punto

común el fortalecimiento de capacidades, habilidades, actitudes y valores en el alumnado, que sirvan para afrontar los cambios que se producen en cada etapa de la vida.

CAPITULO 3

LA ORIENTACIÓN Y BIENESTAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Estructura del capítulo

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA
 - 1.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO EUROPEO
 - 1.2. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO
 - 1.3. ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA
 - 1.4. LA CALIDAD DESDE LOS ENFOQUES EVALUATIVOS
2. MODELOS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
 - 2.1. MODELOS GENERALES DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN
 - 2.1.1. MODELO DE CONSULTA O ASESORAMIENTO
 - 2.1.2. MODELO DE PROGRAMAS
 - 2.1.3. MODELO DE CONSEJO (COUNSELING)
 - 2.1.4. MODELO DE SERVICIOS
 - 2.2. SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL
 - 2.3. SERVICIOS Y PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y BIENESTAR EN ECUADOR

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

Las políticas educativas definen directrices y marcos conceptuales que orientan la gestión institucional de los procesos educativos y formativos de los individuos. Estas definiciones responden a un conjunto de dimensiones filosóficas y contextuales, en términos de cómo se concibe la educación en las sociedades contemporáneas. Por tanto, ninguna política educativa es neutra, siempre dependerá del sistema de creencias y necesidades que conciban los gobiernos en la definición y ejecución de la política pública (Rivas-Flores, 2004).

Como expresa, Reimers (2000) las asimetrías sociales, económicas y culturales existentes entre los países que tienen economías prósperas y economías deprimidas, son factores que están poniendo en riesgo, no solamente el bienestar de los ciudadanos, sino fundamentalmente, la supervivencia de la vida humana en el planeta. Si estas variables, no son abordadas e intervenidas desde una perspectiva intergeneracional, generando igualdad de oportunidades, entonces podrían influir en la profundización de las inequidades sociales.

La transformación de este escenario, de amplias asimetrías sociales, requieren de un conjunto de esfuerzos coordinados que permitan ampliar la igualdad de condiciones y oportunidades para que los ciudadanos, de todos los países del mundo, puedan tener acceso a la educación de calidad, preferentemente, en aquellos países que aún luchan por sacar del umbral de la pobreza a amplias capas sociales de la población.

Al respecto, la UNESCO (2014), a la vez que declara que la educación, el aprendizaje y las competencias son factores claves para impulsar del desarrollo humano inclusivo y sostenible de las sociedades, subraya que ningún país podrá alcanzar niveles de bienestar satisfactorios sin realizar importantes inversiones en el campo educativo. Los recursos que se destinen a la educación deberán estar orientados a lograr los aprendizajes de calidad en los distintos niveles de los sistemas educativos. Enfatiza que, solamente el aprendizaje de calidad y la pertinencia de la educación coadyuvarán a que los países de manera sostenible puedan salir de las condiciones de inequidad y exclusión social.

En los albores de la sociedad del conocimiento, el crecimiento exponencial de la información y la asimetría en la innovación y desarrollo tecnológico, desencadenó la crisis del modelo pedagógico

tradicional de enseñanza-aprendizaje a escala global, repercutiendo severamente en los países con bajo perfil científico. Este paradigma concebía al profesor como sujeto activo en la transmisión de la información científica y al estudiante como sujeto receptor pasivo.

Sin embargo, para Concepción-García, López-Castañeda y Mansilla-Morales (2018) el problema de la educación, no radica en cómo acceder a la información ni a la disponibilidad del conocimiento, sino fundamentalmente en cómo desarrollar en el alumnado, las habilidades intelectuales y emocionales que posibiliten el aprovechamiento eficiente de las oportunidades que ofrece la sociedad del conocimiento en el proceso formativo a lo largo de la vida.

Consecuentemente, como lo explican Hernández-Nodarse y Aguilar-Esteban (2008) ante la complejidad de los estímulos e interacciones que intervienen en los procesos de aprendizaje, al docente le corresponde asumir un nuevo rol de mediador o facilitador de los aprendizajes. Es decir, tiene la responsabilidad de planificar y mediar la experiencia del aprendizaje del alumno, a fin de enriquecer las estructuras mentales, que el individuo requiere desarrollar a lo largo de la vida para lograr un aprendizaje permanente (Donoso-Díaz, 2018). En este contexto de profundos y rápidos cambios, es prioridad de los Estados llevar a cabo un proceso de perfeccionamiento y actualización docente en las disciplinas académicas, métodos de aprendizaje, sistemas de evaluación, asesoría, tutoría y orientación universitaria en los ámbitos académico, personal y profesional.

En este sentido la UNESCO (2014), plantea varias estrategias para el horizonte 2014-2021, con la finalidad de continuar sumando esfuerzos para responder a las demandas de una sociedad basada en el conocimiento. En el informe se recoge la visión de desarrollar un enfoque integral de la educación centrada en los derechos, la inclusión, la diversidad social y el desarrollo de competencias para el aprendizaje permanente de los individuos. Todo esto, como una estrategia sostenible que posibilite construir un tejido social basado en el conocimiento que promueva el desarrollo integral de las personas en equilibrio con el medio ambiente, la cultura y el desarrollo humano de las colectividades.

Consideramos que el conjunto de lineamientos y pautas teóricas definidas por la UNESCO, requieren replantear el papel de la orientación y la enseñanza universitaria en el marco de los derechos, inclusión, diversidad, equidad, aprendizaje permanente y desarrollo humano a lo largo de la vida. Por consiguiente, la orientación universitaria jugará un rol importante en la misión

universitaria en tanto y en cuanto conciba a las personas como seres biopsicosociales que, a través de las estructuras mentales, interactúan con los entornos de aprendizaje.

1.1. Políticas educativas en el contexto europeo

En el marco de la Unión Europea también se han construido varios instrumentos de política y gestión institucional en el ámbito educativo. El informe conjunto del Consejo y de la Comisión Europea (2012), denominado "*Aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*", plantea como principal desafío de los países, el crecimiento inteligente, sostenible e integrador sobre la base de una educación de calidad y universal. Uno de los factores que se pretende revertir favorablemente mediante la política educativa europea es la alta tasa de abandono escolar y universitaria que observa la población. Para atacar a este problema, la Unión Europea propone entrar en un proceso de modernización de los sistemas de educación y formación que permitan asegurar el ingreso, la permanencia y la inserción laboral de los egresados, teniendo como objetivo el desarrollo de capacidades y competencias laborales que necesita el mercado de trabajo para promover el crecimiento, el empleo y la competitividad.

Uno de los aspectos importantes que considera la estrategia de política educativa de los estados miembros de la Unión Europea es facilitar el acceso a la educación universitaria de los estudiantes adultos que se encuentran en el mercado laboral y promover la transición a los contextos de aprendizaje formal universitario, a fin de reconocer y mejorar las competencias profesionales desarrolladas en el campo real del trabajo productivo. Esta estrategia tiene coherencia lógica puesto que las elevadas tasas de abandono escolar y universitario inciden no solamente en la productividad empresarial, sino en las condiciones psicosociales de las personas no tituladas que interrumpieron los estudios por ingresar al mercado del trabajo.

De acuerdo con la reflexión de Trindade-Prestes y Santos-Diniz (2015), la definición de políticas educativas europeas se fundamentan en el principio de prevención, acceso universal y aprendizaje permanente a lo largo de la vida, empezando desde la primera infancia hasta la enseñanza de los adultos mayores con competencias poco cualificadas en el mercado laboral. Un hecho importante a resaltar de la política educativa es que cuenta con instrumentos de evaluación, seguimiento y validación de los resultados de la calidad del aprendizaje y las metas académicas formuladas en las

estrategias de gestión y aseguramiento de la calidad educativa.

En el año 2002, la Unión Europea puso en marcha un proceso de políticas comunes orientadas a fortalecer la educación y desarrollo profesional, hasta el 2020. De acuerdo a los comunicados oficiales emitidos (Copenhague, 2002; Maastrich, 2004; Helsinki, 2006; Burdeos, 2008, Brujas, 2010), la educación es un medio que proporciona herramientas profesionales para la inserción laboral y la cohesión social. Según, el comunicado de Maastrich (2004), los sistemas de educación y formación profesional deben responder a las “necesidades de las personas y de los grupos que corren un riesgo de exclusión social y del mercado laboral, en particular aquéllas que han abandonado los estudios pronto, las que disponen de pocas cualificaciones, los migrantes con minusvalías y los desempleados” (p.5). Por otro lado, el Comunicado de Brujas (2010), plantea diversos lineamientos para lograr una educación de calidad y equidad en los sistemas europeos de educación, reconociendo que deben proporcionar “servicios de información, orientación y asesoramiento permanentes de fácil acceso y de gran calidad, que constituyan una red coherente y permitan a los ciudadanos europeos tomar decisiones con fundamento y gestionar sus carreras de aprendizaje y profesionales superando los estereotipos de género” (p.7).

En el Comunicado de Londres (2007) se propone a las universidades europeas el desarrollar estrategias activas que coadyuven con la formación de los estudiantes para prepararlos exitosamente para su futuro profesional, además, se solicita a que, desde los gobiernos exista un compromiso efectivo, para que “los empleos y la carrera profesional en la función pública sea totalmente compatible con el nuevo sistema de titulaciones. Instamos a las instituciones a establecer lazos estrechos y cooperar con los empleadores en el proceso de innovación de los estudios basado en los resultados del aprendizaje” (p.5). Al respecto, existen investigaciones que reflejan la importancia del desarrollo de competencias y habilidades para la transición al mercado laboral, durante la formación universitaria. Investigadores en este ámbito como Álvarez, Gómez, Ratto (2004), Cajide et al., (2002) y Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias, Rivera-Torres (2008), se interesaron en valorar las habilidades adquiridas de los titulados universitarios y las competencias que demandan las empresas. Los resultados de estos estudios reflejan un punto de convergencia, al considerar que las universidades aplican en su alumnado, metodologías pedagógicas tradicionales enfocadas en el desarrollo de conocimientos teóricos, mientras que las empresas demandan otros aspectos, como una formación práctica, adquisición de herramientas para trabajar en equipo y

resolución de problemas.

Cabe destacar, que la política educativa europea mediante el Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios (ERASMUS), ha considerado fundamental fomentar la movilidad en la formación de los jóvenes a nivel de la zona europea como en el resto del mundo, a través de los servicios de información y orientación, la calidad del aprendizaje en contextos educativos diferentes y complementarios al lugar de origen del estudiante, así como también, la movilidad de los docentes como posibilidad de ampliar los horizontes laborales y los aprendizajes que provocan el encuentro intercultural universitario (Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez, 2012).

Por otro lado, en los foros de discusión de la Unión Europea, como la Comisión y el Parlamento Europeo, se vienen debatiendo la inversión en el desarrollo de competencias profesionales para mejorar las condiciones sociales y económicas de Europa. Esto se evidenció en el Foro de Ministros de Educación de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe (2010), evento que reiteró que la inversión en educación, para mejorar la calidad de los aprendizajes, repercutirá positivamente en los niveles de crecimiento y competitividad; así como también, en el largo plazo, podrá generar innovación y crecimiento sostenible de la economía europea y mundial, con implicaciones en el empleo y la mejora de las condiciones sociales de los ciudadanos. De la misma manera, analizaron la importancia que tiene el desarrollo de las aptitudes transversales, con miras a incentivar el emprendimiento juvenil y la capacidad de adaptación a los cambios acelerados que impactarán en el mercado laboral y en la productividad basada en el conocimiento.

En síntesis, las políticas educativas de la Unión Europea han venido articulando elementos clave para el fortalecimiento de las democracias y participación ciudadana de los Estados miembros, como son, la ciudadanía activa, el desarrollo personal y el bienestar. Todo ello en función de mejorar la empleabilidad, toda vez que la economía europea tiene un crecimiento lento e incompatible con la oferta laboral de la zona. Por ello, se pone especial atención en el desarrollo de las aptitudes necesarias para el empleo y el aumento de la eficiencia en los procesos de articulación universidad – empresa. De acuerdo, con Valle (2010) estas políticas deben enfocarse de manera prioritaria en cuatro aspectos fundamentales, de los cuales en gran medida dependerá la recuperación de Europa: aumentar la calidad de las aptitudes profesionales, formación en el lugar de trabajo, apoyar la transición de la formación al empleo y fomentar la movilidad estudiantil y docente.

En el ámbito universitario, el establecimiento del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto la homogenización y adaptación de los sistemas educativos de los países miembros sobre unas bases comunes y, en ese marco, ocupan un papel relevante las acciones y mecanismos de orientación universitaria destinados a favorecer el éxito académico, el desarrollo integral y la capacidad de gestión de la carrera, tanto de los estudiantes como de los egresados.

La convergencia europea en la educación superior propuso que la orientación y la tutoría universitaria, se establecieran como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. En base a los planteamientos propuestos por EEES, las universidades europeas han puesto énfasis en el acompañamiento permanente y en la formación de competencias o habilidades para contrarrestar las dificultades que puedan desarrollarse durante las transiciones de la vida universitaria.

Según, Villena-Martínez et al. (2010), desde el marco de la EESS se ha procurado promover un sistema de orientación y tutoría que alcance atender las necesidades de los estudiantes durante su trayectoria universitaria. Estos autores, hacen hincapié en que las universidades europeas deben contribuir con la formación integral del alumnado, estableciendo pautas o acciones que ayuden en los siguientes aspectos: a) el proceso de elección de carrera; b) la adquisición de habilidades para adaptarse al sistema de aprendizaje basado en competencias; c) la generación información y herramientas sociales para enfrentar con éxito la movilidad académica y d) el fortalecimiento de competencias para la transición laboral.

1.2. Políticas educativas en el contexto latinoamericano

Las políticas educativas desarrolladas en América Latina se fundamentaron en los lineamientos teóricos y políticos del modelo económico imperante en la región. Según, Yarzabal (2001), desde la década de los 80 hasta principios del 2000, América Latina estuvo fuertemente influenciada por el paradigma predominante del libre mercado (modelo capitalista neoliberal), concebido como el mecanismo de asignación óptima de recursos en las interacciones económicas basadas en la libre competencia. Los indicadores sociales de la época dan cuenta que la corriente predominante en la región Latinoamericana, generó grandes brechas sociales, económicas y educativas entre los ciudadanos.

Los diversos análisis que se encuentran sobre este tema hacen referencia que después de varios años de hegemonía cultural del liberalismo económico en la región, los estados latinoamericanos se plantearon el desafío de recomponer el tejido social deteriorado, a través de políticas sociales amparadas en mandatos constitucionales (García-Guadilla, 2003; López-Segrera, 2003).

Uno de los principales cambios constitucionales que se introdujeron fue el reconocimiento de la educación como un derecho universal de los ciudadanos, en condiciones de igualdad de oportunidades (UNESCO, 1948). En algunos países, inclusive, se fijaron metas de inversión en el área educativa (Vela-Valdés, 2000), y por tanto, los gobiernos tuvieron una visión clara, de que la inversión en educación constituía el mejor de los instrumentos de política pública para disminuir las brechas sociales y promover la equidad y el ejercicio de los derechos ciudadanos.

En América Latina, las políticas y reformas educativas en el ámbito universitario, han sido diseñadas con el apoyo de diversos organismos internacionales, tales como: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Banco Mundial. Uno de los retos de los gobiernos de la región es disminuir las brechas sociales, educativas y económicas para garantizar el acceso equitativo a la educación superior. En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, impulsada por la UNESCO (1998), el sistema de educación superior debe ser pertinente con las tendencias actuales y necesidades del mercado laboral. Para ello, se requiere que las universidades, evalúen los modelos académicos de enseñanza-aprendizaje y diseñen programas de orientación profesional para asegurar una adecuada inserción laboral. Asimismo, en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2008), plantea a la comunidad universitaria, varias líneas de gestión, para desarrollar un modelo educativo de calidad, siendo prioritario: “Dar satisfacción al aumento de las exigencias sociales por Educación Superior requiere profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, tanto como el acompañamiento académico), destinados a permitir su permanencia y buen desempeño en los sistemas” (p.15).

En la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2008) los países de la región se comprometieron en generar las condiciones necesarias para ampliar la cobertura de la educación en todos los niveles del sistema educativo. Para ello, se

plantearon como prioritario la creación de estructuras institucionales educativas, la ampliación de la oferta académica, la descentralización en la toma de decisiones territoriales, la definición de criterios de gestión y calidad educativa y el incremento de los presupuestos. Estas políticas estuvieron orientadas a suscitar las condiciones institucionales que permitieran garantizar el acceso universal a la educación, especialmente a los segmentos sociales de las culturas ancestrales y los grupos de atención prioritaria que no fueron incluidos en la definición de la política pública de los estados latinoamericanos. Se consideró que la calidad en la gestión institucional del sistema educativo constituía un factor determinante para alcanzar con eficiencia y eficacia los resultados en la ejecución de la política pública. El aprendizaje de los alumnos, medido a través de las evaluaciones permanentes, fue el mecanismo de evaluación del sistema educativo (Aguila-Cabrera, 2005)

Con el propósito de asegurar la calidad de los procesos educativos en la región, varios países latinoamericanos decidieron implementar las agencias especializadas en evaluación y acreditación universitaria. En la medida que prepararon el equipo experto en procesos de evaluación y acreditación, también en simultáneo trabajaron en la definición de los modelos, criterios, estrategias e indicadores de evaluación de desempeño institucional. Según lo señalado por García-Guadilla (2003), los países pioneros en institucionalizar las principales experiencias en los procesos de evaluación y acreditación institucional, fueron: México, Argentina, Colombia, Cuba, Chile y Costa Rica. Los parámetros para evaluar la calidad de la educación se enfocaron en la calidad de los aprendizajes, la tasa de promoción académica, el acceso a los servicios de bienestar universitario, la pertinencia de la educación superior en consonancia con las demandas sociales y la inserción laboral de los egresados.

Consideramos que si bien es cierto las universidades latinoamericanas han dado pasos importantes en la perspectiva de asegurar la calidad y democratizar el acceso universal a la educación, no obstante, los esfuerzos desplegados aún son insuficientes en comparación con las universidades del primer mundo. Las brechas en calidad, acceso, servicios e infraestructura al interior y exterior de los países cada vez son de mayor y compleja magnitud. Autores como Lozano-Medina (2009) y Rama (2005) coinciden en enfatizar que las políticas y la cooperación de los organismos internacionales, en un primer momento, coadyuvaron a impulsar las reformas educativas en Latinoamérica, sin embargo, la estructura socioeconómica y política constituyeron los mayores obstáculos para acelerar los cambios fundamentales en materia de educación superior.

Sin embargo, en contraste con la realidad educativa latinoamericana, el crecimiento en la producción de contenidos científicos, la rapidez con que se desactualizan los conocimientos, la innovación tecnológica, los cambios en las modalidades de trabajo, las interacciones sociales mediadas por las TIC, etc., vienen produciendo entornos socioculturales de aprendizaje complejos que repercuten en el desarrollo cognitivo y profesional de los estudiantes.

Esta problemática requiere de respuestas concretas orientadas a revertir las dificultades más latentes en los universitarios y por consiguiente de la sociedad en general. Para hacer frente a estos desafíos, Latinoamérica, se encuentra en una etapa de consolidación de los modelos de gestión de la calidad educativa, donde la orientación universitaria tiene un papel central que cumplir para la consecución de las metas que persiguen las políticas sociales y educativas de Latinoamérica.

En materia de orientación universitaria la región ha mantenido una política educativa reactiva anclada a los cambios experimentados por las universidades del mundo desarrollado. Mientras Europa y Estados Unidos conciben a la orientación universitaria como un proceso de ayuda continua que favorezca el desarrollo humano a lo largo de la vida, en Latinoamérica aún persiste el enfoque psicométrico de la orientación enfocada en el asesoramiento vocacional para la elección de la carrera profesional (Oliveros y González-Bello, 2012).

En varios foros de discusión los profesionales de la orientación educativa se empiezan a plantear la necesidad de construir una política pública que considere los factores psicosociales como parte sustancial del proceso formativo. En este contexto, se plantea la tesis de que la orientación educativa debe ser concebida como sistema y desarrollada como un proceso permanente, interdisciplinar, sistemático que permita el desarrollo personal y social del individuo, con capacidad para procesar la realidad circundante, actitud preventiva del futuro incierto, con capacidad para resolver problemas y ejercer los derechos universales que las declaraciones y tratados internacionales lo determinan (Flores-Pacheco, 2013).

Considerando los cambios institucionales y políticos alcanzados en la educación superior en Latinoamérica, es importante reconocer las reformas legales que Ecuador ha experimentado en el sistema educativo universitario, que se resume: a) la normativa legal que regula la creación de nuevas instituciones de educación superior, b) la evaluación y acreditación universitaria, c) el mecanismo de admisión a las universidades, e) sistemas de becas y f) la obligación de mantener

unidades administrativas dedicadas a la orientación universitaria. Este proceso está permitiendo sacar a la universidad de la inercia burocrática y ubicarla en el sendero de la educación superior de calidad que prioriza la enseñanza centrada en: el desarrollo académico, personal y profesional del estudiante, la investigación científica anclada a los objetivos de desarrollo del milenio, la innovación y transferencia de tecnología al servicio de la producción, el emprendimiento y el trabajo basado en la economía del conocimiento.

Complementariamente a los avances académicos, administrativos, financieros y de gestión institucional que ha presentado el Ecuador, existen diversos problemas universitarios, que constituyen verdaderos nudos críticos que impiden asegurar la calidad de la educación y servicios institucionales, como son la oferta restringida de cupos de matrícula, deserción estudiantil y desempleo juvenil elevado.

De la revisión de trabajos de investigación desarrollados en algunas universidades del Ecuador, se desprende que empieza a surgir un interés institucional creciente por el bienestar universitario en los ámbitos académico, personal y profesional. Con relación al primer ámbito, cabe mencionar las investigaciones sobre la importancia de la tutoría académica en los estudios superiores del alumnado. Autores como, Correa-Peralta, et. al. (2017), en una universidad estatal del litoral ecuatoriano, identificaron que el 97% de los estudiantes reconocen que las tutorías académicas favorecen a un mejor desempeño o rendimiento académico; por tanto consideran necesario apoyarse en un sistema de apoyo tutorial. De igual modo, investigadores de la Universidad Central del Ecuador abordaron el problema de repetición académica en la asignatura de matemáticas, revelando que el 79 % de los estudiantes matriculados en esta asignatura, presentaban segunda y tercera matrícula. Por tanto, una de las estrategias de intervención para atender esta dificultad consistió en la implementación de un sistema de tutorías o acompañamiento académico (Frias-Montenegro y Pumisacho-Álvaro, 2017).

Para abordar la problemática relacionada con la orientación y bienestar universitario, la legislación ecuatoriana en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) prevé que las instituciones de educación superior del Ecuador deben contar con una unidad de Bienestar Estudiantil, que garantice entre otros aspectos, la orientación vocacional y profesional del estudiante, a través de la formulación de programas, planes y proyectos. A partir de la aprobación de esta normativa, las universidades empiezan a elaborar reglamentos e instrumentos que orientan la gestión de los

servicios de orientación universitaria. Como es de notar la reciente aprobación de la normativa de los servicios de orientación universitaria conlleva que los centros de educación superior se planteen la necesidad, por un lado de definir las políticas, estrategias y acciones institucionales de orientación universitaria que permitan cumplir con los estándares de calidad que exigen los procesos de evaluación y acreditación universitaria y, por otro lado, formar al equipo de tutores en el manejo de las herramientas de identificación, evaluación e intervención de las necesidades que experimenta el alumnado en el proceso formativo. Estas dos tareas en la mayoría de las instituciones que conforman el sistema de educación superior.

1.3. Orientación universitaria y calidad de la enseñanza

La calidad de la enseñanza se sitúa como un reto y compromiso primordial de las Instituciones de Educación Superior. Las universidades buscan la excelencia académica, la eficiencia en la atención estudiantil y la proactividad en el aprendizaje, para tal efecto, algunos expertos señalan que un modo de lograr estos objetivos, es a través de la implementación de políticas y procesos que conlleven a una mejora continua de la educación (Ortega-Sánchez y González-Jiménez, 2017). En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, la UNESCO (1998), propone que calidad de la enseñanza superior, debe ser considerada como un “concepto pluridimensional que debería comprender todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario”(Art. 11).

De acuerdo con Rodríguez-Espinar (2001) la calidad de la enseñanza, debe ser concebido en función del macro y micro-entorno institucional. El conjunto de factores sociales y políticos que se entrelazan en estos dos entornos, podrán ser determinantes en la estabilidad o inestabilidad del sistema organizativo universitario. Por otro lado y desde la perspectiva educativa, autores como Lago de Vergara, Gamoba-Suárez y Montes-Miranda (2014), refieren que la calidad de la enseñanza incluye una serie de características, cualidades o atributos contextuales y académicos relacionados con las condiciones y la capacidad propia de cada institución universitaria.

La definición de la calidad de la enseñanza, necesariamente deberá estar centrada en la definición del modelo de persona, sociedad y de los valores que guiarán la vida de las personas en sociedad.

De allí, la importancia que la orientación y la calidad de la enseñanza están estrechamente conectadas y complementadas para alcanzar las competencias académicas, profesionales y personales. Por tanto, la calidad de la enseñanza, debe ser medible desde una doble entrada. Por una parte, las competencias, conocimientos y habilidades del docente como mediador del aprendizaje del alumnado, y por otro lado las competencias, habilidades y aptitudes alcanzadas por los estudiantes en el trayecto de formación universitaria que les permitan vincularse de manera productiva y satisfactoria en el entorno social. La definición de los parámetros de calidad tiene que ser coherentes, pertinentes y trascendentales, en términos que orienten la enseñanza hacia el desarrollo y aprendizaje autónomo del individuo a lo largo de la vida.

Evidentemente existe una relación directa y fecunda entre enseñanza y educación. La primera es la vía para alcanzar la educación de un individuo, en términos de la formación en valores (éticos, morales y estéticos), conocimientos (científicos y humanistas) y habilidades (técnicos) para construir realidades en base al conocimiento, la creatividad y los valores que respondan a una cultura de convivencia armónica con la sociedad y la naturaleza como ecosistema donde se reproduce la vida. En este sentido, la enseñanza en la docencia como vía para alcanzar la formación integral y holística del individuo son elementos clave que tienen que ser evaluados en base a la definición de parámetros medibles (Lago de Vergara, et al., 2014).

Así también, cabe subrayar en el presente análisis, que la calidad de la enseñanza va depender del modelo educativo que adopten las universidades, que por su propia naturaleza son cambiantes, flexibles y evolutivos a lo largo de la historia. Coincidiendo con la reflexión de Ruiz-Ruiz (2013), descifrar las características institucionales de los modelos educativos del futuro implica realizar un ejercicio prospectivo de los escenarios de futuro posibles que podrán transitar las universidades. Este análisis implica identificar, por un lado, las invariantes del futuro que evolucionan como patrones de tendencias científicas, tecnológicas y sociales, y por otro lado, investigar los factores que condicionaran los sistemas educativos futuros. Es decir, se requiere realizar un análisis estructural del sistema educativo, tomando en consideración el contexto social, histórico, político y cultural en el que incursionan las universidades.

Para asegurar una enseñanza eficiente, Guzmán (2011), establece que las universidades deben tener claro el por qué y para qué se enseña, así como, las funciones y rol del profesorado. Es decir, respecto a las metas de aprendizaje, es importante tomar en cuenta que la formación académica

durante la etapa universitaria debe fomentar en el alumnado capacidades y habilidades intelectuales de alto nivel. Así también, se considera relevante la adquisición de competencias en el plano emocional, es decir, forjar en el alumnado habilidades resilientes para sobreponerse ante las dificultades que transcurren en la vida académica y personal.

De la misma manera, el rol del docente en la formación académica es una pieza clave para la calidad educativa. Las estrategias de enseñanza que son aplicadas por los docentes podría incidir en el desempeño académico del alumnado. Con este propósito, se considera que el profesor universitario debe poseer los siguientes atributos: a) ser especialista en la disciplina que imparte; b) tener conocimiento y manejo en herramientas didácticas; c) ser capaz de adaptarse a nuevos entornos físicos y de aprendizaje; d) estar dispuesto a motivar a los alumnos en el descubrimiento y fortalecimiento de destrezas y capacidades; y e) mantener creencias positivas de autoeficacia en el rol docente (Guzmán, 2011).

Por otro lado, desde que la orientación se ha venido articulando dentro del sistema de educación universitaria, algunos expertos han señalado la importancia del acompañamiento tutorial durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Autores como Gil-Flores et al. (2001) plantean que los principios que rigen a la orientación posibilita atender al alumnado desde una perspectiva integradora, cuyas estrategias orientadoras aplicadas dentro y fuera del aula, consiguen estimular competencias para hacer frente a los retos y dificultades de la vida universitaria. Tal como Ariza-Ordoñez y Ocampo-Villegas (2005), remarcan en su artículo, coincidimos en que “el acompañamiento de estudiantes puede revestir diferentes formas en su concreción práctica pero fundamentalmente es de carácter preventivo y facilitador del desarrollo de competencias” (p.33).

La tutoría académica, en todo momento, ha de promover en el estudiante el desarrollo de habilidades cognitivas y de interacción social, convirtiéndolo en un sujeto autónomo de su propio aprendizaje y con proyección a nuevas realidades científicas, culturales y laborales. La capacidad para percibir y definir problemas, buscar y procesar información relevante, formular y contrastar hipótesis, establecer inferencias lógicas, entre otras, son las habilidades intelectuales que el tutor debe cultivar en el estudiante. Asimismo, el desarrollo de habilidades sociales ayudarán al estudiante a incorporarse en realidades socioculturales diversas, contribuyendo a formar ciudadanos con actitud abierta y flexible con capacidades para adaptarse a los nuevos cambios que generan las sociedades del conocimiento.

Estudios específicos en esta temática, señalan que la tutoría universitaria desde una dimensión académica se convierte en un elemento significativo en el proceso de transición hacia la universidad, puesto que permite encausar al alumno en nuevos campos de conocimiento, así como también a plantearse estrategias eficaces de aprendizaje en el desarrollo de estrategias de aprendizaje para cursar exitosamente las diferentes asignaturas (Rodríguez-Hoyos, Calvo-Salvador y Haya-Salmón, 2013). En un estudio comparativo, realizado por Pérez-Cusó y Martínez-Juárez (2015), sobre tutoría universitaria y servicios de orientación, detectaron que los estudiantes demandan un apoyo académico continuo en el proceso formativo, aunque confían en los servicios especializados para la inserción laboral. Éste fenómeno probablemente, se presenta porque los servicios de tutoría académica no están cumpliendo las expectativas de los estudiantes, aspecto que se lo debería profundizar en futuras investigaciones.

En este complejo entramado de roles que impone la sociedad del conocimiento a las universidades y por consiguiente a la enseñanza superior, es imperiosa la necesidad de repensar el papel de los servicios de tutoría que ofrecen las universidades. La figura de tutor cobra cada día mayor importancia en el ámbito académico universitario. El tutor en la universidad del conocimiento le corresponde implicar al estudiante en el mundo de lectura y procesamiento de códigos simbólicos que es la modalidad actual en la que se produce y se transmite el conocimiento. El tutor tiene que acompañar y apoyar al alumno en los periodos de transición académica, procesos de aprendizaje, la superación de asignaturas de currículos cada vez más flexibles y abiertos al flujo de información y cambio de métodos y herramientas de aprendizaje (Muñoz-Moreno y Gairín-Sallán, 2013).

De manera precisa, Suárez-Ortega y Moreno-Calvo (2013), explican cómo el acompañamiento tutorial durante los estudios universitarios refuerza las habilidades y competencias idóneas para el éxito académico. La técnica de acompañamiento tutorial puede ser aplicada por profesionales (tutoría) o estudiantes previamente capacitados para esta labor (mentoría), cuyas acciones deberán ser siempre planificadas y relacionadas con las necesidades que presentan los estudiantes.

Sin embargo, la relación de ayuda que se brinda a los estudiantes a través de la tutoría requiere una organización estructurada para que los objetivos tutoriales se asuman de manera formal dentro de una institución universitaria. Un aspecto relevante que se subraya dentro de la literatura es la experiencia, formación y compromiso del tutor para desempeñar las funciones de acompañamiento

tutorial. La investigación realizada por López-Martin y González-Villanueva (2018), revela que el desconocimiento por parte del tutor sobre estrategias para mejorar la comunicación, limita la efectividad de la labor tutorial.

Como podemos acotar la sociedad y el mundo está mediada por un crecimiento exponencial de la información e innovaciones tecnológicas que, en la medida que simplifican el modo de hacer las cosas, también complejizan el acceso y procesamiento de la información (Baena-Paz, 2012). Este cambio de paradigma, caracterizado fundamentalmente por la globalización, produce profundas implicaciones conceptuales y estratégicas en el mundo universitario, que tienen que dar respuestas organizadas, oportunas y pertinentes a los agentes educativos y sociales, que interactúan con la universidad.

El mecanismo más idóneo para esclarecer el panorama y trazar las vías para que el alumnado pueda acercarse a los nuevos avances y roles de la ciencia y la cultura es precisamente la orientación universitaria. Para ello, las universidades deberán definir la docencia centrada en el estudiante para conseguir en él la capacidad para filtrar los estímulos a nivel de entrada, aplicar estrategias de pensamiento y de aprendizaje construir nuevo conocimiento y comunicarlo de manera clara y precisa, a fin de que sirva para transformar a la colectividad en general. En definitiva, la universidad, a través de la función docente y de la orientación universitaria deberá plantearse la misión de enseñar a pensar y aprender a aprender tanto al estudiante como al profesor a lo largo de la vida.

1.4. La calidad desde los enfoques evaluativos

Un mecanismo por el que se opta para valorar el cumplimiento de los estándares de calidad educativa, es la evaluación. Según, Mora-Vargas (2004), la evaluación aplicada en un contexto educativo cumple varias funciones que son de carácter diagnóstico, instructivo, educativo y auto-formador. En este sentido, la evaluación dará como resultado la identificación de las fortalezas, debilidades y oportunidades que poseen las instituciones y programas educativos, así como, otorga la posibilidad de estructurar planes de mejora que respondan a las necesidades específicas del entorno educativo.

Cabe citar el criterio de Álvarez-González (2007), quién señala que los procesos de evaluación institucional que se aplicaron en las universidades europeas tuvieron como resultado la instauración de acciones orientadoras, como por ejemplo, la creación de los servicios o programas de tutorías, que han servido como un soporte en la formación académica, personal y profesional del alumnado.

Los sistemas de autoevaluación, evaluación y acreditación son los mecanismos que las universidades han institucionalizado para evaluar los procesos educativos y los resultados alcanzados en los estudiantes, así como también el impacto en la comunidad. Por ello y como hemos dicho anteriormente, estos parámetros tienen que medir la pertinencia, la equidad y la integralidad de la educación universitaria, tomando en consideración la diversidad cultural y socioeconómica entre los países.

De acuerdo con la reflexión de Lago-Vergara et al. (2014), uno de los referentes internacionales sobre la calidad de la educación superior es el tratado de Bolonia (1999) que revolucionó la educación en Europa con repercusiones en Latinoamérica y el Caribe. El tratado traza una hoja de ruta para crear un espacio europeo de educación competitivo y atractivo tanto para docentes, estudiantes como para los gobiernos de los países implicados. Los principales cambios que se plantea en el tratado son: los ajustes curriculares, tecnológicos, implementación de sistemas de titulaciones compatibles en la región, la movilidad de estudiantes y profesores investigadores en el espacio europeo.

Desde la implementación del tratado de Bolonia se han alcanzado importantes resultados en el sistema educativo europeo. El informe sobre la implantación del proceso de Bolonia (2012), dan cuenta que se han logrado importantes niveles de compatibilidad entre las estructuras de los programas de estudios en los países europeos. De igual manera, este informe destaca que los países que se acogieron al tratado presentaron un incremento en la demanda de la población estudiantil universitaria, aunque todavía persiste dificultades para asegurar la permanencia y egreso de los estudiantes. Por último, el informe explica que el aprendizaje permanente y la movilidad continúan siendo un desafío para los países que integran el espacio europeo. Por un lado, la formación continua, no responde a las necesidades específicas de la población que requiere actualizar sus competencias, y por otro, las desigualdades económicas de los países constituye el principal obstáculo para efectuar con éxito una movilidad de titulaciones.

Respecto a la evaluación estudiantil de la calidad universitaria, quienes ponen énfasis que la calidad de la educación tiene que centrar la mirada en mejorar la capacidad de reflexión cognitiva, aprendizaje autónomo y la formación para insertarse en el campo laboral.

Por otra parte, el tratado de Bolonia ha tenido un efecto directo en la calidad de la educación superior de América Latina y el Caribe. Brunner (2008), sostiene que la posibilidad de construir una área académica educativa común que incorpore la experiencia europea en los países latinoamericanos está en debate. Si bien es cierto se podría facilitar la movilización de estudiantes y profesores, el homologar las estructuras educativas del modelo pedagógico podría encontrar dificultades por las diferencias socio-culturales y políticas de la región. Sin embargo, Gacel-Ávila (2011), precisa que el proceso Bolonia puede ser factible para otras regiones del mundo, puesto que está pensado para facilitar la convergencia, integración y respeto de la diversidad de los sistemas educativos, sobre la base del conocimiento.

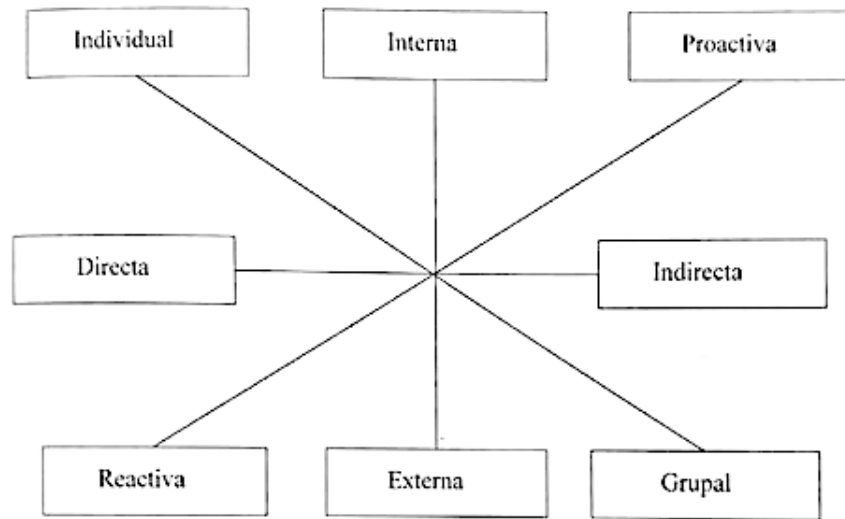
2. MODELOS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. Modelos generales de intervención en orientación

Los modelos de intervención son representaciones simplificadas de una realidad compleja que se intenta transformar o modificar. Esta abstracción sintetiza la estructura o esquema de interacciones individuales -grupales, internas - externas, reactivas - proactivas que se producen en el proceso educativo. Estos modelos sirven como marcos de análisis para diseñar e implementar los cursos de acción que permitan alcanzar resultados educativos óptimos (Matas-Terró, 2007).

En el proceso de desarrollo de la orientación como disciplina intelectual han surgido una serie de modelos que han tenido diferentes niveles de resultados en su aplicabilidad. En este mismo marco, autores como Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (2012), consideran que los modelos básicos de intervención (asesoramiento, programas y clínico), pueden aplicarse desde diversos ejes. En la Figura 3.1, se presentan cuatro vectores en cuyos extremos se representan las dimensiones de intervención que dan lugar a los modelos psicopedagógicos.

Figura 3.1. Ejes vertebradores de la intervención.



Fuente: Tomado de Álvarez-González y Bisquerra-Alzina (2012, p.85)

En uno de los extremos del vector Figura 3.1, se representa a la intervención psicopedagógica individual y en el otro extremo del vector a la intervención grupal. La intervención individual, se caracteriza por estar centrada en la entrevista y fundamentada en el modelo clínico y la intervención grupal desarrollada fundamentalmente a través de los modelos de programas y los modelos de consulta.

En otro de los ejes de las coordenadas, se visualiza uno de los polos del vector denominado: intervención directa y en el opuesto la intervención indirecta. En la intervención directa el orientador interactúa cara a cara con el orientado o grupos orientados. Estas interacciones de intervención pueden llevarse a cabo a través de los modelos clínico y por programas, preferentemente. Por su parte en la intervención indirecta participa un mediador que recoge las sugerencias del experto orientador para llevarlas en la práctica. Este tipo de intervenciones se realiza a través del modelo de consulta.

También encontramos en el plano de coordenadas el eje vertebrador de las dimensiones intervención interna vs intervención externa. En la intervención interna participan los profesionales de orientación que son parte de los establecimientos educativos. Este tipo de intervenciones suelen aplicarse en base al modelo de programas y consulta. Por su parte las intervenciones externas las

ejecutan especialistas que son ajenos a las instituciones donde se lleva a cabo la intervención. Estas intervenciones suelen organizarse en base al modelo clínico, básicamente.

Finalmente tenemos, el vector en cuyos extremos articula la intervención reactiva vs proactiva. La intervención reactiva se enfoca en las necesidades explícitas de carácter curativas o remedial en base al modelo clínico. Y la intervención proactiva es aquella que se produce antes que se presente el problema o conflicto y va dirigida a colectivos de individuos. Generalmente se usa en el modelo de programas y de consulta.

El conjunto de modelos relacionados con las coordenadas de intervención psicopedagógicas no necesariamente funciona de manera pura, sino fundamentalmente funcionan de manera mixta en función de los objetivos, intereses y prioridades de las instituciones educativas.

A continuación, se presenta un esbozo teórico y valorativo de los modelos de intervención en función del tipo de interacción que se produce con el orientado y la posibilidad de implementar los principios fundamentales de orientación:

2.1.1. Modelo de consulta o asesoramiento

Este modelo se originó históricamente en el campo médico. Después de la segunda guerra mundial, los galenos en salud mental tratantes de los niños refugiados no se daban abasto en la intervención individual directa de los pacientes, por lo que optaron formar a mediadores o a terceras personas como a enfermeras o profesores para que colaboraran en los procesos intervención colectiva. Por tanto, es importante recalcar que el modelo de consulta o asesoramiento se deriva del modelo clínico, pero se distingue de éste, porque la consulta con el paciente se produce de manera indirecta, a través de un tercero o mediador de la intervención psicopedagógica (Álvarez-González y Bisquerra-Alzina, 2012).

Conceptualmente la consulta es un acto de relación libre y voluntaria entre dos profesionales de diferentes áreas del conocimiento. Según el análisis de Pérez-Escoda y Bisquerra Alzina (2013) el modelo de consulta se caracteriza porque el orientador trabaja de manera colaborativa con otro profesional que puede ser un profesor o tutor, que tiene la función de llevar la intervención psicopedagógica directa al grupo de individuos beneficiarios. En la relación voluntaria y directa entre orientador – profesional mediador de la intervención, podrán abordar temas fundamentales para la

mejora educativa, tales como: programas de prevención y desarrollo humano de los individuos o atender de manera adecuada a las necesidades o demandas del estudiantado.

De acuerdo con Santana-Bonilla y Santana-Vega (1998), el modelo de consulta generalmente organiza la actividad orientadora en base a las necesidades que presenta el centro educativo, el profesorado y las familias. Es decir, con relación al centro, el orientador tiene la función de identificar a los alumnos que presentan cualquier tipo de necesidad y establecer canales de comunicación y coordinación entre el centro y los padres de éstos alumnos. Asimismo, con el profesorado, el profesional orientador tiene la función de identificar y asesorar en el manejo de técnicas y habilidades para la superación de deficiencias académicas y psicológicas que pudieran presentar el alumnado, proporcionar habilidades para manejar grupos y orientar el comportamiento de los alumnos en el aula.

Escudero, Vallejo y Botías (2008), explican que otro aspecto importante relacionada con la función del orientador en el modelo de consulta, tiene que ver con proporcionar al mediador estrategias de enseñanza innovadoras y eficaces que despierten en el alumnado la motivación intrínseca por el aprendizaje, habilidades cognitivas para el estudio de asignaturas complejas, desarrollo de la carrera, y orientación para la prevención y salud humana. Con las familias, el orientador cumple la función de fomentar una relación positiva y de respeto horizontal entre padres – hijo – establecimiento educativo. Además, el orientador estará en capacidad de proporcionar a los padres habilidades pedagógicas para que puedan orientar el estudio, modificar el comportamiento y conducta dentro del hogar.

2.1.2.El modelo de programas

El modelo de programas, actualmente, es uno de los más utilizados en los establecimientos educativos. Como plantea Sánchez-García (2017), la importancia del modelo radica en que incorpora dos principios fundamentales de la orientación, el de prevención e intervención social. Los programas recogen un conjunto de acciones secuenciales y sistemáticas, planificadas rigurosamente en función de las propias necesidades de orientación de los estudiantes. El modelo se caracteriza, por tener un amplio alcance en la cobertura de orientación a los grupos poblacionales que persigue la prevención o anticiparse a la ocurrencia de eventos, problemas o conflictos en los grupos de personas; aunque también se preocupa en atender los problemas explícitos que presentan en

términos individuales las personas, es decir también atiende situaciones que requieren una intervención remedial o curativa. Otra de las características fundamentales del modelo de programas es que se planifica y se ejecuta en el propio contexto institucional o laboral en el que interactúan los grupos de individuos, consecuentemente, el programa de intervención podrá ser articulado al propio proyecto curricular del establecimiento educativo o laboral. Es importante señalar que los modelos de programas, en lo fundamental y prioritariamente, abordan las necesidades de orientación identificadas en términos grupales, lo que conlleva a plantearse un abanico de objetivos que requieren de la colaboración y trabajo de equipo de varios agentes comprometidos con el proceso formativo del alumnado (García-Félix, Conejero-Casares y Díez-Ruano, 2014).

2.1.3. Modelo de consejo (counseling)

Este modelo surgió como especie de fertilización conceptual cruzada entre los modelos médico y dinámico psicoanalítico en el contexto del enfoque teórico clínico o terapéutico. El desarrollo del modelo contempla varias fases a destacar: análisis de las necesidades, síntesis en categorías de necesidades, diagnóstico de las causas y efectos de los problemas detectados, pronóstico de efectos desencadenantes en el individuo, consejo terapéutico para que el individuo recupere su capacidad de modificarse y seguimiento del avance del acompañamiento clínico del paciente.

Una de las características del modelo es que se basa en la interacción directa y personalizada entre el especialista orientador y la persona orientada. Este modelo ha sido ampliamente aplicado como una forma de ayuda personalizada para la superación de problemas individuales. La intervención de ayuda al individuo se centra en el diagnóstico, la resolución de problemas y en el apoyo para que el sujeto comprenda la dimensión de su situación y proporcionándole asesoramiento profesional en los ámbitos de dificultades terapéuticas. Una de los apoyos que demandan los individuos, desde éste enfoque, es la ayuda profesional del orientador para la toma de decisiones profesionales en situaciones de transición o frente a problemas de índole laboral o profesional.

El modelo clínico ha sido criticado por ser de carácter reactivo, es decir se centra en casos individuales, con problemas especiales. Sin embargo, desde una mirada positiva el modelo clínico tiene su ventaja porque presenta la atención personalizada y permite conocer desde una dimensión específica la problemática real y concreta a intervenir. Esta ventaja puede ser potenciada si se agrada los principios de prevención y desarrollo que orientan a otros modelos de intervención.

2.1.4. Modelo de servicios

El modelo de servicios es ampliamente empleado en los centros educativos. Se basa en la existencia de una estructura e infraestructura institucional que sostiene la prestación de servicios en función de las necesidades coyunturales o estructurales del destinatario final. Los servicios que se ofrecen a los usuarios del modelo son de carácter informativo, de diagnóstico – evaluativo, clínico – terapéutico, formativo, etc. Tal como está concebido el modelo, favorece la intervención directa de tipo remedial – terapeuta. La intervención se produce después de evidenciar la presencia del problema, es decir favorece la acción orientadora reactiva, remedial; por ello ha recibido las críticas de los especialistas que defienden el enfoque holístico de la intervención psicopedagógica. Sin embargo, el modelo sigue siendo el referente y ampliamente utilizado en las áreas de medicina, asesoría jurídica, trabajo social, etc.

En el ámbito de la orientación universitaria el modelo ha puesto mayor el foco de atención en la orientación profesional, atendiendo a las necesidades de información sobre temas relacionados con las ofertas de trabajo, inserción en el mercado laboral, decisiones profesionales en periodos de transición laboral o social, etc.

Es importante enfatizar que los programas de orientación se apoyan en la organización e infraestructura de las instituciones que se basan en el modelo de servicios. Esta imbricación de modelos posibilita mantener de manera estable el desarrollo de un modelo mixto que viabiliza la organización de respuestas adecuadas a las necesidades de orientación que presentan el alumnado desde una perspectiva remedial como contextual.

El modelo de servicios se caracteriza por tener un alcance público y social, en razón que la visión del modelo está concebida para prestar servicios al público o miembros de la sociedad que lo requiera. En el modelo de intervención de servicios, el orientador interactúa de manera directa con el sujeto orientado, es decir establece una relación terapéutica orientada a resolver problemas específicos en los alumnos que presentan dificultades o se encuentran en situaciones de riesgo. No intervienen en los factores contextuales que generan el problema en términos estructurales.

Si bien es cierto, el modelo es de carácter remedial, pero a la vez registra algunas ventajas, como la de proporcionar información personalizada para los actores involucrados en el proceso educativo, vincula a la institución educativa con la colectividad, nutren al profesor/tutor con experiencias para

mejor la práctica educativa que favorezca el aprendizaje individual, así como también colabora en ampliar y mejorar las interacciones alumno – profesor-padres-establecimiento educativo.

Así como el modelo presenta ventajas, también observa limitaciones en el sentido de que al centrar la atención en los problemas individuales pierde la mirada al contexto general del establecimiento educativo, corriendo el riesgo de descontextualizar las dificultades y la intervención psicopedagógica. La intervención remedial requiere la inversión de importantes recursos por lo que esto repercute en la calidad y cobertura de los servicios.

2.2. Servicios y programas de orientación universitaria en el contexto internacional

Varios países del mundo han logrado llevar a la práctica las bases conceptuales del modelo de orientación de servicios que se han convertido en el referente internacional de las buenas prácticas orientadoras. Cabe recalcar las experiencias exitosas de los países miembros cooperantes de la Red Europea sobre Educación (Eurydice, 2018). La importancia de estas experiencias radica en que son desarrolladas desde una base epistemológica sólida de la educación y ejecutada por profesionales cualificados en los procesos de intervención psicopedagógica. De acuerdo con este informe internacional, cabe destacar las siguientes características de los modelos existentes en diversos países, tales como: Alemania, Dinamarca, Francia, Finlandia, y España.

En el caso de Alemania la orientación universitaria se encuentra normada en el cuerpo de leyes que regulan la educación superior del país. En la normativa vigente se establece que el asesoramiento y apoyo universitario es un servicio que los establecimientos educativos brindarán al alumnado a lo largo de los estudios. En la prestación de servicios participan un equipo diverso de profesionales que acompaña en la transición académica y personal de los estudiantes. Los profesores, profesionales especializados y alumnos cooperan con los departamentos de asistencia estudiantil para resolver las dificultades de los estudiantes universitarios. Existen organismos administrativos específicos que trabajan en la tutela académica que se brinda a los estudiantes extranjeros, refugiados y con discapacidad, mientras que los servicios de consejería psicológica se brindan a través de oficinas estatales denominadas Studentenwerke, que ofertan servicios de atención psicosocial. En la dimensión profesional, la orientación se realiza a través de centros especializados que acompañan a los estudiantes en sus diversas etapas del itinerario curricular – académico que va desde el ingreso

a la universidad hasta su inserción laboral. Por ejemplo, en la Universidad Técnica de Munich, cuenta con diversos programas de tutorías y mentoría que ayudan a los estudiantes en su adaptación universitaria. Se destacan los programas como: Buddies para los refugiados, programa TUM tutoría de ex alumnos para estudiantes de doctorado, y programa TUM Mentoring Job Talk.

Por otro lado, en Dinamarca, desde el 2010, el gobierno danés decretó la Ley de orientación sobre la educación y profesión. Esta normativa permite garantizar la calidad de la información que se brinda al universitario, en función de la pertinencia y las necesidades específicas. Según, el marco normativo cada universidad debe diseñar programas de orientación que permitan mejorar los niveles de finalización de estudios y la inserción laboral de los estudiantes universitarios. Para ello cuentan con la cooperación del Ministerio Danés de Ciencia, Innovación y Educación Superior (FIVU), encargado de administrar los servicios públicos de orientación estudiantil, sin fines de lucro, que otorgan un acompañamiento académico, psicológico, social y económico a los estudiantes universitarios.

Una de las reputaciones más reconocidas que tiene Dinamarca es la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. Asimismo, los estudiantes obtienen subvenciones económicas para los estudios universitarios y material bibliográfico adaptado a las necesidades educativas. También las universidades danesas ofrecen asesoramiento académico y profesional a través de Centros de asesoramiento para la carrera, planteados desde un enfoque de educación permanente. La Universidad de Aarhus consolida estrategias permanentes de apoyo, dirigido a ex alumnos y empleados que han formado parte de la universidad, promueve estrategias de integración académica y social, además de una información variada sobre ofertas laborales y pasantías.

De igual manera en Francia, la Ley Orgánica de Educación Superior e Investigación reformada en 2013, dictaminó de manera clara y precisa la orientación al alumnado a lo largo de los estudios, resaltando la importancia de la actividad orientadora en los ámbitos de la empleabilidad e inserción laboral. El marco legal reformado posibilitó fortalecer los Centros de Información y orientación (CIO), que apoyan la gestión orientadora de las universidades. Estos organismos cumplen la función de informar y asesorar en aspectos relacionados con las ofertas académicas, formación profesional, mercado laboral y movilidad estudiantil. Las universidades denominan los servicios de orientación, como un servicio común universitario de información, orientación e integración profesional (SCUIOIP).

En el caso de la Universidad de la Sorbona (Université Sorbonne), a través de los servicios de orientación, lleva adelante un conjunto de medidas de apoyo a los estudiantes y graduados para garantizar la culminación de los proyectos académicos y profesionales, en tanto que las habilidades de carrera y el asesoramiento en el diseño de un profesional pueden ser desarrolladas en las oficinas de servicio profesional (Le Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle), que a través de asesorías personales y grupales, que permiten una integración laboral exitosa.

Para Finlandia la orientación es parte fundamental del sistema universitario y busca fortalecer las potencialidades cognitivas y afectivas del alumnado. Se concibe a la orientación educativa como un servicio esencial para alcanzar la igualdad en la educación. En los primeros seis años de enseñanza básica, la orientación está integrada en la enseñanza regular, mientras que los currículos en los niveles superiores de la educación básica y en la educación secundaria superior incluyen lecciones específicas de orientación educativa. El propósito es apoyar, ayudar y orientar a los alumnos para que alcancen el mejor resultado posible en sus estudios y, además, estén capacitados para tomar las decisiones correctas y apropiadas referentes a las opciones alternativas de su educación y carrera futura.

Uno de los aspectos más sobresalientes de la reforma institucional educativa es en el proceso de formación profesional. El itinerario de formación profesional no se mide por el tiempo de duración de los estudios, sino fundamentalmente en función de los resultados de aprendizaje alcanzados. El objetivo es construir un sistema educativo flexible que se adecue a las capacidades de aprendizaje y a las necesidades del campo laboral. Para ello, los establecimientos educativos diseñan mapas curriculares que favorezcan el aprendizaje flexible, de modo que permitan combinar el estudio con el trabajo.

Finalmente en España, el Estatuto de los Estudiantes Universitarios aprobado en el 2010 concibe la orientación y el apoyo integral a los estudiantes como un derecho y un servicio que deben garantizar las universidades. Por ello, las universidades se encuentran empeñadas en fortalecer los sistemas tutoriales, articulando de manera coordinada las acciones de asesoría, información y acompañamiento de los alumnos en el proceso formativo y en la inserción al mercado laboral. Las tutorías tienen como objetivo orientar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, de modo que faciliten la transición y la adaptación del alumno al contexto académico universitario, así como entregar información, orientación y recursos para el aprendizaje.

Por otro lado, como resultado de los acuerdos alcanzados entre las universidades y el Servicio Público de Empleo Español (*SEPE*), España cuenta con los Centros de Orientación e Información para el Empleo (*COIE*). Los centros tienen la función de asesorar y acompañar a los egresados y estudiantes de los últimos años de estudios universitarios a encontrar un trabajo, y a informar las opciones académicas de capacitación y actualización profesional. Con respecto al empleo, los centros gestionan pasantías en empresas, cursos de especialización e inserción profesional.

En el caso de Latinoamérica, cabe señalar que la evolución de los servicios y programas de bienestar universitario han estado sujetos a la propia transformación social, económica y política de la región. En los últimos años América Latina asume un estado de carácter benefactor como estrategia para resolver los problemas sociales estructurales, heredados por los estados liberales. Las políticas estatales proteccionistas tuvieron una repercusión directa en la administración universitaria, es decir, se reeditaron las políticas asistencialistas orientadas a paliar las necesidades materiales de los estudiantes que provenían de los estratos socio-económicos bajos (Contecha-Carrillo y Jaramillo Echeverri, 2011).

Las políticas de bienestar universitaria han sido asumidas desde dos enfoques conceptualmente distintos, pero convergentes en la gestión institucional. Por un lado, un enfoque de carácter instrumental, en términos de la implementación de las unidades de bienestar con el fin de que cumplieran roles estrictamente asistencialistas y por otro lado, un enfoque que trasciende las fronteras de las ayudas materiales para dar prioridad en la educación de valores y la autorrealización humana. Cabe destacar que el enfoque predominante en la región latinoamericana sigue siendo el enfoque asistencial que se alinea conceptualmente a la lógica de la política social que incidió en las últimas décadas en la región (Montoya-Vásquez, Urrego-Velásquez y Páez-Zapata, 2014).

El enfoque que considera el bienestar universitario como un elemento central de la misión universitaria, aún sigue pendiente en la agenda de investigación, debate y administración universitaria. De acuerdo con Pezzano de Vengoechea (2009) las universidades de Latinoamérica institucionalizaron el concepto de bienestar universitario como una política de desarrollo humano, individual y colectivo de quienes integran la comunidad universitaria. La definición de bienestar hace referencia a las condiciones psicológicas, afectivas, sociales, culturales y materiales que requiere el individuo para lograr un equilibrio consigo mismo y con la sociedad. En la práctica universitaria el bienestar se desarrolla desde dos enfoques: asistencialista y desarrollo humano, que aunque conceptualmente son diferentes, tienen puntos de encuentro en la consecución de objetivos estructurados en la planificación del bienestar universitario. El enfoque asistencialista da prioridad en la atención de necesidades de tipo material que presentan los estudiantes, mientras que el enfoque de desarrollo humano, también reconoce las necesidades materiales pero trasciende hacia la formación integral de la persona.

Los enfoques anteriormente señalados, han sido determinantes en la definición y ejecución de programas de bienestar o servicios de atención estudiantil en las universidades Latinoamericanas. A modo de ejemplo, podemos observar, a través de los portales web de las universidades, las buenas prácticas y servicios que ofrecen algunas universidades latinoamericanas, es el caso de la Universidad Católica de Chile que creó un Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración con el fin de aportar a la calidad de vida del universitario, mejorar estrategias y procesos de estudio. La Universidad de Sao Paulo Brasil, orienta a sus estudiantes a través de Programas de “Auxilio Estudiantil”, que contempla servicios de: bolsa de empleo, orientación intercultural y recepción de extranjeros. Así mismo, la Universidad Nacional de Colombia, ejecuta Programas de “Acompañamiento para la vida universitaria”, favoreciendo a los estudiantes universitarios a una permanencia exitosa en la universidad a través de proyectos de apoyo a nivel académico, personal y profesional. Por otro lado, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), acompaña a sus estudiantes universitarios a través de servicios de tipo: académico, informático, titulación y recreación.

2.3. Servicios y programas de orientación universitaria y bienestar en el contexto de Ecuador

La universidad ecuatoriana ha transitado por varios escenarios políticos que determinaron la visión y la relación de la universidad con el Estado, la sociedad y el entorno natural. En la época de la colonia (S.XVI), la educación universitaria fue administrada por las comunidades religiosas provenientes de España que se unieron a la misión evangelizadora de la colonia. La educación colonial tuvo un enfoque de carácter dogmático, apologético y segregacionista que subordinó la cultura milenaria indígena. Es decir, la educación benefició a una determinada élite social vinculada a la tradición religiosa española (Pareja, 1986).

De acuerdo con la reseña histórica descrita por Pacheco-Olea y Pacheco-Mendoza (2015), la educación regentada por la Religión Católica direccionó la misión de la educación al cumplimiento de dos objetivos. Por un lado, formar cuadros profesionales que contribuyeran en la explotación de la riqueza y expansión territorial de la Corona Española, y; por otra parte, educar en la cristiandad a los indios como mecanismo de dominación y sometimiento al trabajo forzoso y precario. La enseñanza fue de tipo enciclopedista, memorista y acrítica, teniendo como centro el dogmatismo de la religión católica.

Si bien es cierto la irrupción de la cultura española en los valores de la cultura indígena, provocaron fuertes rupturas históricas en el modelo de vida de los indígenas, no obstante, es importante reconocer las consecuencias no intencionadas que provocaron la educación colonizadora en la nueva visión universal de las culturas originarias (Tapia-Tamayo, 2012)

Según, Pareja (1986), uno de los primeros y valiosos aportes constituyó la fundación de la Universidad de “San Fulgencio” en 1596, por los padres franciscanos. Con la llegada de los Jesuitas en 1568 al territorio, se fortalece la educación y las relaciones sociales con la élite criolla de lo que hoy es Ecuador. Cuatro años más tarde de su llegada, los Jesuitas crean la Universidad “San Gregorio” con la misión de brindar educación católica y cristiana a las élites que tenían el papel de impulsar y consolidar el dominio de la Corona Española. Esta congregación cumplió un papel estelar en la evangelización y en el surgimiento de una cultura criolla ilustrada de fuerte raigambre colonizador que más tarde asumió el dominio político y económico del territorio nacional.

De acuerdo con la revisión histórica de Malo (1987), en el periodo republicano a raíz de la creación (1826) de la Universidad Central del Ecuador por el Libertador Simón Bolívar, la universidad ecuatoriana entra en una etapa de fuertes tensiones y rupturas ideológicas con respecto al papel de la Universidad en la sociedad. El proceso independentista del Ecuador fomentó una tendencia académica y cultural por las carreras tradicionales de perfil liberal, como la filosofía y el derecho en detrimento de las carreras técnicas orientadas a la productividad. En 1869 el Presidente García Moreno mediante decreto ejecutivo resuelve el dilema a favor de las carreras de perfil técnico y crea las Escuelas Politécnicas con el objetivo de impulsar y dinamizar los procesos de desarrollo pre capitalista del Ecuador. Un acontecimiento importante en la historia de la educación universitaria fue el triunfo de la Revolución Liberal en 1895, periodo en el que se sustituye la visión clerical y conservadora por la visión laica y secular de la educación universitaria. Otro hecho importante a resaltar es la creación de las universidades particulares en 1946 regentadas por la iglesia católica, lo que les permitió reincorporarse a la misión educativa en Ecuador. En la década de los años 60 las fuerzas sociales del Ecuador demandaron la “democratización” de la educación superior, posiblemente influenciadas por la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918. El libre ingreso, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra fueron las demandas sociales fundamentales de la época. En los años 70, la universidad ecuatoriana empieza a deslizarse en un proceso de crisis de la calidad y la eficiencia de los procesos educativos. En lo económico, la crisis fue amortiguada gracias a los recursos del boom petrolero que permitieron subsidiar la matrícula estudiantil de las universidades públicas.

En la década de los años 80, los gobiernos de turno del Ecuador se adhirieron incondicionalmente al “Consenso de Washington”. En este documento que recoge las reglas de juego de la gobernanza a escala global, se planteaba a los gobiernos de los países en crisis, un conjunto de políticas de ajuste estructural en orden a superar la crisis provocado por el estado benefactor, tales como: la disminución del tamaño del Estado, la liberación de la economía a la iniciativa privada, desregulación de mercados, flexibilidad laboral, entre otros aspectos (Fernández, 2003). Según Pacheco (2013), la ejecución de las políticas de ajuste estructural provocó disminución del presupuesto de las universidades, disminución de la tasa de matrícula estudiantil en las universidades estatales, privatización de la educación, precarización y desempleo de amplias capas sociales. Entre los años 70 y 80, la educación superior creció en un 18.7%, mientras que para la década de los 90 la

educación superior creció escasamente en el 5%. En el periodo neoliberal se crearon varias universidades privadas en consonancia con la lógica del Consenso de Washington, concretamente entre 1998 y 2002 se crearon 12 universidades privadas.

La proliferación de universidades privadas en el periodo neoliberal generó una fuerte competencia por captar la mayor cantidad de alumnos a los centros de educación superior. Varias universidades abrieron y diversificaron el abanico de la oferta profesional, de las carreras de moda que demandaban la sociedad moderna influenciada por la vorágine del consumo y el estatus de vida. En esta perspectiva la creación de nuevas carreras se concentró en pocos campos del conocimiento, marginando estructuralmente la formación profesional en el campo productivo (Galarza, 2004; Weise y Laguna, 2009).

De acuerdo con Ramírez y Minteguiaga (2010), en el periodo comprendido entre 1970 – 2006, en el Ecuador se crearon 56 universidades, de las cuales 6 universidades se crearon en el proceso de reforma universitaria de los años 70 y 50 universidades en el periodo neoliberal (1982 -2006). El crecimiento explosivo y mercantil de las universidades repercutió en el deterioro de la calidad de la enseñanza, entrega de títulos sin respaldo académico, escasa investigación científica, débil vinculación con la colectividad y precarización laboral de los profesores universitarios. Evidentemente este fenómeno también afecto a la calidad de empleo de los egresados de las universidades.

En estas circunstancias de profundo caos, deterioro académico y ético de la educación universitaria en el año 2000 se expide la Ley Orgánica de Educación Superior, en la que se crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). Hasta la época en Ecuador no existía ninguna política de evaluación de la calidad educativa universitaria. El primer intento de evaluar la Educación Superior del Ecuador la llevo a cabo en 1992 el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP). Este organismo realizó el diagnóstico de las universidades desde la perspectiva institucional, administrativa y académica. En dicho estudio ya se detectaba la débil capacidad institucional de los organismos de control del sistema de educación superior ecuatoriano. Sin embargo, por intereses de los miembros del CONUEP, las conclusiones y recomendaciones de dicho estudio no fueron debatidas peor implementadas para mejorar la calidad de la educación y gestión institucional (Ganga-Contreras y Maluk-Uriguen, 2017).

Frente al desbarajuste institucional del sistema universitario, en el año de 1998 se reforma la Constitución Política del Ecuador y se intenta tomar el control de las universidades. De acuerdo con Ramírez (2012), en la nueva constitución se reconoce y se integra en un solo organismo el Sistema de Educación Superior. Para ello se crea el Consejo de Educación Superior (CES), en remplazo del Consejo Nacional de Educación Superior Ecuatoriano (CONESUP), como un nuevo organismo regulador de las Universidades y Escuelas Politécnicas. Además, se le otorga la competencia de fiscalizar a los institutos técnicos superiores y tecnológicos. Todo esto con el fin de tomar control el caos académico, administrativo y científico de las universidades que nacieron con escasos mecanismos de regulación y control estatal. Para el año 2000 mediante Ley se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA) cuya función fue la de liderar los procesos de planificación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (SNEA) en coordinación con el CONESUP. El objetivo que perseguía la reforma institucional consistía en regular y controlar a las instituciones de educación superior que integraban el Sistema de Educación Superior.

Este propósito no tuvo un buen término, factores políticos asociados a los intereses de los propios rectores de las universidades quienes eran miembros del CONESUP dificultaron llevar a la práctica un sistema de regulación y control eficiente que garantizara la calidad de la educación y la gestión institucional de las universidades ecuatorianas. Las Instituciones de Educación Superior en un inicio se demostraron reticentes a la acreditación de la calidad educativa, sin embargo, terminaron aceptando el proceso. Los débiles y opacos mecanismos del sistema de evaluación conllevaron a profundizar la mercantilización de la educación universitaria.

Aprovechando la coyuntura de la dolarización, las Instituciones de Educación Superior (IES) cuestionadas vieron en la acreditación una estrategia para ganar legitimidad institucional y posicionarse en el sistema. Las reiteradas reformas constitucionales y legales en orden de adecuar el sistema de educación superior a las necesidades y demandas vigentes de la sociedad ecuatoriana y la débil institucionalidad del CES como organismo de regulación y control, dejan en clara evidencia la carencia de políticas públicas que desencadenaron en la crisis institucional del sistema universitario.

Desde que el sistema universitario en Ecuador se rige bajo las normativas establecidas en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), se ha impulsado nuevas estructuras hacia un

modelo organizativo y de servicio a favor del desarrollo integral de la comunidad universitaria. En este marco legal se determina que “Las instituciones de educación superior mantendrán una unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución” (Art. 86). Esta normativa ha permitido que las universidades ecuatorianas implementen servicios de apoyo y orientación a través de las Unidades de Bienestar Universitario.

Tal es el caso de la Universidad Central del Ecuador, que mantiene un servicio denominado “Unidad de orientación profesional”, que tiene como objetivo “orientar y reorientar la vocación y aptitudes de los jóvenes universitarios, en relación a las áreas de conocimiento”. Mientras que la Universidad Católica de Quito, ejecuta sus programas de atención psicológica, social y salud a través de la Dirección de Bienestar Estudiantil que se encarga de promover servicios de atención para la formación integral del estudiante. Así mismo, la Escuela Politécnica de Litoral a través de la Unidad de Bienestar Estudiantil y Politécnico brinda servicios tales como: becas, bolsa de empleo y orientación profesional.

Aunque en Ecuador existen los servicios de orientación y apoyo al estudiante universitario, faltan aún estudios que evalúen las necesidades, satisfacción y eficacia de los servicios ofertados, así como la conformación de espacios de intercambio de buenas prácticas orientadores entre profesionales del campo de la orientación.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

Las políticas educativas vienen contribuyendo a generar marcos conceptuales y directrices prácticas, desde sus propios sistemas de creencias y en función de la importancia que atribuyen a las diversas necesidades, lo cual condiciona la dirección y enfoque de desarrollo de los procesos educativos en los diversos contextos de la enseñanza universitaria. Desde los informes de organismos internacionales como la UNESCO, se constatan importantes asimetrías entre los países más desarrollados y aquellos con economías más deprimidas, por lo que se requieren esfuerzos coordinados a nivel internacional que contribuyan a ampliar la igualdad de condiciones y oportunidades de acceso de los ciudadanos de todos los países a la educación superior.

Desde el marco general de profundos y rápidos cambios sociales y económicos, los organismos internacionales apuestan por un enfoque integral de la educación, en equilibrio con el medio ambiente, la cultura y el desarrollo humano de las colectividades. Donde el aprendizaje permanente, el desarrollo de competencias (intelectuales, emocionales), el acceso a los recursos educativos, y la consideración del rol docente como mediador y dinamizador del proceso de aprendizaje. En este contexto, la orientación universitaria juega un papel importante para dotar de mayor calidad estos procesos de aprendizaje, a través de la función tutorial y de otros servicios que ayuden a una mejor adaptación al contexto universitario y el desarrollo de competencias transversales que sitúen a los universitarios en mejores condiciones para afrontar su carrera profesional y su inserción laboral.

En el contexto europeo, las políticas comunes orientadas a fortalecer la educación y el desarrollo profesional toman muy en cuenta el principio de prevención, el acceso universal y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, desde la primera infancia hasta la edad adulta. Las pretensiones se centran en asegurar la calidad y la equidad, reconocimiento, entre otros elementos, la importancia del rol de los servicios de información, orientación y asesoramiento permanentes. En las universidades, el denominado Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto homogenización y adaptación de los sistemas educativos de los países miembros sobre unas bases comunes. Esta convergencia insiste en la importancia de una educación en competencias, particularmente, las transversales y vinculadas a las demandas del mundo productivo; diversas iniciativas, como las acciones ERASMUS de movilidad, van en esa línea. Desde estos planteamientos se otorga relevancia a las acciones y mecanismos de orientación universitaria destinados a favorecer el éxito académico, el desarrollo integral y la capacidad de gestión de la carrera, tanto de los estudiantes

como de los egresados. ha procurado promover un sistema de orientación y tutoría que alcance atender las necesidades de los estudiantes durante su trayectoria universitaria.

En el contexto latinoamericano y en su evolución reciente se aprecian grandes brechas sociales, económicas y educativas entre los ciudadanos, en un marco de liberalismo económico. Los esfuerzos de los estados latinoamericanos, comparten los valores que se vienen promoviendo desde los organismos internacionales y en las últimas décadas vienen afrontando el desafío de reducir las desigualdades y de emprender políticas sociales donde la educación constituye uno de principales ejes. Respecto a la educación superior, el contexto latinoamericano comparte con la UE el mismo reto de afrontar mayores niveles de calidad, ajustando los modelos educativos para facilitar el acceso y asegurar la permanencia en las instituciones universitarias. Un referente importante ha sido la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2008) cuyas conclusiones se encaminaron a promover condiciones institucionales que garanticen el acceso universal a la educación, prestando atención prioritaria a la inclusión de grupos sociales y culturales ancestrales en los diversos estados latinoamericanos. Entre los objetivos de calidad, se contempla igualmente el acceso a los servicios de bienestar y orientación universitarios, los cuales se sitúan en una etapa de desarrollo y consolidación en muchos establecimientos universitarios.

Al analizar los servicios y programas existentes, puede apreciarse que los países del entorno europeo cuentan con mayor tradición teórica y práctica. No obstante, tanto en este contexto europeo como en el latinoamericano, se aprecia una insuficiente permeabilidad teórica a las prácticas reales y queda pendiente un camino por recorrer que puede ser variado de unos países a otros e incluso de unas universidades a otras. En América Latina, si bien se encuentran notables ejemplos de servicios que presentan amplias y buenas prácticas, en muchos casos, las políticas educativas y las acciones prácticas en materia de orientación universitaria si bien se encuentran en expansión, en muchos casos son todavía incipientes y dispersas, y se asumen desde enfoques conceptuales distintos; en unos casos se asumen servicios de bienestar desde concepciones diversas, en unos casos de carácter asistencial y en otros más centrados en el desarrollo humano.

En este sentido, y aun con las limitaciones y diferencias en su aplicación, la tendencia general en el contexto internacional y en el ámbito de Ecuador, asume las bases teóricas que justifican la orientación educativa en los contextos universitarios, los principios y los modelos generales de

intervención orientadora (consulta, programas, consejo y servicios). Asimismo, el enfoque de calidad obliga a desarrollar y mantener mecanismos de seguimiento que adoptan enfoques evaluativos.

En el caso concreto de Ecuador, la evolución progresiva del desarrollo de la educación superior ha permitido, hasta nuestros días, materializar los avances que se evidencian en el terreno normativo, y en el desarrollo de mecanismos de evaluación y acreditación universitaria, en la mejora de los sistemas de admisión, los sistemas de becas y, particularmente, en la obligación específica de mantener unidades administrativas dedicadas a la orientación universitaria. En este sentido, se aprecia un interés creciente por el bienestar universitario en los diversos ámbitos (académico, personal y profesional), según puede apreciarse a través de algunas investigaciones e informes.

II PARTE

CAPÍTULO 4

DISEÑO METODOLÓGICO

Estructura del capítulo

1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN
2. OBJETIVOS
3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y FASES DE DESARROLLO
4. POBLACIÓN Y MUESTRA
 - 4.1. POBLACIÓN INVESTIGADA
 - 4.2. MUESTRA DE ESTUDIO
5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN
6. INSTRUMENTO Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN
 - 6.1. VALIDACIÓN DE EXPERTOS
 - 6.2. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO
7. PROCESO DE RECOGIDA Y REGISTRO DE LA INFORMACIÓN
8. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El análisis efectuado a través de la fundamentación teórica nos permite identificar dos principales aspectos problemáticos a considerar en nuestra investigación. Por una parte, resulta evidente que los estudiantes universitarios afrontan diversos retos en la transición y en desarrollo de su etapa universitaria que se traducen en diversas necesidades de orientación; y por otra, se constatan diversas limitaciones por parte del sistema universitario para proporcionar apoyo y orientación a los estudiantes en los distintos momentos de su recorrido universitario.

El conocimiento de las necesidades de orientación y su evaluación continua posibilita que los servicios de orientación contemplen acciones orientadoras que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes universitarios. Investigaciones en este ámbito coinciden señalar que la evaluación de las necesidades de orientación constituye un indicador de calidad de la educación universitaria (Hofstadt-Román, et al., 2005; Jiménez-Caballero y García- Villanueva, 2006; Suárez-Lantarón, 2014; Sánchez García, 1999; Salmerón-Pérez, Ortiz-Jiménez, y Rodríguez-Fernández, 2005; Pérez-González, 2010 y Vidal, et al., 2002).

Por otro lado, cabe tener en cuenta que el sistema universitario de Ecuador se ha ido adaptando a un nuevo modelo educativo, que principalmente se ha caracterizado por la implementación de políticas encaminadas a garantizar el acceso, la calidad y la pertinencia de la oferta de carreras universitarias. El actual marco legislativo, ha posibilitado que las universidades (públicas y privadas) diseñen servicios de orientación universitaria dirigida al alumnado, conforme a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), en el Art. 86: “Las Instituciones de Educación Superior mantendrán una Unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada Institución” (p.16).

Antes de la implementación de la LOES (2010), las universidades ecuatorianas mantenían diversos problemas que fueron valorados por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA)¹ en el 2008, aspectos que a continuación detallamos:

¹ De acuerdo al Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, se establece que el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) elabore un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior. Posteriormente en el 2013, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) inicia con un nuevo proceso de evaluación institucional, que permitió la depuración de 14 instituciones de educación superior de mala calidad.

- La mayoría de universidades ecuatorianas de pregrado no existían mecanismos efectivos de admisión. Existió una proliferación de universidades privadas con un enfoque empresarial que intentaban mediante sistemas de admisión abiertos atraer estudiantes y su permanencia se aseguraba mediante niveles bajos de exigencia.
- Por otro lado, de acuerdo a otro indicador valorado durante este proceso como es la *eficiencia terminal de la universidad*, según el CONEA (2008), “el número de graduados/as en el 2008 fue de 44.824 estudiantes, de los cuales 17.959 (40.1%) fueron varones y 26.865 (59.9%), mujeres, es decir, una Tasa Bruta de Graduación del 3.5%, una de las más bajas de América Latina, lo cual evidenciaría un desempeño ineficiente del sistema” (p.94).
- Así mismo, este informe señala que hay un grupo de universidades con muy serias deficiencias y limitaciones en su infraestructura, especialmente a lo que respecta a espacios de bienestar universitario y accesibilidad de personas con discapacidad.

Estos indicadores permiten deducir que, en el pasado reciente, ha existido una despreocupación por parte de algunas universidades ecuatorianas en la implementación de estrategias que permitan abordar prácticas de calidad para posibilitar un acceso, permanencia y egreso de los estudiantes.

Por lo antes expuesto, surge el siguiente planteamiento de problema objeto de esta tesis: ¿Cuáles son las necesidades de orientación académica, personal y profesional en los estudiantes universitarios ecuatorianos? ¿Cómo se relacionan esas necesidades con sus circunstancias sociodemográficas y académicas o con sus motivos de elección de estudios? ¿En qué medida los servicios o programas de bienestar atienden estas necesidades?

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de esta investigación se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo 1: Evaluar las necesidades de orientación universitaria de los estudiantes del Ecuador.

1.a: Diseñar y validar un cuestionario sobre las necesidades de orientación universitaria en los ámbitos académico, personal y profesional de los estudiantes de Ecuador.

1.b: Identificar los posibles perfiles de necesidades en función de las variables sociodemográficas, las circunstancias académicas y de elección de estudios.

Objetivo 2: Describir los servicios de orientación universitaria que ofrecen las universidades privadas y públicas en el Ecuador.

Objetivo 3: Valorar en qué medida atiende los servicios a las necesidades de orientación identificados entre los estudiantes.

Objetivo 4: Elaborar una propuesta con líneas de intervención orientadora aplicables en el contexto universitario de Ecuador.

3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO Y FASES DE DESARROLLO

De acuerdo con Gil-Pascual (2004) los métodos de investigación científica constituyen un camino para llegar al conocimiento científico; son un procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven para alcanzar los fines de la investigación (p.26). En este mismo sentido, Bisquerra-Alzina (2009) consideran que el “conocimiento científico pretende ofrecer una explicación de la realidad, permanente afán por describir, comprender, predecir y controlar los fenómenos e integrarlos en un cuerpo de conocimientos organizados y sistematizados sobre los diversos ámbitos de estudio que constituye la denominada ciencia” (p.23).

Con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos la investigación se adopta un enfoque de carácter descriptivo, inferencial y comparativo, enmarcándola en un diseño mixto. Desde este marco se emplean diversos métodos, cuantitativos y cualitativos, buscando patrones de convergencia en el análisis de los datos y resultados procedentes de diversas fuentes, proporcionando así una mayor riqueza interpretativa en coherencia con los objetivos formulados (Creswel, 2008).

El método mixto considerado como el tercer movimiento metodológico, tiene como característica principal la combinación e integración sistemática de los métodos cuantitativos y cualitativos en las diferentes fases de la investigación (Díaz-López, 2014; Tashakkori y Teddlie, 2003). Desde esta nueva perspectiva epistemológica, el investigador puede aprovechar los puntos fuertes de cada enfoque, para responder con mayor profundidad las preguntas de investigación. Por una parte, los métodos cualitativos permiten comprender, explicar e interpretar cómo ocurren los fenómenos desde una lógica inductiva, y por otro lado, los métodos cuantitativos, permiten medir los fenómenos y sus patrones de asociación con otras variables desde una lógica deductiva (Creswell, Klassen, Plano-Clark y Clegg-Smith, 2011).

De acuerdo a Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Batista-Lucio (2008, p.552), el enfoque mixto ofrece diversas bondades, entre las cuales destacan los siguientes:

1. Permite una mayor validez interna y externa de la investigación, a través de los procesos de triangulación.
2. Genera una visión holística del objeto de estudio.
3. Permite compensar la debilidad de alguno de los dos métodos (cuantitativo y cualitativo).
4. Permite un enriquecimiento de la muestra.
5. Posibilita obtener inferencias científicas con mayor solidez.

Con respecto a los tipos de diseño en la investigación mixta, Leech y Onwuegbuzie (2007), proponen una tipología integrada, basándose en la línea de pensamiento de Tashakkori y Teddlie (2003).

En la Tabla 4.1, recogemos la propuesta resumida de estos autores, referida a los tipos de diseño mixto:

Tabla 4.1. Tipos de diseño en la investigación mixta

| Método parcialmente mixto | | Nomenclatura | Método completamente mixto | |
|--|--|---------------------------|--|---|
| Concurrente (Igualdad de estatus) | La fase cualitativa y cuantitativa se desarrollan simultáneamente y conservan el mismo peso. | CUAL+ CUAN | Concurrente (Igualdad de estatus) | La fase cualitativa o cuantitativa, se mezclan simultáneamente dentro de uno o más de los siguientes aspectos, en un único estudio. -Objetivo de la investigación - Análisis de datos - Etapas de inferencia |
| Concurrente (Estatus dominante) | Se desarrollan simultáneamente pero existe un mayor énfasis en una de las dos fases. | CUAN → cual CUAL→ cuan | Concurrente (Estatus dominante) | Las fases se mezclan simultáneamente en una o más etapas, en un solo estudio de investigación. En este diseño, existe un peso mayor en uno de los dos métodos: cualitativa o cuantitativa. |
| Secuencial (Igualdad de estatus) | El estudio se realiza en dos fases de forma secuencial, y tienen el mismo peso. | CUAN → CUAL | Secuencial (Igualdad de estatus) | Se mezclan secuencialmente los métodos cualitativos o cuantitativos dentro de una o más etapas. Ambos métodos se proporciona igual peso. |
| Estatus dominante (Igualdad de estatus) | Las dos fases se producen de forma secuencial, de tal manera que ya sea la fase cuantitativa o cualitativa tiene el mayor énfasis. | CUAN → cual CUAL→ cuan | Estatus dominante (Igualdad de estatus) | En este diseño, las fases cuantitativos y cualitativos se producen de forma secuencial en una o más etapas o a través de las etapas. Sin embargo, en una de las dos métodos se da más peso |

Fuente: Leech y Onwuegbuzie (2009, p.269)

De acuerdo con estos autores, los diseños de investigación mixtos se planifican en función de tres dimensiones: a) nivel de combinación (parcial o mixta); b) temporalidad (concurrente o secuencial) y c) según el peso o preponderancia de cada método (igualdad de estatus o dominante).

Cada dimensión presenta una característica diferente, los *métodos parcialmente mixtos* son considerados como una fusión de los elementos cualitativos y cuantitativos, se ejecutan por separado y se integran solo en la fase de interpretación, mientras que los *métodos completamente mixtos*, responden a una integración de los dos enfoques: cualitativos y cuantitativos, y cuya interacción se desarrolla en todas las etapas de la investigación. Por otro lado, la temporalidad se refiere al orden que se da para la aplicación de los dos métodos, es decir, puede ocurrir en el mismo momento (concurrentes) o uno tras otro (secuenciales). Por último, el énfasis del enfoque se establece según si las fases cuantitativas y cualitativas presentan un énfasis similar (igualdad en el estatus) o si uno de los métodos prioriza sobre el otro (estatus dominante).

En la Tabla 4.2, se resume la simbología utilizada comúnmente para representar las diversas combinaciones que se pueden aplicar en los diseños de métodos mixtos.

Tabla 4.2. Simbología aplicada en los diseños de métodos mixtos

| Nomenclatura | Significado |
|--------------|---|
| + | Significa que el método secundario se está utilizando simultánea o concomitantemente en el mismo periodo de recolección de datos. |
| → | Indica que el método secundario se utilizó posterior a la recolección de los datos primarios |
| Mayúscula | Señala el método o enfoque que tiene priorización en el diseño |
| Cual | Se refiere al enfoque o métodos cualitativos. |
| Cuan | Se refiere al enfoque o métodos cuantitativos. |

Fuente: Pereira-Pérez (2011)

Para ello, Morse (1991) citado en López-Fernández y Molina-Azorin (2011), explican que “cuando un método tiene mayor peso que el otro, el primero se muestra en mayúsculas, es decir, CUAN o CUAL, mientras que el segundo se escribe en minúsculas, es decir, cuan o cual. Además, el símbolo + se utiliza para indicar un diseño simultáneo, mientras que la flecha se refiere a un diseño secuencial” (p.271).

El estudio se ha llevado a cabo en cuatro fases asociadas a los objetivos formulados:

Fase I

En la primera fase, relativa al objetivo 1, el estudio de las necesidades de orientación de los universitarios así como el análisis de las relaciones con otras variables se aborda desde un enfoque cuantitativo (Objetivo 1), tanto para el diseño del instrumento (cuestionario) como para la descripción e identificación de perfiles de necesidad. Para el diseño del instrumento (Objetivo 1.a) se ha optado por una adaptación y validación a partir de un cuestionario existente, para lo cual ha sido precisa una validación de expertos, un análisis de sus cualidades psicométricas. La identificación de perfiles de necesidad (Objetivo 1.b) ha requerido la aplicación de técnicas estadísticas complejas.

Fase II

Para la segunda fase, atendiendo al objetivo 2, se opta por un estudio cualitativo de los servicios de orientación y bienestar, con el fin de describir sus características e interpretar acerca del tipo de apoyos que proporcionan a los estudiantes. Para ello se ha recurrido al análisis de las páginas web institucionales de las universidades ecuatorianas.

Fase III

En la tercera fase, atendiendo al objetivo 3 y 4, ha sido preciso combinar de forma triangulada la información y los resultados obtenidos en las fases anteriores, recurriendo a la aplicación de la técnica DAFO, con el fin de diseñar un conjunto de propuestas coherentes con la realidad estudiada y con los presupuestos teóricos asumidos.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

A continuación se recoge la descripción de la población objeto de esta investigación, y seguidamente se explica el procedimiento de muestreo realizado para la muestra de estudiantes universitarios, junto con la descripción de otra submuestra de informantes en el estudio (expertos en el proceso de validación del instrumento).

4.1. Población investigada

La población universitaria ecuatoriana se ha ido incrementando desde el 2006, debido a la implementación de políticas de acceso, equidad y gratuidad. De acuerdo, con Ramírez-Gallegos (2013) entre 2006 y 2011, la tasa neta de matrícula pasó del 22,8% al 30,3%, con una edad de ingreso

de 18 a 24 años, además existe un incremento notable en el acceso a la universidad de grupos sociales históricamente excluidos en Ecuador como son: la población indígena y afroecuatorianos.

Esto se refleja en las estadísticas presentados por Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE). En la Tabla 4.3, se muestran que existe un incremento en la población de estudiantes matriculados durante los años 2014-2015.

Tabla 4.3. Población de estudiantes universitarios matriculados en Ecuador, 2014- 2015

| Universidades | N | 2014 | 2015 |
|---------------------------|----|---------|---------|
| Pública ² | 26 | 324.489 | 338.647 |
| Particular Cofinanciada | 8 | 169.356 | 167.839 |
| Particular Autofinanciada | 18 | 64.362 | 73.897 |
| Total | 52 | 558.207 | 580.383 |

Fuente: Datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE), para los años 2014-2015.

Respecto, al ingreso de hombres y mujeres a la universidad, en la Tabla 4.4 se observa que no existen diferencias de género. Si bien es cierto, estos datos pueden reflejar que Ecuador mantiene un sistema exitoso de equidad e inclusión entre hombres y mujeres en el ámbito de la formación académica, es importante destacar que una de las dificultades que aún se presenta en la educación superior en América Latina y el Caribe es que no se ha modificado el patrón de género en el tipo de carreras profesionales a las que acceden (Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca, 2013), y aún continúan existiendo áreas de estudio consideradas culturalmente como femeninas o masculinas (Papadopulos y Radakovich, 2006).

Tabla 4.4. Distribución de la población universitaria en función del sexo

| Universidades | Total estudiantes | N | |
|---------------------------|-------------------|---------|---------|
| | 2014-2015 | Mujeres | Hombres |
| Pública | 663.136 | 358.525 | 304611 |
| Particular Cofinanciada | 337.195 | 182.758 | 154437 |
| Particular-Autofinanciada | 138.259 | 69699 | 68560 |

Fuente: Datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE)

² No se incluyeron los datos de las cuatro Universidades emblemáticas (YACHAY, IKIAM, UNAE,U. de las ARTES) aún no poseen su categorización, y no existen datos de la población universitaria del año 2014.

En relación a las áreas de conocimiento, en Ecuador se aplica la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) propuesta por la UNESCO, con la finalidad de garantizar que los programas educativos y campos de estudio que se ofertan, tengan validez y aplicabilidad internacional.

Tabla 4.5. Porcentaje de estudiantes universitarios por campos de conocimiento, 2014 y 2015

| Campos del conocimiento | 2014 | 2015 |
|---|-------|-------|
| Administración de empresas - derecho | 34,3% | 33,3% |
| Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria | 3,5% | 4,1% |
| Artes humanidades | 3,3% | 3,3% |
| Ciencias naturales, matemática estadística | 4,1% | 8,2% |
| Ciencias sociales, periodismo | 11,1% | 11,3% |
| Educación. | 10,2% | 8,1% |
| Ingeniería, industria y construcción. | 12,9% | 13,6% |
| Salud y bienestar. | 13,1% | 13,9% |
| Servicios. | 2,3% | 4,0% |
| Tecnologías de la información y la comunicación | 5,1% | 0,1% |

Fuente: Datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE)

En la Tabla 4.5. se detalla la distribución de los estudiantes universitarios, matriculados en 2014 y 2015, según, los campos de conocimiento y se observa que el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en el campo de administración de empresas-derecho.

Por otro lado, en el periodo comprendido entre el año 2009 y 2017, se mantuvo vigente diversos procesos de evaluación institucional en las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas, con fines de acreditación. Cabe considerar que la presente investigación doctoral utilizó la clasificación de universidades aprobadas por el Consejo Nacional de Evaluación (CONEA), que estuvo vigente en los años 2009 hasta el 2014, para definir la población o universo de estudio.

Según, el informe del CONEA (2009) se establecieron cuatro categorías de Instituciones de Educación Superior. Las categorías A, B y C corresponden a universidades que han obtenido una acreditación satisfactoria, mientras que las universidades en categoría D, son consideradas en proceso de acreditación.

A continuación se presenta las principales características de cada categoría:

- Categoría A: En esta categoría las universidades presentaron un desempeño superior al promedio nacional en los diferentes aspectos: calidad en la formación docente, sistema propio

de admisión a los estudios, eficiencia académica, grupos de investigación consolidados y organización e infraestructura de calidad.

- Categoría B: En esta categoría se ubican las universidades que no lograron cumplir con el requisito mínimo de contar con una planta docente dedicado a tiempo exclusivo y con estudios de maestría y doctorado. A esto se añade que las universidades presentaban políticas laborales y salariales insatisfactorias, las decisiones eran adoptadas bajo el criterio discrecional de las autoridades, situación más notoria en las universidades privadas
- Categoría C: En esta categoría se clasificaron las universidades que la mayoría de la planta docente disponían de una formación de diplomado y postgrado diferente a la cátedra que impartían. Adicionalmente, esta situación se agravaba por la dedicación a tiempo parcial de sus docentes. El énfasis que éstas universidades priorizaron de la docencia, hizo que la investigación asumiera un rol secundario, lo que repercutió en la escasa producción y divulgación científica.
- Categoría D: En este grupo se clasifican las universidades que presentaron deficiencias en el ámbito académico, investigativo, infraestructura y organización. Los docentes no mantenían relaciones laborales estables, en su gran mayoría laboraban por horas sin ningún beneficio de Ley.

A continuación en la Tabla 4.6 se presenta el número de estudiantes universitarios matriculados, distribuidos según la última categorización que realizó el CEAACES (2016) a las universidades ecuatorianas.

Tabla 4.6. Número de estudiantes universitarios según la categorización de las universidades 2016

| Categoría | N | 2014 | 2015 |
|------------------|-----------|----------------|----------------|
| A | 6 | 64928 | 69926 |
| B | 26 | 386.419 | 392.871 |
| C | 16 | 64753 | 74856 |
| D | 4 | 42107 | 42730 |
| Total | 52 | 558.207 | 580.383 |

Fuente: Datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE), para los años 2014-2015.

4.2. Muestra del estudio

Para la primera parte de este estudio, se emplea un muestreo no probabilístico atendiendo a un criterio de accesibilidad, pues de acuerdo a Hernández-Sampieri et al. (2014), en este tipo de procedimiento la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características o criterios de la investigación.

La muestra de estudio está compuesta por estudiantes pertenecientes a las universidades públicas, privadas y escuelas politécnicas de Ecuador que accedieron voluntariamente a participar y que cumplieron con los siguientes criterios de selección:

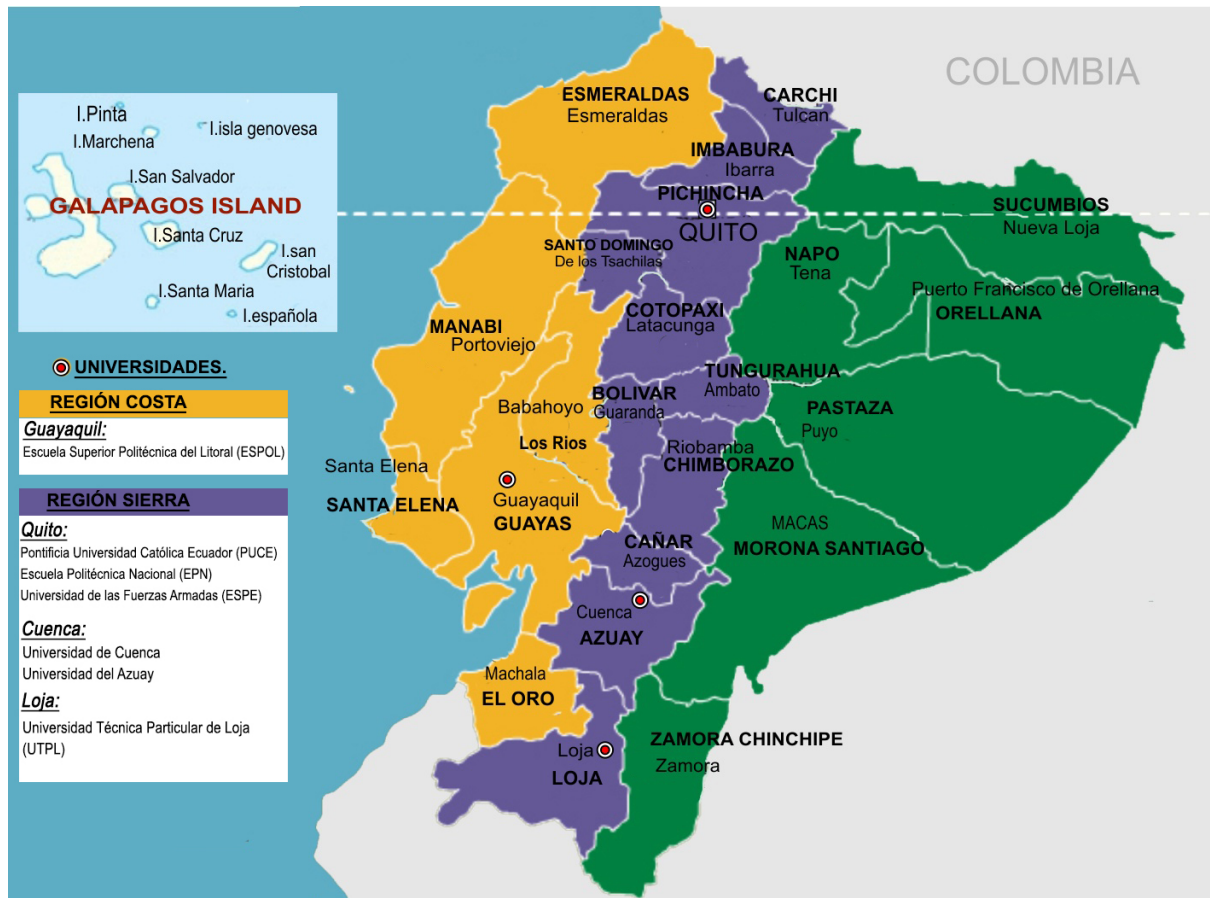
- a) La pertenencia a universidades de la categoría A. Para ello fueron invitadas inicialmente las 11 universidades existentes de esta categoría³;
- b) La disponibilidad de los rectorados para facilitar la participación de los estudiantes.

De esta manera, se realizó el estudio con 8 universidades:

- La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)
- La Universidad Central del Ecuador (UCE)
- La Escuela Politécnica Nacional (EPN)
- La Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)
- La Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL)
- La Universidad de Cuenca (UC)
- La Universidad del Azuay (UA)
- La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)

³ En Ecuador las universidades están categorizadas en cuatro tipos. Las de tipo A son las que se corresponden con los máximos criterios de calidad, semejantes a las universidades de los países más desarrollados.

Figura 4.1. Ubicación de las universidades ecuatorianas que participaron en el estudio



Fuente: Elaboración propia

Geográficamente, como se aprecia en el Figura 4.1. las universidades participantes se encuentran ubicadas en las regiones de Costa y de Sierra. Asimismo, aseguran que la presencia en el estudio de una diversidad de áreas disciplinares y títulos impartidos.

La muestra invitada ha sido de 128.996 estudiantes que cursaban el año académico 2014 (un 22,9% de la población universitaria total), obteniéndose finalmente la respuesta válida de 15.217 estudiantes (con un error máximo del 0.79% para una población de 561473 universitarios, a un 95% de nivel de confianza). La muestra representa el 2,7% de la población universitaria y el 16.5% de la muestra invitada.

Por sexos, el 54.4% de la muestra son mujeres y el 45.6% hombres, con un rango de edad entre 17 y 40 años (M= 21.74, DT= 3.57).

A través de la Tablas 4.7 y 4.8 puede observarse el detalle de la distribución de la muestra invitada y de la muestra válida, por sexo y dentro de cada universidad de pertenencia.

Tabla 4.7. Descripción de la muestra invitada, 2014

| Muestra invitada | | | |
|--|----------------|----------------|----------------|
| Universidades (Categoría A) | Hombres | Mujeres | Total |
| Universidad Católica de Quito | 10.288 | 12.438 | 22.726 |
| Universidad Central de Quito | 15.935 | 23.502 | 39.437 |
| Escuela Politécnica Nacional | 6.909 | 3.206 | 10.115 |
| Escuela Politécnica del Ejercito | 9.868 | 6.038 | 15.906 |
| Escuela Politécnica de Litoral | 6.817 | 4.729 | 11.546 |
| Universidad de Cuenca | 6.474 | 9.146 | 15.620 |
| Universidad del Azuay | 4.037 | 4.139 | 8.176 |
| Universidad Técnica Particular de Loja | 2.322 | 3.148 | 5.470 |
| Total | 62.650 | 66.346 | 128.996 |

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE).

Tabla 4.8. Descripción de la muestra participante

| Muestra aceptante | | | |
|--|----------------|----------------|---------------|
| Universidades (Categoría A) | Hombres | Mujeres | Total |
| Universidad Católica de Quito | 154 | 141 | 295 |
| Universidad Central de Quito | 410 | 430 | 840 |
| Escuela Politécnica Nacional | 74 | 172 | 246 |
| Escuela Politécnica del Ejercito | 987 | 1121 | 2108 |
| Escuela Politécnica de Litoral | 3734 | 5019 | 8753 |
| Universidad de Cuenca | 696 | 572 | 1268 |
| Universidad del Azuay | 116 | 161 | 277 |
| Universidad Técnica Particular de Loja | 747 | 683 | 1430 |
| Total | 6.918 | 8299 | 15.217 |

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE).

Son estudiantes de 304 titulaciones de Ecuador, que pertenecen a las diversas áreas disciplinares⁴: Ciencias Sociales, educación comercial y derecho (32.7%), Ingeniería, industria y construcción (32.7%), Ciencias (15%), Humanidades y artes (8.6%), Salud y Servicios (5.9%), Agricultura (3.8%) y Educación (1.1%). Así mismo, el 32.7% de la muestra cursa el primero o segundo curso, y el resto realiza cursos posteriores. El 86.8% pertenecen a universidades públicas y el 13.2% a universidades

⁴ UNESCO (1997) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE

privadas. En el Capítulo 6 se describe esta muestra con mayor detalle.

Para la segunda parte del estudio, que corresponde al apartado cualitativo, se consideró el criterio de Hernández-Sampieri, et al. (2006) para seleccionar el tipo de muestra. El tipo de muestra que se ajusta a nuestro diseño cualitativo de investigación es la *muestra de caso-tipo* comúnmente utilizada en estudios cualitativos y exploratorios, “donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (p.397).

Por tanto, la muestra de sitios web analizados queda configurada por un total de 8 universidades, tanto públicas como privadas, que pertenecen a las universidades de categoría A, que participaron en la primera fase del estudio.

- Escuela Politécnica Nacional (EPN)
- Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL),
- Universidad Central del Ecuador (UCE),
- Universidad de Cuenca (UC)
- Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE),
- Universidad del Azuay (UA)
- Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Tomando en cuenta que el diseño de investigación se enmarca en un enfoque mixto, se determinaron variables cuantitativas y cualitativas para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Desde el ámbito de la investigación científica, las variables son consideradas como una propiedad, atributo o cualidad de un objeto, personas, hechos y fenómenos que se pueden medir, observar y controlar en el proceso de investigación (Hernández-Sampieri, et al. 2006; Núñez Flores, 2007;). Las variables de acuerdo a su naturaleza pueden ser cualitativas o cuantitativas. Las variables cuantitativas pueden ser expresadas mediante un valor numérico y pueden ser discretas o continuas, mientras que las variables cualitativas se representan en categorías no numéricas (Ñaupas-Paitán, Mejía-Mejía, Novoa-Ramírez y Villagómez-Paucar, 2013).

En la Tabla 4.9 se describen las variables que explora el Cuestionario sobre Necesidades de Orientación Universitaria. Se describen a continuación (Tabla 4.9) las cuatro dimensiones que

componen el cuestionario: a) Datos sociodemográficos; b) Elección de estudios y orientación; c) Orientación y Bienestar Universitario; d) Necesidades de Orientación.

Tabla 4.9. Variables cuantitativas

| Dimensión | Variable | Definición operativa de las variables |
|---|--|---|
| Datos Sociodemográficos | Sexo | Condición biológica que distingue a las personas en hombres y mujeres. |
| | Edad | Años de vida que tiene estudiante al momento de la aplicación del cuestionario. |
| | Estado Civil | Está asociado a la situación civil que tiene el estudiante al momento de la aplicación del cuestionario. |
| | Carrera, Ciclo | Hace referencia a la identificación de los estudios universitarios que se cursa para obtener un título profesional y el nivel que se ubica cada estudiante en su pensum de estudio. |
| | Universidad | Entidad de enseñanza de educación superior. |
| | Discapacidad | Deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que lo hubiere originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria. |
| | Desplazamiento de ciudad | Hace referencia a la movilidad de los estudiantes desde su lugar de origen a la universidad. |
| Elección de estudios y orientación | Cargas laborales | Está asociada al número de cargas laborales que mantiene cada estudiante |
| | Orientación académica profesional antes de ingresar a la universidad | Orientación académica y profesional que recibió el estudiante antes de ingresar a la universidad y donde la recibió. |
| | Información y expectativas de la carrera | Conocimiento previo que tenía el estudiante sobre la carrera y expectativas |
| | Motivos para elegir los estudios | Hace referencia a los aspectos motivacionales (motivación interna y externa) que influyen en la elección de los estudios. |
| | Satisfacción en los estudios | Es el grado de satisfacción que perciben los estudiantes sobre su carrera universitaria. |

| | | |
|--|--|--|
| Orientación y Bienestar Universitario | Conocimiento acerca de la existencia de servicios de orientación en la universidad | Hace referencia a si existe en la universidad un servicio de orientación al estudiante. |
| | Frecuencia de utilización. | Hace referencia al uso del servicio de orientación o bienestar |
| | Utilidad de las orientaciones recibidas | Mide el grado de utilidad de las orientaciones obtenidas. |
| | Satisfacción con las orientaciones recibidas | Mide el nivel de satisfacción. |
| Necesidades de Orientación | Necesidades de Orientación | Mide las necesidades de orientación académica, personal y profesional. |
| | Oferta de servicios de orientación | Valora en qué grado considera el estudiante que se oferten servicios de orientación. |
| | Sugerencias de los servicios de orientación | En este espacio, puede proponer aquello que entiende que debe proporcionar un servicio de orientación en la universidad o cualquier otra sugerencia u opinión. |

Desde el enfoque cualitativo, se tienen en cuenta cuatro categorías de análisis: 1) Estructura de la página de bienestar universitario; 2) Modalidades de orientación proporcionada; 3) Actividades extracurriculares; 4) Instrumentos de la comunicación. En el mismo se establecen diversos indicadores que permiten valorar los servicios que ofrecen las unidades de bienestar universitario en Ecuador (elaborados a partir de la revisión de los reglamentos de las Unidades de Bienestar Universitario en Ecuador). Concretamente, se consideran los aspectos recogidos en la Tabla 4.10.

Tabla 4.10. Categorías y subcategorías de análisis

| Categorías | Subcategorías |
|--|---|
| Estructura de la página de bienestar universitario | <ul style="list-style-type: none"> - Ubicación dentro de la estructura de la página principal web (Home Page). - Denominación del servicio |
| Modalidades de orientación proporcionada: | <ul style="list-style-type: none"> - Orientación académica-profesional - Orientación a estudiantes nuevos y orientación vocacional - Orientación en los estudios y en el proceso de aprendizaje - Bolsa de Empleo - Apoyo psicológico y consejería - Inclusión y diversidad - Bolsa de Empleo - Liderazgo social (voluntariado) - Servicios médicos - Asistencia Financiera y Becas |
| Actividades Extracurriculares | <ul style="list-style-type: none"> - Clubs de deportes - Clubs de arte y cultura |
| Instrumentos de la comunicación | <ul style="list-style-type: none"> - Servicios de correo electrónico - Buzón de correo - Nombre de contacto y número telefónico - Chat - Redes sociales |

6. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los instrumentos y técnicas utilizados para cumplir con los objetivos de estudio son el cuestionario y el análisis de contenido. El cuestionario es una técnica o instrumento que permite recoger información dentro de una metodología cuantitativa y cualitativa (Aguirre, 1995) mediante la elaboración de un conjunto de ítems que pueden ser planteados de forma interrogativa, enunciativa, afirmativa o negativa (Casas-Jiménez, García-Sánchez, y González-Aguilar, 2006). De acuerdo con Cubo-Delgado, Martín Marín y Ramos-Sánchez (2011) las fases para el desarrollo de cuestionarios son las siguientes: a) revisión de literatura; b) especificación de los objetivos del estudio; c) conceptualización y

operacionalización; d) exploración de conceptos; e) definición de las variables y el plan de tabulación; f) decisión del método de recogida de datos; g) escritura y secuenciación de las preguntas y h) elementos del diseño visual.

Partiendo de los supuestos anteriores, el instrumento utilizado para evaluar las necesidades de orientación se fundamenta en el cuestionario elaborado por Sánchez-García (1999), validado en 1997 a partir de la población universitaria española. Si bien su contenido sigue siendo esencialmente relevante para los objetivos de nuestra investigación (Farriols et al., 2014; González, Contreras y Reyez, 2015; Figuera-Gazo y Coiduras-Rodríguez, 2013; Manzano et al., 2012), la distancia temporal y el contexto en que se elaboró aconsejan un re-diseño y adaptación para el contexto de Ecuador.

Para la adaptación del instrumento, en primer lugar, se revisa detenidamente el instrumento base. El cuestionario de necesidades de orientación universitaria en la comunidad de Madrid, consta de 92 preguntas, puntuados con diferentes escalas de medida: dicotómicas, opción múltiple y de tipo Likert con valores numéricos que va del 1 (nada) a 5 (mucho). En este instrumento se recoge información sobre las variables situacionales de universitarios, las necesidades de orientación y los servicios de orientación de las universidades. Con respecto a los resultados sobre validez y fiabilidad, el instrumento original presentaba buenas propiedades psicométricas (Sánchez-García, 1999).

La versión adaptada obtenida para nuestro estudio tras el proceso de validación, consta de 78 ítems y es sometida un estudio de validez y confiabilidad, cuyos detalles se recogen en el Capítulo 5.

6.1. Estudio de validación

Algunas investigaciones sugieren que para garantizar la conservación de las propiedades psicométricas de un instrumento que originalmente fue diseñado para otro contexto social, es necesario aplicar la técnica de juicio o criterio de expertos (Blasco-Mira, López-Padron y Mengual-Andrés, 2010; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Luján-Tangarife y Cardona-Arias, 2015), que presenta varias ventajas, como lo menciona Cabero-Almenara, y Barroso-Osuna (2013, p.25): “la teórica calidad de las respuestas alcanzadas, el nivel de profundización de las respuestas obtenidas y el poder recoger una información pormenorizada”.

Es por ello que, para estimar la validez de contenido del cuestionario de necesidades de orientación universitaria se han seleccionado 31 expertos, con diversidad en el perfil laboral, centro educativo y zona geográfica. Este grupo está integrado por Directores de Bienestar Universitario, Trabajadores Sociales, Orientador/a-Psicólogos Universitarios, Profesores de Educación Superior y Decanos de la

Facultad de Psicología, que laboran en Instituciones universitarias privadas y públicas de distintos países, principalmente de Ecuador y España. Se consideró como criterios de selección la formación académica del grupo de expertos, y su experiencia en el ámbito de bienestar universitario. Asimismo se invitó a expertos de varios países con la finalidad de tener en cuenta varias perspectivas del tema.

Posteriormente, a este grupo de expertos se les envía una carta de invitación, vía correo electrónico, con el formato de valoración del instrumento (Anexo 2), indicando el propósito de la investigación y el procedimiento a seguir para valorar el (valoración de 1 a 5; donde 1 = inadecuado / 5= muy adecuado) los conjuntos de ítems que conforman las dimensiones del cuestionario, según los siguientes criterios de: a) *pertinencia* de la pregunta con relación a la dimensión indicada (Si mide lo que pretende medir); b) *suficiencia*, es decir, si las preguntas son suficientes para abordar la dimensión a evaluar; c) *claridad* en la formulación de la pregunta y en la medida.

Así mismo, los expertos realizan observaciones y sugerencias relevantes, lo que permite ajustar y mejorar los elementos de este cuestionario.

A continuación, se aplica a una muestra piloto de 201 estudiantes universitarios de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) para analizar su fiabilidad. Como fruto de ambos análisis, se obtiene la versión final del cuestionario. En la segunda fase, desarrollada entre 2013 y 2014, se aplica la nueva versión a una muestra piloto (N=1430 participantes), más amplia y representativa de estudiantes ecuatorianos, realizando un estudio de la estructura factorial de sus distintas escalas (validez de constructo) y comprobando la fiabilidad del conjunto del instrumento y de sus distintas escalas y factores.

6.2. Descripción del cuestionario

La versión final del cuestionario se denomina *Cuestionario sobre las Necesidades de Orientación Universitaria en Ecuador (CNOU-EC)*, se compone de 74 ítems, agrupados en cuatro secciones, que se explican a continuación:

1) *Datos sociodemográficos*: En esta dimensión, compuesta por 14 ítems, se recoge datos sobre el sexo, edad, estado civil y ocupación, así como datos relativos a la carrera que cursan, universidad y discapacidad.

2) *Elección de estudios y orientación*: Integra 28 ítems que miden aspectos sobre la información y el acompañamiento que recibió el estudiante universitario antes de ingresar a la universidad, los motivos de elección de estudio, y el grado de satisfacción de diversos aspectos.

3) *Orientación y bienestar Universitario*: Este ámbito contempla 4 ítems, que miden el conocimiento sobre la existencia, frecuencia, utilidad y satisfacción de los servicios de orientación en la universidad.

4) *Necesidades de orientación*: Esta sección se presenta con 28 ítems, y recoge información sobre las necesidades de orientación académica, personal y profesional y el grado en que los estudiantes consideran necesario que la universidad oferte diversos servicios.

Esta versión final del CNOU-EC queda recogida en el Anexo 1.

7. PROCESO DE RECOGIDA Y REGISTRO DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se describe el proceso de recogida y registro de información de los instrumentos utilizados para la presente investigación.

Los datos se recogieron en las ocho universidades del país, que autorizaron la participación en la investigación: la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), la Universidad Central del Ecuador (UCE), la Escuela Politécnica Nacional (EPN), la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), la Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL), la Universidad de Cuenca, la Universidad del Azuay y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). En cada universidad se socializaron los objetivos de la investigación y los resultados que se esperaba obtener a partir de su aplicación. Las reuniones se establecieron con Rectores, Directores del Área de Investigación y Directores de los Departamentos de Bienestar Universitario.

El cuestionario de orientación universitaria se diseñó en versión on-line para su aplicación a través del programa informático de encuestas online Survey Monkey. En las páginas web institucionales de cada universidad se insertó una invitación para que los estudiantes colaborasen con su respuesta al cuestionario.

Figura 4.2. Imagen de acceso para la cumplimentación del CNOU-EC



Fuente: <https://espe-el.espe.edu.ec/>

La recogida de datos se desarrolló entre los meses de Enero a Diciembre 2014, de manera escalonada, a medida que se obtuvieron los permisos para su aplicación, y también debido a que el sistema de inicio de clases en Ecuador varía según la zona geográfica.

Respecto a las limitaciones o dificultades en la recolección de datos cabe citar las siguientes:

- El alto presupuesto que demandaba la movilización periódica a las universidades para gestionar la autorización del estudio, debido a que la mayoría de estas, se encuentran ubicadas en la capital de Ecuador.
- En ocasiones, el cambio de autoridades académicas ocasionó que el trámite de autorización de la investigación se demorase.
- El tema de investigación que se abordaba (orientación universitaria) no estaba considerado como un campo de investigación relevante para estas Instituciones lo cual requirió insistencia y un esfuerzo explicativo.

Finalizada la aplicación del cuestionario online, se depuro la base de datos obtenida en formato Excel, se procedió a su ingreso y codificación con el paquete estadístico SPSS versión 22.0.

En relación a la recolección de datos de los servicios que ofertan las Unidades de Bienestar Universitario, se realizó a través de un proceso sistemático de exploración de las webs de las universidades, a partir de las categorías de análisis establecidas.

8. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos cuantitativos relativos a las necesidades de orientación (primera fase de la investigación), se realiza primeramente un estudio de fiabilidad y de validez del cuestionario, y diversos análisis descriptivos, correlacionales y factoriales, utilizando la aplicación AMOS v-22.0 asociada a SPSS.

Asimismo, se aplicó el análisis factorial exploratorio (AFE) (método de componentes principales con rotación Varimax), como procedimiento para valorar la validez de constructo del cuestionario, con el fin de establecer una estructura subyacente entre las variables del análisis, a partir de estructuras de correlación entre ellas; buscando la definición de grupos de variables o factores que estén altamente correlacionados entre sí (Méndez-Martínez y Rondón-Sepúlveda, 2012). La estructura factorial del cuestionario en su versión final, se exploró también a través del análisis factorial confirmatorio (AFC), considerada como una técnica estadística que permite al investigador confirmar si la estructura factorial obtenida previamente con el análisis factorial exploratorio corresponde con la teoría (Pérez-Gil, Chacón-Moscoso y Moreno-Rodríguez, 2000).

En el estudio de la fiabilidad, tanto para la versión piloto como para la definitiva, se aplicó el índice Alpha de Cronbach. La estructura factorial del cuestionario final (validez de constructo) se exploró a través del análisis factorial (método de componentes principales, con rotación Varimax).

Posteriormente, se realizaron análisis multivariados (conglomerados o bien answer tree) para extraer perfiles de necesidad atendiendo a diversas variables. Para ello, se crearon nuevas variables-promedio basándonos en los factores obtenidos con la muestra piloto.

Por otro lado, para el análisis de los servicios de orientación universitaria se realizó un análisis cualitativo de contenido sobre la información web disponible. El análisis de contenido de las webs se ha llevado a cabo categorizando los elementos identificados de acuerdo con los indicadores del protocolo e interpretando y estructurando las diversas categorías y subcategorías (Anexo 3). Asimismo se disponen los resultados de forma comparativa para las diversas instituciones que integran la muestra.

El análisis de contenido cualitativo, según Mayring (2000) es una técnica de investigación que permite al investigador realizar inferencias sistemática de textos de diversa índole, ya sean entrevistas, discursos, protocolos de observaciones, cintas de video y documentos.

Finalmente, para atender al objetivo 3 de la investigación, se aplica una matriz DAFO como técnica de triangulación, con el fin de clarificar los puntos fuertes y débiles sobre los resultados obtenidos en las dos fases anteriores. Esta técnica de evaluación permite identificar las características de una empresa, organización, producto y servicio. De acuerdo con Ballesteros y otros (2010), el análisis DAFO genera resultados ordenados según la situación interna de la organización o servicio (fortalezas y debilidades), o la situación externa que integra elementos no controlables (oportunidades y amenazas). El análisis FODA nos ha permitido clarificar algunos criterios para elaborar la propuesta de líneas de intervención orientadora y de desarrollo de los servicios de orientación universitarios en el Ecuador (objetivo 4 del estudio).

RESUMEN DEL CAPÍTULO

En este capítulo se desarrollan las diferentes fases del diseño metodológico que se emplearon en la investigación. El problema que aborda el estudio se fundamenta en las diversas necesidades de orientación que presentan los universitarios y la limitada capacidad de respuesta del sistema universitario para atender éstas necesidades en los distintos momentos de la vida universitaria. Por tanto, la investigación traza tres objetivos superiores, de los cuales se derivan otros de alcance específico: 1) Evaluar las necesidades de orientación universitaria de los estudiantes del Ecuador, 2) Describir los servicios de orientación universitaria que ofrecen las universidades públicas y privadas del Ecuador, 3) Valorar en qué medida atiende los servicios a las necesidades de orientación identificados entre los estudiantes y 4) Elaborar una propuesta con líneas de intervención orientadora aplicables en el contexto universitario del Ecuador.

Estos objetivos fueron abordados desde una perspectiva metodológica de carácter descriptivo, inferencial y comparativo, aplicada en un contexto de diseño mixto. Es decir, en el proceso de investigación se realizó una combinación e integración sistemática de los métodos cuantitativos y cualitativos, que permitieron abordar el problema planteado desde una visión holística, utilizando la lógica ductiva e inductiva, respectivamente.

El universo de la población investigada abarca un total de 580.383 estudiantes universitarios, distribuidos en 52 centros de educación superior, de carácter tanto públicos como privados, y distribuidos en 10 campos de conocimiento, según la clasificación establecida por la UNESCO. En el estudio se empleó un muestreo de tipo no probabilístico. La muestra está integrada por estudiantes de 8 universidades públicas, privadas y Escuelas Politécnicas que decidieron voluntariamente participar en la presente investigación. Se utilizaron dos criterios de selección de la muestra: a) La pertenencia a universidades categoría A y b) La apertura de las autoridades universitarias para facilitar la participación de los estudiantes. La muestra invitada ha sido de 128.9996 estudiantes que cursaban el año académico 2014 en los 8 centros de educación superior, mientras que la muestra participante ascendió a un total de 15.217 universitarios de 304 titulaciones que pertenecen a diversas áreas del conocimiento.

En base al diseño metodológico de enfoque mixto, se determinaron un listado de 19 variables cuantitativas clasificadas en 4 categorías conceptuales: datos sociodemográficos, elección de estudios y orientación, orientación y bienestar universitario y necesidades de orientación. En tanto, que las variables abordadas desde un enfoque cualitativo fueron agrupadas en 4 categorías de análisis:

estructura de la página web de bienestar universitario, modalidades de orientación proporcionadas, actividades extracurriculares e instrumentos de comunicación.

Los instrumentos y técnicas utilizados para la recogida de datos son, por un lado un cuestionario sobre necesidades de orientación, adaptado *ad hoc* a la población universitaria ecuatoriana; y por otro, la búsqueda documental on-line, con la correspondiente clasificación, codificación e interpretación de los datos obtenidos sobre los servicios de orientación y bienestar.

El diseño del instrumento para evaluar las necesidades de orientación se fundamentó en el cuestionario de autoría de Sánchez García (1999), elaborado y validado en 1997, a partir de la población universitaria española. El instrumento de recogida de información fue sometido a validación por un panel de 31 expertos, con la finalidad de contrastar la validez del instrumento a la realidad ecuatoriana. La validación y estudio de fiabilidad se completó estadísticamente tras una primera aplicación piloto del cuestionario (n=1530). A partir de este estudio se depuró y mejoró el instrumento obteniendo la versión final del *Cuestionario sobre las Necesidades de Orientación Universitaria en Ecuador* (CNOU-EC).

La recogida de datos se ha llevado a cabo en 8 universidades del país (n=15217). En cada centro de educación superior se realizó una puesta en común de los objetivos que se perseguía con la investigación. El cuestionario de orientación universitaria se diseñó on-line para su aplicación a través del programa informático de encuestas online Survey Monkey. En las webs de las universidades se insertó un anuncio para que los estudiantes colaborasen con la respuesta al cuestionario. Con los datos obtenidos se procedió a depurar la matriz de datos para luego analizarlos mediante el paquete estadístico SPSS versión 22.0.

Por otro lado, los datos obtenidos sobre los servicios de orientación universitaria se estudian mediante el análisis de contenido, desde un enfoque cualitativo, a fin de realizar su descripción. Esta técnica se aplica también al análisis de las preguntas abiertas del cuestionario.

Finalmente, se aplica como técnica de análisis y triangulación la matriz DAFO, a fin de valorar el ajuste entre las necesidades detectadas y los servicios de orientación ofrecidos (objetivo 3).

Con el fin de proporcionar una visión general, la Tabla 4.11 recoge una síntesis de los distintos elementos que configuran este diseño metodológico.

Tabla 4.11. Síntesis del diseño metodológico

| Fases | Objetivos | Variables y dimensiones de análisis | Informantes / Fuentes de información | Técnicas de recogida de datos | Técnicas de análisis |
|-------|--|---|--|--|--|
| I | 1. Evaluar las necesidades de orientación universitaria de los estudiantes del Ecuador. | <ul style="list-style-type: none"> – Sociodemográficos, – Elección de estudios y orientación, – Orientación y bienestar universitario, – Necesidades de orientación. | Muestras de estudiantes universitarios de 8 universidades: N=1.430 (Estudio validación) N=15.217 (Análisis de necesidades) | Cuestionario sobre las Necesidades de Orientación Universitaria en Ecuador (CNOU-EC) | Análisis estadísticos descriptivos, correlacionales, inferenciales |
| II | 2. Describir los servicios de orientación universitaria que ofrecen las universidades privadas y públicas en el Ecuador. | <ul style="list-style-type: none"> – Estructura de la página de bienestar universitario. – Modalidades de orientación proporcionada – Actividades extracurriculares – Instrumentos de la comunicación | Información Web de las universidades N=8 sitios web de servicios de bienestar y orientación | Protocolo de análisis MATRIZ DAFO | Estudio de casos Análisis de contenido |
| III | 3. Valorar en qué medida atiende los servicios a las necesidades de orientación identificados entre los estudiante. | <ul style="list-style-type: none"> – Necesidades de orientación – Servicios de orientación | Resultados de las fases anteriores | Matriz DAFO | Análisis cualitativo DAFO |

CAPÍTULO 5

RESULTADOS DEL PROCESO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Estructura del capítulo

1. RESULTADOS DE VALIDEZ DE CONTENIDO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS
 - 1.1. PERFIL DEL GRUPO DE EXPERTOS
 - 1.2. VALORACIONES CUANTITATIVAS DE LOS EXPERTOS
 - 1.3. VALORACIONES CUALITATIVAS DE LOS EXPERTOS
 - 1.4. CONFIGURACIÓN DE LA VERSIÓN PILOTO DEL CUESTIONARIO
2. RESULTADOS DEL ESTUDIO SOBRE LAS PROPIEDADES MÉTRICAS DEL CUESTIONARIO: VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y FIABILIDAD
 - 2.1. E1: MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS
 - 2.1.1. E1: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO
 - 2.1.2. E1: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO
 - 2.1.3. E1: ANÁLISIS DE FIABILIDAD
 - 2.2. E2: SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD
 - 2.2.1. E2: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO
 - 2.2.2. E2: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO
 - 2.2.3. E2: ANÁLISIS DE FIABILIDAD
 - 2.3. E3: NECESIDADES DE ORIENTACIÓN
 - 2.3.1. E3: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO
 - 2.3.2. E3: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO
 - 2.3.3. E3: ANÁLISIS DE FIABILIDAD
 - 2.4. E4: SERVICIOS NECESARIOS
 - 2.4.1. E4: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO
 - 2.4.2. E4: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO
 - 2.4.3. E4: ANÁLISIS DE FIABILIDAD
 - 2.5. CONFIGURACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO

1. RESULTADOS DE VALIDEZ DE CONTENIDO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS

1.1. PERFIL DEL GRUPO DE EXPERTOS

En el estudio de validación de contenido participaron 31 expertos que fueron seleccionados en función de su conocimiento del ámbito de la orientación educativa y del contexto universitario, específicamente en los siguientes aspectos: a) *Perfil laboral*: Director/a de Bienestar Universitario, Trabajador/a Social, Orientador/a-Psicólogo Universitario y Profesor/a de Educación Superior; c) Centro educativo: Privado y Público y d) Zona geográfica: Ecuador-Internacionales.

En relación al perfil laboral de estos expertos, el 51.6% son investigadores y profesores universitarios (de ellos, 3 decanos de facultades de psicología), mientras que el 16.1% se encuentran desarrollando sus actividades laborales como directores de bienestar universitario, orientadores(as) universitarios y un 12.9% son trabajadores sociales. El perfil laboral de los expertos se recoge en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1. Perfil laboral de los expertos

| <u>Perfil laboral</u> | <u>Frecuencia</u> | <u>Porcentaje</u> | <u>Porcentaje válido</u> | <u>Porcentaje acumulado</u> |
|--|-------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Director(a) de Bienestar Universitario | 5 | 16.1 | 16.1 | 16.1 |
| Profesor(a) Universitario | 17 | 54.8 | 54.8 | 71.0 |
| Orientador (a) Universitario | 5 | 16.1 | 16.1 | 87.1 |
| Trabajador(a) Social | 4 | 12.9 | 12.9 | 100.0 |
| Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

Los expertos que colaboraron en el proceso de validación del instrumento sobre necesidades de orientación, están vinculados en el ámbito universitario. Según, puede apreciarse en la Tabla. 5.2, se ha contado con una muestra heterogénea de profesores/investigadores del contexto nacional de Ecuador como del extranjero, particularmente de España.

Tabla 5. 2. Descripción del grupo de expertos participantes en la validación del contenido

| Perfil laboral | Universidades | Frecuencia | Porcentaje |
|--|----------------------------|------------|------------|
| Expertos por tipo de universidad | Universidades públicas | 13 | 41.9 |
| | Universidades privadas | 18 | 58.1 |
| Expertos según ámbito nacional-internacional | Universidades ecuatorianas | 20 | 64.5 |
| | Universidades extranjeras | 11 | 35.5 |
| Expertos con título de doctor | Si | 14 | 45.2 |
| | No | 17 | 54.8 |
| País de procedencia | Estados Unidos | 1 | 3.2 |
| | España | 9 | 29.0 |
| | Ecuador | 20 | 64.5 |
| | Chile | 1 | 3.2 |

Asimismo, la adscripción institucional de estos expertos abarca, como puede apreciarse en la Tabla 5.2, tanto universidades públicas como privadas.

1.2. VALORACIONES CUANTITATIVAS DE LOS EXPERTOS

En relación a los resultados obtenidos sobre la valoración global del cuestionario por parte de los expertos, en la Tabla 5.3 se muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas alcanzadas en cada una de las dimensiones: *suficiencia* (M=4.06, DT=0.679), *pertinencia* (M=4.52, DT=0.676) y *claridad* (M=4.35, DT=0.709). Se obtuvieron valores promedio por encima de 4 puntos en una escala de 1 a 5.

Tabla 5.3. Valoración de expertos. Pertinencia, suficiencia y claridad

| Dimensiones | Pertinencia | | Suficiencia | | Claridad | |
|---|-------------|--------|-------------|--------|----------|--------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| 1.1. Sexo | 4.90 | 152.00 | 4.84 | 150.00 | 4.90 | 152.00 |
| 1.2. Edad | 5.00 | 155.00 | 4.84 | 150.00 | 4.87 | 151.00 |
| 1.3. Estado Civil | 4.84 | 150.00 | 4.65 | 144.00 | 4.84 | 150.00 |
| 1.4. Carrera y Ciclo | 4.65 | 144.00 | 4.55 | 141.00 | 4.35 | 135.00 |
| 1.5 Discapacidad | 4.84 | 150.00 | 4.35 | 135.00 | 4.42 | 137.00 |
| 1.6 Identidad cultural | 4.32 | 134.00 | 4.13 | 128.00 | 4.06 | 126.00 |
| 1.7 Desplazamiento | 4.84 | 150.00 | 4.55 | 141.00 | 4.06 | 126.00 |
| 1.8 Cargas laborales | 4.77 | 148.00 | 4.13 | 128.00 | 4.03 | 125.00 |
| 2.1 Orientación antes del ingreso | 5.00 | 155.00 | 4.90 | 152.00 | 4.74 | 147.00 |
| 2.2 Información previa y expectativas | 4.74 | 147.00 | 4.35 | 135.00 | 4.23 | 131.00 |
| 2.3 Motivos para elegir los estudios | 4.95 | 153.00 | 4.81 | 149.00 | 4.65 | 144.00 |
| 2.4 Satisfacción en los estudios | 4.81 | 149.00 | 4.49 | 139.00 | 4.48 | 139.00 |
| 3.1 Conocimiento servicio de orientación | 4.65 | 144.00 | 4.29 | 133.00 | 4.39 | 136.00 |
| 3.2 Frecuencia de utilización. | 4.95 | 153.00 | 4.61 | 143.00 | 4.65 | 144.00 |
| 3.3 Utilidad de la orientación recibida | 4.65 | 144.00 | 4.56 | 141.00 | 4.45 | 138.00 |
| 3.4 Satisfacción con orientación recibida | 4.74 | 147.00 | 4.61 | 143.00 | 4.84 | 150.00 |
| 3.5 Importancia atención personalizada | 4.70 | 146.00 | 4.61 | 143.00 | 4.52 | 140.00 |
| 4.1 Abandono de los estudios | 4.84 | 150.00 | 4.71 | 146.00 | 4.68 | 145.00 |
| 4.2 Necesidades de orientación | 4.84 | 150.00 | 4.48 | 139.00 | 4.65 | 144.00 |
| 4.3. Escala SN (servicios necesarios) | 4.52 | 140.00 | 4.42 | 137.00 | 4.29 | 133.00 |
| 4.5 Sugerencias para los servicios de orientación | 5.00 | 155.00 | 4.90 | 152.00 | 4.77 | 148.00 |

Nota: M= Media; DT= Desviación típica

Fuente: Elaboración propia y parcialmente tomado de Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018, p.100).

Finalmente los expertos realizaron una valoración general del cuestionario, respecto a la presentación, orden y extensión.

Tabla 5.4. Estadísticos descriptivos de las dimensiones del Cuestionario

| Extensión | Presentación | Orden |
|-----------|--------------|-------|
| 4.3548 | 4.06 | 4.52 |

En la Tabla 5.4 se observa que la valoración media supera los 4 puntos, siendo este valor considerado muy adecuado.

1.3. VALORACIONES CUALITATIVAS DE LOS EXPERTOS

Respecto a la valoración cualitativa, algunos expertos realizaron observaciones y sugerencias relevantes que permitieron mejorar la redacción de algunos ítems, añadir y omitir ítems. La valoración cualitativa emitida por los expertos se expone en la Tabla 5.5.

Tabla 5.5. Valoraciones cualitativas emitidas por los expertos

| Expertos | Ítem | Sugerencias |
|----------|---------|--|
| E1 | 15 | En el caso de haber utilizado dicho servicio ¿Cuántas veces lo ha hecho) |
| | 16 | ¿Por qué sólo 3 niveles y no cinco? |
| | 22 | ¿Se desea profundizar o aclarar? Es un cuestionario trabajado y bien preparado. Es mejor hablar de estudiante que de alumno. |
| E2 | 16 | Esta pregunta, viene a decir lo mismo que la 17, no me parece muy |
| | 13 | En la formulación de la pregunta, añadiría “aspectos relacionados con tus estudios” para que quede más claro. |
| E3 | 7 | Las opciones de respuesta no son claras. La opción de su cantón a otra ciudad como de su ciudad a otra ciudad podrían llevar equívocos. |
| | 8 | Puede darse la circunstancia de que la persona encuestada haya trabajado |
| | 22 | La opción Sí debe acentuarse. |
| | 23 | Se trata de una adaptación correcta aunque podría mejorarse realizando una serie de cambios: Revisión gramatical general del cuestionario, corrigiendo aspectos ortográficos y de redacción, ya que la redacción de algunos ítems dificultan (en parte) la comprensión de la cuestión. |
| E4 | 5 | Quizá podría adjuntarse una breve identificación del tipo de discapacidad |
| | 14 | Incluir la opción “No” pues puede “No existir”, o que exista y no tenga |
| | 17 | ¿No sería mejor incluir una escala de estimación? De 0-4 Afinarías mejor el nivel de satisfacción del alumnado. |
| E5 | 12 | Quizás debería añadirse el “prestigio profesional” |
| | 13 | Hay que añadir la unidad de criterio, siempre de “tu” o siempre de “Ud” |
| E6 | 10 | Parece haber mucha distancia entre “poco” y “bastante”. Sugiero que se utilice una escala menos “abrupta” en el medio. Por ejemplo, poca o ninguna, alguna, bastante y mucha |
| | 12 y 13 | El enunciado trata a los encuestados de VD. (como el resto del |
| | 21 | Dentro de la opción 2, cambiaría “ejercer” por “realizar” “desarrollar”. En todo caso esta pregunta me lía un poco... No es que la vea mal, pero me suena rara... No sé si sería más directa si se redactara así: “¿En qué grado considera necesario que su Universidad oferte servicios como...?” |
| E7 | 3 | Incorporar (a) Soltero- Casado |
| | 5 | ¿Se considera oportuno formular como pregunta? |
| | 14 | Se sugiere cambiar por “tu universidad” Se sugiere que las opciones sean: Si/ No/ No tengo conocimiento de su |
| | 19 | Desde mi punto de vista la pregunta no se ajusta al título del apartado ni al contenido del mismo. |

(Continuación Tabla 5.5)

| | | |
|-----|-------|--|
| E8 | 6 | No tengo criterio para la valorar el grado de pertinencia de esta pregunta en su entorno y la trascendencia que pueden tener sus resultados con el resto |
| | 9 | Redacción de las variables, todas deben iniciarse de la misma manera: en, |
| | 10,11 | En el ítem 10 cambiar tuvo por obtuvo, eliminar la coma y las alternativas |
| | 14 | Añadiría una opción de "No" |
| E9 | 16 | Algo útil y moderadamente útil no le veo demasiada distancia conceptual. |
| | 2 | El encabezado de Datos Sociodemográficos dice "Marque una X en la respuesta". Pero en la edad hay que poner los años. Poner "años" al final de la línea punteada, o aclarar el texto al inicio. |
| | 3 | Asumo que no hay viudos. |
| | 5 | Será necesario codificar los tipos de discapacidad después de recibir las |
| E10 | 10,11 | Si la pregunta dice "¿Cuánta información...", las alternativas deben estar en femenino ("Ninguna", "Poca", "Bastante", "Mucha"). |
| | 5 | ¿No sería mejor preguntar si precisará algún tipo de apoyo educativo/orientador derivado o como consecuencia de tener necesidades educativas especiales? Tener cuidado con reflejar que se trata de condiciones o situaciones de discapacidad y asegurar la protección de este |
| E11 | 6 | ¿A qué se refiere a grupo étnico? |
| | 5 | Considero que debería anotarse otra sobre tenencia del carnet. |
| | 14 | Cambiar pregunta por: Si tienen conocimiento de la existencia de los niveles de Bienestar o Dirección de Estudiantes. |
| E12 | 21 | Tipos de problemas más comunes por los que han pasado. |
| | 3 | Falta Viudo |
| | 4 | Ciclo-Semestre. Verificar Nomenclatura adaptación según las universidades |
| | 5 | Poseer carnet CONADIS |
| E13 | 6 | Revisar según el INEC |
| | 5 | Dentro de los datos demográficos, el ítem nº 5 podría suavizarse la pregunta a efecto de obtener resultados más precisos, por ejemplo "Necesitaría ayuda de la Universidad por algún tipo de discapacidad" |
| E14 | 4 | El término ciclo presta a confusión a referirse entre diurno y nocturno, utilizar |
| | 6 | Entre afro ecuatoriano y afro descendiente da lugar a una confusión. |
| | 10,11 | Pregunta 10: existen dos escalas extremas similares: bastante y mucho, no hay una escala intermedia. |
| | 22 | Cuál sería el objetivo de profundizar la investigación vía telefónica, ya que este dato contradice el carácter anónimo |
| E15 | 3 | Hay otros estados como "viudo" |
| | 4 | En Ecuador se usa más nivel que semestre |
| | 5 | Esto incluye discapacidad mental |
| | 9 | La correcta formulación de la opción 1 sería " En el Departamento de Bienestar Estudiantil (DOBE) de la Institución donde cursa el bachillerato. |
| E16 | 3 | Falta Viudo |
| | 6 | Falta Blanco |
| | 7 | Debe aclararse a dónde se trasladó. Pienso que debe ser provincia. |
| | 17 | El parámetro de evaluación, no corresponde, debe ser: muy satisfecho-satisfecho, medianamente satisfecho, poco insatisfecho-satisfecho. |
| | 18 | La pregunta no es pertinente |

1.4. CONFIGURACIÓN DE LA VERSIÓN PILOTO DEL CUESTIONARIO

Con el conjunto de las valoraciones sobre el contenido por parte de los jueces se realizó una primera depuración del cuestionario: se modificaron 12 ítems, se eliminaron 2 y se incluyó 1 ítem más sobre la necesidad de oferta de servicios universitarios.

A continuación se detalla los cambios que se realizaron en el cuestionario:

- Se incluyó edad en años.
- Se incluyó la opción viudo en la pregunta 3: Estado civil.
- Se añadió una pregunta para identificar la Universidad.
- En la pregunta 3: carrera y ciclo que cursa, se incluyó el término nivel.
- Se eliminó la pregunta referida a la identidad cultural y costumbre, debido a que los expertos cuestionaron su idoneidad al considerar la compleja diversidad de mestizaje existente en el Ecuador y la consiguiente dificultad para establecer opciones claras y excluyentes respecto al origen cultural.
- En la pregunta 7 se añadieron tres ítems referidas a: señalar el tipo de discapacidad, tienen carnet CONADIS, y el tipo de apoyo que brinda la universidad en relación a la discapacidad.
- En la pregunta 11 se modificó la redacción, ¿Usted se trasladó de su lugar de residencia?
- En la pregunta 17 se modificó la escala de estimación por esta: 1) Nada; 2) Insuficiente; 3) Regular; 4) Suficiente; 5) Mucha
- En la pregunta 21 se incorporó cuatro opciones más de respuesta: c) Buscar la autorrealización personal; d) Mejorar mi estatus social y profesional; e) Por sus diversas posibilidades de trabajo; i) El resultado del Examen Nacional de Educación Superior-SENESCYT.
- En la pregunta 25 se modificó la escala de estimación por esta: 1) Nada útil; 2) Poco útil; 3) Medianamente útil; 4) Muy útil; 5) Bastante útil.
- En la pregunta 26 se modificó la escala de estimación por esta: 1) Nada satisfecho; 2) Poco satisfecho; 3) Medianamente satisfecho; 4) Muy satisfecho; 5) Bastante satisfecho.

- Se eliminó el ítem de entrevista telefónica, ya que se descartó la posibilidad de utilizar la técnica de entrevistas vía telefónica durante el estudio.

En definitiva, es importante destacar que las valoraciones cuantitativas y cualitativas aportadas por los expertos han permitido comprobar la validez del contenido del cuestionario, y asimismo depurarlo y mejorarlo. A continuación se presentan los resultados obtenidos en la fase de validación de constructo y de fiabilidad.

2. RESULTADOS DEL ESTUDIO SOBRE LAS PROPIEDADES MÉTRICAS DEL CUESTIONARIO: VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y FIABILIDAD

Para analizar la validez de constructo del cuestionario y conocer la estructura factorial de sus escalas se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) seguido de un análisis factorial confirmatorio (AFC). En concreto, se realizó el estudio sobre las cuatro escalas del cuestionario, todas ellas tipo Likert (de 0 a 4 puntos):

- E1- Escala sobre Motivos elección estudios (Pregunta 12, 9 ítems)
- E2- Escala sobre Satisfacción con la universidad (Pregunta 13, 11 ítems)
- E3- Escala sobre Necesidades de orientación (Pregunta 18, 22 ítems)
- E4- Servicios necesarios en la universidad (Pregunta 19, 7 ítems)

Para ello se emplearon los datos de la muestra piloto de la Universidad Técnica Particular de Loja (N=1430 participantes), que fue seleccionada por razones de posibilidad de acceso a sus estudiantes de la modalidad presencial. Por otro lado, al disponer de un tamaño de muestra elevado se procedió a dividir la muestra en dos partes. Cada submuestra quedó constituida por 715 sujetos, con una edad promedio de M=21.13 para el AFE y de M=21.03 para el AFC, seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple de igual tamaño y equivalentes en edad y sexo de los participantes. Se considera que dividir la muestra aleatoriamente en dos submuestras, posibilita confirmar más claramente las estructuras factoriales de un instrumento (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014).

Como se puede observar en la Tabla 5.6 se presenta la equivalencia entre las submuestras, esto indica que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en ninguno de estos

atributos, y no hay evidencias estadísticas que hagan posible sospechar algún tipo de sesgo en la formación de estos subgrupos.

Tabla 5.6. Análisis comparativo. Equivalencia entre las submuestras (50% / 50%) utilizadas en los A.F. Exploratorio y Confirmatorio.

| Variables (<i>descriptivos</i>) | | Muestra para AFE (N=715) | Muestra para AFC (N=715) | Test de contraste | |
|-----------------------------------|--------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------|-------|
| | | | | Valor | P-sig |
| Edad | Media (d.e.) | 21.13 (1.84) | 21.03 (1.89) | T= 0.93 | .353 |
| Sexo | % (frec.) | V: 53.7% (384) M: 46.3% (331) | V: 50.8% (363) M: 49.2% (352) | Chi ² =1.24 | .266 |

A continuación se presenta el análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) de las cuatro escalas que componen el cuestionario: motivos de elección de estudios, satisfacción con la universidad, necesidades de orientación, y servicios de la universidad. Y asimismo, para cada una de ellas, los resultados del estudio de fiabilidad, tanto de los factores encontrados como del conjunto de las escalas.

2.1. E1: MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

2.1.1. E1: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

La escala analizada se compone de 9 ítems en escala de Likert de 6 puntos (0 = ninguna influencia / 5 = máxima influencia) y se evidencia que la ratio sujetos/ítem es de 79.4 superando el mínimo requerido que componen esta escala. A través de la prueba de adecuación muestral *KMO* (.847) y la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2=3850.33$; $gl=36$; $p<.000$) se confirma la pertinencia de realizar un AFE y rechazar la hipótesis de matriz identidad ($p<.000001$) de manera que esta significación garantiza la existencia de suficientes intercorrelaciones entre las variables para que sea posible la factorización de las mismas. Para el AFE se ha utilizado el método de extracción de Componentes Principales. En cuanto a la rotación, los métodos oblicuos demostraron que hay una leve correlación entre factores, por lo que finalmente se decide utilizar la solución generada por el método oblicuo Promax, que es el más habitual en estas situaciones.

Como se puede observar en la Tabla 5.7, el análisis factorial de la escala de motivos indica la existencia de dos factores que explican el 70% de la varianza. El primer factor compuesto por seis

ítems (50.9% de la varianza) agrupa una *combinación de motivos intrínsecos y extrínsecos*, mientras que el segundo factor integra tres ítems (18.7% de la varianza) vinculados a *motivos de influencia social*. Las cargas factoriales de todos los ítems son muy elevadas, lo que garantiza la pertenencia de los mismos a su factor.

Tabla 5.7. AFE: Escala de Motivos de Elección de Estudios

| Componentes Principales con rotación Promax | | | | Factor 1 | Factor 2 |
|---|--------------|-----------------------------------|-------------|--------------------|----------|
| KMO=0.847 | | % <i>Varianza total explicada</i> | | 50.89 | 18.69 |
| Bartlett: p<.000 | | % <i>Acumulado de Varianza</i> | | 50.89 | 69.58 |
| Nº Ítem | Descriptivos | | | Saturaciones >.500 | |
| | Media | D.E. | Comunalidad | Factor 1 | Factor 2 |
| 12-c | 3.34 | 1.59 | .740 | .878 | |
| 12-b | 3.31 | 1.47 | .719 | .872 | |
| 12-a | 3.43 | 1.62 | .684 | .861 | |
| 12-e | 3.45 | 1.70 | .743 | .836 | |
| 12-d | 3.39 | 1.66 | .741 | .832 | |
| 12-f | 3.41 | 1.68 | .716 | .773 | |
| 12-h | 1.19 | 1.47 | .742 | | .881 |
| 12-g | 1.85 | 1.85 | .657 | | .770 |
| 12-i | 1.01 | 1.59 | .519 | | .737 |
| Correlación entre los factores | | | | -- | .310 |
| N=715 | | | | .310 | -- |

El factor 1 está formado por 6 ítems, que en orden de mayor a menor peso factorial, son:

- 12-c: “Buscar la autorrealización personal”
- 12-b: “Mis aptitudes para esos estudios”
- 12-a: “ Porque me gusta”
- 12-e: “Por sus diversas posibilidades de trabajo”
- 12-d: “Mejorar mi estatus social y profesional”
- 12-f: “Lograr un trabajo estable y bien remunerado”

Mientras que el factor 2 contiene a los tres restantes, también en orden de mayor a menor peso factorial:

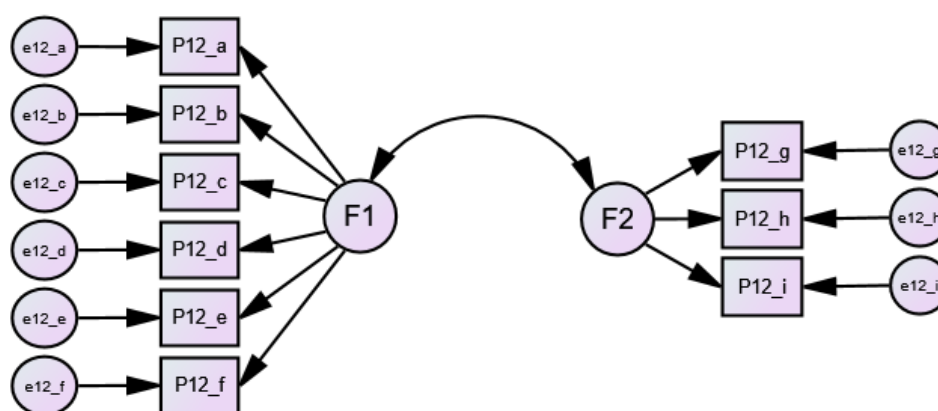
- 12-h: “La influencia de amigos(as) o conocidos”
- 12-g: “Agradar a mi familia”
- 12-i: “El resultado del Examen Nacional de Educación Superior-SENESCYT”

2.1.2. E1: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Para el AFC se utilizó el programa estadístico AMOS v-22.0 asociada a SPSS. Los análisis se llevaron a cabo utilizando los datos de la otra mitad de la muestra (N=715) no utilizada en el análisis factorial exploratorio.

Los resultados obtenidos plantean la existencia de las 2 dimensiones, que coinciden con los obtenidos anteriormente en el AFE. Los números de las variables se corresponden con el número identificativo de la pregunta-ítem. Estos resultados se presentan en la Figura 5.1.

Figura 5.1: Diagrama de flujo: AFC. Escala de Motivos de Elección de los Estudios.



Fuente: Elaboración propia mediante IBM AMOS 22

En cuanto al índice de error de aproximación cuadrático medio (RMSEA), se obtuvo un valor de corte mayor que .080, encontrándose en el IC (95%): .154 - .179, lo cual puede indicar un ajuste insuficiente (Lloret-Segura, et al., 2014). Sin embargo, todos los demás índices superan sólidamente el punto de corte (.800).

Tabla 5.8. Índices de bondad de ajuste. Escala de Motivos de elección de los estudios

| Modelo | RMSEA | NFI | IFI | TLI | CF |
|--------------|-------|------|------|------|------|
| Dos factores | .167 | .856 | .862 | .809 | .862 |

Los resultados de los valores de los estadísticos de ajuste utilizados, como se muestra en la Tabla 5.8, indican que el ajuste del modelo teórico con los datos empíricos es aceptable, siendo fiable por tanto el resultado del AFC.

Tabla 5.9 Análisis Factorial Confirmatorio. Escala de Motivos de Elección de los Estudio

| Nº Ítem | Coef. de regresión estandarizados | | Ecuación estructural |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------|--------------------------|
| | N=715 | | |
| | Factor 1 | Factor 2 | |
| 12-e | .844 | | F1 = 3.41 + 1.38 × P12-e |
| 12-d | .838 | | F1 = 3.34 + 1.40 × P12-d |
| 12-c | .814 | | F1 = 3.41 + 1.30 × P12-c |
| 12-b | .812 | | F1 = 3.19 + 1.23 × P12-b |
| 12-f | .792 | | F1 = 3.30 + 1.34 × P12-f |
| 12-a | .749 | | F1 = 3.36 + 1.27 × P12-a |
| 12-h | | .794 | F2 = 1.17 + 1.19 × P12-h |
| 12-g | | .719 | F2 = 1.82 + 1.29 × P12-g |
| 12-i | | .399 | F2 = 0.88 + 0.59 × P12-i |
| Correlación entre factores | F1 | -- | .387 |
| | F2 | .387 | -- |

En la Tabla 5.9. se puede observar que los valores de los coeficientes estandarizados todos son altamente significativos ($p < .0001$), de los cuales, solo el ítem P12-i presenta un grado de correlación inferior al esperado. Así mismo, el resultado mantiene la existencia de una correlación, leve pero significativa, entre ambos factores. En consecuencia, este AFC ratifica la estructura bidimensional obtenida en el AFE previo.

2.1.3. E1: ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD

El análisis de fiabilidad de los 9 ítems de la escala de motivos, se ha calculado mediante el método de consistencia interna denominado Alfa de Cronbach (Tabla 5.10).

Tabla 5.10. Análisis de fiabilidad. Escala de Motivos de Elección de los Estudios. N=715

| Factor | Nº ítems | α Cronbach | IC 95% | Test de significación |
|-----------------|----------|-------------------|----------------|-----------------------|
| Factor 1 | 6 | .918 | .912 – .925 | < .000 |
| Factor 2 | 3 | .682 | .653 – .710 | < .000 |
| Escala completa | 9 | .863 | .852 – .873 | < .000 |

El valor del coeficiente obtenido ha sido de .863 (IC al 95%: .852 - .873) siendo por tanto un valor que indica una muy buena fiabilidad de las respuestas de los participantes en esta escala. Si se consideran por separado los ítems del factor 1 el coeficiente aun es más elevado: .912 (IC 95%: .912 - .925). Mientras que el factor 2 (3 ítems) tiene un coeficiente de menor fiabilidad (.682; IC: .653 - .710), obteniéndose por tanto una buena fiabilidad.

2.2. E2: SATISFACCIÓN CON LA UNIVERSIDAD

2.2.1. E2: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO.

La escala de satisfacción con la universidad está formada por 11 ítems de tipo Likert de 6 puntos (0 = ninguna satisfacción / 5 = máxima satisfacción). La ratio sujetos/ítem es 65 (715/11), lo cual supera el mínimo necesario para una adecuada composición muestral en el AFE. Previamente a la realización del análisis factorial se realizaron varios análisis que confirmen la idoneidad de un AFE.

Los valores encontrados muestran un elevado índice de KMO (.916), mientras que la prueba de Barlett, indica un resultado estadísticamente significativo ($\chi^2=4321.21$; $gl=55$; $p<.000$) que rechaza la hipótesis de matriz identidad ($p<.000001$) por lo que existen intercorrelaciones entre los ítems que permiten la factorización y con un valor del determinante de la matriz (0.002) próximo a 0 que apoya la afirmación anterior (adecuada correlación entre los ítems).

Mediante el análisis de componentes principales se determinó una escala unifactorial que explica el 54% de la varianza total, por tanto no fue posible realizar la rotación de factores. En la Tabla 5.11, se muestra que los pesos factoriales son elevados garantizando la pertenencia de los ítems al factor.

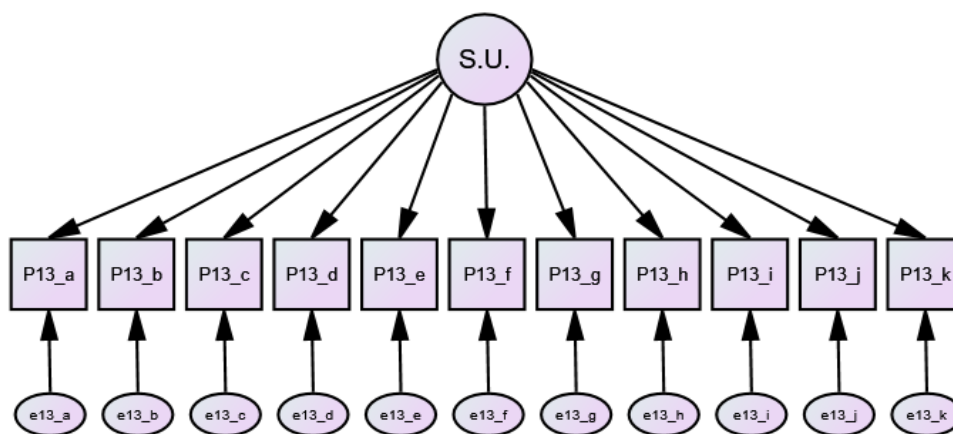
**Tabla 5.11. AFE: Escala de Satisfacción con la Universidad.
Extracción de Componentes Principales**

| Nº Ítem | N=715. | | N=715. | |
|---------|--------|------|-------------|--------------------|
| | Media | D.E. | Comunalidad | Saturaciones >.500 |
| 13-f | 2.94 | .41 | .666 | .816 |
| 13-c | 3.00 | .35 | .652 | .808 |
| 13-b | 2.84 | .35 | .617 | .785 |
| 13-e | 3.10 | .32 | .613 | .783 |
| 13-g | 2.78 | .41 | .591 | .769 |
| 13-h | 3.00 | .45 | .568 | .754 |
| 13-d | 2.70 | .50 | .515 | .718 |
| 13-i | 3.49 | .39 | .504 | .710 |
| 13-j | 3.49 | .44 | .447 | .669 |
| 13-a | 2.69 | .54 | .392 | .626 |
| 13-k | 3.16 | .67 | .359 | .599 |

2.2.2. E2: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

En la Figura 5.2 se presenta el modelo teórico unidimensional que se va someter a prueba, empleando la otra submuestra del otro 50% de casos de la muestra piloto.

Figura 5.2: Diagrama de flujo: AFC. Escala de Satisfacción con la Universidad.



Fuente: Elaboración propia mediante IBM AMOS 22

Como se muestra en la Tabla 5.12, el valor del índice RMSEA, no se encuentra por debajo de corte estando su valor dentro del IC (95%): .117 - .136 lo que genera alguna duda sobre el ajuste de los

datos. Pero no obstante, todos los demás índices superan el corte (.800) sobradamente, por lo que optamos por admitir que el ajuste con el modelo teórico unidimensional es suficiente y valida el resultado del AFC.

Tabla 5.12. AFC: Índices de bondad de ajuste. Escala de Satisfacción con la Universidad.

| Modelo | RMSEA | NFI | IFI | TLI | CFI |
|-----------|-------|------|------|------|------|
| Un factor | .126 | .869 | .879 | .848 | .878 |

Según puede apreciarse en la Tabla 5.13, los coeficientes estandarizados son altamente significativos ($p < .0001$), lo que demuestra con fortaleza la asociación de los ítems en la única dimensión existente en el modelo planteado. Por tanto AFC confirma con solidez la estructura encontrada en el AFE previo.

Tabla 5.13. AFC: Escala de Satisfacción con la Universidad

| Nº Ítem | Coef. de regresión estandarizados | Ecuación estructural |
|---------|-----------------------------------|---------------------------------|
| | N=715 | |
| 13-c | .812 | $F1 = 2.99 + 1.07 \times P13-c$ |
| 13-i | .780 | $F1 = 3.42 + 0.84 \times P13-i$ |
| 13-g | .772 | $F1 = 2.73 + 1.08 \times P13-g$ |
| 13-b | .765 | $F1 = 2.86 + 0.86 \times P13-b$ |
| 13-e | .746 | $F1 = 3.06 + 0.98 \times P13-e$ |
| 13-f | .732 | $F1 = 2.99 + 0.99 \times P13-f$ |
| 13-h | .726 | $F1 = 2.94 + 1.03 \times P13-h$ |
| 13-d | .686 | $F1 = 2.72 + 1.03 \times P13-d$ |
| 13-j | .642 | $F1 = 3.48 + 0.91 \times P13-j$ |
| | .573 | $F1 = 3.09 + 0.97 \times P13-k$ |
| | .546 | $F1 = 2.70 + 0.85 \times P13-a$ |

2.2.3. E2: ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD

En esta escala unidimensional (11 ítems) el coeficiente “alfa” de Cronbach es muy elevado: .909 dentro del IC: .902 - .916 (95% de confianza).

Tabla 5.14. Análisis de fiabilidad: Escala de Motivos de Satisfacción con la Universidad.

| <i>Factor</i> | Nº ítems | α Cronbach | IC 95% | Test de significación |
|---------------------------------|----------|-------------------|----------------|-----------------------|
| <i>Escala completa</i> N=715 | 11 | .909 | .902 – .916 | < .000 |

2.3. E3: NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

2.3.1. E3: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

El análisis factorial exploratorio se realizó sobre la escala de necesidades de orientación, compuesta por 22 ítems, igualmente, en escala Likert de 6 puntos (0 = ninguna necesidad / 5 = máxima necesidad). La ratio sujetos/ítem es 32.5 (715/22) que supera el mínimo necesario. Previamente se comprobó la idoneidad de esta prueba, se presenta: 1) un índice KMO muy elevado (.948); 2) significatividad en el Test de Esfericidad (Chi-cuadrado: 11754.37; 231 gl) rechazando la hipótesis de matriz identidad ($p < .000001$); y 3) valor del determinante de la matriz (0.000) prácticamente nulo en la línea de lo anterior. Para el AFE se ha empleado la extracción de Componentes Principales con rotación Promax.

Los resultados obtenidos (Tabla 5.15) indican que los ítems tienen muy buenas comunalidades, únicamente el ítem 18-h: “Superar la ansiedad ante los exámenes” no presenta suficiente saturación, a la par que manifiesta indefinición por un factor determinado. Por tanto, se decide eliminar este ítem para mejorar el resultado desde punto de vista estadístico y presentar los resultados finales con 21 de los 22 ítems iniciales. En efecto, se ha encontrado una estructura con 3 factores correlacionados entre sí, que explican en total prácticamente un 66% de la variabilidad total. El primero de estos factores ya explica un 51% de ese total, en tanto que los otros dos añaden

porcentajes sensiblemente menores, en concreto un 9.5% el F2 y un 5.4% el F3 para llegar al 66% de la varianza total. Los resultados se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 5.15. Análisis Factorial Exploratorio. Escalas de Necesidades de Orientación

| Componentes Principales con rotación Promax | | | | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
|---|----------------------------|------|-------------|--------------------|----------|----------|
| KMO=0.945 | % Varianza total explicada | | | 51.04 | 9.52 | 5.39 |
| Bartlett: p<.000 | % Acumulado de Varianza | | | 51.04 | 60.55 | 65.95 |
| N=715 | | | | | | |
| Nº Ítem | Descriptivos | | | Saturaciones >.500 | | |
| | Media | D.E. | Comunalidad | Factor 1 | Factor 2 | |
| 18-u | 2.31 | 1.89 | .688 | .918 | | |
| 18-v | 2.42 | 1.79 | .705 | .888 | | |
| 18-t | 2.56 | 1.76 | .741 | .879 | | |
| 18-s | 2.59 | 1.72 | .734 | .841 | | |
| 18-r | 2.79 | 1.69 | .674 | .752 | | |
| 18-q | 2.98 | 1.60 | .655 | .686 | | |
| 18-o | 2.65 | 1.84 | .515 | .622 | | |
| 18-p | 2.95 | 1.59 | .680 | .606 | | |
| 18-m | 3.52 | 1.48 | .830 | | .937 | |
| 18-l | 3.47 | 1.47 | .796 | | .885 | |
| 18-k | 3.46 | 1.52 | .760 | | .876 | |
| 18-n | 3.49 | 1.51 | .753 | | .846 | |
| 18-j | 3.16 | 1.58 | .540 | | .581 | |
| 18-i | 3.47 | 1.47 | .796 | | .531 | |
| 18-a | 2.73 | 1.73 | .602 | | | .879 |
| 18-b | 3.01 | 1.51 | .649 | | | .831 |
| 18-e | 2.75 | 1.62 | .648 | | | .733 |
| 18-d | 3.14 | 1.49 | .667 | | | .697 |
| 18-c | 3.00 | 1.50 | .580 | | | .682 |
| 18-f | 3.00 | 1.61 | .606 | | | .671 |
| 18-g | 2.75 | 1.72 | .535 | | | .509 |
| Correlación entre los factores | | | | -- | .603 | .582 |
| | | | | | -- | .685 |

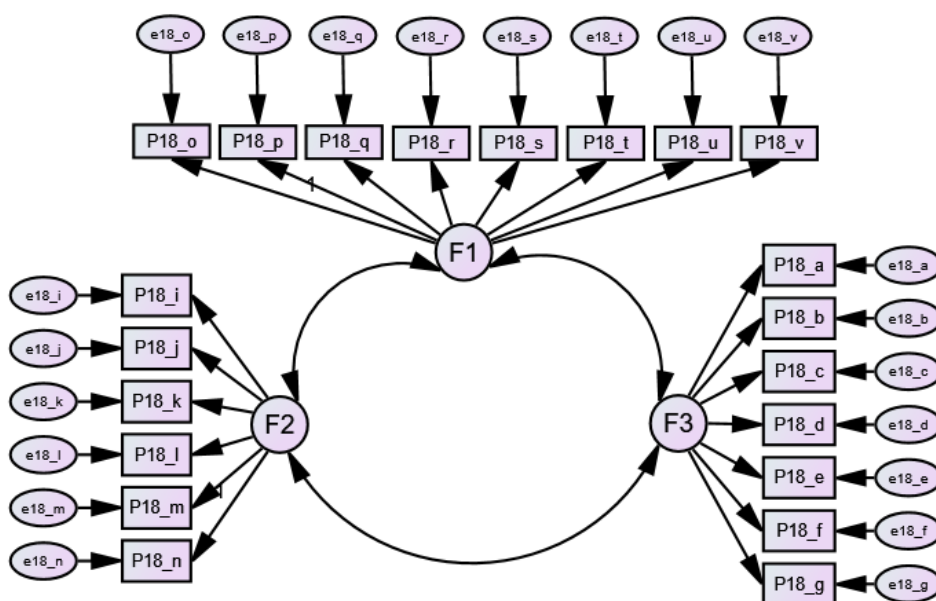
Fuente: Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018, p.101).

Estos resultados son coherentes con la configuración teórica: Los ítems del factor 1 pertenecen a la sección de “aspectos personales” (del 18-o al 18-v; el orden de mayor a menor peso factorial se aprecia en la Tabla 5.15). Los ítems que definen el factor 2 son los redactados en la sección “aspectos profesionales” (del 18-i al 18-n; en el orden indicado en la tabla). Y por último los ítems del factor 3 son los de la sección “aspectos académicos” (del 18-a al 18-g) donde se ha eliminado el ítem 18-h como se comentó anteriormente.

2.3.2. E3: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

En función de los resultados anteriores se plantea el modelo teórico que se representa en la Figura 5.3, se trata de una estructura de 3 factores correlacionados entre sí, y con un número de ítems similar unos con respecto a los otros (8, 6 y 7). Los números de las variables se corresponden con el número identificativo de la pregunta-ítem: Factor 1 son los *aspectos personales*, Factor 2 son los *aspectos profesionales* y Factor 3 los *aspectos académicos*.

Figura 5.3: Diagrama de flujo: AFC. Escala de Necesidades de Orientación.



Fuente: Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018, p.102). Elaboración propia mediante IBM AMOS 22

Tabla 5.16. AFC: Índices de bondad de ajuste. Escala de Necesidades de Orientación

| Modelo | RMSEA | NFI | IFI | TLI | CFI |
|---------------|-------|------|------|------|------|
| Tres factores | .127 | .771 | .785 | .760 | .785 |

Fuente: Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018, p.102)

La Tabla 5.16 contiene a los estadísticos de ajuste utilizados. Una vez más RMSEA no se encuentra por debajo de corte y su valor superior se sitúa en el IC (95%): .122 - .132; así mismo los valores del resto de los índices no alcanzan el punto de corte (.800) aunque se sitúan muy cerca del

mismo. En consecuencia, no se puede decir que el ajuste sea muy bueno, pero es aceptable, validando el resultado del AFC que sigue (Tabla 5.17).

Tabla 5.17. AFC. Escala de Necesidades de Orientación.

| Nº ítem | Coef. de regresión estandarizados | | | Ecuación estructural |
|---------------------------------------|-----------------------------------|----------|----------|---------------------------------|
| | N=715 | | | |
| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | |
| 18-t | .866 | | | $F1 = 2.87 + 1.64 \times P18-t$ |
| 18-s | .841 | | | $F1 = 2.63 + 1.57 \times P18-s$ |
| 18-v | .839 | | | $F2 = 2.46 + 1.65 \times P18-v$ |
| 18-u | .810 | | | $F1 = 2.41 + 1.67 \times P18-u$ |
| 18-r | .801 | | | $F1 = 2.87 + 1.43 \times P18-r$ |
| 18-q | .776 | | | $F1 = 2.98 + 1.37 \times P18-q$ |
| 18-p | .768 | | | $F1 = 2.98 + 1.33 \times P18-p$ |
| 18-o | .377 | | | $F1 = 2.59 + 1.00 \times P18-o$ |
| 18-l | | .860 | | $F2 = 3.61 + 1.15 \times P18-l$ |
| 18-m | | .855 | | $F2 = 3.52 + 1.21 \times P18-m$ |
| 18-k | | .822 | | $F2 = 3.60 + 1.16 \times P18-k$ |
| 18-n | | .757 | | $F2 = 3.59 + 1.00 \times P18-n$ |
| 18-j | | .605 | | $F2 = 3.23 + 0.96 \times P18-j$ |
| 18-i | | .604 | | $F2 = 3.18 + 1.06 \times P18-i$ |
| 18-d | | | .835 | $F3 = 3.16 + 1.32 \times P18-d$ |
| 18-c | | | .760 | $F3 = 3.10 + 1.19 \times P18-c$ |
| 18-f | | | .760 | $F3 = 3.03 + 1.23 \times P18-f$ |
| 18-b | | | .745 | $F3 = 3.10 + 1.17 \times P18-b$ |
| 18-e | | | .732 | $F3 = 2.85 + 1.21 \times P18-e$ |
| 18-a | | | .713 | $F3 = 2.93 + 1.21 \times P18-h$ |
| 18-g | | | .696 | $F3 = 2.86 + 1.18 \times P18-g$ |
| Correlación entre factores | F1 | -- | .602 | .684 |
| | F2 | | -- | .741 |

Fuente: Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018, p.102)

Según se aprecia en la Tabla 5.17, los coeficientes estandarizados son altamente significativos ($p < .0001$) probando la certeza de la asociación de los ítems con su correspondiente factor esperado según el modelo. Solamente el ítem 18-o manifiesta una asociación algo más débil de la esperada con respecto al F1; pero podría ser mantenido dentro de la estructura. Por otro lado el resultado obtenido también prueba la existencia de elevadas correlaciones entre las 3 dimensiones. En global, se verifica un correcto ajuste al modelo detectado en el AFE.

2.3.3. E3: ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD

En la Tabla 5.18, pueden observarse el coeficiente de fiabilidad de la escala completa (22 ítems), es una vez más muy elevado: .949 (IC al 95%: .945 - .953).

Tabla 5.18. Análisis de fiabilidad. Escala de Necesidades de Orientación.

| Factor N=715 | Nº ítems | α Cronbach | IC 95% | Test de significación |
|-------------------------|-----------------|-------------------|---------------|----------------------------------|
| <i>Factor 1</i> | 8 | .920 | .914 – .926 | < .000 |
| <i>Factor 2</i> | 6 | .896 | .888 – .904 | < .000 |
| <i>Factor 3</i> | 7 | .889 | .880 – .898 | < .000 |
| <i>Escala completa</i> | 22 | .949 | .945 – .953 | < .000 |

Fuente: Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018, p.103)

Analizando por factores, el F1 presenta un coeficiente “alfa” de .920 (IC: .914 - .926); el F2 de .896 (IC: .888 - .904); y finalmente el F3 un coeficiente de .889 (IC: .880 - .898). En consecuencia la fiabilidad de la escala completa y de cada una de sus dimensiones por separado, es elevada.

2.4. E4: SERVICIOS NECESARIOS PERCIBIDOS

2.4.1. E4: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Respecto a la escala de servicios necesarios, se redactaron 7 ítems, en escala Likert de 6 puntos (0 = ninguna necesidad / 5 = máxima necesidad). La ratio sujetos/ítem es 10.7 (715/7) muy superior al mínimo necesario. También se cumple sobradamente las condiciones previas necesarias para la realización de un AFE: 1) el índice KMO es elevado (.891); 2) hay significatividad en el Test de Esfericidad de Bartlett (valor Chi-cuadrado: 3985.69; 21 gl) que rechaza la hipótesis de matriz identidad ($p < .0001$) es decir que los ítems intercorrelacionan; y 3) el determinante de la matriz (0.004) confirma esta cuestión.

Se ha utilizado la misma metodología de las tres escalas anteriores.

La totalidad de los ítems presentan buenas comunalidades. El resultado final con todos los métodos de extracción empleados coinciden en detectar una composición unidimensional para este conjunto de ítems, que explican un elevado 71% de varianza total. Las puntuaciones obtenidas sobre el método de componentes principales se ilustra en Tabla 5.19, y como puede observarse, los pesos factoriales son muy elevados.

Tabla 5.19. AFE: Escala de Servicios necesarios. Extracción por Componentes Principales

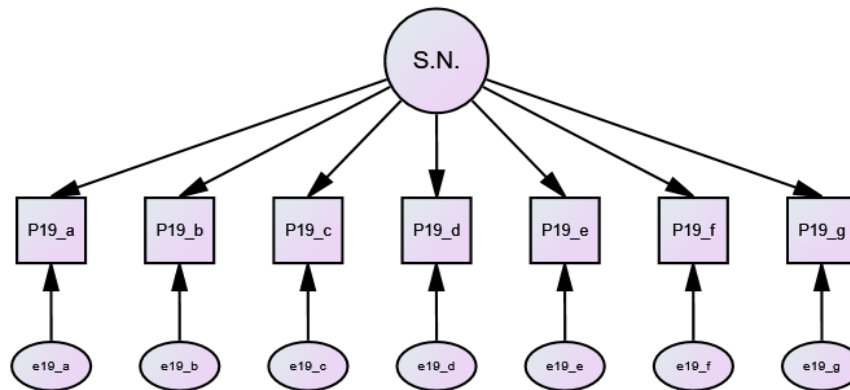
| KMO = .916; Test Bartlett: p<.000). 70.71% de varianza explicada | | | | |
|--|--------------|------|-------------|--------------------|
| N=715 | | | | |
| Nº Ítem | Descriptivos | | | Saturaciones >.500 |
| | Media | D.E. | Comunalidad | Factor 1 |
| 19-c | 3.43 | 1.59 | .755 | .869 |
| 19-f | 3.57 | 1.64 | .751 | .867 |
| 19-d | 3.66 | 1.55 | .743 | .862 |
| 19-b | .329 | 1.62 | .724 | .851 |
| 19-g | 3.65 | 1.65 | .702 | .838 |
| 19-e | 3.74 | 1.58 | .674 | .821 |
| 19-a | 3.09 | 1.82 | .600 | .775 |

Fuente: Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018, p.103)

2.4.2. E4: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

La Fig. 5.4 presenta el arriba encontrado modelo unidimensional que se a someter a prueba. Como en todos los anteriores AFC se emplea la submuestra del otro 50% de casos del grupo piloto.

Figura 5.4: Diagrama de flujo: AFC. Escala de Servicios necesarios.



Fuente: Elaboración propia mediante IBM AMOS 22

La Tabla 5.20, contiene los valores de los estadísticos de ajuste. En este caso, el valor de RMSEA se aleja más notablemente del punto corte adecuado, siendo su valor uno de los comprendidos en el IC (95%): .170 - .203 que siembras dudas acerca del ajuste de los datos. Pero sin embargo, los restantes índices superan el corte (.800) muy claramente. Por tanto, se puede admitir la validez de AFC con un ajuste más que aceptable.

Tabla 5.20. AFC: Índices de bondad de ajuste. Escala de Servicios necesarios

| Modelo | RMSEA | NFI | IFI | TLI | CFI |
|-----------|-------|------|------|------|------|
| Un factor | .186 | .899 | .902 | .853 | .902 |

Fuente: Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018, p.103)

La Tabla 5.21, presenta los coeficientes estandarizados, que una vez más son altamente significativos ($p < .0001$) verificando con seguridad la asociación de los ítems la única dimensión del modelo planteado. En conclusión el AFC confirma con fortaleza la estructura detectada en el AFE previo.

Tabla 5.21. Análisis Factorial Confirmatorio. Escala de Servicios necesario

| Nº Ítem | Coef. de regresión estandarizados | Ecuación estructural |
|---------|--------------------------------------|---------------------------------|
| | N=715 | |
| 19-d | .859 | $F1 = 3.80 + 1.22 \times P13-d$ |
| 19-c | .853 | $F1 = 3.49 + 1.30 \times P13-c$ |
| 19-b | .814 | $F1 = 3.36 + 1.28 \times P13-b$ |
| 19-f | .808 | $F1 = 3.63 + 1.25 \times P13-f$ |
| 19-g | .755 | $F1 = 3.69 + 1.17 \times P13-g$ |
| 19-e | .750 | $F1 = 3.81 + 1.12 \times P13-e$ |
| 19-a | .693 | $F1 = 3.18 + 1.23 \times P13-a$ |

Fuente: Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018, p.103)

2.4.3. E4: ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD

Finalmente, en esta escala unidimensional de 7 ítems, el coeficiente de Cronbach presenta una vez más un valor muy elevado: .923 (IC: .9188 - .930, al 95%).

Tabla 5.22. Análisis de fiabilidad. Escala de Servicios Necesarios. N=715

| Factor | Nº ítems | α Cronbach | IC 95% | Test de significación |
|-----------------|----------|----------------------|-------------|--------------------------|
| Escala completa | 7 | .925 | .918 – .930 | < .000 |

Fuente: Moreno-Yaguana y Sánchez-García (2018, p.104)

2.5. CONFIGURACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL CUESTIONARIO

Una vez finalizado los procesos de validación de contenido y tomando en cuenta los resultados de las propiedades métricas del instrumento (validez de constructo y fiabilidad), la versión definitiva denominada *Cuestionario sobre las Necesidades de Orientación Universitaria en Ecuador (CNOU-EC)*, queda agrupada en cuatro dimensiones y con un total de 74 ítems.

En la primera dimensión, se incluyen 14 ítems, relativos a las *características sociodemográficas* de los estudiantes universitarios. Se ha optado por preguntas cerradas y algunas abiertas, orientadas a conocer la edad, el sexo, estado civil, tipo de discapacidad y ocupación, así como diversos datos que proporcionan información sobre el tipo de carrera, nivel de los estudios y ocupaciones.

Respecto a la segunda dimensión, denominada *elección de estudios y orientación*, está constituido por 28 ítems de tipo categórico y de escala tipo Likert de 6 puntos (0 a 5). Las preguntas pretenden medir aspectos sobre la información y el acompañamiento que recibió el estudiante universitario antes de ingresar a la universidad, los motivos de elección de estudio, y el grado de satisfacción con diversos aspectos.

Por su parte la dimensión de *orientación y bienestar universitario*, incluye 4 ítems de tipo categórico, refiriéndose al nivel de conocimiento sobre la existencia, frecuencia, utilidad y satisfacción de los servicios de orientación en la universidad.

La dimensión de *necesidades de orientación*, queda configurada por 20 ítems, sobre una escala de tipo Likert de 6 puntos (0 a 5), relacionadas con las necesidades de orientación académica, personal y profesional.

Asimismo, y en la misma escala tipo Likert, la escala relativa a los *servicios necesarios* percibidos por los estudiantes, que deberían ser ofertados por la universidad, queda integrada en el cuestionario a través de otros 8 ítems.

En la Tabla 5.23, se describe cada una de las dimensiones con sus variables de estudio.

Tabla 5.23 Especificaciones del cuestionario CNOU

| Dimensiones | Variables | Ítems | Nivel de medición |
|---|--|---|--------------------------|
| I. Socio-demográfica | Sexo | 1 – Sexo | Nominal |
| | Edad | 2 – Edad | Nominal |
| | Estado civil | 3 – Estado civil | Nominal |
| | Carrera | 4- Carrera | Nominal |
| | Nivel/Ciclo | 4.a- Nivel/Ciclo | |
| | Discapacidad | 5 – Discapacidad | Ordinal |
| | Tipo discapacidad | 5.a – Tipo discapacidad | |
| | % discapacidad | 5.b – % discapacidad | |
| | Carnet del CONADIS | 5.c- Carnet del CONADIS | |
| | Tipo de apoyo universidad | 5.d- Tipo de apoyo universidad | |
| | Traslado de residencia | 6 – Traslado de residencia | Nominal |
| | Lugar de procedencia | 6.a-Lugar de procedencia | |
| | Trabaja y estudia | 7 – Trabaja y estudia | Nominal |
| | Ocupación | 7.a-Ocupación | |
| Núm. horas de trabajo | 7.b-Núm. horas de trabajo | | |
| II. Elección de estudios y orientación | Orientación recibida | 8-¿Recibió orientación académico-profesional antes de ingresar en la universidad? | Nominal |
| | Quien la proporcionó | 8. a) En caso afirmativo ¿Dónde la recibió? | |
| | Información previa sobre la carrera que cursa | 9-¿Cuánta información obtuvo sobre la carrera que estudia, en el momento de comenzarla? | Ordinal |
| | Cumplimiento de expectativas | 10-Hasta el momento ¿La carrera resultó como esperaba? | Nominal |
| | Consideración de abandono | 11-¿Ha considerado la posibilidad de abandonar sus estudios? | Nominal |
| | Razón (abierta) | 11.a- En caso afirmativo, señale sus razones: | |
| Motivos elección estudios | 12-Valore en qué grado los siguientes motivos influyeron en la elección de sus estudios actuales (9 ítems) | Intervalo | |
| Satisfacción con la universidad | 13-Escala satisfacción con universidad (11 ítems) | Intervalo | |

(Continuación Tabla 5.23)

| | | | |
|---|---|---|-----------|
| III. Orientación y bienestar universitario | Existencia de S° de orientación/bienestar | 14- ¿Existe en la universidad un servicio de orientación e información al alumno? | Ordinal |
| | Frecuencia de utilización | 15- ¿Cuántas veces ha utilizado el servicio de orientación? | Ordinal |
| | Utilidad orientaciones recibidas | 16- ¿En qué medida le resultaron útiles las orientaciones o informaciones obtenidas? (1 ítem) | Ordinal |
| | Satisfacción con orientaciones recibidas | 17- ¿En general se siente satisfecho con las orientaciones / asesorías recibidas en la Universidad? (1 ítem) | Ordinal |
| IV. Necesidades de orientación | Necesidades de orientación | 18 – Valora en qué grado necesita o ha necesitado orientación /información sobre los aspectos que te proponemos. (21 ítems) | Intervalo |
| | Servicios que considera necesarios | 19 – ¿Qué importancia concede usted a las siguientes funciones de apoyo y orientación? (7 ítems) | Intervalo |

RESUMEN DEL CAPÍTULO

En el presente capítulo se describen los resultados del estudio de validez y fiabilidad del Cuestionario de Necesidades de Orientación Universitaria (CNOU). En primer lugar se exponen los resultados del proceso de validez de contenido del instrumento a través del juicio de expertos, obteniéndose unos valores promedio entre 4.03 y 5 (escala de 1 a 5), a partir de lo cual se puede inferir que el conjunto de ítems son pertinentes, claros y suficientes para los objetivos planteados.

En segundo lugar, se exponen los resultados relativos a las propiedades métricas del cuestionario. Respecto a validez de constructo (factorial) de las cuatro escalas que integran el instrumento, obteniéndose la estructura factorial que subyace a las mismas (a través de AFE y AFC), cuya síntesis se recoge en la siguiente Tabla (5.24):

Tabla 5.24. Síntesis de la estructura factorial de las escalas del cuestionario

| Escala | Número de ítems | Factores |
|---|-----------------|--|
| E1 - Motivos elección estudios | 9 | F1-Motivos intrínsecos/instrumentales F2-Influencia social externa |
| E2 - Satisfacción con universidad | 11 | Unifactorial (11 ítems) |
| E3 - Necesidades de orientación | 21 | F1 - Aspectos personales (8 ítems) F2 - Aspectos profesionales (6 ítems) F3 -Aspectos académicos (7 ítems) |
| E4 - Servicios que considera necesarios | 7 | Unifactorial (7 ítems) |

Finalmente, para cada una de las escalas y para sus factores, se han comprobado los valores de fiabilidad, siendo satisfactorios en general, a excepción del factor 2 de la escala de Motivos de elección de estudios, la cual se sitúa en un valor ligeramente por debajo de .70 (.68), aspecto a tener en cuenta en la interpretación de los resultados de análisis posteriores.

Este estudio ha permitido perfeccionar y depurar el instrumento, configurando la versión definitiva del mismo (Anexo 1). Se asegura, con este estudio el disponer de un cuestionario válido y fiable para la población universitaria ecuatoriana, permitiendo así la recogida de los datos necesarios para dar respuesta a los siguientes objetivos de la investigación.

Dicho cuestionario presenta una estructura de 74 ítems, distribuidos en cuatro secciones: a) Sociodemográfica; b) Elección de estudios y orientación recibida; c) Orientación y bienestar universitario; y d) Necesidades de orientación. A través del cual es posible conocer tanto las necesidades que presentan los estudiantes, como sus condicionantes, experiencias y opiniones en relación con la orientación universitaria.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS SOBRE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

Estructura del capítulo

1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO
 - 1.1. DESCRIPCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA DE ESTUDIANTES
 - 1.2. ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y ORIENTACIÓN
 - 1.3. ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO
 - 1.4. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN
2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN A TRAVÉS DE CONTRASTES BIVARIADOS
 - 2.1. NECESIDADES IDENTIFICADAS EN FUNCIÓN DE LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
 - 2.2. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN Y MOTIVOS DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS
 - 2.3. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN Y OTROS CONDICIONANTES: INFORMACIÓN PREVIA SOBRE LOS ESTUDIOS Y POSIBILIDAD DE ABANDONO
3. IDENTIFICACIÓN DE PERFILES DE NECESIDAD A TRAVÉS DE CHAID (ANÁLISIS MULTIVARIADOS)
 - 3.1.1. SEGMENTACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PERSONAL
 - 3.1.2. SEGMENTACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL
 - 3.1.3. SEGMENTACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA

1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

En este capítulo se presentan primeramente los resultados descriptivos obtenidos de la aplicación del Cuestionario sobre Necesidades de Orientación Universitaria (CNOU-EC) a los estudiantes universitarios. Estos resultados se han organizado en torno a las dimensiones que componen el cuestionario: a) datos sociodemográficos; b) elección de estudios y orientación; c) orientación y bienestar universitario; y d) necesidades de orientación. A continuación, se presentan los análisis referidos a la exploración de perfiles de necesidad en vínculo con las condiciones sociodemográficas. Todo ello, en relación con el objetivo 1 de esta investigación.

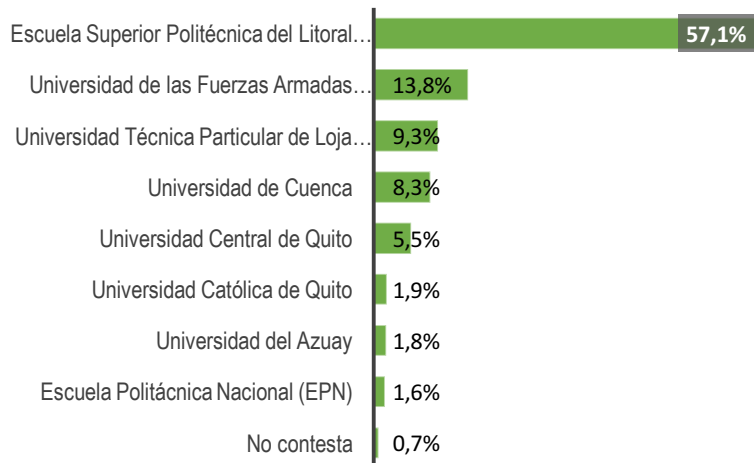
1.1. DESCRIPCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA DE ESTUDIANTES

Como se indicaba en el Capítulo 4, el CNOU-EC fue aplicado a 15330 estudiantes ecuatorianos que, de acuerdo con la Tabla 6.1 y la Figura 6.1, están distribuidos en ocho universidades públicas y privadas del Ecuador.

Tabla 6.1. Distribución de estudiantes encuestados por universidad

| Universidad | Frecuencias |
|--|--------------------|
| Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) | 8753 |
| Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) | 2108 |
| Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) | 1430 |
| Universidad de Cuenca | 1268 |
| Universidad Central de Quito | 840 |
| Universidad Católica de Quito | 295 |
| Universidad del Azuay | 277 |
| Escuela Politécnica Nacional (EPN) | 246 |
| No contesta | 113 |
| Total | 15330 |

Figura 6.1. Porcentaje de estudiantes encuestados por universidad de origen



Como puede apreciarse a través de la Figura 6.1, la Escuela Politécnica del Litoral tiene una fuerte incidencia en los resultados de la encuesta de necesidades de orientación aplicada a los estudiantes universitarios del país, la cual alcanza el 57% de la población investigada. Esta realidad permite inferir que los resultados del estudio presentarán un cierto sesgo al perfil de necesidades de los estudiantes de esta institución. Sin embargo, es importante resaltar que esta institución es considerada una de las más representativas e importantes del país, por la cobertura nacional que abarca con la modalidad de estudios presencial, la cantidad de estudiantes matriculados en el territorio nacional y la calidad académica. Esta institución se encuentra ubicada en los primeros lugares de la categoría A.

Tabla 6.2. Distribución de los estudiantes encuestados por sexo

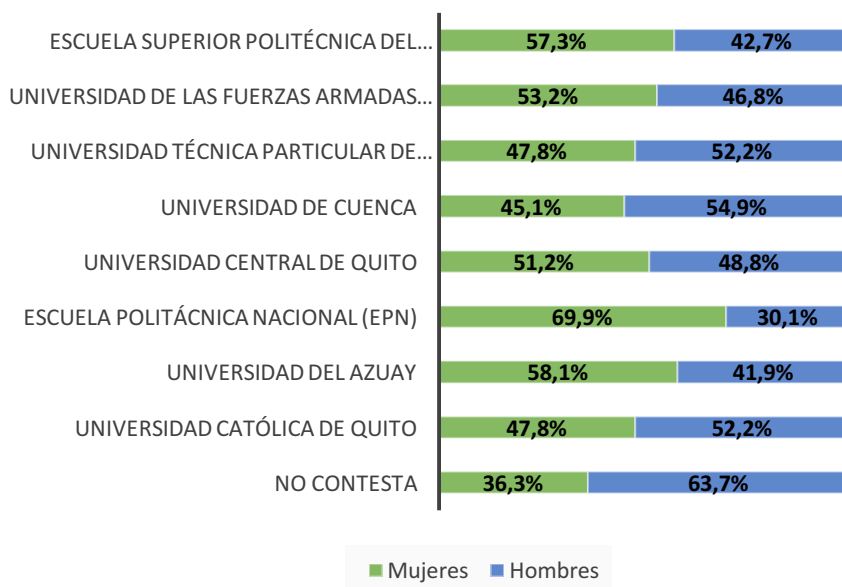
| Sexo | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|--------|------------------|------------|
| Mujer | 8340 | 54.4% |
| Hombre | 6990 | 45.6% |
| Total | 15330 | 100.0% |

En la Tabla 6.2, se puede apreciar que la distribución muestral estudiada, presenta cierto equilibrio en la participación de mujeres y varones, destacando ligeramente la población de mujeres con una diferencia estadística de 9 puntos porcentuales sobre la población masculina. En una primera lectura, los resultados podrían indicar una equidad e inclusión de género en la vida universitaria.

Tabla 6.3. Distribución de los estudiantes encuestados por universidad y sexo

| Universidad | Sexo | | | |
|-------------------------------|-------|--------|--------|--------|
| | Mujer | | Hombre | |
| | N | % col | N | % col |
| ESPOL | 5019 | 60.2% | 3734 | 53.4% |
| ESPE | 1121 | 13.4% | 987 | 14.1% |
| UTPL | 683 | 8.2% | 747 | 10.7% |
| Universidad de Cuenca | 572 | 6.9% | 696 | 10.0% |
| Universidad Central de Quito | 430 | 5.2% | 410 | 5.9% |
| Universidad Católica de Quito | 141 | 1.7% | 154 | 2.2% |
| Universidad del Azuay | 161 | 1.9% | 116 | 1.7% |
| EPN | 172 | 2.1% | 74 | 1.1% |
| No contesta | 41 | 5% | 72 | 1.0% |
| Total | 8340 | 100,0% | 6990 | 100,0% |

Figura 6.2 Distribución de los estudiantes encuestados por universidad y sexo



De acuerdo con la participación de los estudiantes por universidad y sexo, se puede visualizar en la Tabla 6.3 y en la Figura 6.2 que globalmente se alcanzó un mayor porcentaje de participación estudiantil del sexo femenino, de manera más destacada en la Escuela Politécnica del Litoral. En este centro de estudios, la muestra de mujeres que participó en la encuesta fue mayor que la participación de los varones, únicamente en la Universidad Técnica Particular de Loja, la Universidad de Cuenca y la Universidad Católica de Quito hay más participación de varones que de mujeres.

En relación a la edad de los encuestados, se puede observar que existe una mayor presencia de participantes de sexo masculino y femenino, en el rango de edad de 19 a 20 años y de 21 a 22 años (Tabla 6.4). Respecto a la edad promedio de los estudiantes, los hombres tienen una media de 21 años y las mujeres una media de 22 años.

Tabla 6.4. Distribución de los estudiantes encuestados por edad y sexo

| | | Sexo | | | |
|------|-------|-------|---------|--------|---------|
| | | Mujer | | Hombre | |
| | | N | % col | N | % col |
| Edad | 17-18 | 875 | 12.9% | 815 | 10.1% |
| | 19-20 | 2166 | 32.0% | 2441 | 30.2% |
| | 21-22 | 2019 | 29.8% | 2203 | 27.3% |
| | 23-24 | 880 | 13.0% | 1280 | 15.8% |
| | 25-29 | 559 | 8.2% | 949 | 11.8% |
| | 30-40 | 277 | 4.1% | 388 | 4.8% |
| | Total | 6776 | 100,00% | 8076 | 100,00% |

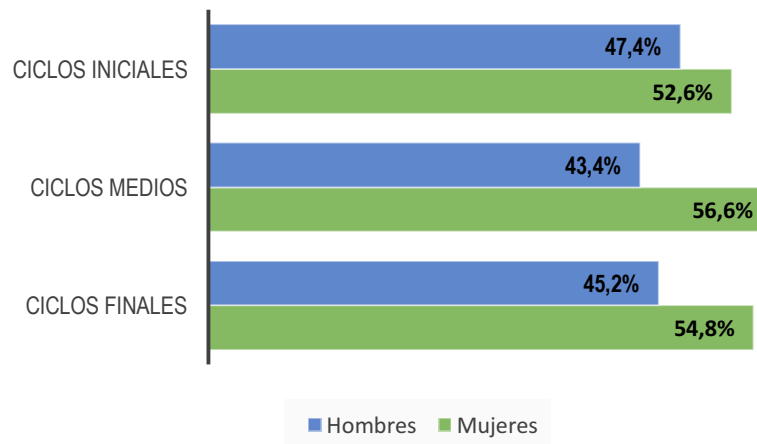
| | | Mujer | | | Hombre | | | |
|------|-------|-------|------|------|--------|----|------|------|
| Edad | Media | DT | Min. | Max. | Media. | DT | Min. | Max. |
| | 22 | 4 | 17 | 40 | 21 | 3 | 17 | 40 |

Respecto a la distribución de los estudiantes encuestados según ciclo y sexo, se puede observar que el mayor número de estudiantes encuestados se concentran en los ciclos iniciales. Asimismo, se aprecia un predominio de presencia femenina, más marcada en los ciclos medios y finales, y con mayor equilibrio de género en los ciclos iniciales (Tabla 6.5. y Figura 6.3).

Tabla 6.5. Distribución de la muestra por ciclo y sexo

| Ciclos Agrupados | Sexo | | | |
|------------------|-------|--------|--------|--------|
| | Mujer | | Hombre | |
| | N | % col | N | % col |
| Ciclos iniciales | 3780 | 46.9% | 3410 | 50.4% |
| Ciclos medios | 3004 | 37.3% | 2303 | 34.0% |
| Ciclos finales | 1277 | 15.8% | 1055 | 15.6% |
| Total | 8061 | 100.0% | 6768 | 100.0% |

Figura 6.3. Distribución de la muestra por ciclo y sexo



Asimismo, analizando la distribución de las áreas de conocimiento en las que se concentran los estudiantes investigados, observamos que la mayor presencia de estudiantes se agrupan en el área de *Ingeniería, industria y construcción*, seguidos de estudiantes del área de *Ciencias sociales, educación comercial y derecho*; y con más escasa presencia de estudiantes de las áreas de *Educación, Agricultura y Servicios*.

Tabla 6.6. Distribución de la muestra por áreas de conocimiento

| Áreas de conocimiento | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|--|------------------|------------|
| Ingeniería, industria y construcción | 4949 | 32.3% |
| Ciencias sociales, educación comercial y derecho | 4157 | 27.1% |
| Ciencias | 2272 | 14.8% |
| Humanidades y Artes | 1305 | 8.5% |
| Salud y servicios sociales | 838 | 5.5% |
| Servicios | 790 | 5.2% |
| Agricultura | 577 | 3.8% |
| No contesta | 215 | 1.4% |
| Educación | 166 | 1.1% |
| Sectores desconocidos no especificados | 61 | .4% |
| Total | 15330 | 100.0% |

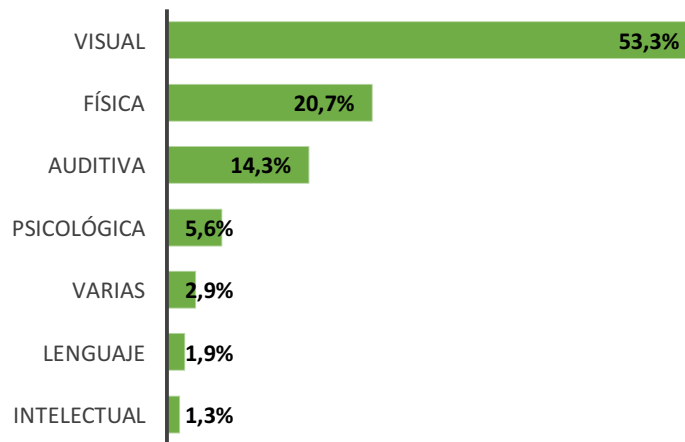
Por otra parte, en relación al porcentaje de estudiantes encuestados con discapacidad, en la Tabla 6.7 se puede observar que el 2.6% de estudiantes de la muestra presentan algún tipo de discapacidad, lo que puede ser un indicador de que en la actualidad las universidades tienden a ser más inclusivas, brindando a las personas con discapacidad la oportunidad de cursar estudios de tercer nivel. Llama la atención igualmente el alto número de personas que no respondieron a la pregunta, superior a la frecuencia habitual de la categoría *No contesta* en otras preguntas del cuestionario.

Tabla 6.7. Distribución de la muestra de estudiantes con discapacidad

| Discapacidad | Nro. Estudiantes | % | Hombres | % | Mujeres | % |
|--------------|------------------|--------|---------|-------|---------|-------|
| Si | 395 | 2.6% | 147 | 37.2% | 248 | 62.8% |
| No | 14662 | 95.6% | 6693 | 45.6% | 7969 | 54.4% |
| No contesta | 273 | 1.8% | | | | |
| Total | 15330 | 100.0% | | | | |

De los 395 estudiantes que respondieron afirmativamente presentar discapacidad, la mayor parte es de tipo sensorial (67,6%). La más frecuente corresponde al tipo de discapacidad visual, con más de la mitad del total, seguido de las personas con discapacidad física (20.7%); mientras que las de carácter psíquico y del lenguaje son las que presentan menor frecuencia (por debajo del e sitúan por debajo del 10%) (Figura 6.4).

Figura 6.4. Distribución de la muestra por tipo de discapacidad



Según el tipo de apoyo que reciben los estudiantes universitarios con discapacidad por parte de la universidad, en su mayoría los estudiantes manifestaron que no reciben ningún tipo de ayuda por parte de la universidad, esto es el 73.6% del total de personas con discapacidad, las pocas personas que reciben ayuda sostienen que el apoyo es tipo asistencial y académico (Tabla 6.8).

Tabla 6.8. Tipo de apoyo que reciben los estudiantes con discapacidad

| Apoyo | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|-----------------|------------------|------------|
| Económico | 26 | 6.8% |
| Psicológico | 12 | 3.1% |
| Médico | 16 | 4.2% |
| Académico | 21 | 5.5% |
| Infraestructura | 26 | 6.8% |
| Ninguno | 282 | 73.6% |
| Total | 383 | 100% |

Con respecto a los estudiantes encuestados que se han trasladado de su lugar de residencia para poder cursar su nivel universitario, se observa que la mayoría (73.3%) de los estudiantes no se han desplazado de su lugar de origen para cursar estudios universitarios en otra ciudad de Ecuador, sin embargo, más de una cuarta parte de estos han tenido que trasladarse (Tabla 6.9).

Tabla 6.9. Distribución de la muestra por traslado de lugar de residencia

| Traslado | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|----------|------------------|------------|
| Si | 3976 | 26.7% |
| No | 10932 | 73.3% |
| Total | 14908 | 100.0% |

Adicionalmente, como se observa en la Tabla 6.10 se observa el estado laboral de los estudiantes encuestados, se puede apreciar que, si bien el mayor porcentaje está representado por las personas que no desarrollan una actividad laboral, no obstante, cerca de una cuarta parte de los estudiantes sí trabajan actualmente.

Tabla 6.10. Distribución de la muestra por estado laboral

| Trabaja | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|---------|------------------|------------|
| Si | 3497 | 23.3% |
| No | 11536 | 76.7% |
| Total | 15033 | 100.0% |

1.2. ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y ORIENTACIÓN

En este apartado se incluye los resultados descriptivos respecto a la orientación académica-profesional que recibieron los estudiantes antes de ingresar en la universidad, la posibilidad de abandonar los estudios, así como los principales motivos que influyeron en la elección de los estudios y grado de satisfacción con la universidad.

En la Tabla 6.11, se indica el porcentaje de los estudiantes que consideran que han recibido orientación académica/profesional antes de ingresar a la universidad. En primer lugar, podemos observar que estadísticamente existe una relación pareja entre el número de estudiantes que recibieron orientación (51.2%) y quienes no la recibieron (48.8%).

Tabla 6.11. Orientación recibida antes de entrar a la universidad

| Orientación académica | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|-----------------------|------------------|------------|
| Si | 6991 | 51.2% |
| No | 6667 | 48.8% |
| Total | 13658 | 100.0% |

En la siguiente Tabla 6.12, se puede constatar que la mayor parte de estudiantes recibieron algún tipo de servicio de orientación en el departamento de bienestar estudiantil o universitario (39.1%). Sin embargo, el número de estudiantes que dependen de la orientación de familiares es relativamente alto (23.8%). De la misma manera, otro dato interesante que llama la atención de estas estadísticas es el escaso número de estudiantes que buscaron orientación a través del Internet (0.6%).

Tabla 6.12. Distribución según el lugar dónde se recibió la orientación

| Lugar de orientación | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|---|------------------|------------|
| En el Departamento de Bienestar Estudiantil | 2606 | 39.1% |
| En el Departamento de Bienestar Universitario | 848 | 12.7% |
| En una consulta privada | 543 | 8.2% |
| A través de un profesor | 947 | 14.2% |
| A través de familiares | 1587 | 23.8% |
| A través de amigos | 33 | .5% |
| En un curso | 45 | .7% |
| A través de los estudiantes | 15 | .2% |
| Por el internet | 37 | .6% |
| Total | 6661 | 100.0% |

De la misma manera, sobre la cantidad de información que los estudiantes encuestados recibieron antes de iniciar su carrera universitaria, como se puede observar en la tabla inferior, en promedio la mayoría de estudiantes encuestados consideran a la información recibida antes de iniciar su carrera universitaria como regular, lo cual podría llegar a ser un problema en el desarrollo de la misma, ya que existe la posibilidad de que los estudiantes no estén conformes con la carrera escogida (Tabla 6.13).

Tabla 6.13. Información sobre la carrera que estudia

| Información obtenida | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|----------------------|------------------|------------|
| Nada | 1148 | 8.4% |
| Insuficiente | 2056 | 15.0% |
| Regular | 5671 | 41.5% |
| Suficiente | 4154 | 30.4% |
| Mucha | 637 | 4.7% |
| Total | 13666 | 100.0% |
| Media | 3,08 | |
| Desviación típica | 0,985 | |

En cuanto a los sujetos de estudio que consideraron que la carrera escogida resultó como esperaba, se puede apreciar que cerca de las tres cuartas partes de la población estudiantil encuestada (68.1%) escogió la carrera de acuerdo a sus expectativas, mientras que la otra cuarta parte se encuentra entre el grupo de estudiantes que, o bien no escogieron la carrera de acuerdo a sus expectativas o bien no contestaron la encuesta (Tabla 6.14).

Tabla 6.14. Cumplimiento de expectativas

| Carrera resultó lo que esperaba | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|---------------------------------|------------------|------------|
| Si | 10434 | 68.1% |
| No | 3174 | 20.7% |
| No contesta | 1722 | 11.2% |
| Total | 15330 | 100.0% |

Referente al porcentaje de estudiantes que han considerado la posibilidad de abandonar sus estudios universitarios, se evidencia que más de las tres cuartas partes de la muestra estudiantil manifiesta su decisión de no abandonar los estudios universitarios. Sin embargo, se constata un dato relevante, que puede servir de alarma a las autoridades o responsables de la orientación universitaria, el 15,1% de los estudiantes encuestados responden que han considerado la posibilidad de abandonar los estudios universitarios (Tabla 6.15).

Tabla 6.15. Han considerado abandonar los estudios

| Abandonar estudios | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|--------------------|------------------|------------|
| No | 11216 | 73.2% |
| Si | 2311 | 15.1% |
| No contesta | 1803 | 11.8% |
| Total | 15330 | 100.0% |

En relación con los motivos de elección de los estudios, en la Tabla 6.16 se puede observar la media aritmética de cada motivo por el cual los estudiantes encuestados escogieron su carrera universitaria.

Tabla 6.16. Motivos que influyeron para escoger la carrera universitaria

| Motivos | Media | Desviación típica |
|--|-------|-------------------|
| Autorrealización personal | 3.65 | 1.72 |
| Posibilidades de trabajo | 3.64 | 1.74 |
| Lograr un trabajo estable y bien remunerado | 3.63 | 1.76 |
| Mejorar mi estatus social y profesional | 3.61 | 1.77 |
| Me gusta | 3.61 | 1.75 |
| Aptitudes para esos estudios | 3.48 | 1.64 |
| Agradar a mi familia | 1.94 | 1.83 |
| Influencia de amigos (a) o conocidos | 1.40 | 1.62 |
| Resultado del Examen Nacional de Educación Superior-SENESCYT | 1.18 | 1.79 |

Es necesario mencionar, que globalmente se puede notar que los motivos que influyeron en la elección de la carrera giran en torno a la autorrealización personal y expectativas laborales y sociales, como también a las preferencias y aptitudes personales por la carrera escogida. Estos motivos tienen una percepción estudiantil con medias superiores a 3.61. Un dato interesante que llama la atención es que el resultado del Examen Nacional de Educación Superior –SENESCYT no tuvo mayor influencia en la decisión personal en la elección de la carrera.

Refiriéndonos al grado de satisfacción que presentan los estudiantes en los diferentes aspectos relacionados con la universidad en la que estudian, podemos destacar en la Tabla (6.17), que los aspectos que mayor satisfacción producen en los estudiantes tienen una media superior a 3.26, estos son: el ambiente en el aula y trato con los compañeros (M=3.44), las instalaciones y equipamiento de la universidad (M=3.37) y el nivel académico de las asignaturas (M=3.37). Mientras que el sistema de admisión de la universidad tiene la media más baja (M=2.83).

Tabla 6.17. Grado de satisfacción

| Satisfacción | Media | Desviación típica |
|---|-------|-------------------|
| El ambiente en el aula y trato con los compañeros | 3.44 | 1.68 |
| Las instalaciones y equipamiento de la universidad | 3.37 | 1.74 |
| El nivel académico de las asignaturas | 3.37 | 1.66 |
| Los resultados de sus estudios | 3.26 | 1.60 |
| La atención y trato recibido por los profesores | 3.19 | 1.67 |
| El sistema de evaluación utilizado | 3.15 | 1.63 |
| El plan de estudio | 3.13 | 1.64 |
| La didáctica y metodología de la enseñanza | 3.05 | 1.63 |
| Los servicios que ofrece el departamento de Bienestar Universitario | 2.97 | 1.83 |
| El equilibrio teórico-práctico | 2.95 | 1.70 |
| El sistema de admisión a la universidad | 2.83 | 1.77 |

1.3. ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO

En este apartado se exponen los resultados relativos al conocimiento, frecuencia, utilidad y satisfacción de los servicios de orientación que ofertan las universidades en Ecuador.

Al consultar sobre la existencia de servicios de orientación en la universidad, en la Tabla 6.18, podemos observar que la mayoría de estudiantes investigados conocen sobre los servicios de orientación que oferta la universidad, aunque los datos también reflejan que más de un tercio de los universitarios, o bien no conoce o bien desconoce por alguna razón, la existencia de dichos servicios.

Tabla 6.18. Existe en su universidad un servicio de orientación al estudiante

| Existe servicio de orientación | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|--------------------------------|------------------|------------|
| Si | 9069 | 66.8% |
| No | 705 | 5.2% |
| Desconoce su existencia | 3810 | 28.0% |
| Total | 13584 | 100.0% |

Los servicios de orientación o bienestar universitario son frecuentemente utilizados por los estudiantes ecuatorianos. Los resultados de la encuesta indican que el 70.5% de estudiantes han utilizado una, dos o más veces el servicio, mientras que el 29.5% no lo ha utilizado nunca (Tabla 6.19).

Tabla 6.19. Cuántas veces ha utilizado el servicio de orientación o bienestar

| Veces que ha utilizado el servicio | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|------------------------------------|------------------|------------|
| Ninguna | 2666 | 29.5% |
| Una sola vez | 2593 | 28.7% |
| Dos o más veces | 3772 | 41.8% |
| Total | 9031 | 100.0 |

En la Tabla 6.21, se aprecia el nivel de utilidad que perciben los estudiantes sobre las orientaciones recibidas por parte del servicio de orientación y bienestar estudiantil. De esta manera, una clara mayoría de los participantes (47.9%) considera que las orientaciones recibidas ha sido muy útil y medianamente útil, lo cual es un indicador de que la orientación profesional siempre va a ser un plus en la formación universitaria.

Tabla 6.20 Utilidad de las orientaciones obtenidas

| Utilidad de las orientaciones | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|-------------------------------|------------------|------------|
| Nada útil | 242 | 3.8% |
| Poco útil | 806 | 12.7% |
| Medianamente útil | 2260 | 35.6% |
| Bastante útil | 681 | 10.7% |
| Muy útil | 2358 | 37.2% |
| Total | 6347 | 100.0% |
| Media | 3,38 | |
| Desviación Típica | 0,966 | |

Por otro lado, se puede observar la satisfacción que tienen los estudiantes respecto a la orientación y asesoría que reciben del servicio de orientación y bienestar estudiantil. En la Tabla 6.21, se puede observar un nivel aceptable de satisfacción (45.6%), muy similar al promedio de utilidad que les genera los servicios.

Tabla 6.21. Satisfacción con las orientaciones/asesorías recibida

| Satisfacción | Nro. Estudiantes | Porcentaje |
|-------------------------|------------------|------------|
| Nada satisfecho | 263 | 4.2% |
| Poco satisfecho | 789 | 12.5% |
| Medianamente satisfecho | 2398 | 37.8% |
| Bastante satisfecho | 646 | 10.2% |
| Muy satisfecho | 2240 | 35.4% |
| Total | 6336 | 100.0% |
| Media | 3.35 | |
| Desviación Típica | 0.964 | |

1.4. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PERCIBIDA

Uno de los principales objetivos de este trabajo se sitúa en valorar las necesidades de orientación. A continuación se presenta el grado de necesidad, según las diversas modalidades de orientación, que perciben los estudiantes universitarios. Asimismo, se describen los resultados de los servicios que los encuestados consideran pertinente que sean ofertados por una institución universitaria.

En el caso de las necesidades de orientación se aprecia que globalmente las mayores necesidades percibidas por los estudiantes, con medias superiores a 2.80, son de orientación para la *inserción laboral futura*, para *la planificación y el desarrollo de mi proyecto*, para *desarrollar habilidades para la búsqueda de empleo*, y para *adquirir habilidades de emprendimiento*.

De igual manera, en rangos también altos y por encima de 2.70, se sitúan también las necesidades de orientación para *el proceso de matriculación*, para *la elección correcta de asignaturas* y para obtener información sobre el sitio donde cursaré mis estudios. En el extremo inferior, presentan menores necesidades (con medias por debajo de 2.00) en el aspecto de prevenir adicciones como: alcohol, drogas, juegos de azar, sexuales, etc., y en relación con la formación y orientación sobre relaciones afectivas sexualidad humana ya que presenta la media más baja (1.78); esto puede servir como punto de referencia para que los servicios de orientación y bienestar estudiantil de las universidades se enfoquen prioritariamente en las dimensiones en las que el estudiante presenta mayor necesidad (Tabla 6.22).

Tabla 6.22. Necesidades de Orientación

| Necesidades | Media | Desviación típica |
|---|--------------|--------------------------|
| Orientación vocacional para elegir la carrera | 2.59 | 1.92 |
| Información sobre el sitio donde cursaré mis estudios | 2.73 | 1.88 |
| El proceso de matriculación | 2.80 | 1.86 |
| Elegir correctamente las asignaturas | 2.77 | 1.87 |
| Acceder a cursos de nivelación académica | 2.61 | 1.89 |
| Adquirir hábitos de estudio | 2.66 | 1.88 |
| El acompañamiento de un tutor para superar las dificultades académicas | 2.47 | 1.89 |
| Superar la ansiedad ante los exámenes | 2.43 | 1.91 |
| Adquirir becas universitarias | 2.67 | 1.98 |
| Obtener información de materiales didácticos y recursos para el estudio | 2.69 | 1.87 |
| La inserción laboral futura | 2.93 | 1.92 |
| La planificación y el desarrollo de mi proyecto | 2.88 | 1.90 |
| Desarrollar habilidades para la búsqueda de empleo | 2.85 | 1.92 |
| Adquirir habilidades de emprendimiento | 2.81 | 1.89 |
| Adaptación a la ciudad donde cursaré los estudios | 2.19 | 1.95 |
| Orientación para el autoconocimiento de mis cualidades y potencialidades | 2.56 | 1.89 |
| Desarrollar mis habilidades sociales | 2.51 | 1.89 |
| Evitar el estrés y depresión | 2.20 | 1.90 |
| Evitar trastornos de alimentación | 2.04 | 1.90 |
| Mejorar la convivencia familiar | 2.00 | 1.87 |
| Prevenir adicciones como: alcohol, drogas, juegos de azar, sexuales, etc. | 1.78 | 1.88 |
| Formación y orientación sobre relaciones afectivas sexualidad humana | 1.87 | 1.86 |

Tabla 6.23. Servicios que debería prestar la universidad

| Servicios | Media | Desviación típica |
|--|--------------|--------------------------|
| Alojamiento universitario | 2.96 | 2.01 |
| Programa de acogida a los estudiantes de nuevo ingreso | 2.98 | 1.93 |
| Programa de atención a la diversidad de estudiantes | 3.00 | 1.91 |
| Programa de apoyo al rendimiento académico | 3.23 | 1.93 |
| Atención médica | 3.31 | 1.98 |
| Unidad de apoyo psicológico | 3.11 | 1.96 |
| Asesoramiento ocupacional y bolsa de empleo | 3.28 | 1.99 |

En la Tabla 6.23 se puede observar que la media aritmética más alta ($M=3.31$) corresponde al servicio de atención médica, seguido del servicio de asesoramiento ocupacional y bolsa de empleo con una media de 3.28; mientras que los servicios que perciben como menos importantes son el servicio de alojamiento universitario y el programa de acogida a los estudiantes de nuevo ingreso.

2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN A TRAVÉS DE CONTRASTES BIVARIADOS

2.1. NECESIDADES IDENTIFICADAS EN FUNCIÓN DE LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS (ANÁLISIS BIVARIADOS)

Para poder llevar a cabo la identificación de perfiles de necesidad atendiendo a las distintas variables sociodemográficas, primeramente se ha aplicado la prueba de Levene, con el fin de conocer si existe homogeneidad en las varianzas entre los grupos y así determinar las pruebas correctas para detectar la existencia de diferencias significativas. Los resultados se muestran en la Tabla 6.24. que en el caso de las necesidades de *orientación personal* los resultados confirman la homogeneidad de varianzas, por lo que procede aplicar pruebas paramétricas. En el caso de las necesidades de *orientación profesional* y de *orientación académica* en relación con la variable *discapacidad* se comprueba también la homogeneidad de varianzas; sin embargo, en relación con el resto de variables sociodemográficas, las varianzas son significativamente diferentes, por lo que se aplican pruebas de contraste no paramétricas.

Tabla 6.24. Estadístico de Levene.

| Variables | Orientación personal | | Orientación profesional | | Orientación académica | |
|---------------------------------|----------------------|--------------|-------------------------|--------------|-----------------------|--------------|
| | Levene | Sig. | Levene | Sig. | Levene | Sig. |
| Sexo | 0.107 | 0.744 | 28.168 | 0.000 | 21.349 | 0.000 |
| Edad | 10.305 | 0.000 | 19.494 | 0.000 | 18.039 | 0.000 |
| Tipo de carrera | 4.615 | 0.000 | 11.767 | 0.000 | 11.097 | 0.000 |
| Ciclo académico | 1.025 | 0.359 | 8.175 | 0.000 | 10.219 | 0.000 |
| Discapacidad | 0.463 | 0.496 | 0.047 | 0.828 | 0.007 | 0.933 |
| Traslado de lugar de residencia | 3.079 | 0.079 | 4.614 | 0.032 | 4.658 | 0.031 |
| Situación laboral | 40.051 | 0.000 | 61.052 | 0.000 | 53.245 | 0.000 |

Por consiguiente para éstas variables, en algunos casos es posible realizar una prueba paramétrica (ANOVA, prueba T), y en los casos de varianzas no homogéneas se aplican pruebas no paramétricas, caso sexo, ciclo académico, discapacidad y traslado de lugar de residencia.

Los resultados de las pruebas de contraste de medias aplicadas a los factores de necesidad de orientación personal, profesional y académica en función de la variable sexo, se muestran en la Tabla 6.25.

Tabla 6.25. Necesidades de orientación según Sexo. Contraste de medias

| Necesidades | Hombres M | Mujeres M | Prueba de contraste | Sign. α |
|-------------------------|--------------|--------------|------------------------|-------------------|
| Orientación personal | 2.06 | 2.21 | Prueba T NS | 0.31 |
| Orientación profesional | 2.81 | 2.79 | U Mann-Whitney NS | 0.07 |
| Orientación académica | 2.64 | 2.67 | U Mann-Whitney NS | 0.65 |

NS: no significativo

De acuerdo con los resultados que se recogen en Tabla 6.25, no se aprecian diferencias entre hombres y mujeres en relación a las necesidades de orientación personal, académica y profesional.

Asimismo, a través de la información que se encuentra en la Tabla 6.26, observamos que el grupo de edad que presenta medias más altas son el grupo de 23-24 años. En el caso de las necesidades de orientación personal y quienes presentan menores necesidades son el grupo de 17-18 años, sin embargo, en el caso de necesidades de orientación profesional, el grupo que se destaca con mayor media es de 21-22 años y quienes tienen menor media son el grupo de 30-40 años y en relación a las necesidades de orientación académica el grupo que mayor media presenta es el de 19-20 años de edad y quienes presentan menores necesidades son el grupo de 25-29 años.

Tabla 6.26. Edad y necesidades de orientación. Contraste de medias

| Necesidades | M | M | M | M | M | M | Prueba de contraste | (α) |
|-------------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|--------------|-----------------|-----------------|--------------------------------------|------------|
| | 17-18 (1) | 19-20 (2) | 21-22 (3) | 23-24 (4) | 25-29 (5) | 30-40 (6) | | |
| Orientación personal | 1.954 (2)(3)(4) | 2.145 (1) | 2.138 (1) | 2.149 (1) | 2.052 | 2.002 | U de Mann-Witney $\chi^2= 24,454$ | .000 |
| Orientación profesional | 2.666 (2)(3) | 2.821 (1)(5)(6) | 2.849 (1)(5)(6) | 2.771 | 2.637 (2)(3) | 2.561 (2)(3) | U de Mann-Witney $\chi^2= 20,982$ | .001 |
| Orientación académica | 2.673 | 2.784 (3)(4)(5)(6) | 2.667 (2) | 2.652 (2) | 2.552 (2) | 2.562 (2) | U de Mann-Witney $\chi^2= 21,492$ | .001 |

Además, se puede apreciar diferencias significativas en los diferentes tipos de necesidades, según la edad de las personas, estas diferencias se encuentran en los tres factores de necesidades de

orientación: personal, profesional y académica. Las diferencias se producen en su mayoría entre los 17-18, 25-29 y 30-40 con el grupo 19-20 y 21-22. En este caso se podría aceptar la inferencia de que los alumnos presentan necesidades significativamente diferentes, según las edades, en las tres dimensiones de necesidades de orientación.

De acuerdo al tipo de carrera y necesidades de orientación, en la Tabla 6.27, se detalla los resultados ANOVA entre los tipos de carrera y las necesidades de orientación.

Tabla 6.27. Tipos de carrera y necesidades de orientación. Contraste de medias

| Necesidades | Sociales (1) | Humanidades (2) | Ciencias (3) | Ingenierías y Técnicas (4) | Salud (5) | F | (α) |
|-------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|---|----------------------|----------|------------------------------|
| Orientación personal | 2.05 (4) | 2.09 | 2.09 | 2.17 (1) | 2.00 | 4.341 | .002 |
| Orientación profesional | 2.71 (4)(5) | 2.74 | 2.81 (5) | 2.84 (1)(5) | 2.52 (1)(2)(3)(4) | 7.887 | .000 |
| Orientación académica | 2.63 (4) | 2.67 | 2.69 (5) | 2.75 (1)(5) | 2.46 (3)(4) | 6.904 | .000 |

Según las medias aritméticas se puede decir que las personas de ingenierías y de carreras técnicas son las que tienen mayores necesidades de orientación en todos sus tipos, ya sean de orientación personal, profesional y académica. Además, se puede observar que existen diferencias significativas en los tipos de carreras en todos los tipos de necesidades, principalmente existen diferencias entre las carreras de sociales, humanidades, ciencias y salud con las ingenierías y carreras técnicas.

Al analizar la significancia de cada variable se puede concluir que existen diferencias significativas entre las necesidades de orientación personal y académica, según el ciclo académico que cursan los estudiantes ya que tiene una significancia menor a 0,05. Encontramos mediante el test post hoc de Bonferroni que los ciclos iniciales son los que presentan significativamente mayores necesidades de orientación personal, frente a los ciclos finales. De igual manera, en la dimensión académica se muestran diferencias entre los grupos de ciclos iniciales y medios (Tabla 6.28).

Tabla 6.28. Necesidades de orientación y ciclo académico. Contraste de medias

| Necesidades | Ciclos iniciales | Ciclos medios | Ciclos finales | Prueba de contraste | (α) |
|-------------------------|---------------------|------------------|-------------------|------------------------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | | |
| Orientación personal | 2,18 (3) | 2.15 | 2.07 (1) | ANOVA F= 3.711 | .024 |
| Orientación profesional | 2,85 | 2.80 | 2.79 | Kruskall-Wallis NS | .400 |
| Orientación académica | 2,74 (2) | 2.64 (1) | 2.57 | Kruskall-Wallis Chi=19.32 | .000 |

El contraste de medias en función de la variable discapacidad, se muestra en la Tabla 6.29 observamos que no existen diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones de necesidades de orientación, por lo que se podría decir que las personas con discapacidad como las que no presentan éstas, presentan el mismo tipo de necesidades.

Tabla 6.29. Necesidades de orientación y Discapacidad. Contraste de medias

| Necesidades | Si | No | Prueba T | Sign. α |
|-------------------------|--------|--------|-----------|------------|
| Orientación personal | 2.1320 | 2.1489 | t= -0.201 | .840 |
| Orientación profesional | 2.7004 | 2.8153 | t= -1.278 | .201 |
| Orientación académica | 2.5367 | 2.6727 | t= -1.596 | .111 |

Sin embargo, en la Tabla 6.30, se puede apreciar que según la media aritmética quienes tienen mayores necesidades de orientación son los estudiantes que se han trasladado de su lugar de residencia.

Tabla 6.30. Necesidades de orientación y traslado de lugar de residencia. Contraste de medias

| Necesidades | Si | No | Pruebas de contraste | (α) |
|-------------------------|-----------|-----------|-------------------------------------|------------------------------|
| Orientación personal | 2.32 | 2.09 | Prueba T t= -0.201 | .844 |
| Orientación profesional | 2.90 | 2.79 | U de Mann-Whitney U= 20937158.00 | .001 |
| Orientación académica | 2.75 | 2.65 | U de Mann-Whitney U= 21067312.00 | .004 |

De igual manera, mediante las pruebas de contraste se ha podido determinar que existen diferencias significativas entre quienes han viajado y los que no lo han realizado, por lo que se puede concluir que quienes necesitan mayor orientación profesional y académica, son los estudiantes que pertenecen a otra región diferente a la que se encuentran por temas de estudios.

Por otro lado, en la Tabla 6.31, se encuentra el análisis de varianza entre las personas que se encuentran en relación laboral y sus necesidades de orientación.

Tabla 6.31. Necesidades de orientación y situación laboral. Contraste de medias

| Necesidades | Si | No | F | (α) |
|-------------------------|-----------|-----------|----------|------------------------------|
| Orientación personal | 2.0749 | 2.1217 | 2.134 | .144 |
| Orientación profesional | 2.6946 | 2.8062 | 10.674 | .001 |
| Orientación académica | 2.6065 | 2.7160 | 11.268 | .001 |

Al contrastar estos resultados, observamos que existe diferencias significativas entre las personas con necesidades de orientación profesional y académica que se encuentran en situación laboral, mas no hay ninguna diferencia significativa en lo que refiere a las necesidades de orientación personal, al analizar las medias se puede observar que las personas que no trabajan son las que más necesitan orientación, esto puede deberse a que quienes no trabajan representan el 76.7% de los encuestados.

2.2. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN Y MOTIVOS DE ELECCIÓN

Para las variables relacionadas con las necesidades de orientación, motivos de elección y orientación previa, se aplica nuevamente la prueba de Levene para comprobar la existencia o no de igualdad de varianzas. Los resultados muestran en la Tabla 6.32, que únicamente se presenta homogeneidad de varianzas con la variable orientación previa en relación a la orientación personal. En cambio, en el resto de variables, se comprueba varianzas distintas.

Tabla 6.32. Estadístico de Levene.

| Variables | Orientación personal | | Orientación profesional | | Orientación académica | |
|------------------------------------|----------------------|--------------|-------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | Levene | Sig. | Levene | Sig. | Levene | Sig. |
| Orientación Previa | 0.794 | 0.373 | 31.67 | 0.000 | 71.437 | 0.000 |
| Motivos intrínsecos/instrumentales | 117.331 | 0.000 | 71.308 | 0.000 | 71.172 | 0.000 |
| Motivos extrínsecos | 9.157 | 0.000 | 112.208 | 0.000 | 84.871 | 0.000 |

Al considerar la existencia o no de orientación previa al acceso a la universidad, los resultados de los contrastes permiten inferir la existencia de diferencias estadísticas significativas respecto a las necesidades de orientación profesional y académica en relación con la orientación previa recibida. Esta situación aparentemente paradójica, podría estar relacionada con el grado de calidad de la información previa recibida. En el caso de las necesidades de orientación personal, la variable orientación previa no introduce diferencias significativas (Tabla 6.33).

Tabla 6.33. Necesidades de orientación y orientación previa. Contraste de medias

| Necesidades | Si | No | Prueba de contraste | (α) |
|-------------------------|------|------|-------------------------------------|--------------|
| Orientación personal | 2.41 | 2.37 | Prueba T t= 1.708 | .088 |
| Orientación profesional | 3.21 | 3.04 | U de Mann-Whitney U= 22116449.00 | .000 |
| Orientación académica | 3.07 | 2.87 | U de Mann-Whitney U= 21696657.00 | .000 |

En referencia a los motivos intrínsecos de elección de carrera y las necesidades de orientación, en la Tabla 6.34 representa el análisis de varianza y se observa que existe diferencias significativas entre necesidades de orientación según las personas que tuvieron: ninguna influencia, poca, regular, mediana, mucha y máxima influencia de motivos intrínsecos, en todos los tipos de necesidades.

Tabla 6.34. Necesidades de orientación y motivos intrínsecos/instrumentales

| Necesidades | Ninguna influencia (1) | Poca influencia (2) | Regular influencia (3) | Mediana influencia (4) | Mucha influencia (5) | Máxima influencia (6) | F | (α) |
|-------------------------|---------------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------|----------|--------------|
| Orientación personal | 0.17 (2)(3)(4)(5)(6) | 2.27 (1)(3) | 1.92 (1)(2)(4)(5)(6) | 2.27 (1)(3)(6) | 2.38 (1)(3)(4) | 2.42 (1)(3)(4) | 685.203 | 0.000 |
| Orientación profesional | 0.22 (2)(3)(4)(5)(6) | 2.89 (1)(3)(6) | 2.57 (1)(2)(4)(5)(6) | 2.90 (1)(3)(5)(6) | 3.12 (1)(3)(4)(6) | 3.24 (1)(2)(3)(5) | 1183.230 | 0.000 |
| Orientación académica | 0.20 (2)(3)(4)(5)(6) | 2.70 (1)(5)(6) | 2.49 (1)(4)(5)(6) | 2.82 (1)(3)(5)(6) | 3.02 (1)(2)(3)(4)(6) | 3.13 (1)(2)(3)(4)(5) | 1234.454 | 0.000 |

De la misma manera podemos observar en la Tabla 6.35, el análisis de varianza entre los motivos extrínsecos de elección de carrera y las necesidades de orientación.

Tabla 6.35. Necesidades de orientación y motivos extrínsecos

| Necesidades | Ninguna influencia (1) | Poca influencia (2) | Regular influencia (3) | Mediana influencia (4) | Mucha influencia (5) | Máxima influencia (6) | F | (α) |
|-------------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------|---------|--------------|
| Orientación personal | 1.33 (2)(3)(4)(5)(6) | 2.22 (1)(3)(4)(5)(6) | 2.40 (1)(2)(4)(5)(6) | 2.61 (1)(2)(3)(5)(6) | 2.90 (1)(2)(3)(4)(6) | 3.16 (1)(2)(3)(4)(5) | 429.402 | 0.000 |
| Orientación profesional | 2.00 (2)(3)(4)(5)(6) | 3.04 (1)(5)(6) | 3.09 (1)(5)(6) | 3.17 (1)(6) | 3.34 (1)(2)(3) | 3.52 (1)(2)(3)(4) | 318.310 | 0.000 |
| Orientación académica | 1.85 (2)(3)(4)(5)(6) | 2.91 (1)(3)(4)(5)(6) | 3.03 (1)(2)(4)(5)(6) | 3.18 (1)(2)(3)(5)(6) | 3.36 (1)(2)(3)(4) | 3.47 (1)(2)(3)(4) | 431.394 | 0.000 |

Según estos resultados, podemos reconocer que existe diferencias significativas entre necesidades de orientación, según las personas que tuvieron influencia de motivos extrínsecos para la elección de carrera universitaria. Además, se puede apreciar que existen diferencias significativas entre los niveles de influencia de los motivos extrínsecos; siendo éstos ninguna influencia, poca, regular, mediana, mucha y máxima influencia, esto se da para los tres tipos de necesidades en estudio (Tabla 6.35).

2.3. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN Y OTROS CONDICIONANTES: INFORMACIÓN PREVIA SOBRE LOS ESTUDIOS Y POSIBILIDAD DE ABANDONO

El conocimiento e información acerca de los estudios en el momento de comenzar la carrera es otro aspecto que interesa vincular con las necesidades de orientación. En este sentido, se constatan diferencias significativas (Tabla 6.36).

Tabla 6.36. Estadístico de Levene.

| Variables | Orientación personal | | Orientación profesional | | Orientación académica | |
|--------------------------------|----------------------|-------|-------------------------|-------|-----------------------|-------|
| | Levene | Sig. | Levene | Sig. | Levene | Sig. |
| Información sobre los estudios | 18.878 | 0.000 | 27.935 | 0.000 | 36.646 | 0.000 |
| Posibilidad de abandono | 1026.773 | 0.000 | 566.518 | 0.000 | 539.307 | 0.000 |

Se observa en la Tabla 6.37 que según las puntuaciones medias, las personas que recibieron una información *insuficiente* son las que más necesidades de orientación personal y profesional presentan. Mientras que, en el caso de las necesidades de orientación académica son las personas que disponían de una información *regular*. Además, aparecen diferencias significativas entre los que reciben insuficiente y regular información, frente a los que tuvieron información suficiente, en el caso de las necesidades de orientación personal. Por otro lado, en las necesidades de orientación profesional, existen diferencias significativas entre los que no obtuvieron nada de información y los que tuvieron información en alguna medida (insuficiente, regular o suficiente). Por último, en relación a los estudiantes que presentan necesidades de orientación académica existen diferencias significativas entre los que no tenían nada de información y los que reciben regular información.

Tabla 6.37. Necesidades de orientación e información obtenida sobre los estudios. Contraste de medias

| Necesidades | Información sobre los estudios en el momento de comenzarlos | | | | | F | (α) |
|-------------------------|---|--------------|-------------|----------------|-------|------|------------|
| | Nada | Insuficiente | Regular | Suficiente | Mucha | | |
| Orientación personal | 2.36 | 2.45 (4) | 2.44 (4) | 2.33 (2)(3) | 2.30 | 4.35 | 0.002 |
| Orientación profesional | 2.96 (2)(3)(4) | 3.17 (1) | 3.16 (1) | 3.13 (1) | 3.09 | 4.41 | 0.001 |
| Orientación académica | 2.85 (3) | 3.00 | 3.00 (1) | 2.97 | 2.91 | 3.09 | 0.015 |

Finalmente, al contrastar las necesidades de orientación con la posibilidad de abandono de los estudios, en la Tabla 6.38 se recogen los resultados de los contrastes, los cuales constatan varias diferencias significativas.

Tabla 6.38. Necesidades de orientación y posibilidad de abandonar los estudios

| Necesidades | No contesta | Si | No | F | (α) |
|-------------------------|-------------|--------|--------|----------|------------|
| Orientación personal | .2328 | 2.5315 | 2.3701 | 1676.385 | 0.000 |
| Orientación profesional | .2872 | 3.1443 | 3.1375 | 2838.106 | 0.000 |
| Orientación académica | .2732 | 3.0207 | 2.9720 | 2846.306 | 0.000 |

Podemos observar que existe diferencias significativas entre las personas que, si han considerado abandonar y las que no, según las medias aritméticas las personas que más necesidades de orientación presentan son las que han considerado abandonar sus estudios, esta orientación es de tipo personal, profesional y académica.

3. PERFILES IDENTIFICADOS A TRAVÉS DE CHAID (ANÁLISIS MULTIVARIADOS)

Se presentan a continuación los perfiles identificados al vincular las necesidades, mediante análisis multivariados, con las variables sociodemográficas y las diversas dimensiones del estudio. A través de CHAID se han realizado agrupaciones de sujetos, considerando que es una técnica de dependencia entre variables, por lo que pretendemos explicar las respuestas de los sujetos a la variable dependiente categorizada a partir de una serie de variables independientes (variables sociodemográficas y otras necesidades de orientación).

2.2.1 SEGMENTACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PERSONAL

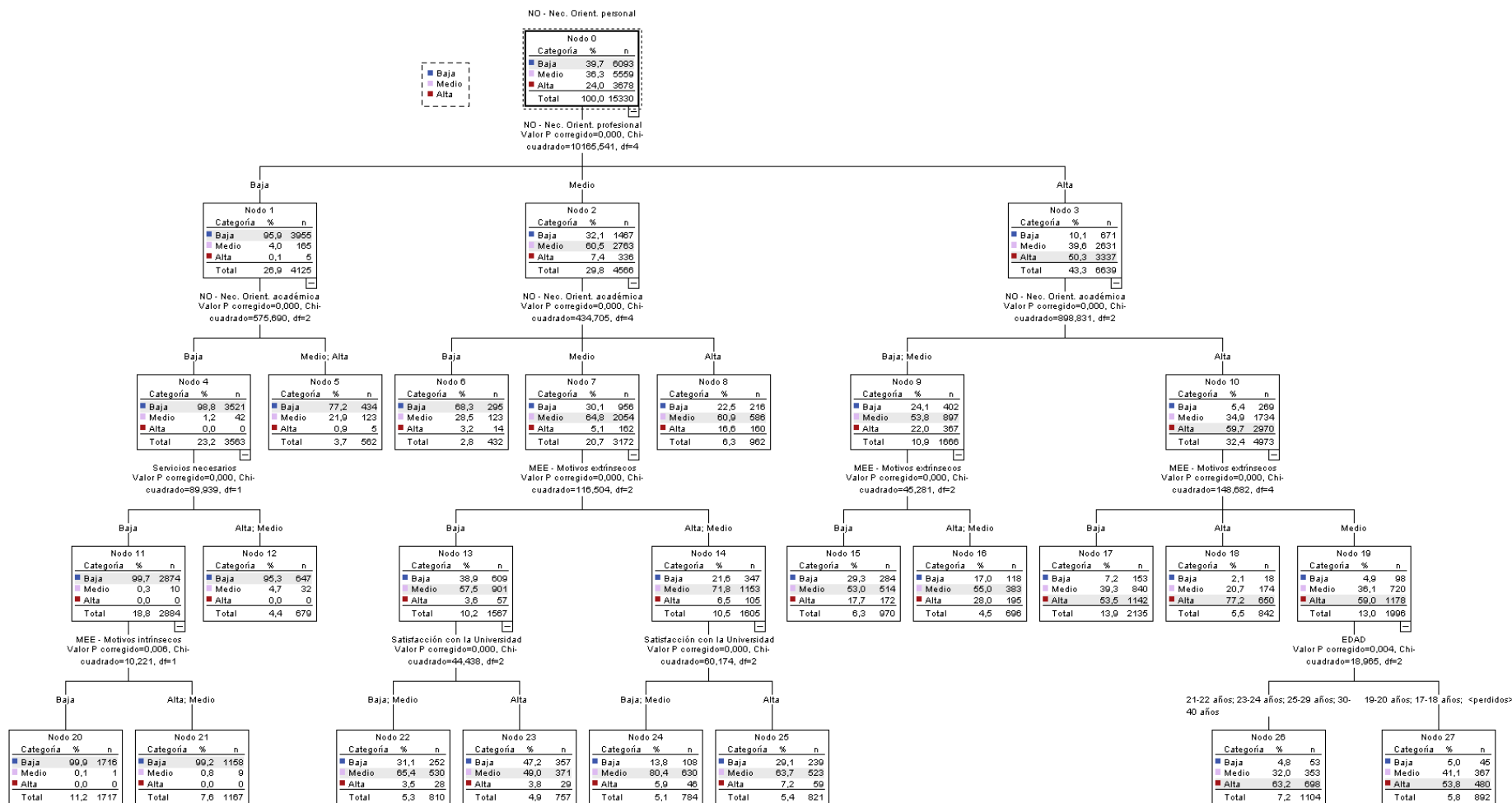
En el primer caso, las *Necesidades de orientación personal* (VD), se analizan desde una serie de predictores o variables independientes también categóricas/categorizadas, en virtud de las cuales se formarán los grupos o submuestras: sexo ($p < .001$), edad ($p < .001$), estado civil ($p < .01$), área disciplinar ($p < .001$), desplazamiento ($p < .001$), cargas laborales ($p < .001$), necesidad de orientación profesional ($p < .001$), necesidad de orientación académica ($p < .001$), motivos intrínsecos ($p < .001$), motivos extrínsecos ($p < .001$), satisfacción con la universidad ($p < .001$) y servicios necesario ($p < .001$). Las anteriores se introducen todas en el modelo CHAID. Quedan excluidas del análisis por no ser significativas ($p > .05$): nivel/ciclo ($p = .240$) y discapacidad ($p = .893$).

El árbol generado por el método exhaustivo CHAID contiene 27 nodos (más el inicial nodo 0) de los cuales, 16 son terminales con las condiciones fijadas y ha alcanzado el límite máximo de 4 niveles de profundidad. Los factores significativos que han intervenido han sido.

- En el nivel 1: necesidad de orientación profesional;
- En el nivel 2: necesidad de orientación académica;
- En el nivel 3: servicios necesarios; motivos extrínsecos;
- Y en el nivel 4: motivos intrínsecos; satisfacción con la universidad; y edad.

El resto de factores (VI) no generan más subgrupos significativamente distintos en un modelo multivariante aunque de forma univariada sí que haya tenido relación significativa con esta variable dependiente. La eficacia predictiva de este árbol es muy buena para la categoría objetivo (80.8% de sujetos correctamente clasificados) y mantiene muy buen nivel para el conjunto total de la muestra (70.2% de aciertos).

Figura 6.5. Modelo teórico CHAID: Segmentación de necesidades de orientación personal



Según se aprecia en el árbol de decisión (Figura 6.5), la variable que mejor predice los perfiles de *necesidades orientación personal* (NOPE) son las *necesidades de orientación profesional* (NOPR), a partir de cuyas categorías de respuestas se identifican tres perfiles:

El primer perfil se caracteriza por unas necesidades altas, tanto de orientación profesional como de orientación académica y por unos **motivos de influencia social** (nodos 17, 18 y 19) bajos y medios. Asimismo, la **edad** introduce diferencias en este perfil, de modo que el grupo más joven (nodo 27) de estudiantes universitarios (18-20 años), presenta necesidades de orientación personal altas y medias, mientras que los otros grupos de edad (nodo 26) las presentan predominantemente altas.

El segundo perfil, presenta un predominio de necesidades orientación profesional y académica. A su vez, presenta motivaciones de influencia social diversas (nodos 13 y 14). Aquellos que presentan baja satisfacción con la universidad presentan a su vez puntuaciones medias en las necesidades de orientación personal; mientras que declaran alta satisfacción con la universidad, presentan necesidades de orientación personal medias y bajas.

En el tercer perfil identificado, predominan puntuaciones bajas en las necesidades tanto de orientación profesional como de orientación académica. Aparece también la variable relativa a la consideración de servicios de orientación necesarios en las universidades, valorados de forma baja. Y asimismo este perfil se caracteriza por valoraciones diversas en el factor de motivación intrínseca/instrumental, al tiempo que por unas necesidades marcadamente bajas en las necesidades de orientación personal.

2.2.2 SEGMENTACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

En relación a las necesidades de orientación profesional, los contrastes con Chi-cuadrado, están significativamente relacionadas de forma univariante: sexo ($p < .001$), edad ($p < .001$), estado civil ($p < .001$), área disciplinar ($p < .001$), desplazamiento ($p < .001$), cargas laborales ($p < .001$), necesidad de orientación personal ($p < .001$), necesidad de orientación académica ($p < .001$), motivos intrínsecos ($p < .001$), motivos extrínsecos ($p < .001$), satisfacción con la universidad ($p < .001$) y servicios necesarios ($p < .001$). Las variables anteriores se han introducido en el modelo CHAID, quedando excluidas del análisis por no ser significativas ($p > .05$): nivel/ciclo ($p = .063$) aunque se quede cerca de serlo y discapacidad ($p = .213$).

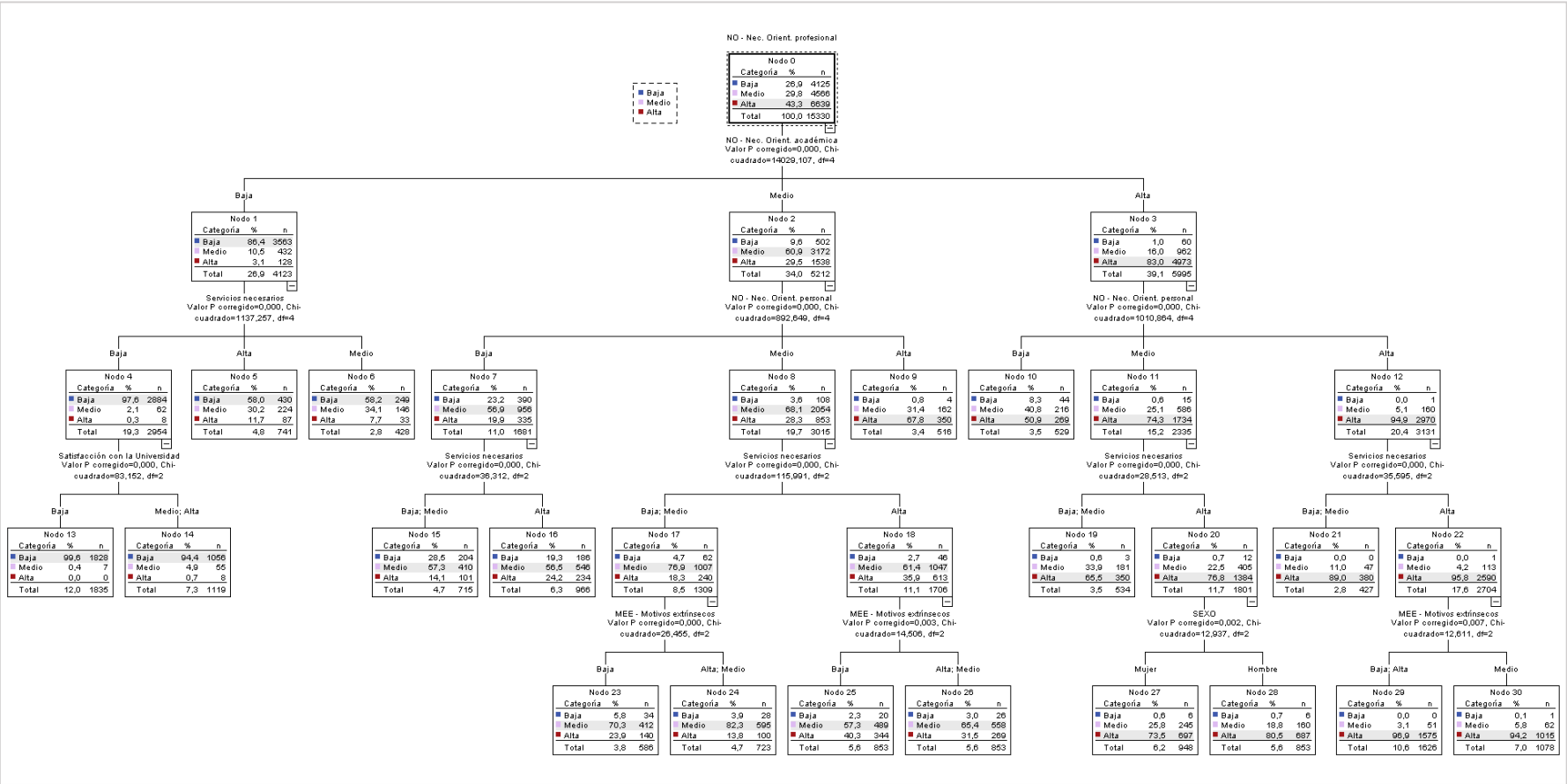
El árbol generado por el método *exhaustive CHAID* contiene 30 nodos (más el inicial nodo 0) de los cuales, 18 son terminales con las condiciones fijadas y ha alcanzado el límite máximo de 4 niveles de profundidad. Los factores significativos que han intervenido han sido.

- En el nivel 1: necesidad de orientación académica;
- En el nivel 2: servicios necesarios; necesidad de orientación personal
- En el nivel 3: satisfacción con la universidad; servicios necesarios;
- Y en el nivel 4: motivos extrínsecos; y sexo.

El resto de factores (VI) no generan más subgrupos significativamente distintos en un modelo multivariante aunque de forma univariada sí que haya tenido relación significativa con esta VD.

La eficacia predictiva de este árbol es muy buena para la categoría objetivo (80.2% de sujetos correctamente clasificados) y mantiene muy buen nivel para el conjunto total de la muestra (77.6% de aciertos).

Figura 6.6. Segmentación de necesidades de orientación profesional



En la Figura 6.6 se aprecia la distribución de las variables que predicen las necesidades de orientación profesional. La variable principal predictora es la relativa a las *necesidades de orientación académica*, de la cual derivan tres perfiles diferenciados.

El primero se caracteriza por *necesidades de orientación profesional* marcadamente altas (nodo 27-30), y a su vez por grandes *necesidades de orientación académica* (nodo 3), y también elevadas *necesidades de orientación personal* (nodo 12). Los sujetos que integran este perfil valoran asimismo, con mayor grado de importancia, los *servicios de orientación y acompañamiento en la universidad* (nodo 22). Al tiempo que presentan en diverso grado, *motivos de influencia social*.

En el segundo perfil, se presentan unas necesidades medias de *orientación académica* (nodo 2), *personal* (nodo 8) y *profesional* (nodo 23 a 26), caracterizándose igualmente por una valoración diversa, aunque predominantemente alta, sobre la importancia de los *servicios necesarios* en la universidad. En este perfil, se pueden también visualizar unos niveles variados en los motivos de influencia social.

En el tercer perfil se caracterizan en primer lugar por unos niveles bajos de necesidad, en las tres modalidades de orientación (nodos 1 a 4). Este perfil de estudiantes, además consideran poco necesario los servicios ofertados por las universidades (nodo 4) y al tiempo que declaran una baja satisfacción con la universidad (nodos 13 y 14).

2.2.3 SEGMENTACIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA

En el caso de las necesidades de orientación académica, los valores obtenidos con Chi-cuadrado, están significativamente relacionadas de forma univariante con las variables: sexo ($p < .05$), edad ($p < .001$), estado civil ($p < .001$), área disciplinar ($p < .001$), nivel/ciclo ($p < .001$), desplazamiento ($p < .05$), cargas laborales ($p < .001$), necesidad de orientación personal ($p < .001$), necesidad de orientación profesional ($p < .001$), motivos intrínsecos ($p < .001$), motivos extrínsecos ($p < .001$), satisfacción con la universidad ($p < .001$) y servicios necesarios ($p < .001$). Las anteriores se introducen todas en el modelo CHAID. Queda excluida del análisis por no ser significativa ($p > .05$): discapacidad ($p = .108$).

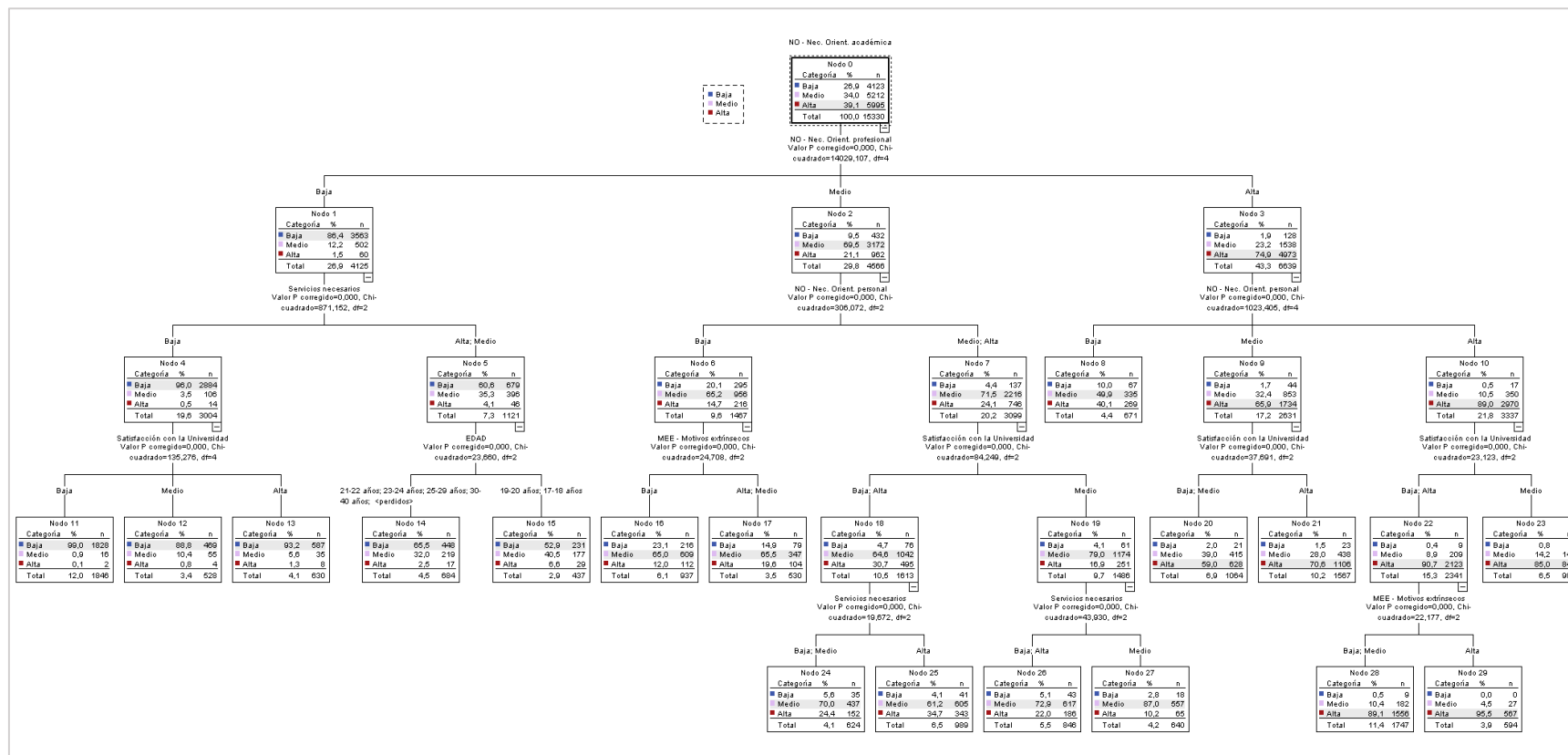
El árbol generado, también por el método *exhaustive CHAID* contiene 29 nodos (más el inicial nodo 0) de los cuales, 16 son terminales con las condiciones fijadas. Este árbol de decisión ha alcanzado el límite máximo de 4 niveles de profundidad. Los factores significativos que han intervenido han sido:

- En el nivel 1: necesidad de orientación profesional
- En el nivel 2: servicios necesarios; necesidad de orientación personal
- En el nivel 3: satisfacción con la universidad; edad; motivos extrínsecos
- Y en el nivel 4: servicios necesarios; y motivos extrínsecos.

El resto de factores (VI) no generan más subgrupos significativamente distintos en un modelo multivariante aunque de forma univariada, sí que haya tenido relación significativa con esta VD.

La eficacia predictiva de este árbol es muy buena para la categoría objetivo (78.5% de sujetos correctamente clasificados) y mantiene muy buen nivel para el conjunto total de la muestra (76.8% de aciertos).

Figura 6.7. Segmentación de necesidades de orientación académica



Los resultados de la segmentación de esta categoría se presentan en la Figura 6.7. La variable *necesidades de orientación profesional* es la que mejor predice las *necesidades de orientación académica*. De forma similar al árbol de decisión anterior, esta primera variable de segmentación permite identificar tres perfiles, asociados a las tres categorías de la variable (necesidades altas, medias y bajas).

El primer perfil (6.639 sujetos) manifiestan altas *necesidades de orientación profesional* (nodo) y en su mayoría (3337 sujetos), presentan también altas *necesidades de orientación personal*. El grupo se caracteriza asimismo por diversos grados de *satisfacción con la universidad*, y asimismo niveles bajos y medios de *motivación por influencias del entorno social* (nodo 24).

Seguidamente, el segundo perfil (4.566 sujetos) se configura por estudiantes con necesidades medias tanto en orientación académica (nodos del 24 al 27), como en *orientación profesional* (nodo 2) y medias y altas en *orientación personal* (nodo 7). Al mismo tiempo manifiestan valores diversos de satisfacción con la universidad (nodo 18 y 19). En los nodos finales (24, 25, 26 y 27) y al mismo tiempo, declaran valores altos y medios en la importancia de los *servicios de orientación* que debería proporcionar la universidad.

En el tercer y último perfil identificado, se encuentran aquellos estudiantes que presentan *necesidades de orientación profesional* (nodo 1, 3.004 sujetos) y *académica* bajas (nodos 11, 12 y 13); los cuales también declaran baja valoración de los *servicios necesarios* (nodo 4), y también baja *satisfacción con la universidad* .

RESUMEN DEL CAPÍTULO

En este capítulo se ha presentado los resultados sobre las necesidades de orientación de los estudiantes universitarios. Respecto a las *características sociodemográficas*, se destaca la participación de 15330 estudiantes ecuatorianos de universidades públicas y privadas del Ecuador, con una colaboración mayoritaria de la Escuela Politécnica del Litoral. La distribución muestral por sexo, presentó un equilibrio importante, destacando ligeramente la participación universitaria de mujeres con un rango de edad entre 19-20 y 21-22 años de edad. De igual manera, se destacó la participación de los estudiantes universitarios que cursaban los ciclos iniciales y finales y con mayor equilibrio de género en los ciclos iniciales. En relación a las carreras por áreas de conocimiento los datos reflejaron que la mayor presencia de estudiantes se agrupan en el área de *Ingeniería, industria y construcción*, seguidos de estudiantes del área de *Ciencias sociales, educación comercial y derecho*; y con más escasa presencia de estudiantes de las áreas de Educación, Agricultura y Servicios.

Sobre los resultados de la variable *elección de estudios y orientación* se pudo determinar que los estudiantes universitarios recibieron orientación universitaria antes de ingresar a la universidad. La mayor parte de los estudiantes recibieron acompañamiento o tutoría desde los departamentos de consejería estudiantil, así como de sus profesores, familiares o amigos cercanos. De los datos recogidos en torno a la satisfacción con los estudios, se pudo analizar que la mayoría de los estudiantes se sienten satisfechos con la carrera que cursan y por tanto únicamente un bajo porcentaje de estudiantes han considerado la posibilidad de abandonar los estudios universitarios. En cuanto, a los motivos que influyeron en los estudiantes para elegir una carrera universitaria, la autorrealización personal y expectativas laborales y sociales, como también a las preferencias y aptitudes personales por la carrera escogida, puntuaron por encima de los ($M=3.5$).

En relación a la variable *orientación y bienestar universitario*, los resultados indican que la mayoría de estudiantes investigados conocen sobre los servicios de orientación que oferta la universidad, y frecuentemente utilizados por los estudiantes ecuatorianos y perciben que nivel de utilidad sobre las orientaciones recibidas por parte del servicio de orientación y bienestar estudiantil. Sobre el nivel de satisfacción de los servicios se puede observar un nivel aceptable de satisfacción (45.6%).

En cuanto a las *necesidades de orientación percibida*, las mayores necesidades son de tipo profesional con medias superiores a 2.80. En esta escala, los ítems con mayor puntuación son de orientación para la *inserción laboral futura*, para la *planificación y el desarrollo de mi proyecto*, para *desarrollar habilidades para la búsqueda de empleo*, y para *adquirir habilidades de emprendimiento*. A

través de los análisis bivariados de las necesidades de orientación se ha podido establecer diferencias significativas en las variables sociodemográficas: edad, tipo de carrera, ciclo académico, traslado de lugar de residencia y situación laboral. En la Tabla 6.39 se presenta una síntesis de los resultados.

Tabla 6.39 Síntesis de resultados: Contrastes bivariados

| Variables sociodemográficas | NOP | NOPR | NOA |
|------------------------------------|------------|-------------|------------|
| Sexo | - | - | - |
| Edad | X | X | X |
| Tipo de carrera | X | X | X |
| Ciclo académico | X | X | - |
| Discapacidad | - | - | - |
| Traslado de lugar de residencia | - | X | X |
| Situación laboral | - | X | X |

Respecto a los resultados de los perfiles identificados de los análisis multivariados se obtuvo que la variable que mejor predice los perfiles de *necesidades orientación personal* son las *necesidades de orientación profesional*. Mientras que en las *necesidades de orientación profesional*, la variable principal predictora es la relativa a las *necesidades de orientación académica*, de la cual derivan tres perfiles diferenciados. Finalmente, la variable *necesidades de orientación profesional* es la que mejor predice las *necesidades de orientación académica*.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS SOBRE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO

Estructura del capítulo

1. RESULTADOS SOBRE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO
 - 1.1 ESTRUCTURA DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO
 - 1.2 MODALIDADES DE ORIENTACIÓN PRESENTADA
 - 1.2.1 ORIENTACIÓN ACADÉMICA
 - 1.2.2 BOLSA DE EMPLEO
 - 1.2.3 APOYO PSICOLÓGICO
 - 1.2.4 INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD
 - 1.2.5 SERVICIOS MÉDICOS
 - 1.2.6 ASISTENCIA FINANCIERA Y BECAS
 - 1.2.7 ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES
- 2 HERRAMIENTAS Y MECANISMOS DE COMUNICACIÓN
- 3 SÍNTESIS E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

1. RESULTADOS SOBRE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO

En este capítulo se presentan los resultados en relación a los ámbitos de actuación principales de los sitios web de las Unidades de Bienestar Universitario, que pertenecen a las universidades de categoría A, que participaron en la primera fase de esta investigación.

En primer lugar se describe la información y los servicios de orientación, que ofrecen las universidades ecuatorianas en sus portales webs, en función de las siguientes categorías: a) Estructura de servicios de orientación y bienestar universitario, 2) Modalidades de orientación proporcionada; 3) Actividades extracurriculares; y 5) Instrumentos de la comunicación. Asimismo se disponen los resultados de forma comparativa para las diversas instituciones que integran la muestra.

1.1. Estructura de servicios de orientación y bienestar universitario

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información ha posibilitado que la producción de contenidos científicos, culturales y servicios de acompañamiento tengan un mayor alcance e impacto en la sociedad. El uso masivo de la tecnología como medio de comunicación y aprendizaje en los jóvenes universitarios se ha convertido en un aspecto clave que conecta y simplifica las actividades administrativas y académicas que anteriormente requerían una cierta presencialidad. Precisamente, las universidades vienen utilizando los portales web como un espacio digital para ofrecer información diversa e interactiva que responda a las necesidades de los usuarios.

En la Tabla 7.1 se puede identificar la ubicación de los servicios de orientación, acompañamiento y/o bienestar, la denominación del servicio y las rutas de acceso a los servicios que ofrecen las unidades de bienestar universitario. Respecto a la visibilidad dentro páginas principales de las universidades, consideramos que es clara y permite identificar las unidades de bienestar universitaria con mayor facilidad.

Tabla 7.1. Estructura comparativa de las páginas de bienestar universitario: ubicación y denominación.

| Universidad | Ubicación del servicio de orientación, acompañamiento y/o bienestar | Denominación del servicio | Rutas de acceso | Enlace |
|-------------|--|---|--|---|
| EPN | Se destacan dos accesos, una etiqueta denominada como <i>servicios</i> para que los usuarios reconozcan con detalle los tipos de servicios internos y externos que ofrece la institución, y otra etiqueta denominada | Dirección de Bienestar Estudiantil y Social | -Institución>>Servicios Internos>>Bienestar (Ruta 1) -Estudiantes>>información académica>>postgrados>>becas>>empleos>>cursos>>facultades >>departamento de cultura (Ruta 2) | https://www.epn.edu.ec/ |
| ESPOL | Se encuentra ubicados en dos pestañas de <i>administración central</i> | Unidad de Bienestar Estudiantil y Politécnico | Administración central >>Bienestar | http://www.bienestar.espol.edu.ec/ |
| UCE | Su ubicación se encuentra en la pestaña de <i>área administrativa</i> . | Dirección General de Bienestar Universitario | Área Administrativa >>Bienestar | http://www.uce.edu.ec/ |
| PUCE | En la pestaña de <i>vida estudiantil</i> de la página principal se encuentra detallado. | Departamento de Bienestar Estudiantil | Admisiones>>Vida estudiantil>>Bienestar | https://www.puce.edu.ec/ |
| ESPE | Se encuentra visible en la pestaña denominada <i>Unidades</i> , parte inferior de la página principal de la universidad. | Unidad de Bienestar Estudiantil | Unidades>>Bienestar | http://espe-el.espe.edu.ec/ |

| | | | | |
|-------------|---|-----------------------------------|--|---|
| UC | Se encuentra ubicado en la pestaña comunidad universitaria. | Unidad de Bienestar Universitario | Comunidad universitaria>>Bienestar | https://www.ucuenca.edu.ec/comunidad-universitaria/bienestar-universitario |
| UA | En la pestaña servicios de la página principal. | Unidad de Bienestar Universitario | Servicios>>Bienestar | https://www.uazuay.edu.ec/mi-uda |
| UTPL | Se encuentra ubicado en la pestaña de Vida universitaria | Dirección de Estudiantes | Vida universitaria>>Dirección de Estudiantes | https://www.utpl.edu.ec/es/vidauniversitaria |

Fuente: Elaboración propia

En relación a la denominación de los servicios, cada universidad utiliza una etiqueta similar de los servicios de atención a los estudiantes y comparten la noción de bienestar universitario, lo cual facilita su acceso e identificación. Es importante destacar, que las normas jurídicas que rigen en Ecuador amparan el bienestar universitario, estableciendo que las Instituciones de Educación Superior deben mantener dentro de su estructura administrativa una Unidad de Bienestar Estudiantil que promueva espacios de orientación vocacional y profesional, servicios asistenciales y facilitación de obtención de becas y ayudas económicas (LOES, 2010).

A modo de ejemplo, en la página principal de la Escuela Politécnica Nacional, se puede apreciar una etiqueta denominada servicios, y al acceder inmediatamente se observa información relevante de los servicios que se ofertan a la comunidad universitaria (Figura 7.1).

Figura 7.1. Página principal de la Escuela Politécnica Nacional



Fuente: www.epn.edu.ec

1.2. Modalidades de orientación presentada

Como se ha venido enfatizando a lo largo de este documento, la orientación universitaria es un eje fundamental para asegurar la calidad en la educación superior. El enfoque integral de la orientación y la perspectiva de acompañamiento a lo largo de la vida ha permitido que los estudiantes accedan a mejores servicios que ayuden en la formación académica, profesional y personal.

Algunas universidades europeas han conseguido potenciar la orientación on-line, a través de herramientas virtuales de herramientas virtuales y son reconocidas por la calidad en la implementación de procesos de innovación y desarrollo de iniciativas psicopedagógicas orientadas a mejorar los contextos de aprendizaje y proyección personal a lo largo de la vida del alumnado. Estas universidades se han focalizado fundamentalmente en brindar servicios a los estudiantes que inician y finalizan los estudios, así como también han puesto énfasis en la vinculación de la familia para cooperar en la adaptación universitaria (Flores-Buils, Gil-Beltrán y Caballer-Miedes, 2012).

En la Tabla 7.2 se aprecian los diferentes servicios que apoyo a los estudiantes. En este apartado se destaca que la universidades ecuatorianas, dentro de la Web ofrecen una diversidad de información para orientar a los estudiantes.

Tabla 7.2. Servicios de apoyo a los estudiantes en las universidades analizadas

| Universidad | Orientación académica | Bolsa de empleo | Apoyo psicológico | Inclusión y diversidad | Servicios médicos | Asistencia financiera y becas. |
|--------------------|--|--|---|-------------------------------|---|--|
| EPN | Las actividades de inducción a estudiantes nuevos es llevada a cabo por el departamento de Formación Básica. | Se encuentra ubicada en la página principal y se evidencia información detallada sobre ofertas laborales y pasantías. | Intervención en problemas de ansiedad, depresión, estrés y bajo rendimiento en los estudios. Trastornos psicosomáticos, alcoholismo, drogadicción, disfunción familiar o de pareja. Investigaciones sobre temas de salud mental. | Información no registrada. | Odontología Enfermería Nutrición | Becas por situación económica, excelencia académica y mérito cultural. |
| ESPOL | Existe un apartado de consejería académica en línea. | Se desarrollan desde el Centro de Promoción y Empleo y se da énfasis a los encuentros laborales, asesoría a los politécnicos, charlas de temas laborales y prácticas pre profesionales | Es gratuita e interviene en problemas individuales, familiares e inconvenientes con los estudios. | Información no registrada. | Servicios de atención odontológica y laboratorio clínico. | Becas por excelencia académica. Becas para capacidades diferentes. Becas de apoyo económico. |

| Universidad | Orientación académica | Bolsa de empleo | Apoyo psicológico | Inclusión y diversidad | Servicios médicos | Asistencia financiera y becas. |
|--------------------|---|--|---|---|---|---|
| PUCE | Información no registrada. | Se denomina Bolsa de empleo y pasantía. Se facilita la integración de los estudiantes al entorno laboral del país. | Apoyo psico-emocional | Apoyo a la inclusión de estudiantes de grupos de atención prioritaria | Centro médico universitario | Se organiza desde la Dirección de Beneficios académicos. |
| UCE | Existe la Unidad de Orientación Profesional, se ofrece servicios que van desde la orientación para ingresar a la universidad, y asesoramiento psicopedagógico | Información no registrada. | Atención psicológica y psiquiátrica. | Información no registrada. | Servicio médico estudiantil con 16 especialidades. | Información no registrada. |
| ESPE | Se organiza bajo el nombre de Jornada de Orientación Académica | Existe un sitio web específico sobre Bolsa Empleo y se genera información de ofertas laborales. | Ejecutan programas de prevención en salud mental. | Aunque no se encuentra visible la información en este portal. En el apartado de noticia se presenta que la biblioteca ha traducido 20 mil textos a sistema Braille. | Policlínico-ESPE Servicios: Medicina general Odontología Enfermería | Existe un espacio denominado: gestión de becas y ayudas económicas estudiantiles. |

| Universidad | Orientación académica | Bolsa de empleo | Apoyo psicológico | Inclusión y diversidad | Servicios médicos | Asistencia financiera y becas. |
|--------------------|---|---|---|--|--|--|
| UC | Apoyo y orientación frente a las dificultades en el proceso de adaptación a la vida universitaria | Existe un micrositio denominado Bolsa de trabajo. No existe información actualizada. | Se presenta un programa de atención psicosocial. Orientación y apoyo psicosocial: (apoyo y orientación frente a diversas situaciones problemáticas, tales como: conflictos familiares, violencia doméstica, problemas de convivencia, problemas de adicción) | Servicios de intervención con estudiantes de discapacidad. Presenta un instructivo que regula el proceso de inclusión educativa. | Centro de diagnóstico biomédico | Se informa diferentes tipos de becas, requisitos y normativas de aplicación. |
| UA | No se encuentra visible la información | Existe un sitio web específico de este servicio. Y permite acceder a información actualizada de ofertas laborales. | Asistencia psicológica y acompañamiento personal. | Información no registrada. | Servicios médicos de la universidad con 3 especialidades | Se informa los diferentes tipos de becas a través de un blog. |
| UTPL | Existe una área de orientación universitaria. | Se maneja la información desde la Unidad de ex alumnos. Hay información completa y actualizada de las ofertas laborales de empresas | Información no registrada. | Información no registrada. | Hospital UTPL | Existe un micrositio específico sobre becas. |

1.2.1. Orientación académica

Respecto a las modalidades de orientación ofertadas se destaca las actividades de inducción a estudiantes nuevos, consejerías académicas, apoyo y orientación frente a las dificultades en el proceso de adaptación a la vida universitaria y organización de jornadas académicas.

De las universidades analizadas se pudo determinar que el 25% de esas instituciones no registran ningún tipo de información web sobre ofertas de servicios de orientación académica. No obstante el resto de universidades se enfoca en la oferta de servicios de inducción y adaptación estudiantil a la universidad.

Esta estrategia orientadora es importante sin embargo es insuficiente puesto que no se articula a un proceso sostenible en el itinerario curricular académico de la universidad. La única universidad que presenta información en este sentido es la Universidad Central de Ecuador (UCE), destacando los servicios que van desde la orientación para ingresar a la universidad, y asesoramiento psicopedagógico.

Asimismo, en la página web de la Escuela Politécnica Nacional (EPN), se evidenciaron que los servicios al estudiante se encuentran dispersos en varias secciones dentro de la estructura organizativa. No aparece un servicio especializado de orientación personalizada para el desarrollo académico, personal o profesional-laboral, a excepción de una unidad de apoyo al emprendedor. No se encuentra un servicio o programa de acogida a los nuevos estudiantes, sin embargo existe una "Jornada de Inducción Universitaria" que se encuentra a cargo del vicerrectorado de docencia. Aunque esta actividad, puede parecer más bien una sesión general de bienvenida, no se descarta que pueda contener elementos de carácter orientador

En relación a la página web de la Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL) se observa un servicio de consejerías académicas en línea. Esta herramienta virtual tiene como objetivo de responder a las dudas o dificultades que presenten los estudiantes a lo largo de la carrera. El proceso de consejería funciona de manera obligatoria para todo el alumnado y para tal efecto, los universitarios deben ingresar los datos personales a través de la siguiente página web <http://www.consejerias.espol.edu.ec/>.

En la Figura 7.2. consta el portafolio de servicios en línea de la Escuela Politécnica Nacional, en la que, entre otros, se destaca las bibliotecas digitales, consejerías académicas y bolsas de trabajo.

Figura 7. 2. Servicios en línea de la Escuela Politécnica del Litoral



Fuente: www.espol.edu.ec/es/servicios

De igual manera, en la Figura 7.3, se muestra que la Universidad de Cuenca registra el servicio de apoyo y orientación frente a las dificultades en el proceso de adaptación a la vida universitaria.

Figura 7.3. Atención Psicosocial de la Universidad de Cuenca.

Toda persona que se encuentre matriculada como estudiante regular de la Universidad de Cuenca en el año vigente y de conformidad con los términos y condiciones del Reglamento respectivo, cuenta con un seguro de vida y de accidentes personales que tiene como objetivo proteger al/a estudiante contra las consecuencias de los accidentes corporales que pueda sufrir, durante las 24 horas del día, los 365 días del año en cualquier parte del mundo.

[Leer más...](#)

Atención Psicosocial

Última actualización: 07 Febrero 2017

Orientación y apoyo psicosocial: (apoyo y orientación frente a diversas situaciones problemáticas, tales como: conflictos familiares, violencia doméstica, problemas de convivencia, problemas de adicción)

Apoyo y orientación frente a dificultades en el proceso de adaptación a la vida universitaria

Fuente: www.ucuenca.edu.ec

De la información analizada podemos inferir que las universidades en general aún presentan un bajo nivel de desarrollo tecnológico en el uso de aplicaciones digitales para atender de una manera adecuada, oportuna y efectiva, las necesidades y problemas de los estudiantes universitarios. Sin embargo, hemos observado que la mayoría de las universidades disponen de una estructura de servicios que brindan acompañamiento al estudiante en sus primeras experiencias de vida universitaria.

Bolsa de Empleo

El servicio de Bolsa de empleo es considerado como un espacio de información, formación e intermediación laboral con las empresas locales e internacionales, que frecuentemente es utilizado por los alumnos de los últimos años académicos, egresados o graduados. En la Tabla 7.2, se visualiza que todas las universidades mantienen un servicio de bolsa de empleo, que se encuentra administrado de manera independiente de las Unidades de Bienestar Universitario.

Como se puede observar en la Figura 7.4, la bolsa de empleo, adquiere importancia en las páginas principales o en blogs o páginas específicas y se brinda información sobre ofertas y prácticas laborales, así como asesorías para que los profesionales graduados puedan incorporarse al mundo laboral.

Figura 7.4. Bolsa de Empleo de la Universidad Técnica Particular de Loja

The screenshot shows the homepage of the UTPL job portal. At the top, there's a blue banner with the logo and navigation links. Below that, a yellow bar contains search filters. The main content area is white with a blue sidebar on the left. The sidebar has a 'Bienvenido' section and a login form. The main content area has a search section with checkboxes for job categories and a search button. The footer is blue and contains three columns: 'ÚLTIMOS EMPLEOS', 'CATEGORÍAS', and 'EMPRESAS'. The 'ÚLTIMOS EMPLEOS' section shows 'No hay empleo para este criterio de búsqueda'. The 'CATEGORÍAS' section lists 'ÁREA ADMINISTRATIVA (0)', 'ÁREA BIOLÓGICA (0)', 'ÁREA SOCIO-HUMANÍSTICA (0)', and 'ÁREA TÉCNICA (0)'. The 'EMPRESAS' section shows logos for 'ECONOMIA', 'EKAETA', 'Gobierno Autónomo de Esmeraldas', 'ASUMIR ACCESS', and 'TUP'.

Fuente: www.utpl.edu.ec

La Bolsa de empleo de la Universidad Técnica Particular de Loja presenta información actualizada sobre las ofertas laborales, conectando de manera virtual a los egresados y graduados con el ámbito empresarial local e internacional. La página web de empleo, mantiene enlaces y filtros de búsqueda que posibilita ubicar una oferta laboral que se ajuste al perfil del usuario.

De igual manera, la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) ofrece un servicio de bolsa de empleo, que permite a los estudiantes postular a diferentes vacantes que ofertan las empresas ecuatorianas. En la página web se puede observar que existe un apartado denominado “información/empresa”, que permite a las empresas ingresar directamente las vacantes laborales. Asimismo, el servicio ofrece asesoramiento profesional a través de la Unidad de Bienestar Universitario.

Figura 7.5. Bolsa de Empleo de la Universidad de las Fuerzas Armadas



Fuente: <http://empleo.espe.edu.ec/>

1.2.2. Apoyo Psicológico

En el campo de apoyo psicológico la información que se registra es estática, y se da atención especial a los servicios de apoyo psicológico en el ámbito emocional, programas de prevención en salud mental y atención en adicciones. Estas acciones de acompañamiento y asesoramiento psicológico que ejecutan las universidades ecuatorianas tiene en común el abordaje de problemas emocionales, ansiedad y depresión, que comúnmente afecta a los estudiantes especialmente en los primeros cursos universitarios (Batallas-González, 2014 y Montesinos-Torres, 2016). Como un ejemplo de servicio en

este ámbito, se puede evidenciar en la Figura 7.6, que la Escuela Politécnica Nacional (EPN) enfatiza su servicios en la prevención, tratamiento de enfermedades mentales.

Figura 7.6. Servicios de Psicológicos de la Escuela Politécnica Nacional

DIRECCIÓN DE BIENESTAR ESTUDIANTIL Y SOCIAL

Ubicación: Edificio de la Facultad de Ingeniería de Sistemas (Edificio N. 20), planta baja

Horario de atención: 08:00 - 17:00

Misión:
Brindar a la Comunidad Politécnica atención integral en salud y bienestar social, con recurso humano calificado y comprometido a prestar servicios eficientes y de calidad.

Visión:
Fortalecer el área médica y social con procesos sostenidos de cambio que permitan diversificar las prestaciones, ampliar la cobertura de atención y satisfacer las necesidades de los usuarios en las mejores condiciones de calidad, calidez y oportunidad.

El Vicerrectorado de Docencia a través de la Dirección de Bienestar Estudiantil (DIBEYSO), ofrece a sus estudiantes los siguientes servicios gratuitos y que están a disposición de toda la comunidad politécnica:

| | |
|------------------|-------------------------------------|
| TRABAJO SOCIAL | <input checked="" type="checkbox"/> |
| MEDICINA GENERAL | <input checked="" type="checkbox"/> |
| GINECOLOGÍA | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ODONTOLOGÍA | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PSICOLOGÍA | <input checked="" type="checkbox"/> |

Prevención, diagnóstico y tratamiento de enfermedades relativas a problemas de ansiedad, depresión, estrés, bajo rendimiento en los estudios, trastornos psicosomáticos, alcoholismo, drogadicción, disfunción familiar o de pareja.

Orientación profesional.

Investigaciones sobre temas de salud mental.

Certificados Psicológicos

Responsable: Psic. Fernando Torres

Ext. 1130

Fuente: www.epn.edu.ec/institucion/servicios-internos/bienestar/

Es importante destacar que en el ámbito personal, la orientación universitaria debe fundamentarse en los principios de control y auto-regulación del comportamiento humano. La salud mental es fundamental para asegurar la calidad de vida y el rendimiento académico satisfactorio del alumnado universitario.

1.2.3. Inclusión y diversidad

En lo que respecta, a los servicios de apoyo e inclusión educativa existe poca información registrada en las páginas de las unidades de bienestar universitario. Sin embargo, en la Figura 7.7, la Universidad de Cuenca, incluye información sobre los servicios que ofrece a los estudiantes con discapacidad, además incluye un instructivo que regula el proceso de inclusión educativa.

Figura 7.7. Inclusión educativa en la Universidad de Cuenca



Fuente: www.ucuenca.edu.ec

En las universidades ecuatorianas existe un marco legal que respalda las acciones inclusivas y de equidad social, especialmente en el desarrollo de mecanismos que posibiliten la obtención de becas para estudiantes con discapacidad y promoción de campañas de sensibilización que faciliten la integración social y académica de los estudiantes con diversidad de condiciones (Herrán-Gascón, Pinargote-Ortega, Véliz-Briones, 2016).

1.2.4. Servicios médicos

Finalmente, en la Tabla 7.2, se detalla las diversas acciones que se realizan en el ámbito de salud. La mayoría de universidades ejecuta los servicios médicos a través de sus hospitales universitarios o centros de atención médica.

1.2.5. Asistencia Financiera y Becas

Así mismo, respecto a los servicios de becas estudiantiles, la información registrada está muy bien estructurada y permite conocer los tipos de becas, procedimientos y normativas legales.

1.2.6. Actividades extracurriculares

Por otro lado, en la Tabla 7.3, se presentan las actividades extra-curriculares que ofertan las universidades investigadas. En este apartado se aprecia que las actividades deportivas son muy amplias y permiten al estudiante elegir entre una diversidad de disciplinas deportivas. Mientras que en el ámbito de arte y cultura las páginas no registran información, únicamente en dos universidades se aprecian contenidos sobre este ámbito.

Tabla 7.3 Estructura comparativa de las páginas de bienestar universitario: actividades extracurriculares

| Universidades | Clubs de deportes | Clubs de arte y cultura |
|---------------|--|---|
| EPN | Existe un Centro de cultura física, recreación y deportes. | Existen diversos clubs: anime, caricatura, danza y cheerleaders, malabares, pintura y periodismo. |
| ESPOL | Existe un club deportivo ESPOL, mantiene diversas disciplinas: ajedrez, baloncesto, fútbol, triatlón, voleibol. | Información no registrada. |
| UCE | La universidad ofrece clubes de rugby y andinismo, | Información no registrada. |
| PUCE | Existe una coordinación de deportes que promueve el deporte universitario. Clubes competitivos y recreativos. | Información no registrada. |
| ESPE | Los clubes que se señalan son de futbol, baloncesto | Clubs artísticos-culturales |
| UC | Centro de Recreación y Deporte Universitario (CREDU), que son: a) Sauna, Turco e hidromasaje; b) Canchas de Raquet; c) Sala de Aeróbicos; d) Sala de baile; e) Gimnasio de máquinas; f) Bar y comedor. | Información no registrada. |
| UA | Información no registrada. | Información no registrada. |
| UTPL | Información no registrada. | Información no registrada. |

Fuente: Elaboración propia

A continuación en la Figura 7.8 se expone un ejemplo de buenas prácticas en relación con la difusión de las actividades deportivas, y también, aunque sean escasas, de las actividades de arte y cultura. Las actividades corresponden a las ofertadas por la Universidad de Cuenca. De acuerdo con Pozón-López (2014), el desarrollo de actividades extracurriculares favorece en el alumnado la adquisición de competencias y habilidades sociales, así como el fortalecimiento de valores y sentido de pertenencia hacia la institución universitaria.

Figura 7.8. Actividades extracurriculares de la Universidad de Cuenca



Fuente: <http://www.epn.edu.ec/institucion/servicios-internos/teatro-politecnico/>

2. HERRAMIENTAS Y MECANISMOS DE COMUNICACIÓN

Finalmente, como puede observarse en la Tabla 7.4, las Unidades de Bienestar Universitario ofrecen pocas herramientas de comunicación. La información que se registra únicamente se relaciona con números telefónicos y correos electrónicos.

Tabla 7.4. Estructura comparativa de las páginas de bienestar universitario: instrumentos de la comunicación

| Universidades | Correo electrónico | Buzón de correo | Nombre de contacto y número telefónico | Chat | Redes sociales |
|---------------|---|---|--|---|---|
| EPN | No se detalla esta información en la página de bienestar universitario. | No dispone de este servicio | De cada área se registra el nombre del responsable y números telefónicos | No dispone de este servicio | Facebook, Twiter, Youtube y Flickr |
| ESPOL | No se registra información sobre este servicio. | No dispone de este servicio | Únicamente se indica números telefónicos | No dispone de este servicio | No dispone de este servicio |
| UCE | Se registra el siguiente mail: dbu@uce.edu.ec para consultas. | No se registra información sobre este servicio. | Únicamente se indica números telefónicos y dirección donde se localiza la UB | No se registra información sobre este servicio. | No se registra información sobre este servicio. |

| | | | | | |
|------|---|---|--|---|---|
| PUCE | De cada servicio ofertado se indica el correo electrónico. | No se registra información sobre este servicio. | Se indica números telefónicos y dirección. | No se registra información sobre este servicio. | No se registra información sobre este servicio. |
| ESPE | De cada servicio ofertado se registra el correo electrónico. | No se registra información sobre este servicio. | Se indica los nombres de cada responsable pero no se registra los números telefónicos. | No se registra información sobre este servicio. | No se registra información sobre este servicio. |
| UC | No se registra información de contactos. | No se registra información sobre este servicio. | Se registra los números telefónicos de cada área | No se registra información sobre este servicio. | No se registra información sobre este servicio. |
| UA | Se registra el siguiente mail: mi.uda@uazuay.edu.ec para consultas. | No se registra información sobre este servicio. | Se registra un solo número telefónico de contacto | No se registra información sobre este servicio. | No se registra información sobre este servicio. |
| UTPL | No se registra información sobre este servicio. | No se registra información sobre este servicio. | No se registra información sobre este servicio. | No se registra información sobre este servicio. | No se registra información sobre este servicio. |

Fuente: Elaboración propia

3. SÍNTESIS E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

Con el fin de atender al objetivo 3, que consiste en valorar y determinar el grado de relación que existe entre los servicios de orientación universitaria y la atención a las reales necesidades que presentan el alumnado, se procedió a elaborar el análisis DAFO que permitiera identificar los principales factores internos y externos que inciden en la calidad de los servicios de orientación universitaria ofertados por las universidades objeto de este estudio (Tabla 7.5).

Tabla 7.5. Análisis DAFO. Contraste y valoración entre necesidades detectadas y servicios de orientación universitaria ofrecidos

| FORTALEZAS |
|---|
| F1 Existencia de servicios institucionalizados de orientación antes de ingresar a la universidad. |
| F2 Alta satisfacción estudiantil por la carrera que se encuentran cursando. |
| F3. Composición equitativa de género en el acceso y presencia dentro de la universidad. |
| F4 La mayor parte de los estudiantes cuentan con su familia residiendo en su lugar de estudios. |
| F6 Las necesidades de orientación profesional son atendidas por los servicios de bolsa de empleo. |
| F7 Los estudiantes se encuentra satisfechos con las instalaciones y equipamiento de la universidad. |
| F9 La denominación del servicio es similar en todas las páginas y hace referencia al bienestar universitario. |
| F10 Se registra el servicio de apoyo y orientación frente a las dificultades en el proceso de adaptación a la vida universitaria. |
| F11 Las unidades de bienestar universitario ofrecen variedad de información sobre los servicios que ofertan. |
| F12 Los servicios de becas estudiantiles, la información registrada está muy bien estructurada y permite conocer los tipos de becas, procedimientos y normativas legales. |
| F13 Se da atención especial a los servicios de apoyo psicológico en el ámbito emocional, programas de prevención en salud mental y atención en adicciones. |
| F14 Se aprecia que las actividades deportivas son muy amplias y permiten al estudiante elegir entre una diversidad de disciplinas deportivas |
| F15 Existe el funcionamiento de consejerías en línea, aunque de manera escasa. |
| F16 Solamente cinco de las ocho universidades informan en su web de acciones de acogida (jornadas de inducción, acompañamiento en la adaptación universitaria) |
| OPORTUNIDADES |
| O1 El desarrollo de aplicaciones tecnológicas para el acceso a los servicios de bienestar universitario. |
| O2 El compromiso de las familias en el apoyo a los hijos para facilitar su estudio, de manera que a menudo se traslada toda la unidad familiar. |
| O3 Universidades reconocidas por su excelencia académica e investigación en el contexto nacional. |
| O4 Consolidación institucional de las Unidades de Bienestar Universitario amparadas en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). |
| O5 El acceso frecuente de los estudiantes a las redes sociales como medio de comunicación. |
| O6 Reglamentos de funcionamiento de los procesos y servicios de bienestar universitario. |
| O7 Infraestructura adecuada que sostiene la calidad de los servicios de orientación universitaria |

| DEBILIDADES |
|---|
| D1 Insuficiente información académica proporcionada a los estudiantes al momento de iniciar carrera universitaria. |
| D2 Un 20.7% de los estudiantes no se encuentran satisfechos con la carrera que han elegido. |
| D3 Si bien las necesidades de orientación profesional intentan ser atendidas desde el servicio de bolsa de empleo, estas generalmente no comportan una atención orientadora específica desde un enfoque psicopedagógico. Se constata que ninguna de estas bolsas se gerencia desde las unidades de bienestar. |
| D4 La atención en la vertiente profesional tiene lugar únicamente al final de los estudios |
| D5 La dispersión de los servicios y falta de sistemas integrados de orientación con servicios dispersos y aparentemente inconexos. |
| D6 En las páginas web de las universidades no se registra información sobre servicios que apoyen el desarrollo de la carrera. |
| D7 En las páginas principales no existe un rápido acceso a los servicios que ofrecen las unidades de bienestar universitario, se debe realizar una búsqueda por toda la página para ingresar a la sección de bienestar. |
| D8 La información que se recoge en las páginas de las unidades de bienestar universitaria es poco dinámica, no se hace uso de recursos visuales. La información es únicamente de tipo texto. |
| D9 Se presenta con mayor frecuencia información en el ámbito de la orientación académica. |
| D10 El apartado de bolsa de empleo, generalmente, no se registra información en las páginas de la Unidades de Bienestar, dificultando, de este modo, su identificación. |
| D11 En el campo de apoyo psicológico la información que se registra es poco interactiva. |
| D12 No utilizan las redes sociales como herramientas de comunicación, únicamente se registran números telefónicos y correos electrónicos del personal que labora en las unidades de bienestar. |
| D13 En el ámbito de arte y cultura las páginas de bienestar universitario no registran información, únicamente en dos universidades se aprecia contenidos sobre este ámbito. |
| D14 Únicamente una universidad asegura una orientación académica para todos los estudiantes a través de la implementación de consejerías académicas virtuales. |
| D15 Un limitado número de profesionales que forman parte de los servicios de orientación universitaria. |
| D16 Escasa promoción e información de los servicios que ofertan las unidades de bienestar universitario. |
| D17 La escasa propuesta de servicios de orientación, especialmente en el ámbito personal y profesional. |
| AMENAZAS |
| A1 Escasa tradición orientadora en el país. |
| A2 Inestabilidad política y jurídica que regula el marco institucional de las universidades. |
| A3 Falta de formación específica de los profesionales y orientadores que intervienen en el contexto de la educación superior. |
| A4 Pérdida del vínculo institucional entre la Unidad de Bienestar y la comunidad universitaria, que limita la capacidad de respuesta. |
| A5 Falta asignación de recursos económicos para la creación de nuevos servicios de orientación universitaria. |

Para realizar este análisis DAFO se caracterizaron los factores internos y externos que condicionan la calidad de los servicios de orientación universitaria en Ecuador, en base a la siguientes elementos:

Las *debilidades* son los puntos críticos o neurálgicos que influyen o condicionan la función orientadora de la universidad en consonancia con la misión institucional. Las Unidades de Bienestar Universitario presentan diversas debilidades relacionadas con el recurso humano profesional que apoya con las

actividades que ofrece la Unidad de Bienestar. En las páginas web se constató que los servicios de orientación universitaria cuentan con un limitado número de profesionales para atender las necesidades del alumnado. Por otro lado, la información sobre los servicios se visualiza de forma dispersa, es decir, los contenidos sobre los servicios de bienestar universitario, se encuentran almacenados en otros enlaces con una denominación diferente, lo cual dificulta el acceso a la información. Otro aspecto que se evidencia como una debilidad es la insuficiente información sobre la carrera que se proporciona a los estudiantes cuando inician los estudios, lo cual podría derivar en una baja expectativa de la carrera cursada y deficiente toma de decisiones en el itinerario curricular. Además del análisis estadístico de las necesidades, se detectó que las necesidades de mayor influencia en los estudiantes se encuentran en el ámbito profesional, sin embargo, una de las debilidades de las páginas web de las Unidades de Bienestar es su escasa injerencia en este ámbito. En la mayoría de los casos, la orientación para la inserción laboral son atendidas de manera independiente por los servicios de bolsa de empleo, quedando al margen el papel que deben cumplir las Unidades de Bienestar Universitaria.

Las *amenazas* son hechos o eventos externos que pueden afectar estructuralmente a los procesos de la gestión institucional y por tanto a la consecución de los objetivos estratégicos de los servicios de orientación que ofrecen las Unidades de Bienestar Estudiantil. En relación a las amenazas, un factor que podría gravitar nocivamente en la proyección de las unidades de bienestar universitario es la escasa cultura y tradición orientadora en el país. Es decir, que puede ocasionar que la sociedad construya una imagen poco favorable del papel que vienen cumpliendo estas Unidades en beneficio del estudiantado. Por otro lado, la inestabilidad política y jurídica provoca en el entorno institucional universitario un ambiente de incertidumbre para la definición de políticas y programas de intervención de servicios de bienestar universitarias sostenibles que beneficien a la población universitaria. Estos dos factores considerados como amenazas, podrían influir en el deterioro del vínculo con la comunidad universitaria y por consiguiente la pérdida de legitimidad institucional por parte de las autoridades universitarias.

Las *fortalezas* son los factores internos de la estructura institucional que permiten realizar los procesos con eficiencia, calidad y sostenibilidad. En cuanto a las fortalezas, cabe destacar que en Ecuador el sistema educativo universitario cuenta con los servicios institucionalizados de orientación universitaria, a través de las Unidades de Bienestar Universitario. Además, es importante señalar que la mayor parte de los estudiantes universitarios recibieron orientación antes de ingresar a la universidad, desde diferentes agentes orientadores, principalmente de los departamentos de consejerías y apoyo familiar. Por tanto, podemos conjeturar que los estudiantes tienen la oportunidad de beneficiarse de los

servicios que apoyo y acompañamiento antes, durante y después de cursar los estudios universitarios. Otro factor clave que se evidencia en el sistema educativo universitario es la democratización en el acceso y permanencia en la universidad en términos de género. De igual manera, la satisfacción que presenta el alumnado con los estudios, constituye una variable estratégica que influye positivamente en la calidad educativa y bienestar de los estudiantes. La información que se proporciona en las web sobre becas para los estudios guarda relación con las necesidades y expectativas de los estudiantes. De manera similar, las universidades presentan información y oferta de servicios para el tratamiento y prevención de enfermedades de salud mental. Finalmente, los recursos tecnológicos están siendo utilizados por los estudiantes para acceder a los servicios de tutoría y mentoría académica.

Las *oportunidades* son factores externos que puede incidir positivamente en las Unidades de Bienestar Universitario y consecuentemente mejorar la calidad de los servicios de orientación universitaria. Una de las oportunidades que se visualiza en el entorno, es de carácter normativo. Es decir, la existencia de un entorno institucional adecuado que ha posibilitado la implementación de políticas de bienestar universitario. Las universidades ecuatorianas se rigen bajo la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y en conformidad con el el Art. 86 las universidades mantendrán una Unidad de Bienestar Estudiantil encargada de “promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución” (p.16). Debe señalarse también que las universidades estarán en la capacidad institucional de superar los procesos de evaluación y acreditación conforme lo establece el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). Asimismo, el desarrollo aplicaciones tecnológicas, como los servicios de consejerías académicas en línea, constituye un factor externo relevante para la atención de las necesidades académicas universitarias demandadas por los estudiantes. Otra variable que ofrece la oportunidad de perfeccionar los servicios de bienestar universitario es la calidad de la infraestructura física y tecnológica.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El objetivo de este apartado se enfoca en la realización de un análisis de los servicios que ofertan las Unidades de Bienestar Universitario a través de las páginas web y su contraste con las necesidades de orientación que presentaron los estudiantes universitarios del Ecuador.

Las Unidades de Bienestar monitoreadas publican en sus portales web información relevante sobre sus servicios y se pudo constatar que, en su gran mayoría, el contenido web se encuentra enfocado en el ámbito de la orientación académica, específicamente en lo concerniente a las actividades de inducción para estudiantes nuevos, consejerías académicas, apoyo y orientación para superar dificultades en el proceso de adaptación universitaria. Los servicios que ofrece el programa de bolsa de empleo, son organizados por departamentos independientes que tienen como misión brindar la oportunidad de una vinculación laboral exitosa con empresas públicas y privadas del país

Las páginas web de las universidades se encuentran bien diseñadas, en cuanto a la imagen corporativa que se persigue proyectar a la colectividad. Sin embargo, cada universidad tiene una denominación diferente de los servicios, dificultando el fácil acceso e identificación. En lo referente a los instrumentos de la comunicación, las unidades de bienestar universitario no aprovechan las redes sociales para informar y difundir los servicios que ofrecen a la comunidad universitaria.

El balance general del análisis DAFO indica que el sistema universitario presenta un conjunto de debilidades estructurales que requieren ser transformadas o mitigadas desde la perspectiva integral de las dimensiones de orientación universitaria: personal, académica y profesional. Sin embargo, presenta una diversidad de fortalezas y oportunidades que pueden favorecer en la instauración de prácticas orientadoras integrales que atiendan las necesidades progresivas del alumnado. Respecto a las amenazas, existen eventos externos que pueden afectar a los procesos de gestión institucional de las Unidades de Bienestar Universitario y en el nivel de satisfacción de los usuarios que son atendidos por los servicios de orientación. Precisamente la escasa tradición orientadora del país, así como la inestabilidad política y jurídica que ha venido atravesando el Ecuador, podría ser un factor amenazante hacia la estructura administrativa de la orientación universitaria.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Estructura del capítulo

1. ASPECTOS A DESTACAR EN RELACIÓN CON LA REVISIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL
2. CONCLUSIONES RELATIVAS AL INSTRUMENTO
3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN EN TORNO A LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS
4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN EN TORNO A LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR
5. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN
7. DIFUSIÓN DE RESULTADOS

1. ASPECTOS A DESTACAR EN RELACIÓN CON LA REVISIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL

El análisis de la literatura en torno a los aspectos conceptuales y contextuales, vinculados a los objetivos de este estudio y al que nos hemos referido en el capítulo 1, 2 y 3 nos ha llevado a describir el siguiente estado de la cuestión:

- Los patrones de comportamiento económico, social y cultural de las sociedades se ven impactados por las rápidas transformaciones tecnológicas, dando lugar a una sociedad del conocimiento, en cuyo contexto se contempla un nuevo paradigma pedagógico en la educación y en la orientación, el cual se asume un papel de mediador y facilitador del aprendizaje, tanto en la figura del docente como en el del profesional de la orientación. En este marco cobran especial relevancia los principios de prevención, de desarrollo y de intervención social.
- En el ámbito de la orientación se pone énfasis en el acompañamiento que experimentan las personas a lo largo de su vida, desde un enfoque preventivo. En el contexto universitario, particularmente en las transiciones académicas a la universidad, los procesos de aprendizaje, la organización del estudio para la superación de asignaturas y toma de decisiones en el itinerario curricular. Las necesidades de orientación profesional reflejan los problemas relacionados con el desarrollo de habilidades y competencias, acceso a la información de oportunidades laborales y decisiones en el itinerario del mapa curricular, y finalmente, las necesidades de orientación personal reflejan aspectos relacionados con la percepción de autoeficacia, auto-concepto, competencias emocionales, capacidad de resiliencia, valores, relaciones familiares y en general aspectos de salud mental.
- Las conceptualizaciones en torno a las necesidades de orientación han sido planteadas desde diversas perspectivas teóricas. Autores relevantes como Kaufman (1982), Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff y Nelson (1984), Witkin y Atschuld (1996), coinciden en valorar las necesidades desde la perspectiva basada en la discrepancia, es decir, entre la situación actual que percibe el individuo y la que desearía alcanzar. De la misma manera, el estudio de las necesidades se fundamentan en la teoría de la motivación humana propuesta por Abraham Maslow (1954), que sostiene que el tipo de motivación está en función de la satisfacción de las necesidades materiales y la autorrealización personal.

- La evaluación de necesidades es un elemento central para la planificación de los programas de orientación. Por tanto, los resultados que se derivan de la evaluación de necesidades permiten identificar los principales factores o causas que inciden en el bienestar de los individuos, así como permiten dar respuestas a las problemáticas y necesidades de cualquier grupo poblacional. Los programas de orientación en general se sustentan en varios modelos de evaluación propuestos por Atkinson, Furlong y Janoff (1979), Modelo de F.M. Cox (1987), Modelo de R. A. Kaufman (1983), Lombana (1985), Diseño de J. McKillip (1987), Pérez-Campanero (2000), Modelo de A. Rossett (1995), Stufflebeam (1971), Modelo M.I.S de Witkin (1989).
- La orientación universitaria encuentra su fundamento y lógica en la visión integral de la actividad orientadora, que abarca la dimensión personal, académica y profesional a lo largo de la vida. Todo proceso orientador que se plantea como objetivo el alcanzar la calidad la excelencia educativa, necesariamente deberá partir de la evaluación e identificación de las necesidades que presenten los involucrados de todo proceso educativo. Sin embargo, como se ha evidenciado en algunas investigaciones el mayor aporte de la orientación universitaria en la sociedad contemporánea se circunscribe en la prevención y el desarrollo humano, dando un salto cualitativo respecto a la visión tradicional psicométrica (Campoy y Pantoja, 2000; Sánchez- García, 1998; Salmerón-Pérez, Ortiz-Jiménez y Rodríguez-Fernández, 2005).
- La evolución de los planteamientos teóricos y concepciones de la orientación educativa se ha visto condicionada por los acontecimientos históricos de orden social, político y económico. La etapa actual se caracteriza por el predominio del avance tecnológico y de la información, donde la orientación adquiere una visión integral con implicaciones a lo largo de la vida. Predomina una actividad orientadora de carácter preventivo y de desarrollo integral que toma en cuenta los factores individuales, familiares y contextuales para diseñar un diagnóstico y planificar un proceso de intervención. Los planteamientos de intervención transitan desde un enfoque terapéutico hacia una visión integradora, holística y evolutiva de la carrera, los procesos de aprendizaje, la atención a la diversidad y el desarrollo humano.
- Al analizar los servicios y programas existentes, puede apreciarse que los países del entorno europeo cuentan con mayor tradición teórica y práctica. No obstante, tanto en este contexto europeo como en el latinoamericano, se aprecia una insuficiente permeabilidad teórica a las prácticas reales y queda pendiente un camino por recorrer que puede ser variado de unos países a otros e incluso de unas universidades a otras. En América Latina, si bien se encuentran notables ejemplos de servicios que presentan amplias y buenas prácticas, en muchos casos, las políticas

educativas y las acciones prácticas en materia de orientación universitaria, si bien se encuentran en expansión, en muchos casos son todavía incipientes y dispersas, y se asumen desde enfoques conceptuales distintos; en unos casos se asumen servicios de bienestar desde concepciones diversas, en unos casos de carácter asistencial y en otros más centrados en el desarrollo humano.

- La tendencia general en el contexto internacional y en el ámbito de Ecuador, asume las bases teóricas que justifican la orientación educativa en los contextos universitarios, los principios y los modelos generales de intervención orientadora (consulta, programas, consejo y servicios). Asimismo, el enfoque de calidad obliga a desarrollar y mantener mecanismos de seguimiento que adoptan enfoques evaluativos.
- En el caso concreto de Ecuador, la evolución progresiva del desarrollo de la educación superior ha permitido, hasta nuestros días, materializar los avances que se evidencian en el terreno normativo, y en el desarrollo de mecanismos de evaluación y acreditación universitaria, en la mejora de los sistemas de admisión, los sistemas de becas y, particularmente, en la obligación específica de mantener unidades administrativas dedicadas a la orientación universitaria. Se aprecia un interés creciente por el bienestar universitario en los diversos ámbitos (académico, personal y profesional), según puede apreciarse a través de algunas investigaciones e informes.

2. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN RELATIVAS AL INSTRUMENTO

En relación con el instrumento diseñado y utilizado para evaluar las necesidades de orientación universitaria (objetivo 1ª. de esta tesis) cabe concluir lo siguiente:

- El cuestionario de necesidades de orientación universitaria es un instrumento viable, pertinente y claro. De acuerdo con la valoración realizada por el panel de expertos, los ítems alcanzaron una puntuación media de 4.03 y 5, lo que implica que el instrumento reúnen las características psicométricas adecuadas para ser aplicada en cualquier contexto de la realidad educativa ecuatoriana. Estos resultados son coherentes con el planteamiento teórico dado por los autores Ato, Benavente y López (2006), quienes consideran que existen diversos procedimientos para calcular el grado de acuerdo entre expertos. Las medidas descriptivas (cálculo de media y desviación típica) son reconocidas como un enfoque “sencillo y universalmente aceptado para medir el acuerdo entre jueces” (p.639). Desde el enfoque descriptivo, la decisión de mantener o eliminar un ítem dentro de una escala, estará determinado por la valoración o puntuación promedio

más alta que otorguen los expertos a cada pregunta. Por otro lado, los resultados descriptivos de la valoración de expertos, se aproximan al estudio realizado por García-Ripa, Sánchez-García y Rísquez (2016), donde se comprobó la validez de contenido y de constructo de un cuestionario de estrategias y motivación para el estudio universitario (CEMEU). De manera similar, en un estudio realizado por Porto-Noronha y Fernandes-Sisto (2011), se determinó la idoneidad de un instrumento de evaluación para el contexto de selección y orientación profesional mediante el proceso de validez de contenido y valoración de jueces expertos.

- A partir del análisis factorial exploratorio (AFE) y factorial confirmatorio (AFC), se identifica un modelo unidimensional en la *escala de servicios necesarios* (SN) y un modelo de tres factores en la *escala de necesidades de orientación*, estructurado de la siguiente manera: necesidades de orientación personal (F1), necesidades de orientación profesional (F2), y necesidades de orientación académica (F2), comprobándose una alta consistencia interna de las dos escalas (SN y NO) y sus factores ($\alpha=.949$ y $.925$). Por tanto, podemos afirmar que el instrumento es idóneo para identificar las necesidades de orientación académica, personal y profesional de los universitarios en el Ecuador.
- Los factores obtenidos en ambas escalas son congruentes con otros estudios (Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015; Pinto-Carneiro, Faria, Pinto-Rebelo y Céu-Taveira, 2016), aunque con matices diferentes, identifican las necesidades en los tres ámbitos personal, académico y profesional, por lo cual podemos concluir que el modelo de necesidades puede ser aplicado para investigaciones futuras y en diversos contextos.

3. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN EN TORNO A LAS NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS

Las necesidades de orientación universitaria están en relación directa con un conjunto de variables que determinan su configuración y el grado de importancia para cada estudiante (Objetivo 1.b de la investigación). Del análisis global y su contraste con las variables sociodemográficas podemos concluir lo siguiente:

- Existe una distribución equitativa de género entre los alumnos que participaron en el estudio, resaltándose un mayor número de estudiantes encuestados en los ciclos iniciales, predominando

los estudiantes de género femenino en los ciclos intermedios y finales. Respecto al sexo, no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación a las necesidades de orientación personal, académica y profesional, sin embargo, se aprecia diferencias significativas entre las necesidades de orientación personal y académica, según el ciclo académico que cursan los estudiantes, principalmente en los ciclos iniciales se acentúan más las necesidades de orientación de tipo personal que en los ciclos superiores. De igual manera, las necesidades académica se muestran diferentes entre los grupos de ciclos iniciales y medios

- La edad es un factor determinante en la configuración de las necesidades. Según, el rango de edad se identificaron diferencias significativas en los tres factores de necesidades de orientación: personal, profesional y académica. Las diferencias se producen en su mayoría entre los 17-18, 25-29 y 30-40 con el grupo 19-20 y 21-22.
- A esta realidad, cabe subrayar que los estudiantes que participaron en este estudio pertenecen a las carreras en el área de Ingeniería, industria y construcción, seguidos de estudiantes del área de Ciencias sociales, educación comercial y derecho; y con menor presencia de estudiantes en las áreas de Educación, Agricultura y Servicios. Las profesiones del áreas de conocimiento técnico y tecnológico, tienen una amplia demanda en el Ecuador porque suelen ser percibidas como profesiones que conllevan a un estatus social importante y que gozan de mejores oportunidades de inserción laboral. Mientras que las carreras de perfil agropecuario e industrial, se encuentran con una demanda estudiantil rezagada, probablemente porque en las últimas décadas el sector agropecuario e industrial ecuatoriano no ha contado con las políticas de fomento productivo del gobierno central. Es decir, la revelación de preferencias profesionales de los estudiantes está relacionada con la lógica del modelo de desarrollo económico y social ecuatoriano que influye notablemente en el perfil de necesidades de orientación universitaria. En la última década, el modelo económico del gobierno priorizó el gasto social en la educación de los sectores sociales de menor ingreso, sin embargo, la inversión en educación no estuvo acompañada de una estrategia que articule la educación con las nuevas necesidades de formación profesional que demanda las futuras ocupaciones de la cuarta revolución industrial que se impone en el mundo globalizado.
- Además, el estudio arrojó como dato relevante que dependiendo del tipo de carrera que cursa el estudiante, difiere las necesidades. En este sentido, los estudiantes que cursan las carreras técnicas o ingenierías son los que presentan o tiene mayores necesidades de orientación, con la salvedad de que la información analizada se concentra en una de las universidades estatales de mayor importancia en el Ecuador y reconocida por su oferta profesional de carácter tecnológica.

Esta premisa se contrasta científicamente con los datos encontrados en la investigación de García-Ripa, Sánchez-García y Risquez (2018), cuyo estudio reporta que las características demográficas y académicas (sexo, tipo de carrera y rango de edad), son factores que influyen significativamente en las necesidades académicas, específicamente en los motivos de elección de estudios de los estudiantes universitarios.

- Un número importante de los estudiantes que participaron en la investigación presentan algún tipo de discapacidad (2.6%), sin embargo en el análisis de contraste de medias no existen diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones de necesidades de orientación, por lo que se puede concluir que las necesidades de orientación surgen independientemente del tipo de discapacidad. En la actualidad las universidades ecuatorianas son cada vez más inclusivas, brindando a las personas con discapacidad la oportunidad de cursar estudios de tercer nivel. La cultura inclusiva que se refleja en la matrícula estudiantil, deberá traducirse en los servicios de orientación y bienestar universitario que demanda este sector de alumnado considerado de interés prioritario. Si consideramos que en las universidades del Ecuador hay una escasa cultura de servicios de bienestar estudiantil universitario, entonces, evidentemente es urgente definir una política educativa y un marco legal que garantice y asegure el derecho de estos servicios para las personas con discapacidad.
- Los estudiantes universitarios con discapacidad manifestaron que no reciben ningún tipo de ayuda por parte de la universidad, esto es el 73.6% del total de personas con discapacidad, las pocas personas que reciben ayuda manifiestan que el apoyo es en infraestructura, económico, académico, médico y psicológico. Las adaptaciones curriculares y tecnológicas deben ser las tareas académicas urgentes que deben cumplir los centros de educación superior del país. Así como también preparar a los docentes en didácticas inclusivas que favorezcan el aprendizaje de la diversidad de estudiantes universitarios.
- Más de una cuarta parte de los estudiantes universitarios que participaron de la encuesta manifestaron que se trasladaron desde su lugar de residencia al sitio donde funciona la universidad. Las pruebas de contraste permitieron determinar que existen diferencias significativas entre quienes se movilizaron para cursar los estudios y quienes no lo realizaron, por lo que se puede concluir que quienes necesitan mayor orientación profesional y académica, son los estudiantes que pertenecen a otra región diferente a la que se encuentran por temas de estudios.
- Este es un segmento poblacional que requiere de atención especializada de manera prioritaria, se debe identificar el perfil de necesidades y atender de manera orgánica desde las unidades o

centros de orientación o bienestar universitario. Para ello, las instituciones de educación superior deberán mapear las necesidades y demandas socioeconómicas, académicas y psicológicas que demande este grupo importante de estudiantes, tomando en consideración que un alto porcentaje de estudiantes universitarios manifestaron que no la recibieron orientación o ayuda universitaria (48.8%). Dentro de los que sí recibieron ayuda de orientación universitaria, un alto porcentaje de estudiantes la recibieron de la propia familia (23.8%).

- Las tres cuartas partes de estudiantes encuestados y matriculados en las universidades investigadas señalaron que la carrera que escogieron la realizaron de acuerdo a sus expectativas, mientras que la otra cuarta parte de la población estudiantil se encuentra en el grupo de estudiantes que, o bien no escogieron la carrera de acuerdo a sus expectativas o bien no contestaron la encuesta. Esta segunda categoría de estudiantes matriculados en las carreras de poca preferencia requiere del servicio de orientación educativa. Si, la carrera no llena en su totalidad la expectativa del estudiante, entonces pueden provocar dificultades de índole académico y psicológico. Por consiguiente, las universidades deberán brindar una ayuda personalizada en técnicas de estudio y acompañamiento psicológico a este grupo de estudiantes, a fin de que puedan superar con éxito las asignaturas del plan curricular. Esta aseveración se afianza, si consideramos que el 15.1% de estudiantes encuestados respondieron que piensan o analizan la posibilidad de abandonar los estudios universitarios.
- En términos globales los universitarios del Ecuador presentan diversas necesidades de tipo académico, personal y profesional, destacando las mayores necesidades percibidas por los estudiantes, con medias superiores a 2.80, son de orientación para la *inserción laboral futura*, para *la planificación y el desarrollo de mi proyecto*, para *desarrollar habilidades para la búsqueda de empleo*, y para *adquirir habilidades de emprendimiento*. Estos resultados concuerdan con el estudio realizado por los autores González-López y Martín-Izard (2004), cuya investigación determinó que los estudiantes universitarios presentaban necesidades más altas en la orientación para el empleo, específicamente respecto a la información sobre las salidas profesionales y desarrollo de competencias profesionales para la inserción laboral futura. Otros estudios también refieren que la información y el desarrollo de habilidades para el empleo son aspectos fundamentales para que los estudiantes puedan acceder exitosamente al campo laboral (Martínez-Clares y González-Lorente, 2018; Molina-Gómez, Gemar y Pelaez-Verdet, 2016).
- De igual manera, en segundo orden de importancia se sitúan las necesidades de orientación de carácter académicas – administrativas, tales como: las necesidades de orientación para *el proceso*

de matriculación, para la elección correcta de asignaturas y para obtener información sobre el sitio donde cursaré mis estudios. Este bloque de necesidades, según los propios estudiantes, tienen una media de importancia que se ubica por encima de 2.70 puntos. Al respecto, diversos trabajos concuerdan que las necesidades académicas se hacen más latentes al inicio de los estudios universitarios, por lo cual se considera indispensable el desarrollo de mecanismos de orientación como la consejería y tutoría académica, para abordar y prevenir los problemas estudiantiles que se presentan en el transcurso de la trayectoria de formación académica de los estudiantes (Aguaded-Gómez y Monescillo-Palomo, 2013; Barreiro-Fernández y Méndez-Lois, 2002; Hofstadt-Román, et al., 2005; Melzer & Grant, 2016; Salmerón-Pérez, et al., 2005).

- Las necesidades de menor importancia se presentan con puntuaciones medias por debajo de 2.00, relacionadas con el aspecto de prevención de las adicciones como: alcohol, drogas, juegos de azar, sexuales, etc., y en relación con la formación y orientación sobre relaciones afectivas sexualidad humana ya que presenta la media más baja (1.78). Aunque los estudiantes universitarios valoren en menor grado las necesidades de tipo personal, existen estudios que hacen hincapié en la formación de conductas resilientes y cooperativas, así como en el fortalecimiento de habilidades emocionales para que los estudiantes logren una mejor integración y adaptación universitaria (Calderón y Azabache-Alvarado, 2018; Pérez-Padilla et al., 2010; Suárez-Colorado y Wilches-Bisval, 2015).
- Solamente la cuarta parte de cuarta parte de los estudiantes universitarios realizan una actividad laboral remunerada si trabajan actualmente. Al contrastar estos resultados, evidenciamos que tanto los estudiantes que están insertados en el mercado laboral, como los que no, tienen necesidades de orientación comunes en el ámbito orientación profesional y académica, diferenciándose del ámbito personal.
- Existe una relación simétrica entre los estudiantes que recibieron orientación académica/profesional antes de ingresar a la universidad y quienes no lo obtuvieron. El contraste de resultados permitió evidenciar que existen diferencias significativas respecto a las necesidades de orientación profesional y académica en relación con la orientación previa recibida, paradójicamente esta situación podría estar relacionada con el grado grado de calidad de la información previa recibida. En el caso de las necesidades de orientación personal, la variable orientación previa no introduce diferencias significativas.
- Los motivos de mayor peso que influyeron en la elección de la carrera, están relacionados con la autorrealización personal y expectativas laborales y sociales, como también a las preferencias y

aptitudes personales por la carrera escogida. Cabe destacar que las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de elección de la carrera tienen diferencias significativas con relación a las necesidades de orientación.

- La información que reciben los estudiantes sobre la carrera es un elemento fundamental para favorecer la adaptación temprana e integración exitosa en el contexto universitario. Los estudiantes universitarios que participaron en la investigación valoran entre regular y suficiente la información que se recibieron sobre la carrera. Sobre esta base se evidenciaron diferencias significativas entre las personas que recibieron diversos grados de información sobre la carrera. Los estudiantes que recibieron una información *insuficiente* son las que más necesidades de orientación personal y profesional presentan. En cuanto a los estudiantes que disponían de una información *regular* perciben mayor necesidad en el ámbito académico. Existen también diferencias significativas entre los que reciben insuficiente y regular información, frente a los que tuvieron información suficiente, en el caso de las necesidades de orientación personal. En función de las necesidades de orientación profesional, marcan diferencias significativas entre los que no obtuvieron información y los que tuvieron información en alguna medida (insuficiente, regular o suficiente).
- En el conjunto de población universitaria la opción de abandonar los estudios es valorada únicamente por el 15.1% de los estudiantes. Sin embargo, existen diferencias significativas entre las personas que, si consideraron abandonar y las que no consideraron. Según las medias aritméticas las personas que más necesidades de orientación presentan son las que han considerado abandonar sus estudios, esta orientación es de tipo personal, profesional y académica.
- En el caso de la segmentación de necesidades, los perfiles identificados de los análisis multivariados se obtuvo, que la variable que mejor predice los perfiles de necesidades orientación personal son las necesidades de orientación profesional. Del análisis de segmentación realizado, se concluye que los estudiantes presentan unas necesidades altas, tanto de orientación profesional como de orientación académica y unos motivos de influencia social, bajos y medios. La edad introduce diferencias en este perfil, de modo que el grupo más joven de estudiantes universitarios (18-20 años), presenta necesidades de orientación personal altas y medias. En este sentido, algunas investigaciones han recalcado la influencia de los factores psicológicos en la adaptabilidad de los universitarios (Chau y Saravia, 2014; Molina-Correa, et al., 2018), especialmente en los primeros años de estudio debido a las diversas exigencias académicas y

sociales que demanda el contexto universitario (Antúnez y Vinet, 2013, Pérez-Villalobos, et al. 2012), asimismo, algunos estudios reconocen que la edad es una variable determinante en la propensión de altos niveles de estrés académico (Estrada-López, 2017).

- Mientras que en las necesidades de orientación profesional, la variable principal predictora es la relativa a las necesidades de orientación académica. En esta segmentación se concluye que los estudiantes valoran con mayor grado de importancia, los servicios de orientación y acompañamiento en la universidad. Al tiempo que presentan en diverso grado, motivos de influencia social. Este perfil de estudiantes, además consideran poco necesario los servicios ofertados por las universidades y al tiempo que declaran una baja satisfacción con la universidad.
- Finalmente, la variable necesidades de orientación profesional es la que mejor predice las necesidades de orientación académica. De los resultados obtenidos se concluye que los estudiantes manifiestan altas necesidades de orientación profesional y en su mayoría presentan también altas necesidades de orientación personal. El grupo se caracterizó por presentar diversos grados de satisfacción con la universidad, y asimismo niveles bajos y medios de motivación por influencias del entorno social.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN EN TORNO A LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y BIENESTAR

Con respecto a los resultados del análisis efectuado sobre los servicios de orientación y bienestar de las universidades (Objetivo 2 de la tesis), podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Los acontecimientos históricos, económicos y políticos por lo que atravesó la universidad ecuatoriana determinaron la filosofía y los pilares fundamentales de la educación universitaria. Desde la época de la colonia hasta el período republicano, la educación universitaria dio un salto de un enfoque dogmático, apologético y segregacionista hacia un enfoque humanística y democratizador de la educación como un derecho ciudadano, garantizado por el Estado (Galarza, 2004; Pareja, 1986; Weise y Laguna, 2009).
- En el periodo de impacto neoliberal en América Latina en Ecuador proliferaron las instituciones universitarias de carácter privado, lo que transformó el derecho constitucional de la educación universitaria a una decisión individual determinada por la oferta y demanda educativa. Según el

criterio especializado de Ramírez y Minteguiaga (2010), la proliferación y mercantilismo de la oferta de carreras universitarias, repercutió en el deterioro de la calidad de la enseñanza, entrega de títulos sin respaldo académico, escasa investigación científica, débil vinculación con la colectividad y precarización laboral de los profesores universitarios. Evidentemente este fenómeno también afectó a la calidad de empleo de los egresados de las universidades.

- En los últimos diez años se empieza institucionalizar una nueva concepción y estructura universitaria en la dirección de responder a las necesidades concretas del ámbito productivo, estatal y social. El sistema de evaluación y acreditación universitaria, permitió realizar un diagnóstico de la calidad de la educación universitaria que derivó en establecer una categoría de mayor a menor nivel de calidad.
- La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), generó las condiciones institucionales para la construcción nuevas estructuras organizativas y de servicio a favor del desarrollo integral de la comunidad universitaria. En este marco legal se determina que “Las instituciones de educación superior mantendrán una unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución” (Art. 86). Esta normativa ha permitido que las universidades ecuatorianas implementen servicios de apoyo y orientación a través de las Unidades de Bienestar Universitario.
- Los servicios de orientación universitaria en Ecuador aún persiste la concepción asistencialista de carácter benefactor, en la mayoría de los casos se han convertido en Unidades administrativas burocratizadas. En la mayoría de las universidades la orientación universitaria no se rige por una concepción holística integral que considere las dimensiones académicas, personal y profesional en las diversas etapas de formación académica universitaria. Como señalan los autores Domínguez-Fernández, Álvarez-Bonilla y López-Medialdea (2012), los servicios de orientación universitaria deben desarrollar actividades que permitan una adecuada intervención para solventar problemáticas que presentan los estudiantes en los estudios universitarios. Es decir, los sistemas de apoyo y acompañamiento universitario deben establecer acciones orientadoras a fin de: a) facilitar el tránsito educativo; b) diseñar entornos favorables que estimulen la autonomía en el aprendizaje; c) generar competencias profesionales para que sean aplicadas a lo largo de la vida y

d) propiciar cambios en la estructura organizacional universitaria para asegurar que los estudiantes concluyan los estudios universitarios.

-

5. CONCLUSIONES ACERCA DE LA COHERENCIA ENTRE NECESIDADES Y SERVICIOS: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DAFO

En relación con el objetivo 3 de esta investigación, y atendiendo a los resultados del análisis correspondiente al FODA (Cap. 7) sobre los servicios de orientación y bienestar de las universidades podemos destacar como conclusiones más relevantes:

- En cuanto a las *debilidades* podemos concluir que casi el 48.8% de los estudiantes universitarios no recibieron orientación previa al ingreso de la universidad. De este grupo de estudiantes que manifestaron la ausencia de orientación y acompañamiento presentaron necesidades más marcadas a nivel académico y profesional. A este escenario se suma las limitadas propuestas de acompañamiento académico y profesional durante los estudios universitarios, es decir, únicamente una universidad oferta servicios de consejerías académicas en línea. Otro de los puntos débiles está relacionado con el bajo grado de satisfacción que otorgan los estudiantes con el sistema de admisión (M= 2.97) y los servicios que ofrece el departamento de bienestar universitario (M=2.83). Estos resultados concuerdan con un estudio previo (González-Ramírez, Contreras-Rosado y Reyes De Cozar, 2015), cuyos resultados determinaron bajos niveles de satisfacción estudiantil sobre los servicios de orientación universitaria
- Adicionalmente, entre los factores que han sido considerados en el marco de las *debilidades*, es el número restringido de profesionales que laboran en las Unidades de Bienestar Universitario. Esto puede constituirse en una barrera para lograr una atención de calidad en la organización.
- También cabe destacar que la actividad orientadora en la esfera profesional tiene lugar únicamente al final de los estudios y en la mayoría de los casos, la orientación laboral es manejada por los servicios de bolsa de empleo, quedando al margen el papel que deben cumplir las Unidades de Bienestar.
- En cuanto a las *debilidades* detectadas en las páginas web de las Unidades de Bienestar se destacan aquellos aspectos relacionados con el acceso a la información, tipo de información y

recursos visuales. Asimismo, en las páginas web de las universidades no se registra información sobre servicios que apoyen el desarrollo de la carrera.

- Respecto a las *amenazas*, uno de los obstáculos que obstaculizan la calidad de los servicios de orientación es la inestabilidad política y los cambios continuos en las reformas legislativas relacionadas con la educación superior. De igual manera, las débiles prácticas orientadoras y la escasa tradición orientadora en el país, sumado a la falta de formación específica de profesionales y orientadores en el campo universitario, impiden una consolidación y madurez de los servicios de orientación universitaria. Los factores considerados como amenazas, podrían influir en el deterioro del vínculo con la comunidad universitaria y por consiguiente la pérdida de legitimidad institucional por parte de las autoridades universitarias.
- En relación con las *fortalezas* concluimos que existen diversos factores positivos que permiten que las Unidades de Bienestar Universitario alcancen procesos eficiencia, calidad y sostenibilidad. Es importante destacar que en Ecuador existe un marco jurídico y político que ha definido dos normativas que regulan los sistemas de bienestar a nivel de bachillerato y universidad: a) La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que norma los procesos de orientación planificados por los Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y b) La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que ha contribuido a que las universidades ecuatorianas mejoren su calidad académica y de gestión. En este contexto las instituciones educativas asumieron la responsabilidad de diseñar líneas de gestión orientadora que diera cuenta a las necesidades del alumnado, alineada a la normativa legal vigente en el Ecuador. Esta afirmación se contrasta con el análisis de resultados en la que el 51.2% de los estudiantes universitarios recibieron orientación antes de ingresar a la universidad, desde diferentes agentes orientadores, principalmente de los departamentos de consejerías estudiantil (39.1%) y de las Unidades de Bienestar Universitario (12.7%).
- En las páginas web se promocionan diversos servicios de bienestar universitario, relacionados con el acceso a becas y la inclusión educativa. De modo idéntico se evidencia, con la aprobación de la nueva Constitución del Ecuador (2008), el fortalecimiento del derecho a la educación superior y un proceso de democratización respecto al acceso y permanencia en la universidad en términos de género, cultura y equidad social.
- De igual manera, la satisfacción que presenta el alumnado con los estudios, constituye una variable estratégica que influye positivamente en la calidad educativa y bienestar de los estudiantes. La información que se proporciona en las web sobre becas para los estudios guarda relación con las necesidades y expectativas de los estudiantes. Igualmente las universidades

presentan información y oferta de servicios para el tratamiento y prevención de enfermedades de salud mental. Finalmente, los recursos tecnológicos están siendo utilizados por los estudiantes para acceder a los servicios de tutoría y mentoría académica.

- En lo que se refiere a las oportunidades las Unidades de Bienestar Universitaria, podrían convertirse en un elemento catalizador del desarrollo de la calidad y excelencia académica de la universidad ecuatoriana, entendiendo que estas Unidades institucionalmente están más próximas y conectadas con la realidad del alumnado. Las Unidades de Bienestar Estudiantil tiene como objetivo primordial “promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución” (Art. 86, p.16).
- Las Unidades de Bienestar Universitario que reúnan los estándares de calidad delineadas por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) suponen una oportunidad de incidencia en el incremento de la población estudiantil y en tasa de finalización de estudios.
- Asimismo, el desarrollo aplicaciones tecnológicas, como los servicios de consejerías académicas en línea, constituye un factor externo relevante para la atención de las necesidades académicas universitarias demandadas por los estudiantes. Otra variable que ofrece la oportunidad de perfeccionar los servicios de bienestar universitario es la calidad de la infraestructura física y tecnológica.

6. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES

El conjunto de resultados y conclusiones precedentes ha permitido una reflexión en torno a las necesidades y servicios de orientación universitaria destinada a extraer un conjunto de propuestas y recomendaciones, de acuerdo con el Objetivo 4 de esta tesis doctoral. De este modo, el estudio realizado en las universidades ecuatorianas permitió analizar un amplio panorama sobre las principales necesidades de orientación académica, personal y profesional de los estudiantes universitarios ecuatorianos. Así como también, se identificaron algunos aspectos fundamentales de los servicios de orientación que ofrecen las Unidades de Bienestar Universitario en Ecuador. En este sentido, tomando en cuenta los resultados cuantitativos y cualitativos se plantean las siguientes líneas

de acciones y recomendaciones orientadas a mejorar las prácticas orientadoras en el sistema educativo ecuatoriano:

Línea 1: Transiciones en la vida universitaria

En cuanto a los servicios de orientación, es importante establecer mecanismos de coordinación y cooperación interinstitucional entre las Unidades de Bienestar Universitario y los Departamentos de Consejería Estudiantil para identificar las necesidades más latentes de los estudiantes en el proceso de transición bachillerato-universidad. En este punto se pueden realizar una serie de actividades que favorecerán en la adaptación e integración a un nuevo contexto educativo, como es el universitario. Estas acciones pueden enfocarse en a) La planificación de *Jornadas de Inducción* para los estudiantes nuevos, que les permita tomar las decisiones de manera adecuada y oportuna para el desarrollo de la carrera profesional; b) Una evaluación continua de las necesidades de orientación académica, personal y profesional, tanto de bachilleres como de universitarios que se encuentran en proceso de formación; y c) La elaboración de propuestas ligadas con las nuevas tecnologías como es el diseño de sistemas virtuales de asesoría para fines de orientación.

Los servicios de orientación deben fortalecer los espacios de acompañamiento en los momentos de transición académica y desde éste al mundo laboral. Es fundamental que las acciones orientadoras partan desde un enfoque holístico que comprenda las dimensiones personal, académica y profesional, tomando en consideración el contexto interno y externo que incide en el desarrollo de la carrera. Las diversas acciones deberán ir encaminadas a proporcionar herramientas, recursos, habilidades y estrategias para la toma adecuada de decisiones en las diferentes etapas de transición académica. Para que este conjunto de acciones sean ejecutadas de manera eficiente se requiere contar con un equipo humano cualificado en competencias y habilidades orientadoras que sean capaces de generar una masa crítica y una sinergia transformadora de la realidad universitaria. Es característico que los estudiantes durante el acceso a la universidad se encuentren con dificultades burocráticas y administrativas que no facilitan ni garantizan un proceso de transición adecuado y favorable. Estas dificultades requieren ser resueltas en función de las necesidades que demandan los estudiantes. Para ello, es prioritario implementar un sistema de gestión de la información que entre otros aspectos tenga la misión de generar, producir y proporcionar información relevante de lo que implica el mundo universitario.

Línea 2: Inserción y proyección laboral

La débil vinculación de la universidad con el sector productivo nacional incide directamente en los niveles de inserción laboral de los profesionales formados en la universidad ecuatoriana. Es una

función básica de las universidades proporcionar información del mercado laboral, la formación y actualización de competencias laborales. Para ello, se debe implementar un sistema novedoso de gestión de la información laboral que facilite la interacción entre la empresa, egresado y academia.

Los servicios de orientación tienen que dar cuenta a las nuevas tendencias de trabajo que son producto del desarrollo científico y tecnológico que con fuerza irrumpen en la cuarta revolución industrial. Esto implica, que las Unidades de Bienestar Universitaria, tienen que innovar en incorporar procesos de orientación basadas en aplicaciones tecnológicas que permita al egresado descubrir sus potencialidades intelectuales para insertarse en un mundo laboral flexible y cambiante.

Es necesario diseñar un modelo de formación y entrenamiento en competencias en el ámbito emprendedor. Este modelo debe integrar las experiencias exitosas que han contribuido a la consolidación y despegue de los emprendimientos locales en ecosistemas de alta competitividad e innovación. Así como también de mecanismos eficaces que aseguren un acompañamiento en todas las etapas del ciclo de vida económico del emprendimiento, de tal manera que se pueda gestionar la sostenibilidad de las pequeñas y medianas inversiones.

Línea 3: Orientación y salud mental

Los servicios de orientación deberán estar en capacidad de incidir el desarrollo de habilidades cognitivas, intereses y competencias que coadyuven hacia el éxito de metas académicas y profesionales planteadas. Estas cualidades que se logran desarrollar en el estudiante, influyen en la elaboración del proyecto de vida, como también en el desarrollo de las capacidades de autogestión para satisfacer sus propias necesidades presentes y futuras. La abundante y abrumadora información de las carreras, los perfiles cambiantes del mercado laboral, la incertidumbre de cara al futuro profesional y las frágiles relaciones sociales atribuidas a las nuevas formas de comunicación e información que han condicionado la interacción humana, están repercutiendo en la salud mental de los universitarios. Una línea de acción estratégica de los servicios de orientación debe estar relacionada con la atención y prevención de problemas psicológicos que afecten en el logro de los aprendizajes, permanencia y salida del sistema universitario, y por ende en la calidad de vida de los estudiantes.

Línea 4: Inclusión y equidad social

Los resultados de las experiencias europeas en el ámbito de la orientación, fundamentadas en los principios de equidad, diversidad e inclusión y sostenibilidad, han posibilitado que los servicios de orientación universitaria respondan a las necesidades individuales de los estudiantes y a través del

currículum, el alumnado desarrolle nuevas competencias para adaptarse y transformar las realidades que emergen de la sociedad del conocimiento. Esta visión estratégica que marcó el horizonte de la reforma universitaria en el espacio europeo, posibilitó la construcción de una institucionalidad que puso como centro de la actividad orientadora, el bienestar del joven estudiante, en sus dimensiones cognitivas, afectivas e instrumentales, independientemente de las condiciones del mercado laboral. Por tanto, consideramos relevante que los servicios de orientación ecuatorianos se fortalezcan desde una nueva visión de la educación, más incluyente, equitativa y garantizadora de los derechos fundamentales de los ciudadanos.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación doctoral presentó, a nuestro juicio, dos principales limitaciones. La primera referida al proceso de selección de la muestra, –el cual dependió en gran medida del acceso facilitado por las autoridades académicas de las distintas universidades participantes, por lo que fue preciso utilizar un muestreo no probabilístico–, obteniéndose una participación desigual en la muestra de unas universidades a otras, lo que ocasionó por ejemplo que una de las universidades con mayor número de estudiantes universitarios, como es la Universidad Politécnica del Litoral, logre una mayor representatividad en la muestra. Sin embargo, es importante igualmente resaltar que la muestra permitió garantizar una diversidad de condiciones sociodemográficas y académicas que se reflejan en el conjunto de la muestra. A pesar de todo ello, la muestra obtenida es muy amplia y estimamos que es representativa del conjunto del estudiantado universitario de Ecuador.

En segundo lugar, otra de las limitaciones fue la imposibilidad de realizar las entrevistas a los responsables de las Unidades de Bienestar Universitario, a pesar de los esfuerzos y gestiones efectuados para ello. Esta situación se generó por los cambios de autoridades en algunas universidades y debido a los complejos procesos administrativos y burocráticos que mantienen las universidades estatales y privadas para autorizar el acceso a la información de fuentes primarias. Esta dificultad fue superada a través del acceso a la información pública registrada en las páginas webs de las universidades.

El tema de investigación puede ser considerado como un hecho portador o generador de posibles investigaciones futuras que permitan explorar los escenarios posibles en los que se pueda encontrar la universidad en lo relacionado a los métodos, técnicas y modalidades de orientación universitaria en horizontes de largo plazo.

La continuidad de esta línea de investigación en orientación universitaria en Ecuador, cabría dirigirla sobre una profundización en los siguientes aspectos:

- Profundización en el análisis de los servicios de orientación y bienestar. Nos interesa particularmente ahondar en torno a los perfiles de competencias y de formación de los profesionales que atienden estos servicios. De igual manera una profundización en sus necesidades de formación, en las buenas prácticas que se vienen desarrollando en estos servicios y en el tipo de acciones de orientación que se podrían implementar.
- Análisis más específicos en torno a las necesidades de orientación de determinados grupos, particularmente, el caso de los estudiantes de nuevo ingreso, de aquellos que presentan alguna discapacidad, quienes estudian desde la modalidad abierta, así como de los estudiantes que se encuentran finalizando sus estudios e incluso de aquellos que ya son egresados y que presentan necesidades específicas para lograr una inserción laboral vinculada a sus estudios.
- Un adecuado ajuste o adaptación universitaria precisa de un acompañamiento y adquisición de conocimientos y habilidades sociales que propicien conductas adecuadas y asertivas en el contexto educativo de acogida, siendo importante que las Unidades de Bienestar Universitario promuevan diversos espacios de acogida a través de programas consolidados que conlleven acciones orientativas permanentes para el logro de una integración plena del nuevo alumnado. Por tanto, es importante explorar las necesidades de los estudiantes que por diversas circunstancias han tenido que trasladarse de una ciudad a otra para cursar los estudios universitarios.
- En un país reconocido por su diversidad étnica y cultural, como es Ecuador, es importante generar investigaciones que profundicen en las problemáticas académicas, personales y profesionales que presentan los estudiantes universitarios, pertenecientes a grupos indígenas y afrodescendientes, dada la condición histórica de exclusión y vulnerabilidad que caracteriza a estos colectivos.
- Por otro lado, es relevante emprender estudios sobre la identificación de los actuales perfiles profesionales que demanda el mercado laboral en el contexto nacional e internacional, como un punto de partida para el fortalecimiento de los servicios de orientación profesional de las universidades y bolsas de empleo estatales.
- Asimismo, constituye un tema crucial realizar investigaciones relacionadas con el diseño y validación de aplicaciones virtuales de aprendizaje 3D, que han venido siendo utilizadas como herramientas de orientación para los estudiantes universitarios que se encuentran iniciando el primer año académico (Tüzün y Özdiñç, 2016).

8. DIFUSIÓN DE RESULTADOS

Hasta el momento, ha sido posible difundir los resultados parciales derivados de la realización de este trabajo de investigación a través de la publicación de un artículo científico y de nuestra participación en los eventos académicos y científicos, que a continuación se detallan:

- En primer lugar, cabe destacar que los resultados sobre las propiedades métricas del cuestionario CNOU han sido publicados a través del artículo titulado “Cuestionario de Necesidades de Orientación Universitaria”, de la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaluación Psicológica (RIDEP), en su número 47(2) de 2017. Esta revista se encuentra indexada en Journal Citation Report (JCR), con factor impacto 0.150 (Q4).
- Por otro lado, se participó en la III Jornada de Doctorandos con la aportación titulada “Análisis de los servicios de orientación universitaria que ofrecen las universidades privadas y públicas en el Ecuador, a través de los portales webs institucionales”, organizada por la Escuela de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid, 5 de Mayo de 2017).
- Asimismo, se presentó una comunicación titulada “Validación del Cuestionario sobre Necesidades de Orientación Universitaria en Ecuador”, en el Simposio “III Investiga UTPL”, organizado por la Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador (Loja, 12 y 13 de Mayo de 2014).
- Además, se participó en el Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional con el tema: “Los motivos de elección de estudios en estudiantes de la Universidad Técnica Particular de Loja”, evento desarrollado en la ciudad de Madrid del 15 al 18 de Noviembre del 2016 organizado por la Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), Universidad Nacional de Educación y Distancia (UNED) y Fundación UNED.
- De igual manera se difundieron los resultados parciales sobre “Los Servicios de Orientación Universitaria en Ecuador y su funcionalidad a través de los portales webs institucionales”, en el Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional, evento desarrollado en la ciudad de México del 27 al 29 de Noviembre del 2017, organizado por la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP), y la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO).

Nuestra previsión es continuar difundiendo y dando a conocer otros resultados parciales de esta investigación, a través de la publicación de otros artículos científicos, sobre los cuales se está trabajando en la actualidad, concretamente, sobre los servicios de orientación universitaria en Ecuador y sobre las buenas prácticas que se llevan a cabo en los mismos.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Abad-Morillas, M., Álvarez-Pérez, P y Castro de Paz, J.(2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y diversidad: Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, 129-150.
- Aguaded-Gómez, M. (2016). *Los equipos de orientación educativa en España*. Huelva, Madrid: Universidad de Huelva.
- Aguaded-Gómez, M., y Monescillo-Palomo, M (2013). Evaluación de la tutoría en la universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 21,163-176.
- Aguila-Cabrera, V. (2005). El concepto calidad en la educación Universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5), 1-8.
- Aguirre, S. (1995). *Entrevistas y Cuestionarios. Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, España: Marcombo.
- Álvarez-González, M y Bisquerra-Alzina, R (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez-González, M. y Bisquerra-Alzina, R. (2012). *Orientación Educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid, España: Wolters Kluwer
- Alvarez-González, M. (2007). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88.
- Álvarez, E., Gómez, J., Ratto, P. (2004). Competencias requeridas por el mercado laboral Chileno y competencias actuales de estudiantes de Psicología en orientación laboral, en una universidad privada. *Revista Semestral PHAROS, Arte, Ciencia y Tecnología*, 11(1), 113-133.
- Álvarez-Gavilanes, J y Romero-Fernández, A. (2015). La empleabilidad de graduados universitarios en el contexto latinoamericano. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 4(32), 1-15.

- Álvarez-González, M y Sánchez-García, M. (2017). Concepto, evolución y enfoques clásicos de la orientación profesional. En M. F. Sánchez. (Coord.), *Orientación para el desarrollo profesional*, (13-60), Madrid: España: UNED.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid: EOS.
- Álvarez-Pérez, P. (1996). Origen y evolución del movimiento de educación para el desarrollo de la carrera profesional. *Cuestiones Pedagógicas-Revista de Ciencias de la Educación*, 12, 267-276.
- Anaya-Duránd, A., y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14.
- Antúnez, Z., y Vinet, E. Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista Médica de Chile*, 141(2), 209-216.
- Arizabaleta-Domínguez, S., y Ochoa-Cubillos, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52.
- Arias-Gallegos, W. y Oblitas-Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.
- Ariza-Ordoñez, G y Ocampo-Villegas, H. (2004). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una Institución de Educación Superior, *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41.
- Arraiz-Pérez, A., y Sabirón-Sierra, F. (2009). Perspectivas y retos de la Orientación Profesional. En L. M. Sobrado. (Ed.), *Orientación Profesional* (pp. 15-256). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ato-García, M., Benavente, A y López J. (2006). Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores. *Psicothema*, 18(3), 638-645.
- Atkinson, D., Furlong, M., y Janoff, D. (1979). A four-componet model for proactive accountability in school conseling. *School Conselor*, 26, 222-228.
- Batallas-González, D. (2014). Análisis de los factores que determinan el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Sinapsis*, 4(1), 1-15.

- Bausela-Herrerias, E. (2004). Detección de necesidades en el proceso de planificación de un servicio de orientación psicológica en el contexto de la Universidad de León. *Revista de Educación XXI*, 6, 171-179.
- Barreiro-Fernández, F y Méndez-Lois, M (2002). Necesidades de información para el acceso a la universidad. *Innovación Educativa*, 12, 291-300.
- Bajo-Santos, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 43, 431-456.
- Bataloso-Navas, J. (2006). Orientación y Educación: un compromiso ético y social. *Investigación en la Escuela*, 58, 5-24.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Barron-Ruiz, A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 3-11.
- Baena-Paz, G. (2012). Prospectiva de la Educación Superior. Propuestas para el futuro que ya empezó. [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.uncu.edu.ar/prospectaargentina/upload/7baena.pdf>
- Ballesteros, H., Verde, J., Sangiovanni, R., Dutra, I., Rundie, D., Cavaleri, F., y Bazán, L. (2010). Análisis FODA (Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). *Revista Uruguaya de Enfermería*, 5(2), 8-17.
- Benito-Echeverría, B., Usus-Barado, S., Martínez-Clares, M., y Sarasola-Ituarte, L. (2008). *Orientación Profesional*, Barcelona: España, Carrera Edición.
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V y Abarca, G (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Bisquerra-Alzina, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, (3)6, 2-8.
- Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.

- Bisquerra-Alzina, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica. *Estudios sobre Educación*, Madrid: España, NARCEA.
- Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. M. (2001). *Ser profesor, ser tutor: Orientación educativa para docentes*. Huelva: Regué.
- Blasco-Mira, J.E., López-Padrón, A., y Mengual-Ándrés, S. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e intereses hacia las actividades acuáticas con especial atención al Windsurf. *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, 12, 75–94.
- Brunner, J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, 119-145.
- Cabero-Almenara, J., y Barroso-Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.
- Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A., Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 449-467.
- Calderón, C y Azabache-Alvarado, K. (2018). Técnicas de educación emocional en la inteligencia emocional de ingresantes universitarios. *Ciencia para el desarrollo*, 21(2), 239-248.
- Casas-Jiménez, J., García-Sánchez, J., y González-Aguilar (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Revista Electrónica de Pedagogía*, 3 (6).
- Campoy, T y Pantoja, A. (2000). La orientación en la universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 77-106.
- Caplan, G. (1980). *Principios de Psiquiatría Preventiva*. Editorial Paidós.
- Coloma-Manrique, C y Tafur-Puente, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, VIII(16), 217-244.
- Cole, J. (2017). Concluding comments about student transition to higher education. *The International Journal of Higher Education*, 73, 539–55. doi 10.1007/s10734-016-0091.

- Comisión Europea (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/dd4f1a44-f835-4100-94a8-70bd9cab243d/language-es>
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (2008). *Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador* (14). Recuperado de: <http://www.educacionsuperior.gob.ec>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (2013). *Informe de rendición de cuentas*. Quito, Ecuador: Imprenta Mariscal.
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (Comunicado de Maastricht)*. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG1223\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG1223(02)&from=EN)
- Consejo de la Unión Europea (2008). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesional (EFP), Comunicado de Burdeos*. Recuperado de <http://www.todofp.es/dam/jcr:2ab48822-ff46-46f0-aa4c-db61bc56fde8/bordeauxconclusioneses-pdf.pdf>
- Consejo de la Unión Europea (2007). *Comunicado de Londres*. Recuperado de: <https://www.consilium.europa.eu/media/31019/qc3111406esc.pdf>
- Concepción-García, D., Castañeda-López, E. y Mansilla-Morales, J. (2018). Experiencias de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 137-148.
- Contecha-Carrillo, L.F., y Jaramillo Echeverri, L.G. (2011). El bienestar universitario subordinado a una modernidad instrumental. *Revista U.D.C.A Actualidad y Divulgación Científica*, 14(1), 101-109.

- Consejo de la Unión Europea (2006). *Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional*. Recuperado de: <http://www.todofp.es/en/dam/jcr:d823234c-606e-4201-aead-8e31faaec01b/helsinkies-pdf.pdf>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: www.cedefop.europa.eu/files/4045_es.pdf
- Correa-Peralta, M., Vinuesa-Martínez, J., Torres-Arias, E., y Ponce-Intriago, K. (2017). Sistemas para las tutorías académicas en las universidades ecuatorianas. Caso Universidad Estatal de Milagro. *INNOVA Research Journal*, 2(6), 100-111.
- Cubo-Delgado, S., Martín-Marín, B., y Ramos-Sánchez, J (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Universidad de Extremadura. Madrid: Ediciones PIRAMIDE
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: SAGE Publications. Incorporated.
- Creswell J., Klassen A., Plano-Clark,V., y Clegg-Smith K. (2011) *Best Practice for mixed methods research in the health sciences*. Bethesda, MD: Office of Behavioral and Social Sciences Research, National Institutes of Health.
- Criollo, M., Romero,M., y Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23, 63-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>
- Chadwick, C. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 463-475.
- Chau, C y Saravia, J. (2014). Adaptación Universitaria y Su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284.
- De la Paz-Elez, P. (2011). La intervención en Trabajo Social desde la perspectiva de las fortalezas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24,155-163.
- Decreto Ejecutivo N. 865. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior. Publicada en el Registro Oficial del Gobierno del Ecuador, del 2 de Septiembre del 2011.

- Díaz-López, S (2014). Los métodos mixtos de investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 7-23.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2002). *Declaración de Copenhague, de 30 de noviembre del 2002. Declaración emitida por la Comisión Europea y los Ministros responsables de la Formación Profesional para una cooperación reforzada en materia de Formación Profesional.* Recuperado de <https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/DeclaCopenhague.pdf>
- Donoso-Díaz, S. (2018). La nueva institucionalidad subnacional de educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educar em Revista*, 34(68),29-48.
- Domínguez- Fernández, G., Álvarez-Bonilla, F. J. y López-Medialdea, A. (2012). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad. La orientación al alumno de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Durán, S., Parra, M., y Márceles, V. (2015). Potenciación de habilidades para el desarrollo de emprendedores exitosos en el contexto universitario. *Opción*, 31(77), 200-215.
- Eurydice (2018). *Orientación y asesoramiento en educación superior.* Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en
- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., y Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de Investigación*, 34(71), 271-290.
- Echeverría-Samanes, B., Isus-Barado, S., Martínez-Clares, M., y Sarsola-Ituarte, L. (2008). *Orientación Profesional.* Barcelona, España: Editorial UOC.
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Escudero, J.,Vallejo, M y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-22.
- Estrada-López, H., De la Cruz Almanza, S., Bahamón, M., Pérez-Maldonado, J. y Caceres-Martelo, A. (2017). Burnout académico y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revistas Espacios*, 39(15), 1-7.

- Farriols-Hernando, N., Vilaregut-Puigdesens, A., Palma-Sevillano, C., Dotras-Ruscalleda, P., Llinares-Fité, M., y Dalmau-Jordá, C. (2014). Estudio descriptivo de un modelo de orientación universitario. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (3), 106-120.
- Fernández, G. (2003). La reforma institucional en el Ecuador. Una perspectiva poco ortodoxa. *Cuestiones Económicas*, 19(3), 1-3.
- Fernández-Ríos, L. (2007). La psicología preventiva en la intervención social, Madrid: España, Editorial Síntesis.
- Fernández-Rey (2009). La Orientación Académico-Profesional en los escenarios educativos. En A. Cortés (Coord.), *Orientación Profesional* (pp. 204-220). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Figuera-Gazo, P. y Coiduras-Rodríguez, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362,713-736. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247
- Figuera, P., Dorio, I y Forner, D. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Foro de Ministros de Educación de la Unión Europea y de América Latina, El Caribe “Educación Innovación e Inclusión Social”. (25 de marzo de 2010). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/metas2021/noticias24.htm>
- Flores, R., Gil, J., Caballer, A., y Martínez, M. (2010). La Orientación Educativa en la “Revista Española de Orientación y Psicopedagogía”. Un estudio diacrónico y sincrónico (1990-2006). *Bordón Revista de Pedagogía*, 62 (1), 49-59.
- Flores-Pacheco, A.(2013). La conformación del campo de la Orientación Educativa siglos XIX y XX en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10 (25), 24-32.
- Freire-Rodríguez, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: Operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento* (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña, España.

- Frías-Montenegro, W. y Pumisacho-Álvaro, F. (2017). Sistema de tutorías para mejorar el rendimiento académico en el área de matemática en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador. *Revista Publicando*, 4(11), 639-660.
- Gacel-Avila, J.(2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 123-134.
- Galán-Mañas, A (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99
- Galarza, G. (2004). *La educación superior no universitaria en el Ecuador*. Caracas: UNESCO/IESALC.
- Ganga-Contreras, F., y Maluk-Uriguen, S. (2017). Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 22-37. doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.866
- García-García, J., y Corpas-Reina, M. (2002). Los indicadores personales en el proceso de orientación e inserción profesional. *Educación XXI*, 5, 123-138.
- García-Ripa, M., I., Sánchez-García, M. F., y Riskey, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), . <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee>
- García-Ripa, M., Sánchez-García, M y Riskey, A. (2016). Estrategias 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-García, E (2003). Huarte de San Juan. Un adelantado a la teoría modular de la mente. *Revista de Historia de la Psicología*, 24(1), 9-25.
- García-Guadilla, C.(2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. Mollis. (Ed.), *Las Universidades en América Latina ¿Reformadas o Alteradas?. La cosmética del poder financiero* (pp. 17-33). Buenos Aires: CLACSO.

- García Félix , E., Conejero Casares, J. A., y Diez Ruano, J. L. (2014). La entrada en la universidad: un reto para la orientación académica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280.
- Giovazolias, T., Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2010). Assessment of Greek University Students' Counselling Needs and Attitudes: An Exploratory Study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32, 101-116. doi10.1007/s10447-010-9092-2.
- Gil-Beltrán, J. (2002). El servicio de orientación en la universidad. *Tendencias pedagógicas*, 7, 137-154.
- Gil-Beltrán, J. (1997). Una aproximación a la historia del asesoramiento vocacional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1(1), 47-61.
- Gil-Flores, J., García-Jiménez, E., Romero-Rodríguez, S., y Álvarez-Rojo, V. (2001). La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad. *Fundamentos en Humanidades*, 2(3), 6-41.
- Gil-Pascual, J. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Madrid, España: UNED.
- Gómez- Barreto, I., Lledó-Carreres, A., Perandones-González, T., y Herrera-Torres, L. (2014). El empoderamiento como estrategia de éxito en la formación inicial del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 151-160.
- González- López, I y Martín Izard, J.F.(2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 299-315.
- González-Gómez, J.(2003). *Orientación Profesional*. Alicante, España: Imprenta Gamma.
- González-Tejero, J. y Pons-Parra, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- González-Ramírez, T., Contreras-Rosado, J. y Reyes De Cózar, S.(2015). Utilización y valoración de los servicios de orientación desde la perspectiva de los universitarios. *Investigar con y para la sociedad*, 1, 291-303.
- Gutiérrez-Zuloaga, I. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación. *Revista Arbor*, 173(681), 3-17.

- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, XXXIII, 129-141.
- Grau-Company, S.; Álvarez, J.D.; Moncho, A.; Ramos, M.C.; Crespo, M.; Alonso, N. (2013). Las transiciones educativas. Necesidades de un proceso de orientación completo. En Tortosa, M.T.; Álvarez, J.D.; y Pellín, N. (Coord.). *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. (Cap. 63, pp. 818 – 833). Alicante: Universidad de Alicante. Vicerrectorado Estudios, Formación y Calidad. ICE.
- Hernández-Plaza, S., Pozo-Muñoz, C., y Alonso-Morillejo, E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades, *Apuntes de Psicología*, 22(3), 293-308.
- Hernández-Nodarse, M. y Aguilar-Esteban, T. (2008). Teoría de la Complejidad y aprendizaje: algunas consideraciones necesarias para la enseñanza y la evaluación. *Revista Digital*, 13(121), 1-13.
- Hernández-Sampieri, H., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, P (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrán-Gascón, A., Pinargote-Ortega, M., y Véliz-Briones, V. (2016). Génesis de una universidad inclusiva en Ecuador. La Universidad Técnica de Manabí. *Educación superior- Educación Inclusiva*, 70(2), 167-194.
- Hofstadt- Hofstadt, C., Quiles-Marcos, Y., Quiles Sebastián, M., y Rodríguez-Marín, J. (2005). Necesidades de información al inicio de los estudios universitario. *Educación XXI*, 8, 185-199.
- Jenschke, B. (2004). Orientación para la carrera: desafíos para el nuevo siglo bajo una perspectiva internacional, *Orientación y Sociedad*, 4,1-14. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v4/v4a02.pdf>
- Jiménez-Vivas, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8.
- Jiménez-Chafey, M. y Villafañe-Santiago, A. (2008). Necesidades psicosociales de los estudiantes. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 23, 193-209.
- Jiménez Caballero, J., y García Villanueva, R. (2006). Detección de las necesidades colectivas de orientación y actuaciones ad hoc en la EUEE. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 27, 83-99.

- Kelly, W. A. (1972). *Psicología de la Educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lago-Vergara, D., Gamoba-Suárez, A., y Montes-Miranda, A. (2014). La calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 157-169.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología en Marcha*, 18(1), 66- 73.
- Leech, N. & Onwuegbuzie, A (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual & Quant*, 43,265-275.
- Ley N.298. Ley Orgánica de Educación Superior. Publicada en Registro Oficial Organo del Gobierno del Ecuador, del 12 de Octubre del 2010.
- López-González, M. (2004). *La toma de decisiones en los sistemas de autoayuda y asesoramiento vocacional (SAV-R y SAVI-2000): propuesta y validación de un modelo de decisión vocacional* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
- López-Martín, I., y González-Villanueva, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399.
- López-Segrera, F.(2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En M. Mollis. (Ed.), *Las Universidades en América Latina ¿Reformadas o Alteradas?. La cosmética del poder financiero* (pp. 39-51).
- Lozano-Medina, M. (2009). Educación Superior e igualdad de oportunidades. Tendencias recientes en América Latina. En R. López-Zárate (Presidencia), *Investigación Educativa*. Conferencia llevado a cabo X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Lopez-Fernandez, O. & Molina-Azorin, J (2011). The use of mixed methods research in interdisciplinary educational journals". *International Journal of Multiple Research Approaches*. 5(2), 269-283.
- Lombana, J. (1985). Guidance accountability: A new look at an old problem. *The school counselor*, 32, 340-346.

- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., Tomás-Marco, I., (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), pp. 1151-1169.
- Luján-Henríquez, I., Rodríguez-Mateo, H., Hernández-Delgado, G., Torrecillas-Martin, A., Machargo-Salvador, J. (2011). Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 81-88.
- Luján-Tangarife, J. A., y Cardona-Arias, J. A. (2015). Construcción y evaluación de una escala de conocimientos, actitudes y prácticas sobre VIH/SIDA en adolescentes universitarios de Medellín (Colombia). *Revista Salud Uninorte*, 31(2), 201-213.
- Luque-Parra, D y Rodríguez-Infante, G. (2006). Consideraciones en la intervención psicopedagógica en el alumnado universitario con discapacidad. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 16, 241-256.
- Malo, H. (1987). *Pensamiento Universitario Ecuatoriano*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Manzano-Soto, N., Martín-Cuadrado, A., Sánchez-García, M.F., Rísquez, A. y Suárez-Ortega, M. (2012) El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15 (2), 93-118. doi10.5944/educxx1.15.2.128
- Martín-Bravo, C. (1994). Teorías del Desarrollo Cognitivo y su aplicación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 231-246.
- Martínez-Ruíz, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 61-89.
- Martínez-Clares. (2008). Orientación Profesional para la transición. En B. Echeverría. (Ed.), *Orientación Profesional* (pp. 13-465). Barcelona, España: Carrera Edición.
- Martínez-Clares, P., y González-Llorente, C. (2018). Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista Española de Psicopedagogía*, 269, 119-139.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., Rivera-Torres, P. (2008). Habilidades y competencias demandadas por el mercado laboral. *Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, 73, 347-363.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Madrid, España: Diaz de Santos.

- Matas-Terrón, A. (2007). *Modelos de Orientación Educativa*. California, EU.: Ediciones Aidesoc.
Recuperado de: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4713/modelos_de_orientacion_281207.pdf
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2).
Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Melzer, D & Grant, R. (2016). Investigating differences in personality traits and academic needs among prepared and underprepared first-year college students. *Journal of college student development*, 57(1), 99-103. doi: <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0004>.
- Mendez-Garrido, J., y Monescillo-Palomo, M. (2009). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. *Revista de Educación XXI*,4, 181-202.
- Medina, N. (2008). La ciencia cognitiva y el estudio de la mente. *Revista IIPSI*, 11(1), 183-198.
- Méndez-Martínez, C., y Rondón-Sepúlveda, M (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41 (1), 197-20.
- Mittendorff, K., Faber, M., y Staman, L. (2017). A matching activity when entering higher education: ongoing guidance for the students or efficiency instrument for the school? *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(4),376-390. doi <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285392>
- Molina-Contreras, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 35(1), 1-22
- Montesinos-Torres,C. (2016). *Salud mental en estudiantes universitarios ecuatorianos* (Tesis doctoral). Universidad Santiago de Compostela, España.
- Montoya-Vásquez, D., Urrego-Velásquez, D & Páez-Zapata, E. (2014). Experiencia en la coordinación de programas de bienestar universitario: la tensión entre el asistencialismo y el desarrollo humano de los estudiantes. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(3), 355-363.
- Moreno-Yaguana, P., y Sánchez-García, M.F. (2017). Cuestionario de Necesidades de Orientación Universitaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(45),95-109.
- Mora-Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*,4(2), 1-28.

- Molina-Gómez, J., Peláez-Verdet, A., y Gémar-Castillo, G. (2016). Orientación e inserción laboral de estudiantes universitarios. Estudio empírico sobre un programa de formación experiencial. En J. Molina-Gómez (Ed.), *En Trabajos docentes para una universidad de calidad*, (pp.667-683). España: McGraw-Hill Education.
- Molina-Correa, Y., Gómez-Puentes, O., Bonilla-Pabón, J., Roperó-Gutiérrez, U., Vélez-Ríos, D., y Salazar-Espinosa, J. (2018). Prevalencia de sintomatología depresiva en estudiantes de medicina de la universidad de Caldas, Manizales-Colombia. *Revista Médica Risalda*, 23(1), 23-28.
- Muñoz-Moreno, J. y Gairín-Sallán, J. (2012). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Muñoz-Rigores, M. (2016). *La orientación en Educación Secundaria desde la perspectiva de los alumnos de 2 ciclo de E.S.O. y sus padres* (tesis doctoral). Universidad de Huelva, España.
- Naranjo-Pereira, M. (2006). El autoconcepto positivo: Un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-30.
- Ñaupas-Paitán, H., Mejía-Mejía, E., Novoa-Ramírez, E., y Villagómez-Paucar, A. (2013). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis*. Bogotá, Colombia: Buena Semilla.
- Núñez-Flores, M. (2007). Las variables: estructura y función en la hipótesis. *Investigación Educativa*, 11(20), 163-179.
- Oliveros, O., y González-Bello, J. (2012). Hacia un nuevo paradigma en orientación vocacional. *Paradigma*, XXXIII (2), 127-141.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1984). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en*

América Latina y el Caribe. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/ve/documents/DeclaracionCartagenaCres.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Estrategia a plazo medio*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860s.pdf>

Ortega-Sánchez, R y González-Jiménez, K. (2017). Calidad en la enseñanza en educación superior del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, México. *Calidad de la educación*, 74(1), 9-22.

Ortiz-Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110.

Ortiz-Pérez, O., Nápoles-Rivero, A., Sánchez-Matos, V. (2013). La orientación educativa como profesional en la Educación Superior. *Pedagogía Universitaria*, XVIII(4), 40-48.

Orozco, E. (2009). Las teorías asociacionistas y cognitivas del aprendizaje: diferencias, semejanzas y puntos en común. *Revista de Docencia e Investigación*, 19, 175-191.

Pacheco, L. (2013). El contexto histórico de la creación de universidades a partir de 1990. En C. Bastidas (Ed.), *Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador* (33-53). Quito, Ecuador: CEAACES.

Pacheco-Olea, L y Pacheco-Mendoza, R (2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana. *Pacarina del Sur*, 6(23). Recuperado de: <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128-evolucion-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador-la-revolucion-e>

Parra-Lagunas, A., Madrigal-Martínez, A., Redondo-Duarte, S., Vale-Vasconcelos, P., y Navarro-Ascencio, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Parrilla-Latas, A (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Pareja, F. (1986). *La educación superior en el Ecuador*. Caracas, Venezuela: UNESCO.

Pascual-Lacal, P. (2009). Teorías de Bandura aplicadas a la educación. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 22, 1-8.

Pérez-Campanero, M. (2000). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

- Pérez-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
- Pérez-Escoda, N. y Bisquerra-Alzina, R. (2013). ¿Consulta o asesoramiento? Análisis del uso de estos dos términos entre los profesionales de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 27-42.
- Pérez-Gil, J., Chacón-Moscoso, S., y Moreno-Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Pérez-González, J.C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 21(2), 434-442.
- Pérez-Padilla, M., Ponce-Rojo, A., Hernández-Contreras, J., y Márquez-Muñoz, B (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14,31-37.
- Pérez-Villalobos, C., Bonnefoy-Dibarrat, C., Cabrera-Flores, A., Peine-Grandón, S., Macaya, K., Baqueano-Rodríguez, M y Jiménez-Espinoza, J. (2012). Problemas de salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción, Chile. *Anales de Psicología*, 28(3), 797-804.
- Pezzano de Vengoechea, G. (2009). El contexto de la Orientación Académica desde el Bienestar Universitario. En E. C. Llinás-González, *La orientación académica desde el bienestar universitario* (pp. 1-19). Bogotá: Ediciones Uninorte.
- Pierce-McMahon, J. (2011). La aplicación de la teoría del constructivismo al aprendizaje de lenguas para fines específicos a través de la Webquest. *Innovación Educativa*, 21, 279-288.
- Pinto-Carneiro, J., Faria, L., Pinto-Rebelo, H., y Céu-Taveira, M. (2016). Identificação de necessidades de intervenção psicológica: um estudo-piloto no ensino superior português. *Psicologia USP*, 27(3), 459-452.
- Pope, M. (2009). Jesse Buttrick Davis (1871-1955): Pioneer of Vocational Guidance in the Schools. *The Career Development Quarterly*, 57(3),248-258.

- Pozo-Vicente, Cristina; Aguaded-Gómez, José Ignacio (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 441-458.
- Porto-Noronha, A., Fernandes-Sisto, F., y Dos-Santos, A. (2012). Validación de una escala de aconsejamiento profesional. *Persona*, 15, 157-172.
- Pozón-López, J. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 13, 137-150. doi: dx.doi.org/10.12795/anduli.2014.i13.08.
- Planas, J., Cobos, A. y Gutiérrez-Crespo, A. (2012). *La orientación profesional y la búsqueda de empleo. Experiencias innovadoras y técnicas de intervención que facilitan la inserción laboral*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Rama, Claudio (2005). "La política de educación superior en América Latina y el Caribe". *Revista de Educación Superior*, XXXIV (2) (134), 47-61.
- Ramírez-Castillo, M y Torres-Calles, J. (2012). Integración del orientador en la vida de los centros importancia de los programas de orientación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 517-524.
- Ramírez-Gallegos, R (2013). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Quito, Ecuador: SENESCYT.
- Ramírez-Gallegos, R (2012). *Informe: Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador*. Quito, Ecuador: SENESCYT.
- Ramírez-Pérez, A., Álvarez-Mayáns, L y Almarales-Hidalgo, M. (2015). La orientación educativa como vía para la disminución de la violencia familiar. *EduSol*, 15(53), 70-80.
- Ramírez, R y Minteguiaga, A. (2010). Transformaciones en la educación superior ecuatoriana: antecedentes y perspectivas futuras como consecuencia de la nueva constitución política. *Educación superior y sociedad*, 15(1), 129-155.
- Repetto-Talavera, E. (2001). Evolución histórica de la orientación educativa. *Revista de pedagogía Bordón*, 53(2), 287-298.
- Repetto-Talavera, E. (2003). *Modelo de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 30(2), 11-42.
- Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida (2011). *Políticas de orientación a lo largo de la vida "Una tarea en marcha*. Recuperado de: http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/spanish/es_elgpn-short-report-2009-2010/
- Rial-Sánchez, A y Mariño-Fernández, R. (2011). La elección académico-vocacional de mujeres que cursan o han cursado ciclos formativos de ramas industriales en F. P.: El caso de Galicia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 165-184.
- Rivas-Flores, J. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Revista de Reflexión Socioeducativa*. 4, 36-44.
- Rodríguez-Espinar, S. (2001). La calidad de la enseñanza universitaria. *Agora digital*, 2, 1-16.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo-Salvador, A., y Haya-Salmón, I., (2013). 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-Moreno, M. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez-Martínez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, España.
- Rosales-Jaramillo, G., Rodal-Genovez, A., Chumbi-Toledo, V., y Buñay-Andrade, R. (2017). Análisis de la satisfacción laboral y desempeño académico profesional del estudiantado graduado en Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24.
- Romero-Rodríguez, S. y Padilla- Carmona, T. (1995). Historia del movimiento de educación para la carrera. En M.L. Rodríguez Moreno (coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. (pp. 41-76). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

- Ruisoto, P., Cacho, R., López-Goñi., Vaca, S., y Jiménez, M. (2016). Prevalence and profile of alcohol consumption among university students in Ecuador. *Gaceta Sanitaria*, 30(5), 370-374.
- Rus-Arboledas, A y Justicia-Justicia, F. (1996). La orientación educativa y los equipos psicopedagógicos: propuestas desde la teoría. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 175-188.
- Ruiz-Ahmed, Y. (2010). Aprendizaje vicario: Implicaciones educativas en el aula. *Temas para educación*, 10, 1-6.
- Ruiz-Ruiz, M. (2013). El futuro de la educación superior. Una reflexión entre la doxa y la episteme. *Educación*, XXII(42), 7-27.
- Salmerón-Pérez, H., Ortiz-Jiménez, L. y Rodríguez-Fernández, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 225-256.
- Salmerón-Pérez, H. (2001). Los servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Ágora Digital*, 2, 66-85.
- Sánchez García, M.F. (1999). Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid. Madrid: UNED.
- Sánchez-García, M. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: Un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9(15), 87-107.
- Sánchez-García, M. F. (2013). Intervención orientadora en las dimensiones profesional y personal. En M.F. Sánchez. (Ed.), *Orientación profesional y personal* (pp.75-91). Madrid, España: UNED.
- Sánchez-García, M.F (2013). *Orientación profesional y personal*. Madrid: España: Universidad Nacional de Educación y Distancia.
- Sánchez-García, M. (2017). *Orientación para el desarrollo profesional*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Santana Vega, L. y Santana Bonilla, P. (1998) El modelo de consulta – asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 59-78
- Santana Vega, L. (2015). *Orientación Educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Santacreu, J., Márquez, M. O. y Rubio, V. (1997). La prevención en el marco de la psicología de la salud. *Revista: Psicología y salud*, 10, 81-92
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2015). *Rendición de Cuentas*. Recuperado de: <http://www.senescyt.gob.ec/rendicion2015/assets/presentaci%C3%B3n-rendici%C3%B3n-de-cuentas.pdf>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (2015). *Geoportal-estadístico*. Recuperado de <http://www.senescyt.gob.ec/visorgeografico/>
- Solano Solano, J., García Vences, D., y Uzcátegui Sánchez, C. (2017). Empleabilidad e inserción laboral de los recién graduados de la Carrera Gestión Empresarial en la Universidad Metropolitana. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 90-96.
- Soares, A., Almeida, L., y Guisande, M. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1 año de la universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.
- Suárez-Lantarón, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 90-110.
- Suárez-Lantarón, B. (2014). Los servicios de orientación profesional en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1), 73-91
- Suárez-Ortega, M. y Moreno-Calvo, A. (2013). Estrategias Básicas de intervención en orientación profesional y personal. En M.F. Sánchez. (Ed.), *Orientación profesional y personal*. (213-231). Madrid, España: UNED.
- Suárez Colorado, Y. Y Wilches Bisval, C. (2015). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. *Revista Educación y Humanismo*, 17(28), 119-132. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1170>

- Stasiejko, H., Pelayo, L., y Krauth, K. (2009). Componentes afectivos del estudio en el ingreso a la universidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 275-288.
- Stufflebeam, D., McCormick, C., Brinkerhoff, R y Nelson, R. (1984). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston, EEUU: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tapia-Tamayo, A. (2012). *La Iglesia y su participación en la independencia ecuatoriana*. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Toala-Sánchez, G., Chulde-Yépez, V y Vinueza, S. (2017). Inserción laboral graduados, primer empleo y el entorno laboral-Caso Facultad Ciencias Económicas UCE período 2011-2015. *Revista Publicando*, 4(11), 584-598.
- Trindade-Prestes, E. y Santos-Diniz, A. (2015). Educación y aprendizaje a lo largo de la vida: Los adultos y la enseñanza superior. *Revista electrónica de educación: Sinéctica*, 45, 1-20.
- Tüzün, H., & Özdiñç, F. (2016). The effects of 3D multi-user virtual environments on freshmen university students' conceptual and spatial learning and presence in departmental orientation. *Computers & Education*, 94, 228-240. doi:org/10.1016/j.compedu.2015.12.005.
- Unión Europea (2012). Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52012XG0308%2801%29>
- Valencia-Agudelo, G. (2012). Autoempleo y emprendimiento. Una hipótesis de trabajo para explicar una de las estrategias adoptadas por los gobiernos para hacer frente al progreso del mercado. *Semestre Económico*, 15(32), 103-127.
- Valle-López, J. (2010). La política educativa de la unión europea en el laberinto del minotauro. *Foro de Educacion*, 12, 7-23.
- Vélez-Aspiazu, E. (2017). Perfil de egreso y desempeño laboral de los estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad de Guayaquil. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3(3), 884-896. doi: http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.3.jun.884-896

- Velaz de Medrano, C. (2002). *Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Vela-Valdéz, J. (2000). Educación Superior: Inversión para el Futuro. *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 14(2), 171-183.
- Vidal, J, Díez, G y Viera, M. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 431-448.
- Villena-Martínez, M., Muñoz-García, A., Polo-Sánchez, T., y Jiménez-Rodríguez, J. (2010). Organización de la Orientación Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 137-1404.
- Weise, C. y Laguna, J. L. (2009). Higher education in the andean countries: Bolivia, Peru and Ecuador. En F. L. Segre, C. Brock y J. D. Sobrinho, *Higher education in Latin America and the Caribbean*. UNESCO/IESALC
- Witkin, B.R., et al. (1996). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. California: SAGE Publications.
- Yarzabal, L. (2001). Impactos del neoliberalismo sobre la educación superior en América Latina. *CIPEDS*, 1(12), 9-15.
- Zhang, Z. (2016) Lifelong guidance: How guidance and counselling support lifelong learning in the contrasting contexts of China and Denmark. *International Review of Education*, 62, 627-645. Doi: <https://doi-org.ezproxy.uned.es/10.1007/s11159-016-9594-1>

ANEXOS

II: ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y ORIENTACIÓN

8. ¿Recibió orientación académico-profesional antes de ingresar en la universidad?

- Sí No

8. a) En caso afirmativo ¿Dónde la recibió?

- En el Departamento de Bienestar Estudiantil (DOBE) donde cursé el bachillerato
- En el departamento de Bienestar Universitario de mi universidad.
- En una consulta privada
- A través de algún profesor (a)
- Otros:

9. ¿Cuánta información obtuvo sobre la carrera que estudia, en el momento de comenzarla?

- Nada Insuficiente Regular Suficiente Mucha

10. Hasta el momento ¿La carrera resultó como esperaba?

- Sí No

11. ¿Ha considerado la posibilidad de abandonar sus estudios?

- Sí No

11. a) En caso afirmativo, señale sus razones:

12. Valore en qué grado los siguientes motivos influyeron en la elección de sus estudios actuales.

Considere la siguiente escala: 0=Ninguna influencia/ 5=Máxima influencia

Elegí mis estudios por:

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Porque me gusta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Mis aptitudes para esos estudios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Buscar la autorrealización personal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Mejorar mi estatus social y profesional. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Por sus diversas posibilidades de trabajo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Lograr un trabajo estable y bien remunerado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Agradar a mi familia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. La influencia de amigos(a) o conocidos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. El resultado del Examen Nacional de Educación Superior-SENESCYT. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. Otro. Indique:_____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Valore en qué grado se siente satisfecho/a, en general, sobre los siguientes aspectos:

Considere la siguiente escala: 0= Ninguna satisfacción/ 5=Máxima satisfacción

Se siente satisfecho(a) con:

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. El sistema de admisión a la universidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. El plan de estudios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. El nivel académico de las asignaturas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. El equilibrio teórico – práctico (pasantías y prácticas extras). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Los resultados de sus estudios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. El sistema de evaluación utilizado (exámenes-trabajos). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. La didáctica y metodología de la enseñanza utilizada por el profesorado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. La atención y trato recibido por los profesores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. El ambiente en el aula y trato con los compañeros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. Las instalaciones y equipamiento de la universidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- k. Los servicios que ofrece el departamento de Bienestar Universitario (becas, cultura, deporte, salud, voluntariado e intercambios estudiantiles).
- l. Otro. ¿Cuál? _____

III: ORIENTACIÓN Y BIENESTAR UNIVERSITARIO

14. ¿Existe en su universidad un servicio de orientación/bienestar al estudiante?

- Si No Desconoce su existencia

En caso de ser positiva su respuesta, conteste por favor las preguntas 15, 16, y 17

15. ¿Cuántas veces ha utilizado el servicio de orientación/bienestar?

- Ninguna Una sola vez Dos o más veces

16. ¿En qué medida le resultaron útiles las orientaciones obtenidas?

- Nada útil Poco útil Medianamente útil Muy útil Bastante útil

17. ¿Se siente satisfecho con las orientaciones/asesorías recibidas?

- Nada satisfecho Poco satisfecho Medianamente satisfecho Muy satisfecho Bastante satisfecho

IV: NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

18. Valore en qué grado ha necesitado orientación sobre los aspectos que le proponemos.

Considere la siguiente escala: 0=ninguna necesidad /5=máxima necesidad

ASPECTOS ACADÉMICOS

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Orientación vocacional para la elección de su carrera. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Información sobre el sitio donde cursaré mis estudios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. El proceso de matriculación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Elegir correctamente las asignaturas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Acceder a cursos de nivelación académica. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Adquirir hábitos de estudio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. El acompañamiento de un tutor(a) que le ayude a superar las dificultades académicas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. Obtener becas universitarias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. Obtener información de materiales didácticos y recursos para el estudio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ASPECTOS PROFESIONALES

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| La inserción laboral futura (campos laborales y empleo). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. La planificación y el desarrollo de mi proyecto profesional y vital. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l. Desarrollar habilidades para la búsqueda de empleo (CV, entrevista de selección, carta de presentación, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. Adquirir habilidades de emprendimiento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ASPECTO PERSONALES

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| n. Adaptación a la ciudad donde cursaré los estudios. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o. Orientación para el autoconocimiento de mis cualidades y potencialidades personales. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p. Desarrollar mis habilidades sociales (de relación con el profesorado, compañeros, etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q. El estrés y la depresión. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r. Trastornos de alimentación. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| s. Orientación para mejorar la convivencia familiar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| t. Prevenir adicciones como: alcohol, drogas, juegos de azar, sexuales etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| u. Formación y orientación sobre relaciones afectivas y sexualidad humana. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otros: ¿Cuáles? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

19. ¿Valore en qué grado considera necesario que su Universidad oferte servicios cómo?

Considere la siguiente 0=Ninguna necesidad /5=Máxima necesidad

Servicios

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Alojamiento universitario. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Programas de acogida a los estudiantes de nuevo ingreso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Programas de atención a la diversidad de estudiantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. Programas de apoyo al rendimiento académico. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Atención médica. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Unidad de apoyo psicológico. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. Asesoramiento ocupacional y bolsa de empleo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. Otros: Indique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Gracias por su colaboración

GRACIAS

ANEXO 2: FORMATO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

VALORACIÓN DE EXPERTOS SOBRE EL CUESTIONARIO DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN EL ECUADOR (Estudiantes)

Sánchez, M.F. (coord.), Moreno, P

DATOS DEL EVALUADOR:

Nombres y Apellidos: _____

Institución a la que pertenece: _____

Especialidad Profesional: _____ Puesto que desempeña: _____

¿Es Doctor/a?: Si o No

País: _____ Email: _____

Estimado Profesor (a):

La finalidad del presente cuestionario es explorar las necesidades de orientación de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso en el Ecuador, con el fin de contribuir al desarrollo, fortalecimiento e innovación de los servicios de atención y orientación al estudiante.

A través de esta escala, le solicitamos que valore los conjuntos de ítems que conforman las dimensiones que se pretenden explorar con el cuestionario, marcando la opción que considere más ajustada según su grado de acuerdo con los criterios indicados (1 = inadecuado / 5 = muy adecuado).

- A. PERTINENCIA: De la pregunta con relación al objetivo indicado (Si mide lo que pretende medir)
- B. SUFICIENCIA: Si las preguntas son suficientes para abordar el objetivo indicado.
- C. CLARIDAD: En la formulación de la pregunta y en la medida (Si técnicamente es correcta)
- D. FORMATO: En la presentación y el diseño de formato.

Gracias por su colaboración.

Señale de 1 a 5 su respuesta en el criterio correspondiente:

| DIMENSIONES A EVALUAR | | PREGUNTAS | PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO | Pertinencia | Suficiencia | Claridad | Formato | Observaciones y sugerencias |
|--|---|--|---|-------------|-------------|----------|---------|-----------------------------|
| 1. Datos Sociodemográficos | 1.1. Sexo | Sexo | 1 | | | | | |
| | 1.2. Edad | Edad | 2 | | | | | |
| | 1.3. Discapacidad | Tiene algún tipo de discapacidad | 3 | | | | | |
| | 1.4 Identidad cultural | ¿Cómo se identifica según su cultura? | 4 | | | | | |
| | 1.5 Desplazamiento de ciudad | ¿Se ha tenido que desplazar de ciudad para realizar sus estudios universitarios? | 5 | | | | | |
| | 1.6 Cargas laborales | Además de realizar sus estudios. ¿Trabaja o ha trabajado? | 7 (a, b,c) | | | | | |
| | 1.7 Área de carrera | ¿Cuál es el área de tu carrera? | 8 | | | | | |
| 2. Elección de estudios y orientación | 2.2 Orientación académica profesional antes de ingresar a la universidad. | ¿Recibió orientación académico-profesional antes de ingresar en la universidad? | 9 (a,b,c,d,e,f) | | | | | |
| | 2.3 Información y expectativas de la carrera. | ¿Cuánta información tuviste sobre la carrera que estudia, en el momento de comenzarla? | 10,11 | | | | | |
| | 2.4 Motivos para elegir los estudios | Valore en qué grado le influyeron los siguientes motivos para elegir los actuales estudios | 12 (a, b, c, d, e, f, g, h, I, j ,k ,l) | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|--|--|--|
| | 2.5 Satisfacción en los estudios | Valore en qué grado se sientes satisfecho/a, en general, sobre los siguientes aspectos | 13, (a, b, c, d, e, f, g, h, I, j, k, l) | | | | | |
| 3. Orientación y Bienestar Universitario | 3.1 Conocimiento y frecuencia de utilización de servicios de orientación | ¿Existe en la universidad un servicio de orientación e información al alumno? | 14,15 | | | | | |
| | 3.2 Utilidad y satisfacción de las orientaciones recibidas | ¿Cuántas veces ha utilizado el servicio de orientación? | 16, 17 | | | | | |
| | Satisfacción de las orientaciones recibidas | ¿En general se siente satisfecho con las orientaciones / asesorías recibidas en la Universidad? | | | | | | |
| | 3.3 Importancia de una atención personalizada | ¿En qué medida le resultaron útiles las orientaciones o informaciones obtenidas? | 18 | | | | | |
| 4. Necesidades De orientación | 4.1 Abandono de los estudios | ¿Ha considerado la posibilidad de abandonar sus estudios? | 19 | | | | | |
| | 4.2 Necesidades de Orientación | Valora en qué grado necesitas o has necesitado orientación /información sobre los aspectos que te proponemos. | 20 (a, b, c, d, e, f, g, h, I, j, k, l, m, n, o, p, q, r) | | | | | |
| | 4.3 Importancia de las funciones de apoyo y orientación | ¿Qué importancia concede usted a las siguientes funciones de apoyo y orientación? | 21(a, b, c, d, e) | | | | | |
| | 4.4 Sugerencias de los servicios de orientación | En este espacio, puede proponer aquello que entiendes que debe proporcionar un servicio de orientación en la universidad o cualquier otra sugerencia u opinión | 22 | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5. Extensión del cuestionario en su conjunto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Presentación del cuestionario en su conjunto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Orden de las preguntas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Otras observaciones y/o sugerencias generales (adjunte hojas en caso necesario)

| |
|--|
| |
|--|

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3: PLANTILLA DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LA WEB

| Categorías | Subcategorías | Valoración Cuantitativa | Valoración cualitativa | Universidad |
|--|---|--------------------------------|-------------------------------|--------------------|
| Estructura de la página de bienestar universitario | <ul style="list-style-type: none"> - Ubicación dentro de la estructura de la página principal web | | | |
| Modalidades de orientación proporcionada: | <ul style="list-style-type: none"> - Orientación académica-profesional - Orientación a estudiantes nuevos y orientación vocacional - Orientación en los estudios y en el proceso de aprendizaje - Bolsa de Empleo - Apoyo psicológico y consejería - Inclusión y diversidad - Bolsa de Empleo - Liderazgo social (voluntariado) - Servicios médicos - Asistencia Financiera y Becas | | | |
| Actividades Extracurriculares | <ul style="list-style-type: none"> - Clubs de deportes - Clubs de arte y cultura | | | |
| Herramientas de la comunicación | <ul style="list-style-type: none"> - Servicios de correo electrónico - Buzón de correo - Nombre de contacto y número telefónico - Chat - Redes sociales | | | |