



UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: DESARROLLO PSICOLÓGICO, FAMILIA, EDUCACIÓN
E INTERVENCIÓN**

***Análisis de las necesidades y servicios de orientación
universitaria de los estudiantes en la Modalidad Abierta
y a Distancia.***

TESIS DOCTORAL

Autora: Mariana Angelita Buele Maldonado

Dirección: M^a CARMEN TORRES MAROÑO, AGUSTIN DOSIL MACEIRA, EULOGIO REAL DEUS

Santiago de Compostela, 2015



UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: DESARROLLO PSICOLÓGICO, FAMILIA, EDUCACIÓN
E INTERVENCIÓN.**

***Análisis de las necesidades y servicios de orientación
universitaria de los estudiantes en la Modalidad Abierta y a
Distancia.***

TESIS DOCTORAL

Autora: Mariana Angelita Buele Maldonado

Dirección: M^a CARMEN TORRES MAROÑO, AGUSTIN DOSIL MACEIRA, EULOGIO REAL DEUS

Santiago de Compostela, 2015



EULOGIO REAL DEUS, profesor titular del Departamento de Psicología Organizacional, Jurídico-Forense y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la USC; MARÍA DEL CARMEN TORRES MAROÑO, profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la USC; y AGUSTÍN DOSIL MACEIRA, catedrático “*Ad Honorem*” del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la USC,

INFORMAN:

Que la Tesis Doctoral ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES Y SERVICIOS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS ESTUDIANTES EN LA MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA, realizada por MARIANA ANGELITA BUELE MALDONADO, reúne las exigencias científicas y formales requeridas para optar al título de Grado de Doctor por esta Universidad, por lo que autoriza su presentación y defensa pública.

Fecha: 7 de Septiembre de 2015

Prof. Dr. Eulogio Real Deus
Director

Profa. Dra. María del Carmen Torres
Maroño
Directora

Prof. Dr. Agustín Dosil Maceira
Director

Mariana Angelita Buele Maldonado
Autora



Dedicatoria

Con mucho cariño a mi mamita,

A mis hijos Víctor y Analí,

A mi sobrina Anita,

A mi hermana y amiga entrañable Norita,

A mi esposo Víctor Eduardo, y,

A la memoria de mi papá José Miguel,

Muchas gracias por su apoyo, confianza e

Infinito amor que me han ofrecido a lo largo de mi vida.



AGRADECIMIENTOS



A la Universidad Santiago de Compostela, a sus directivos y docentes, especialmente al Dr. Agustín Dosil Maceira, que con su respaldo, estímulo y asesoramiento científico, nos han brindado la oportunidad de seguir creciendo en el ámbito académico, profesional y personal.

Al Doctor Eulogio Real Deus, quien con mucha generosidad y sabiduría ha orientado e impulsado todo el proceso de investigación desde su planificación inicial hasta lograr la estructuración y presentación de este informe de investigación.

A la Dra. Carmen Torres Maroño, quien con mucha generosidad y paciencia ha dirigido esta investigación proporcionando asesoría, bibliografía, y análisis teórico.

A la Universidad Técnica Particular de Loja, en especial a sus directivos, por el apoyo, motivación para que sus docentes participen y se capaciten en procesos educativos de doctorado, a fin de que desde este emprendimiento puedan contribuir al mejoramiento de la calidad de educación de este centro educativo y del Ecuador.

Además, presento mi gratitud sincera a Lizeth Ramón y a mi compañera Xiomara Carrera, quienes me han brindado su apoyo y motivación para el desarrollo de la investigación.

Muchas gracias para mis compañeras de la Dirección de Ordenamiento y Desarrollo de la Modalidad Abierta, por su apoyo, comprensión y ayuda cuando salía con licencia para elaborar este trabajo investigativo.

A mi madre, y familiares que en el día a día me motivan a seguir soñando en posibilidades de crecimiento personal.

Sinceramente gracias.

Mariana Buele Maldonado.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I. MARCO TEÓRICO.....	1
1. CAPÍTULO: LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA	2
1.1. CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.....	3
1.2. PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN.....	12
1.2.1. Principio de Prevención.....	13
1.2.2. Principio de Desarrollo.....	16
1.2.3. Principio de Intervención social	18
1.3. FUNCIONES Y ÁMBITOS DE LA ORIENTACIÓN.	20
1.3.1 Funciones.....	20
1.3.2. Ámbitos.....	25
1.4. MODELOS DE ORIENTACIÓN.....	27
1.4.1. Modelo de Counseling	30
1.4.2. Modelo de Consulta.....	33
1.4.3. Modelo de Servicios.....	36
1.4.4. Modelo de Programas.....	38
2. CAPÍTULO: LA ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	42
2.1. CONCEPTO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA.	43

2.2. NECESIDADES Y ÁMBITOS DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.....	46
2.2.1. <i>Concepto de necesidades.</i>	46
2.2.2. <i>Clasificación de las necesidades.</i>	49
2.2.3. <i>Ámbitos de Orientación en la Universidad.</i>	50
2.3. LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.....	54
2.3.1. <i>Concepto y funciones de los servicios de orientación.</i>	54
3. CAPÍTULO: LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA.....	60
3.1. CONCEPTO, CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	61
3.2. LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	67
3.3. SERVICIOS DE AYUDA EN LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA: ORIENTACIÓN Y TUTORÍA.....	72
3.3.1. <i>La acción tutorial en la educación universitaria a distancia</i>	72
3.3.2. <i>El Tutor.</i>	80
4. CAPÍTULO: LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA EN ECUADOR.....	86
4.1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.....	87
4.2. MARCO LEGAL DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA	88
4.3. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA (UTPL).....	95

4.3.1. Metodología en el proceso de enseñanza y recursos de la Modalidad Abierta y a Distancia (MaD)- UTPL.....	97
4.3.2. Servicios de Tutoría en MaD-UTPL.....	104
4.3.3. Características de los estudiantes de la MaD – UTPL.....	110
5. CONTEXTO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	115
5.1. CONTEXTO	116
5.2. OBJETIVOS.....	120
II. PARTE EMPÍRICA.....	122
6. MÉTODO.....	123
6.1. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	124
6.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	124
6.3. INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN	125
6.3.1. Validez de contenido del cuestionario: revisión por expertos.....	133
6.4. PROCEDIMIENTO	140
6.4.1. Análisis de fiabilidad y consistencia interna	141
6.5. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO	141
7. RESULTADOS.....	143
7.1. CARACTERIZACIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA	144
7.2. ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y ORIENTACIÓN	153

7.3. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIOS ACTUALES Y HÁBITOS DE ESTUDIO	161
7.2. CONOCIMIENTO Y USO DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE.....	180
7.3. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO	194
7.4. VALIDEZ DE CONSTRUCTO DEL CUESTIONARIO: ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA.	201
7.5. MODELOS PREDICTIVOS PARA RESULTADOS ACADÉMICOS	209
7.5.1. Resultados globales.....	211
7.5.2. Resultados por titulación	213
7.5.3. Resultados por área de conocimiento.....	218
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	222
8.1. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	223
8.2. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO.	236
8.3 . PROSPECTIVA Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	238
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	241
10. APÉNDICES.....	266





I. MARCO TEÓRICO



1. Capítulo: La Orientación Educativa

1.1. CONCEPTO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Encontrar una definición unánime de orientación es complejo, debido a la falta de precisión en la delimitación de los principios y las funciones, lo que dificulta la definición de los objetivos, modelos, áreas y contextos de intervención, los agentes de la orientación o los métodos empleados (Velaz de Medrano, 2002). Esta confusión procede básicamente de tres fuentes: 1) La utilización de distintos adjetivos para especificar el significado de la orientación; 2) el empleo indistinto de los términos *guidance y counseling*; y, 3) la disparidad de funciones asignadas a los orientadores (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza, entre otras). Comentaremos con más detalle cada una de ellas:

1. La utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, entre otros) para especificar el significado de orientación.

En la actualidad la mayoría de estudiosos sobre el tema se refieren únicamente a orientación, sin ningún calificativo. En el presente trabajo de investigación utilizaremos el término orientación, incluyendo en él el conjunto de acciones que tienen como finalidad la toma de decisiones académicas, que de acuerdo con Echeverría, Isus, Martínez y Sarasola (2008) son: *“punto inicial y fundamental en el desarrollo integral de la persona con repercusiones profundas en la carrera profesional”* (p.174).

Otro aspecto a considerar es que la acción orientadora debe ser permanente, toda vez que las características del mundo actual demandan una formación continua a lo largo de la vida.

2. El empleo indistinto de términos conceptualmente diferentes (*counseling* y *guidance*) para referirse genéricamente a la intervención orientadora, que ha afectado a la clarificación conceptual y a la práctica profesional.

El término *counseling* ha sido traducido con diferentes significados, y en la actualidad los más aceptados son el de consejo y asesoramiento. Este concepto surgió en los años treinta y se entendía como una fase de atención personalizada, vinculada al proceso de orientación vocacional del individuo (García, 2010).

El término *Guidance*, fue utilizado por primera vez por Truman Kelly, quien en 1914 tituló su tesis como *Educational Guidance* (orientación educativa), concibe a la orientación como una actividad de carácter procesual, dirigida a prestar ayuda al alumno, tanto en la elección de sus estudios como en la solución de problemas de adaptación o ajuste a la escuela y concluye que la orientación educativa debe estar integrada al currículo académico (Bisquerra, 1996). John Brewer, en 1932, vincula a la orientación con la educación; lo que estuvo influido por el movimiento americano de educación progresista, desarrollada por John Dewey, que sostiene que se puede orientar a través de los propios programas escolares (Repetto, Rus, y Puig, 1994).

Los términos *guidance* y *counseling*, en la actualidad son considerados como características diferentes, pero en una gran mayoría de veces se confunden y se utilizan para referirse a actividades similares. A continuación, se incluye una síntesis de las diferencias entre estos dos términos:

<i>Guidance</i>	<i>Counseling</i>
Apoyo al alumnado preferentemente cognoscitivo, público, y, didáctico iniciado generalmente desde el profesor (Boy, 1976).	Ayuda de naturaleza afectiva, personal, privada, confidencial, iniciada por el alumno.
Proceso de ayuda a las personas para la solución de los problemas y para que lleguen a ser miembros responsables y libres de la comunidad en la que viven (Glanz, 1964).	Contacto personalizado que refuerza la <i>guidance</i> , que procura a la educación una conexión directa con la solución de los problemas de la persona.
Fase de la educación que aspira a prestar ayuda al niño para comprenderse, comprender el medio y crear armonía entre ellos (Hill, 1973).	Es el servicio apropiado de <i>guidance</i> que da la oportunidad al alumno para conocerse, preparar sus decisiones, hacer planes y resolver problemas personales.
Conjunto de actividades y experiencias que ayudan al alumno a conocerse, tomar decisiones prudentes y a realizar una planificación eficaz (Humphreys, 1960).	Relación directa e interpersonal entre el consejero y el cliente; su objetivo principal es la mejora y la solución adecuada de los problemas del cliente.
Proceso sistemático profesional de ayuda a la persona, mediante procedimientos educativos e interpretativos para el autoconocimiento, para una relación satisfactoria con las oportunidades del entorno, en conformidad con los valores sociales y morales (Mathewson, 1962).	El consejero considera su función como una relación de ayuda que comprende el arte de la comunicación personal, evaluación, interpretación y ayuda a la persona en tres campos: <ul style="list-style-type: none"> • Evolución del sujeto, • Adaptación personal y social. • Orientación educativa vocacional.
Es la función educativa que sintetiza la vida del estudiante. Le ayuda a organizar sus experiencias educativas y llegar a ser una persona con una mejor actuación (Zerán, 1964).	El <i>counseling</i> individual es una entrevista cara a cara en la que el consejero ayuda al cliente a resolver sus problemas y a adquirir un comportamiento más adecuado.

Cuadro 1.1: Diferencias entre *guidance* y *counseling*

Fuente: Adaptado de Santana (2012, p. 41)

Las diferencias entre *guidance* y *counseling*, están centradas en que *guidance* (*orientación*) se ajusta al campo cognoscitivo, es más impersonal y público, por lo general, es iniciado por el profesor o por el terapeuta; y, sus actividades se desarrollan en grupo o en la clase, su ámbito de actuación prioritariamente es vocacional, aunque a veces, se

extiende a lo educativo; en cambio el *counseling*, (consejo/asesoramiento) es un proceso de ayuda que centra su atención, en lo afectivo, tiene un carácter personal, privado y confidencial, por lo general se inicia por solicitud del cliente, es individualizado, pese a que existe el *counseling* grupal, y es interdisciplinar (Jimenez, 1997).

Santana (2012), define los términos *guidance* y *counseling* de la siguiente forma:

“Guidance (orientación) supone el proceso de ayuda/apoyo, sistemático y profesional, a través del uso de procedimientos educativos e interpretativos con la finalidad de mejorar el autoconocimiento, enseñar a resolver problemas de diversa índole, enseñar a tomar decisiones prudentes, a realizar una planificación responsable del proyecto de vida y, por último, enseñar a relacionarse de forma fructífera con el entorno local y global. El counseling (consejo/asesoramiento) supone igualmente un proceso de ayuda, de naturaleza directa e interpersonal, que a través de la comunicación personal, cara a cara, pretende contribuir a la solución y/o mejora de los problemas de la persona” (p. 40).

En la actualidad existe un consenso en el sentido de que estos dos términos tienen significados diferentes y no equiparables.

3. La disparidad de las funciones asignadas a cada momento a los orientadores (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consejo, enseñanza entre otras).

En los años 1930 Kitson (citado por Santana, 2012, p. 39) consideraba que “el vocablo “orientación” se aplicaba a una amplia variedad de actividades poco relacionadas entre sí: asesoramiento a los individuos en cualquier materia, enseñanza del arte de estudiar, realización de tests y, en general, cualquier actividad que no fuese fácil de clasificar”. Posteriormente en 1941, Myers (citado por Santana, 2012, p.39), propone que la palabra “orientación” fuera utilizada como sustantivo, seguida de un adjetivo calificativo que le diera algún significado, así: orientación pedagógica, orientación profesional, etc. Pero los supervisores y profesores universitarios entendían que la palabra orientación debía utilizarse como complemento de otro nombre: programas de orientación, ya que se constataba que los problemas de los alumnos no se limitaban a un área. Zabalza en 1984, considera que la diversidad de tareas del orientador ha conducido a que a éste se le considere dentro de la institución escolar en varias ocasiones como un *one up*, esto es, como un superprofesional que ha de resolver toda suerte de problemas, o bien como un *one down*, es decir, como el burócrata del centro (Zabalza, 1984). Escudero (1986) defiende que la raíz del problema está en la alienación entre expertos y profesores y en la separación de funciones, de tal manera que el orientador es el experto que prescribe al profesor lo que hay que hacer, el profesor es el usuario del conocimiento del especialista, y el alumno es el supuesto beneficiario del trasvase de la información entre uno y otro. Las dificultades en la asignación de funciones del orientador y de la orientación son inherentes a los períodos de reconceptualización (Escudero, 1986).

En cuanto a las dificultades para alcanzar unanimidad en la definición de la orientación, también han contribuido por un lado, la desvinculación entre la teoría y la

práctica, que ha facilitado una rápida evolución de los conceptos antes de que éstos se hayan consolidado en la práctica profesional, y por otro lado la diversidad en los niveles de formación de los orientadores, que ha originado una gran variedad de interpretaciones en cuanto a las normas y funciones de la práctica orientadora (Velaz de Medrado, 2002).

Podemos establecer una clara diferencia entre las definiciones planteadas antes y después de los años ochenta. Antes de los 80 se asume una concepción de orientación como una actividad muy limitada (Figura 1.1).

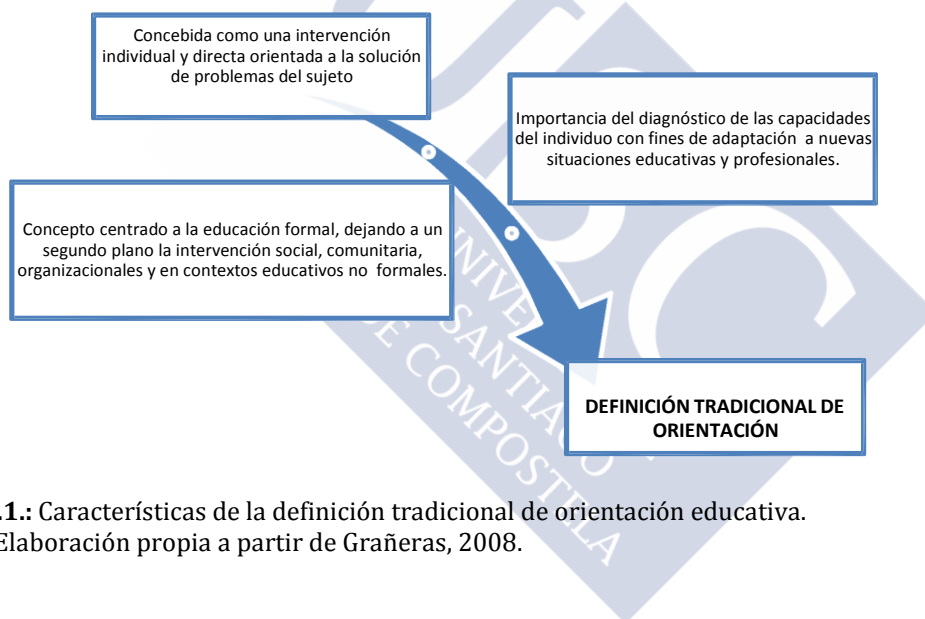


Figura 1.1.: Características de la definición tradicional de orientación educativa.
Fuente: Elaboración propia a partir de Grañeras, 2008.

Sin embargo, las definiciones posteriores a la década de los 80 (Cuadro 1.2), hacen referencia a un concepto más amplio de orientación al que otorgan un papel relevante a lo largo de la vida del individuo:

Autor	Año	Definiciones
Bisquerra	1996	Proceso de ayuda continua y sistemática a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos.
Echeverría	1997	Proceso educativo tendente a que los jóvenes adquieran una conciencia hermenéutica e interpretativa, capaz de afrontar una gran cantidad de <i>inputs</i> informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personal, específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastados con demandas sociales.
Velaz de Medrano	1998	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, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales (Velaz de Medrano, 1998).
Codes	1998	La orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar (Codes, 1998).
Echeverría	1999	La orientación persigue dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales, acordes a su potencial y proyecto vital, en contraste con las ofertadas por los entornos formativos y laborales (Echeverría, 1999).
Vidal	2001	Proceso de ayuda para alcanzar el desarrollo personal en todas las facetas de la vida: Profesionales, personales, académicas, sociales. Esta ayuda ha de ser sistemática, continua, basada en principios científicos e integrada en el proceso educativo (Vidal, Díez y Vieira, 2001,)
Boza y otros	2001	La Orientación Psicopedagógica 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) (Boza, 2001).
Santana	2003	Proceso de ayuda/apoyo, sistemático y profesional, a través del uso de procedimientos educativos e interpretativos con la finalidad de: mejorar el autoconocimiento; enseñar a resolver problemas de diversa índole; enseñar a tomar decisiones prudentes; a realizar una planificación responsable del proyecto de vida, y, por último enseñar a relacionarse de forma fructífera con el entorno local y global.
Bausela	2006	Proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida (Bausela, 2006).
Sánchez y Oliveros	2009	La orientación educativa es la intervención de tipo psicopedagógico que se propone contribuir al máximo desarrollo del potencial e intereses de los estudiantes con el fin de que éstos consigan sus objetivos (académicos, personales, vocacionales, etc.).

Cuadro 1.2: Definiciones de Orientación

Fuente: Elaboración propia.

Revisando cada una de las definiciones que se incluyen en el cuadro 1.2 se pueden extraer algunos aspectos comunes, que nos facilitan una aproximación a la definición de orientación, como son:

- a. La consideración de la Orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- b. La concepción de la orientación como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas, en diferentes ámbitos, contextos, y que debe darse a lo largo de toda la vida, por lo que debe ser continua y sistemática.
- c. La orientación posee una finalidad común: el mayor desarrollo del individuo en todos sus niveles: personal, académico, social y profesional. Para ello, es necesario que el sujeto tenga un ajustado conocimiento de sí mismo (autoconocimiento) y de su entorno (condiciones familiares, económicas, sociales). A partir de este conocimiento, el estudiante tiene que encontrarse en disposición de diseñar un Proyecto de Vida.
- d. La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- e. La Orientación no es trabajo sólo del orientador, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados, esto es, los directivos, los educadores, los padres, entre otros, y su actuación se desarrolla en el marco de sus competencias.
- f. Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo y vinculados con la comunidad.
- g. Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que subyacen al proceso de orientación.

En la actualidad la orientación asume un enfoque centrado en la perspectiva del desarrollo de la carrera *“Career Education”* (Hoyt, 1972). Gysbers (1951), plantea que el desarrollo de la carrera, es paralelo al desarrollo total del individuo. El término carrera ha sido definido por Super (1976) como *“la sucesión de roles más importantes que desempeña la persona a lo largo de su vida pre-ocupacional, ocupacional y post-ocupacional. Incluye tareas relacionadas con los roles de estudiante, empleado, jubilado, junto a otros roles de ocupaciones complementarias familiares y cívicas”* (p. 20)

Rodríguez (2008) considera, siguiendo a Super, que la carrera no se limita únicamente a la profesión, que es una parte del crecimiento y desarrollo del ser humano; sino que la considera como el abanico de roles que el individuo desempeña a lo largo de su vida (estudiante, trabajador, esposo, padre, etc.), en los distintos escenarios donde lleva a cabo esos roles (la casa, la escuela, el colegio, la universidad, la empresa, etc.) y los diferentes acontecimientos que marcan hitos significativos durante su vida, desde los primeros años de escolaridad hasta la jubilación (llegada al colegio, acceso a otros niveles, primer empleo, matrimonio, ascensos profesionales, jubilación). Todos estos aspectos se interrelacionan con la personalidad, interactúan en un continuo proceso y aportan un significado completo.

Considerando como base las aportaciones de Bisquerra (1996), Velaz de Medrano (1998), Echeverría (1997), Repetto (2002), Santana (2003), Boza (2007) y Rodríguez (2008), se puede sintetizar el concepto de orientación como un proceso integral y

evolutivo que atiende a todos los aspectos de la persona, y es constante, porque debe ser a lo largo de toda la vida. Desde este punto de vista, en el nivel de educación superior (universidad) la orientación se situaría en el proceso de elección, admisión, acogida, inicio de los estudios, permanencia en la formación de la carrera, en las prácticas profesionales, en los procesos de titulación y en la transición al mercado laboral. Por otra parte, la orientación tiene como misión el desarrollo de los seres humanos para que puedan lograr su madurez, autonomía, y capacidad crítica en relación consigo mismo, con los demás y con el entorno en donde se desenvuelven (Sánchez, Manzano, y Oliveros, 2009).

1.2. PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN.

Un conjunto de principios comunes a la Orientación educativa sustentan y dan sentido a su acción o intervención, derivándose de ellos la forma de actuar en situaciones concretas (Suárez y Sánchez, 2009).

Repetto (2002), sobre la Orientación educativa, señala que *“la orientación educativa es más fructífera si se enfoca desde el punto de vista del sistema de valores”*. Además, expresa que existen cuatro principios que la definen, siendo estos:

1. *“Continuidad en el acuerdo tradicional de que la orientación educativa ha de basarse en el diagnóstico y la valoración del sujeto y de sus contextos.*
2. *Reconocimiento unánime del principio de prevención, a ser posible primaria más que secundaria.*

3. *Perspectiva del cliente en su desarrollo a lo largo de la vida como opuesta a una orientación limitada sólo a los momentos puntuales de la crisis del sujeto.*
4. *Emergencia del proceso de potenciación o fortalecimiento personal (empowerment) a través de la promoción de la persona y de los roles que están valorados socialmente en su ambiente cultural” (p. 87).*

Velaz de Medrado (1998), Santana (2003), o Grañeras y Parras (2009), comparten y explican únicamente tres principios (los aceptados desde la perspectiva más clásica): 1) principio de prevención, 2) principio de desarrollo, 3) principio de intervención social o ecológico. A continuación, se detalla cada uno de ellos.

1.2.1. Principio de Prevención

Prevenir es tomar las medidas necesarias para evitar que algo suceda, promoviendo por el contrario, otro tipo de circunstancias y resultados deseables. La prevención en orientación adquiere un carácter proactivo que se anticipa a la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al desarrollo de la persona y que le impida superar crisis implícitas en sí mismo, esto es, que actúa antes de que pueda surgir la dificultad. García Antelo (2010) afirma que *“esta línea debería intensificarse especialmente en los momentos que requieren una mayor adaptación del sujeto, como la proximidad de algún cambio o la incorporación de nuevos contextos (el tránsito de la educación secundaria a la universidad, la integración al mundo laboral...” (p.30)*

Sánchez (2009), señala que trabajar asumiendo el principio de prevención hace necesario un conocimiento temprano y permanente de las características y circunstancias personales y contextuales de los destinatarios a fin de detectar posibilidades de riesgo. De ahí la importancia de realizar una evaluación inicial que permita llegar a un diagnóstico de la situación, de los problemas o las necesidades. La tutoría universitaria asume plenamente este principio. El planteamiento preventivo se puede desarrollar a tres niveles:

1. *Prevención primaria*: Se realiza antes de que aparezca el problema, su objetivo es evitar, eliminar o modificar las circunstancias o factores que puedan generar la aparición del problema en un momento determinado. Para Pelechano (1980) en Santana (2012) la prevención primaria en educación es una “auténtica prevención”; en este ámbito existe un campo abonado en donde es posible una “*profilaxis comportamental*” (p. 126)

La prevención primaria es proactiva, se centra en poblaciones de riesgo, reduce la incidencia de una situación eliminando circunstancias o modificando condiciones ambientales. La intervención puede ser directa o indirecta (otros profesionales, nuevas tecnologías y medios de comunicación) y estimula la fortaleza emocional para que la persona sepa afrontar situaciones en riesgo (Cuadro3).

- Se centra en la población: actúa sobre grandes grupos.
- Es proactiva, actúa con anterioridad al problema
- Su objetivo es reducir los factores de riesgo.
- La intervención puede ser directa o indirecta.
- Contrarresta circunstancias nocivas, modificando las condiciones del contexto que se ha demostrado contribuyen a la aparición del problema.
- Se orienta al fortalecimiento personal.
- Asume la multiculturalidad.
- Incorpora la colaboración conceptual y procedimental en la intervención, los destinatarios son agentes activos de cambio.

Cuadro 1. 3: Características de la intervención preventiva

Fuente: Elaboración propia a partir de Grañeras (2008 p. 36)

2. *Prevención secundaria:* es la identificación y tratamiento temprano de los casos problema. Se diseña para reducir el número, la intensidad y la duración de los problemas ya ocurridos. .

4. *Prevención terciaria:* tiene como objetivo minimizar los efectos excedentes del problema ya ocurrido a fin de que las limitaciones que pueda generar en el individuo sean las mínimas posibles.

Los tres niveles de prevención son importantes en el ámbito de la Orientación, si bien la prevención primaria es la de mayor relevancia, en tanto que actúa sobre las circunstancias que dificultan el desarrollo de los individuos, posibilita la intervención sobre el contexto y ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollar las competencias necesarias para que se enfrenten con éxito a determinados problemas. Pese a ello, la

actuación desde la prevención primaria, ha sido escasa en la práctica orientadora, siendo la prevención secundaria y terciaria las más desarrolladas.

1.2.2. Principio de Desarrollo

Asumir el principio de desarrollo supone entender la orientación como un proceso mediante el cual se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr el máximo crecimiento de sus potencialidades. Considerando este punto de vista madurativo se entiende al desarrollo como un proceso de crecimiento personal que lleva al sujeto a convertirse en un ser cada vez más complejo (Rodríguez, 2002).

Velaz de Medrano (2002), considera que la Orientación sería un proceso de ayuda para promover el desarrollo integral del potencial de cada persona, facilitaría el desarrollo cognitivo y metacognitivo, la asunción de valores, y la capacidad de tomar decisiones. Todas estas acciones se encuentran contempladas en el enfoque moderno de orientación educativa. Grañeras y Parras (2009), defienden que el principio de desarrollo posee un doble objetivo: por un lado, pretende dotar a la persona de las competencias necesarias para que pueda afrontar las demandas de las etapas evolutivas (enfoque madurativo) y, por otro, ha de proporcionar situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales (enfoque constructivista).

Del planteamiento de ambos enfoques podemos destacar algunos supuestos aplicables a la Orientación, como son:

- Los alumnos necesitan ayuda para obtener aquella información que no son capaces de descubrir por sí mismos acerca de: sus características personales, de las oportunidades educativas disponibles, y de los modos apropiados de actuación en diferentes situaciones.
- Los alumnos requieren ayuda para adaptarse y enfrentar las demandas sociales, y a los problemas, sobreponerse a las debilidades y hacer planes de futuro.
- Conseguir éxito y satisfacción en los campos educativos y laborales es tan beneficioso para la persona como para la sociedad.
- La persona tiene una necesidad innata de hacer algo en la vida, de crecer, desarrollarse y esforzarse. Por ello, la valoración y la dignidad son preocupaciones primordiales de la Orientación.
- La Orientación ha de crear las condiciones, en la persona y en su medio, que faciliten al máximo su desarrollo.
- Los procesos orientadores deben ser ordenados en términos de temporalización y secuencia, de modo que una fase posterior de desarrollo pueda ser entendida a la luz de una fase anterior (Zaccaria, 1981).

El principio de desarrollo señala que la orientación es un agente activador y facilitador del desarrollo pleno e integral de la persona a lo largo de todo su ciclo vital, esto es, considerando sus capacidades, potencialidades e intereses. De esto se derivan también algunas implicaciones para la Orientación, de acuerdo a Sánchez, Manzano, y Oliveros (2009), tales como:

- *“La consideración de que la orientación es un proceso de ayuda continua e integral dirigido a todas las personas, para enfrentarse a las distintas circunstancias de la vida (personales, académicas, socio-laborales), para construir y llevar a cabo planes de futuro personalizadas.*
- *Supone que las pequeñas decisiones académicas o formativas, pueden repercutir de forma determinante en la carrera profesional y vital.*
- *Exige estimular, favorecer y potenciar el desarrollo de la carrera como proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida de la persona y no como un hecho aislado. En este sentido no podemos olvidar la importancia del desarrollo personal del estudiante” (p. 31)*

1.2.3. Principio de Intervención social

Según este principio, el orientador enfoca su intervención situando a las personas en su contexto, considerando todos sus elementos y factores. También supone entender que muchas veces, para resolver dificultades personales es preciso actuar sobre los factores que las condicionan o producen. Es, en definitiva, adoptar un enfoque sistémico de la intervención orientadora. La atención se focaliza en el entorno social con el que se interacciona como uno de los factores determinantes de la conducta humana.

Asumir el principio de intervención social supone tener en cuenta los siguientes aspectos (Rodríguez, 1993):

1. La intervención orientadora debe dirigirse a la transformación de ciertos aspectos del contexto educativo, así como del contexto social.
2. El profesional de la orientación debe mentalizar y concienciar al individuo de que determinados factores o elementos ambientales pueden estar impidiendo el óptimo desarrollo de sus objetivos personales. El orientador y el orientado deben ser agentes de cambio que actúen en estrecha interrelación.
3. Debe existir un esfuerzo y compromiso por y para cambiar aquellas características del contexto social que generan discrepancias dialécticas en la relación individuo – sociedad.

Santana (2003) manifiesta que “sustentar este principio en la práctica supone crear planes de formación de los orientadores que los doten de la conciencia y de la formación necesarias para que puedan incidir en el plano institucional, familiar y comunitario” (p.131).

El desarrollo del enfoque sistémico en la educación ha sido un elemento configurador de este principio de la orientación, en tanto que reconoce la complejidad de la realidad educativa, integrada por diferentes sistemas: personal, social, educativo y profesional, que son interdependientes. Para la Orientación esto supone que es necesario ayudar a la persona a conocer su entorno, a comprender sus relaciones, las posibilidades y las limitaciones que proceden de éste, a enfocar las cosas desde una perspectiva compleja y sistémica para afrontar su desarrollo y adaptación activa, personalizada, crítica y constructiva. Por tanto, la actividad orientadora se dirige también a la modificación de

aspectos concretos del ámbito educativo y del contexto social y laboral (Sánchez, Manzano y Oliveros, 2009). Desde esta posición, el orientador debe asumir el papel de agente de cambio social y educativo, tratándose de que la persona se adapte al medio, que sea consciente de los obstáculos que dificultan o limitan su plena realización personal, lo que conlleva a transformar su contexto.

1.3. FUNCIONES Y ÁMBITOS DE LA ORIENTACIÓN.

1.3.1 Funciones

Determinar las funciones de Orientación es una tarea difícil debido a la diversidad de enfoques planteados. No solo existen variaciones en el concepto de función sino que, en ocasiones, la clasificación de las funciones no sigue una línea sistemática, ya que suelen incluirse en ellas los objetivos, las tareas o actividades del profesional de la orientación, con lo que se intensifica la confusión.

Rodríguez (1995), Álvarez (1995), Bisquerra (1998), Sánchez (1998), Velaz de Medrano (2002), coinciden en que la orientación debe desempeñar diferentes funciones que se derivan del propio concepto y sus principios y que han sido recogidas de manera indirecta o directa por los investigadores. La mayoría concuerdan en considerar las siguientes:

- *Función diagnóstica:* Se puede aplicar a las situaciones en las que el objetivo es conocer las necesidades de los estudiantes para priorizar su atención (evaluación inicial), para aquellos casos en los que se hace necesario el diagnóstico individual del sujeto en el ámbito o ámbitos que se considere necesario explorar: hábitos de estudio, adaptación, autoestima, habilidades sociales, autodisciplina,... También se puede considerar la función diagnóstica centrada no sólo en un sujeto, sino en un grupo o incluso sobre el contexto sobre el cual se quiere intervenir.
- *Función informativa:* en la orientación universitaria es la más desarrollada y está presente en toda fase de estudios (inicio, en curso, final, inserción laboral), así se requiere información del centro de estudios universitarios, de la carrera, del plan de estudios, de las becas, de los servicios de bienestar estudiantil, de los procesos de ingreso a carrera. Esta función está orientada a despertar el interés y la motivación del alumnado por la información, a favorecer una actitud crítica del sujeto ante la información y que pueda valorar la calidad e idoneidad de la misma.
- *Función formativa:* a esta función le corresponde la necesidad de recibir una formación específica sobre determinados elementos propios de la etapa en que se encuentra el sujeto, en este caso, para los que aspiran a ingresar a la universidad, las acciones de acceso y nivelación, las necesidades de los estudiantes que se encuentran cursando los estudios de carrera, los procesos de prácticas profesionales, titulación e inserción laboral, los exalumnos. Esta función

generalmente se realiza de forma grupal (pequeños grupos). Estas acciones favorecerán la eficacia y el contenido es práctico.

- *Función de asesoramiento*: esta función se puede dividir en dos grandes grupos, la que obedece a temas de carácter personal y aquellas de carácter académico o profesional. El asesoramiento busca atender de forma individual a las necesidades de los estudiantes.

Riart (1996), define a las funciones de la orientación como “*grandes acciones, propias, especiales y habituales de la orientación, como macroactividades que pueden especificarse en otras funciones o actividades más concretas*” (p.29). Establece diferencias entre las actividades que integran una función, y, agrupa a las funciones de orientación en tres tipos:

- a) Invasivas, son las que están presentes siempre en todo acto de orientación.
- b) Funciones procesuales sobre cualquier actuación orientadora, que se basan en el análisis de las necesidades o en el diagnóstico.
- c) Las grandes funciones de la orientación, que se refieren a las funciones propias y específicas de la actividad orientadora.

Rodríguez (1995), señala que la mayoría de las aportaciones teóricas en este aspecto, se pueden condensar en cuatro funciones básicas:

- a. Función de ayuda, que busca mejorar la adaptación para prevenir los desajustes y adoptar medidas correctivas, facilitar la resolución de problemas, y crear servicios especializados de orientación educativa dentro de los programas curriculares.
- b. Función educativa y evolutiva, dirigida a trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades. Esta función integra esfuerzos de profesores, padres, orientadores y administradores.
- c. Función asesora y diagnóstica, que centra su acción en aspectos relacionados con la personalidad del orientado (estudiante): ¿cómo manobra y estructura?; ¿cómo integra los conocimientos y actitudes?; y, ¿cómo desarrolla sus posibilidades? La información surge de la aplicación de una serie de instrumentos y de los análisis personalizados.
- d. Función informativa sobre las posibilidades que la sociedad ofrece al orientado: programas educativos, instituciones a su servicio, carreras y profesiones que debe conocer, fuerzas personales y sociales que puedan influir, entre otros. Esta función también debe extenderse a la familia y a sus profesores (Rodríguez, 1995).

Boza, Toscano y Salas (2007) definieron qué es propio de la orientación y qué es, o puede ser, accesorio de la orientación o común con otros desempeños profesionales. Desde su perspectiva, las funciones que las identifican son:

- a. Función de intervención, incluye el diseño de acciones, tanto en forma individual como grupal, dirigidas a los estudiantes. Es la función más representativa. Su modelo de atención es el *counseling*, pero si consideramos a los destinatarios como grupo se podría hablar de un modelo de servicios, programas e incluso el psicopedagógico.
- b. Función de asesoramiento. Se refiere a la acción tutorial y lo relacionado con la atención a la diversidad. Los destinatarios evidentemente son los profesores y los integrantes de los equipos de liderazgo y dirección. Esta función tiene relación con el modelo de consulta o asesoramiento de intervención indirecta.
- c. Función de coordinación, organización y programación. Esta función es de carácter prospectivo. El orientador ejerce aquí un rol estructurador y dinamizador, coordina la acción tutorial y organiza y programa la orientación educativa en todas sus vertientes.
- d. Función de evaluar, diagnosticar y conocer. El ejercicio de esta función asigna a la orientación un rol básico de evaluación de las necesidades de los estudiantes, de las necesidades del centro, de la acción tutorial y de los programas desarrollados, considerándose que se deben realizar diagnósticos y evaluaciones psicopedagógicas o, más lateralmente, conocer la legislación educativa vigente a nivel de país y de la institución.
- e. Función de formar, informar y mediar, acciones éstas que son fundamentales en todo hecho educativo, siendo los destinatarios de esta función los estudiantes, profesores, familia y comunidad.

1.3.2. Ámbitos

Si se considera que la orientación tiene que atender al desarrollo integral del sujeto, deberá considerar todos los aspectos que intervienen en la toma de decisiones de la persona, sea personal, académica o profesional (Isus, 1995). La orientación puede atender preferentemente algunos aspectos en particular (educativos, vocacionales, personales, sociales), pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos ellos en una unidad de acción coordinada.

El enfoque tradicional presenta tres tipos de orientación (académica, personal y profesional), que actualmente se entienden como áreas o ámbitos de intervención:

a. *Orientación académica.* Para Vidal, Díez y Vieira (2001), es el proceso de “ayuda al alumno para mejorar su rendimiento académico y educativo con la finalidad de superar las exigencias para la obtención de un título profesional” (p. 10). Para Sánchez (1998) Consiste en un proceso de ayuda para prevenir y/o detectar problemas de aprendizaje, aclarar las propias metas formativas, facilitar los procesos de toma de decisiones académicas, entre otras, todo ello orientado a alcanzar su máximo desarrollo como persona. Su actuación está centrada en el conjunto de procesos de enseñanza y de aprendizaje, métodos de estudio, estrategias y habilidades de aprendizaje, toma de decisiones, y todo lo relacionado con el desarrollo cognitivo y la autorregulación.

b. *Orientación profesional.* Es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas las conductas vocacionales que le preparen para la vida, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativos y socio-profesionales (Álvarez, 1995).

El campo de actuación de la orientación profesional fundamentalmente se centra en el desarrollo de la carrera profesional. Como finalidad busca ayudar a las personas en el desarrollo de valores y representaciones profesionales y laborales, en la búsqueda de información sobre opciones para la profesionalización, la toma de decisiones académicas y vocacionales, en el desarrollo de la empleabilidad y de la cualificación profesional, la ayuda en la inserción al mundo laboral y la construcción del proyecto de vida y proyecto profesional. Las decisiones y las oportunidades de la persona relativas al empleo, se inscriben en un proceso de desarrollo profesional que tiene lugar a lo largo de toda la vida (Sánchez García y Oliveros, 2009).

c. *Orientación personal.* Para Sánchez (2009), la “*orientación personal ha sido definida de varias formas: por un lado, como dimensión genérica o integral de la orientación, que englobaría todos los ámbitos, y también como campo específico de intervención centrado en el crecimiento personal, en la toma de decisiones generales, en los procesos afectivos derivados de las relaciones interpersonales (habilidades sociales y de comunicación) o con uno mismo (autoconcepto, autoestima, autoeficacia, etc.) y en la dimensión axiológica del*

desarrollo personal (coherencia con los propios valores, resolución de dilemas morales a partir de unos determinados valores universalmente aceptados” (p.33). En concordancia Vidal, Díez y Vieira (2001) expresan que: “los diversos ámbitos de la orientación (personal, profesional, vocacional, académica), aunque con entidad suficiente para ser considerados de forma aislada, se integran de forma indisoluble en la persona” (p.10). Por tanto en el estudiante de Educación Superior el ámbito académico está muy vinculado con las posibilidades de inserción laboral, y a la vez, poseen determinado origen, un bagaje cultural, unas motivaciones, unas aptitudes y actitudes para resolver los problemas de carácter personal, los procesos de inserción y adaptación al mundo de la universidad. Por tanto, los ámbitos académicos, profesional y personal confluyen en el individuo.

1.4. MODELOS DE ORIENTACIÓN.

La Orientación Educativa, al ser una disciplina dirigida a la acción, cuenta con una serie de modelos de intervención, que plantean diversas formas de organización y una variedad de posibles acciones.

Es importante iniciar este apartado haciendo referencia a la definición del término modelo.

Repetto (2002) define modelo como *“el diseño para conceptualizar el origen de una acción o intervención psicopedagógica, que incluye su proceso y sus elementos básicos, con el fin de interpretar los hechos y contrastar las teorías orientadoras” (p. 227). Así, según las*

actividades que realice un profesional de la orientación, se puede afirmar que está siguiendo un modelo u otro.

Para Bisquerra (1992), los modelos de orientación son: “*estrategias fundamentales que sirven de guía en el desarrollo del proceso de orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases*” (p.177).

Por su parte, Álvarez (1991) señala que los modelos “*constituyen medios para interpretar lo que la teoría intenta explicar y el modo en el que las teorías pueden someterse a comprobación empírica*” (p. 174). Álvarez y Bisquerra (1997) consideran que los modelos de orientación son “*una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales del proceso de intervención*” (p.23). Los modelos, por tanto, sirven de guía para la acción y su función consiste, básicamente, en proponer líneas de actuación práctica arrojándoles un carácter normativo.

Muchos son los autores que plantean una clasificación de los modelos de intervención psicopedagógica en la orientación educativa (ver Cuadro 1.4.). Los criterios utilizados son muy diversos: el diacrónico (abarca desde los inicios de la orientación educativa hasta el nuevo milenio), la categoría de relación entre el orientador y el orientado, y el tipo de intervención, la teoría subyacente, o el tipo de organización o institución (Repetto, 2002).

Autor	Clasificación de los Modelos de Intervención
Escudero (1986)	Modelo psicométrico Modelo clínico médico Modelo humanista.
Álvarez (1991)	Modelo de servicios Modelo de servicios (por programas) Modelo de programas.
Rodríguez Espinar (1993)	Modelo de intervención directa e individual (<i>counseling</i>) Modelo de intervención grupal (modelo de servicios vs. Programas) Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (modelo de consulta) Modelo tecnológico.
Álvarez (1994)	Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta centrado en los problemas educativos. Modelo de consulta centrado en las organizaciones.
Álvarez (1995)	Modelo de intervención directa e individual (<i>counseling</i>) Modelo de intervención grupal (modelo de servicios vs. Programas) Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (modelo de consulta) Modelo tecnológico.
Bisquerra y Álvarez (1996)	Modelo clínico Modelo de programas Modelo de servicios Modelo de consulta Modelo tecnológico Modelo psicopedagógico.
(Sobrado y Ocampo, 1997)	Modelo <i>counseling</i> Modelo de servicios Modelo de servicios en función de programas Modelo de programas Modelo de consulta Modelo tecnológico.
Álvarez y Bisquerra (1998)	Básicos Mixtos. (Álvarez y Bisquerra, 1998)
Velaz de Medrano (1998)	Modelo <i>counseling</i> o de consejo Modelo de consulta Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de servicios actuado por programas.
Sanpascual, Navas y Castejón (1999)	Modelo de consejo Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de servicios actuado por programas Modelo de consulta Modelo tecnológico. (Sanpascual, Navas, & Castejón, 1999)
Sanz (2001)	Modelo <i>counseling</i> Modelo de consulta. (Sanz, 2001)
Repetto (2002)	Modelo <i>counseling</i> Modelo de Servicios Modelo de Programas Modelo de Consulta Modelo tecnológico.
Martínez, P. (2002)	Modelo <i>counseling</i> Modelo de consulta Modelo por programas. (Martínez, 2002)
Santana (2003)	Modelo de <i>Counseling</i> Modelo de consulta/ asesoramiento.

Cuadro 1.4. Clasificación de los Modelos de Intervención en Orientación

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, Álvarez y Bisquerra (1997, 1998) plantean como “ejes vertebradores de la intervención”, que facilitan la clasificación de los modelos básicos, los siguientes:

- Intervención individual – grupal
- Intervención directa - indirecta
- Intervención interna – externa
- Intervención reactiva – proactiva.

Partiendo de estos cuatro ejes, podemos clasificar los principales modelos, tal y como se presentan en el Cuadro 1.5

EJES DE INTERVENCIÓN				
Modelos	Directa/ Indirecta	Individual / Grupal	Interna/ Externa	Reactiva/proactiva
Clínico	Directa	Individual	Preferentemente externa, pero puede ser interna.	Reactiva
Servicios	Directa, Indirecta	Grupal, individual	Interna, externa	Proactiva, reactiva
Programas	Directa, indirecta	Grupal, individual	Interna, externa	Proactiva, reactiva
Consulta	Indirecta	Grupal, individual	Interna, externa	Proactiva, reactiva

Cuadro 1.5. Modelos básicos de Orientación en función de los ejes vertebradores de intervención

Fuente: Álvarez y Bisquerra (1997) en Velaz de Medrano (1998, p. 124)

1.4.1. Modelo de Counseling

Santana (2003) expresa que el *counseling* “[...] trata de una relación interpersonal entre el consejero y el cliente que tiene como fin mejorar la situación de éste y tomar decisiones adecuadamente” (p.100). El modelo de *counseling* centra su atención

directamente en el individuo, tiene una finalidad eminentemente terapéutica, si bien, también puede adquirir una dimensión preventiva y de desarrollo personal (Bisquerra, 1998).

Autores como: Álvarez (1995), Reppeto (2002), o Santana (2003) coinciden en señalar las siguientes características del *counseling*:

- Presupuestos muy ligados a las teorías psicodinámicas de la personalidad y de la salud mental.
- Intervención directa e individualizada sobre el sujeto. El orientador es quien dirige y realiza la intervención. Se da una relación personal diádica, en la que intervienen dos agentes básicos: El profesional de la orientación y el orientado.
- Entre el orientador y el orientado se establece una relación asimétrica. El profesional de la orientación es el máximo responsable y dirige el proceso actuando como experto.
- Carácter eminentemente terapéutico y con función remedial, destinada a satisfacer las necesidades del sujeto, a remediar sus problemas o a corregir sus desajustes.
- Su eficacia descansa en la calidad de la relación orientadora, y sobre todo en las características y conocimientos del orientador: empatía y manejo de la interacción verbal durante la entrevista.
- La técnica básica del modelo es la entrevista.

Santana (2003, p.99) (Cuadro 1.6) resume las metas del *counseling*, desde tres perspectivas teóricas diferentes:

	Rasgos y factores	Enfoque Ecléctico	Enfoque no directivo
Metas del <i>Counseling</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar los rasgos de un sujeto mediante test psicológicos y otros medios. 2. Definir o describir al individuo. 3. Enfocar las actividades de ayuda hacia la comprensión de sí mismo y el entorno. 4. Predecir el éxito probable en diferentes actividades. 5. Conocer las capacidades para desarrollar el potencial individual. 	Autorregulación independiente, logro y conservación de la salud mental.	Autodirección y funcionamiento pleno de la persona, que se muestra coherente, madura y abierta a la experiencia.

Cuadro 1.6: Metas del *Counseling* según diferentes enfoques

Fuente: Adaptado de Santana (2003, p.99)

A pesar de la eficacia del modelo de *counseling*, algunos autores como Velaz de Medrano (2002) consideran que su aplicación, como modelo exclusivo de intervención orientadora, es inadecuada en el contexto educativo y social por no considerar una intervención basada en la prevención, el desarrollo y la intervención comunitaria o el trabajo orientador a través de toda la trayectoria personal, académica y profesional de cada estudiante. Pese a esta afirmación, no se considera oportuno dejar de lado las aportaciones del modelo *counseling*, toda vez que su utilización en el ámbito educativo siempre será un complemento imprescindible en la práctica de la Orientación.

1.4.2. Modelo de Consulta

El Modelo de consulta puede definirse como la respuesta a la petición de ayuda que puede emitir una persona, sea un profesor, un tutor, un estudiante, los padres de familia, un grupo de estudiantes, o una institución como tal, a un orientador. Al modelo de consulta en orientación, se lo define como *“un proceso de intercambio de información e ideas entre el consultor y otra persona o un grupo de personas que permita el consenso sobre las decisiones a tomar en cada una de las fases del plan de acción en aras a alcanzar los objetivos”* (Rodríguez, 1986, p. 54)

Todo proceso de consulta es *“de naturaleza relacional y tiene como rasgo fundamental la intervención indirecta, sea de forma individual o grupal, que puede producirse con función remedial, como preventiva y/o de desarrollo”* (Rodríguez, 1993, p. 168). La consulta supone el establecimiento de una relación triádica (consultor, consultante, cliente) que explica el carácter indirecto del modelo de consulta (Figura 1.2).

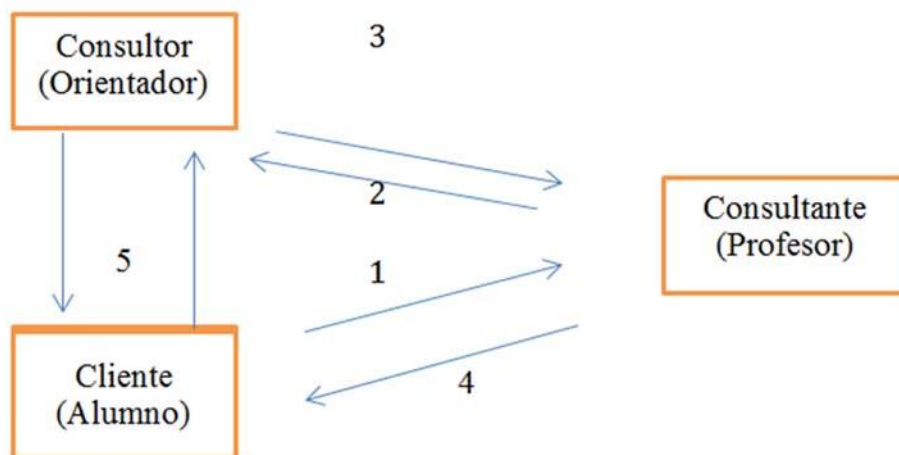


Figura 1.2: Relación triádica de la consulta

Fuente: Tomado de Van Hoose, et. al,(1973), en Velaz de Medrano (1998, p. 148)

El modelo de consulta tiene como objetivos principales:

- Ayudar a un tercero o cliente.
- Aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente, que puede ser una persona (alumnos, padres) o estar constituido por un grupo u organización (centro educativo).
- Desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro.

En el campo educativo, el modelo de consulta de acuerdo a Velaz de Medrano (2002) se plantea desde dos perspectivas: 1) terapéutica, de carácter prescriptivo, centra su atención en la intervención sobre el problema y, 2) preventiva y de desarrollo, de

carácter colaborativo, en donde el consultor centra su interés en el individuo y en los intereses del grupo.

De acuerdo con Hervás (2006) y Grañeras (2009), las características del modelo de consulta son:

1. La consulta es un modelo relacional, pues incluye todas las características de la relación orientadora y permite un intercambio de información entre el consultor y otros agentes.
2. Se basa en la relación simétrica entre personas o profesionales con status similares, en la que existe una aceptación y un respeto que favorece un trato de igualdad.
3. Es una relación triádica en la que intervienen tres tipos de agentes: consultor – consultante – cliente.
4. La relación no sólo puede darse con personas individuales, sino también con representantes de servicios, recursos y programas.
5. Tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo.
6. Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo. Con frecuencia se suele iniciar en una situación problemática (remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas.
7. La relación es temporal, esto es que dura un tiempo determinado.

8. La intervención del consultor es indirecta, aunque excepcionalmente puede intervenir en forma directa con el cliente.
9. El intermediario, en este modelo es el consultante, quien hace de mediador entre el consultor y el cliente.
10. Es importante trabajar con todas las personas relacionadas substancialmente con el cliente.
11. Es un modelo que potencia la información y la formación de profesionales y para profesionales.

1.4.3. Modelo de Servicios

El modelo de servicios se caracteriza por la intervención directa de un equipo o servicio sectorial especializado sobre un grupo reducido de sujetos. Considera como referente teórico al enfoque clásico de rasgos y factores.

Desde un punto de vista organizativo, este modelo pretende articular una serie de servicios especializados que permitan comprender y atender a la persona en su globalidad. En el modelo de servicios, las funciones de la intervención orientadora vienen determinadas por las competencias y tareas clásicas propias del orientador, tales como la aplicación de pruebas, entrevistas, diagnóstico, información académica y profesional. Estas funciones deben guardar coherencia con las necesidades previsibles de los destinatarios (Repetto, 2002). El propósito del modelo de servicios es establecer

una serie de actividades especializadas de orientación que permitan satisfacer, cuando se manifiesten, las necesidades de sus usuarios enfrentándose a ellas de manera reactiva.

Sus principales características de acuerdo con Sobrado y Ocampo (1997), Grañeras y Parras (2009), y Velaz de Medrano (2002) son:

- Suelen tener un carácter público y social.
- La intervención es directa.
- Suelen ser individuales y puntuales.
- Su acción está centrada en las necesidades de los alumnos con dificultades y en condiciones de riesgo (carácter terapéutico y de relación de problemas).
- La intervención orientadora es de naturaleza fundamentalmente correctiva, más que preventiva.
- Actúan sobre el problema y no sobre el contexto (entorno) que lo genera.
- Actúan más por funciones que por objetivos. Esto hace que la intervención se encuentre centrada en el especialista y en las funciones de la orientación, más que en el planteamiento de objetivos.

Las principales ventajas del modelo de servicios, de acuerdo a Rodríguez Espinar (1993) y Sobrado y Ocampo (1997), son:

- Facilita información a los agentes educativos.

- Favorece la distribución y ajuste del alumnado en función de criterios externos definidos por el sistema.
- Conecta al centro educativo con los servicios de la comunidad.
- El equipo de orientación colabora con el tutor, el profesorado y con la familia.

El modelo de servicios también tiene algunas limitaciones (Velaz de Medrano, 1998), como por ejemplo: el poco conocimiento y escasa conexión con la institución escolar, la relación entre profesionales está poco coordinada y es poco profunda, lo que lleva a la descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones. Sus funciones están predefinidas y se dispone de poco tiempo para asesorar y formar al profesor tutor y menos aún afrontar el trabajo con los padres y con la comunidad. Los recursos humanos para afrontar las funciones que les asignan suelen ser escasos.

1.4.4. Modelo de Programas

La mayoría de autores coincide en afirmar que el modelo por programas surge, como consecuencia de las limitaciones del modelo de servicios, ya que sólo a través de una intervención por programas es posible asumir los principios de prevención, de desarrollo y de intervención social y laboral de la Orientación (Velaz de Medrano 1998, Rodríguez, 1993, Álvarez y Bisquerra, 1998). El modelo por programas ayuda a concretar y comprender la intervención orientadora, siempre y cuando ésta se fundamente en unos principios teóricos, se base en unos objetivos que surgen de un adecuado análisis de

necesidades y se concrete en unas normas de actuación y organización que inspira un tipo de programa específico.

De acuerdo con Sobrado (2009, p. 63) un programa es *“una acción continua previamente planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas y fundamentada en planteamientos teóricos que dan sentido y rigor a la acción”*. Repetto (2002), señala que se entiende por *“programa toda actividad preventiva, evolutiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial”* (p. 296). De estas definiciones se pueden abstraer que todo programa demanda una actividad planificada, que sigue unos principios, que se sustenta en una teoría o enfoques que han sido desarrollados y evaluados previamente y han logrado resultados positivos. Por tanto, un programa puede basarse en enfoques humanistas, conductistas, cognitivas, constructivistas, ecológicos o eclécticos, pero, lo que está claro es que exige un apoyo teórico que refrende los tratamientos específicos y que han demostrado su eficacia.

Bisquerra y Álvarez (1998), Repetto (2002) y Rodríguez (2002), también concuerdan en cuanto a los elementos que integran un programa: (1) Que ha de basarse en la identificación de unas necesidades; (2) Que ha de dirigirse al logro de unos objetivos para cubrir las necesidades detectadas; (3) Que la actividad ha de ser planificada previamente; y, (4) Que la actividad ha de ser evaluada.

El modelo de programas orienta la intervención directa grupal, la misma que está dirigida a grupos más amplios de sujetos y es coherente con los principios de prevención, desarrollo e intervención social y con el carácter educativo de la orientación.

El modelo de programas a diferencia del modelo de *counseling*, está dirigido a todos y su intervención es directa y grupal, con un carácter preventivo y de desarrollo. En este modelo el sujeto orientado tiene un rol activo y el orientador no es el único agente de intervención, sino que colabora con otros profesionales en el desarrollo de la intervención orientadora.

El modelo por programas en su diseño contempla las siguientes fases (Bisquerra, 1998; Velaz de Medrano, 1998; Hervás, 2006):

1. Análisis de necesidades de los destinatarios y de las características, inercias y expectativas del contexto y de la institución o marco en que han de satisfacerse.
2. Estudio de la evidencia teórica y empírica disponible acerca de la satisfacción de esas necesidades (estudio de otros programas ya aplicados, etc.).
3. Análisis de los recursos disponibles (humanos, materiales y ambientales).
4. Diseño de programa (en sus distintos niveles de concreción).
5. Aplicación y seguimiento del programa (mejora y reconducción sobre la marcha).

6. Evaluación de resultados obtenidos, entendidos en un sentido amplio, y reflexión acerca de los mismos.
7. Toma de decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa.

Considerando el carácter preventivo, comprensivo, ecológico, crítico y reflexivo, que en la actualidad se le da a la Orientación, como un indicador de la calidad de la educación y de las instituciones educativas, el modelo por programas es uno que se puede desarrollar en las instituciones educativas (Bisquerra, 1998), en especial porque se puede desarrollar de manera gradual, es realista en su ejecución, favorece la comunicación continua, se entreteje en el plan didáctico, se pueden llevar los servicios de orientación a todos los estudiantes, existe la posibilidad de autocrítica etc., A estas ventajas se debería sumar la exigencia de ser una tarea conjunta y un esfuerzo compartido en el ámbito de gestión institucional.



**2. Capítulo: La Orientación en la Educación
Universitaria**



2.1. CONCEPTO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA.

En el mundo actual, la Educación Superior ha sufrido gran variedad de cambios, debido a múltiples factores como la sociedad de la información y de la comunicación, los cambios en la economía, o la movilidad social a nivel mundial. Se han establecido nuevos marcos legales para la Educación Superior, que han influido en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de formación profesional, demandando una intervención inmediata, dinámica y creativa, que permita dar solución oportuna a los problemas que deben enfrentar el colectivo de estudiantes y docentes. Estos problemas que se presentan a diario en el hacer universitario se tornan, en muchos casos, como apremiantes, toda vez que impactan en la dinámica de la institución universitaria, en la vida personal del estudiante, en el desarrollo de la vida comunitaria y en los grupos sociales.

Es importante, por tanto, definir qué entendemos por “orientación en el ámbito de la universidad”. Echeverría (1997), considera a la orientación universitaria como *“un proceso educativo tendiente a que los jóvenes adquieran una conciencia hermenéutica e interpretativa, capaz de afrontar una gran cantidad de inputs informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personal, específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastados con las demandas sociales”* (p.125). En esta definición se identifican claramente algunos de los requerimientos y características actuales de la orientación en el sistema educativo, en especial aquel que hace referencia al “carácter continuo” del proceso de orientación, enfatizando la importancia de la relación en la transición de una etapa a otra. Hace referencia, además, a la necesidad de tender hacia un modelo de

actuación profesional más abierto, en donde el orientador también pueda ofrecer unos servicios de atención terapéutica, y por último, enfatiza que las personas son “*elementos activos*” del proceso de orientación.

Otra definición de orientación universitaria, es la propuesta por Vidal (2001) quien la concibe como tratar de “*ayudar a las personas de forma sistemática durante toda su vida en función de su momento evolutivo, con el fin de facilitar la toma de decisiones adecuadas o prevenir las inadecuadas, realizadas con madurez y vinculadas a un contexto social*” (p.10). Además, manifiesta que la orientación universitaria proporciona ayuda tanto en el ámbito académico, como en el personal o el profesional. La orientación en la universidad también es entendida por Toscano (2001), como “un proceso continuo de intervención conscientemente programada en respuesta a unas necesidades evaluadas previamente en el contexto social y universitario” (p.1).

No se puede hablar de excelencia universitaria sin la presencia en ella de servicios adecuados de atención a las necesidades de los alumnos y de los profesores (Álvarez, 2006)

La orientación en la educación superior, “*se justifica, por la existencia de situaciones nuevas, a las que el alumnado ha de hacer frente, a situaciones que en un momento pueden situarlo en una situación de desamparo e indefensión que, lejos de conducirle al éxito académico, lo empujen al abandono de la carrera*” (Villena, Muñoz, Polo, y Jiménez, 2010, p. 1 394). En esta consideración la universidad debe ofrecer una formación de calidad, que

considere la integralidad de la formación y que sea coherente con las demandas de la sociedad y con las necesidades de los estudiantes.

Amor (2012) se refiere a la orientación universitaria como *“un componente esencial del proceso educativo universitario y no debe ser concebida como una actividad periférica, adicional o suplementaria de la formación. En este sentido, la orientación, igual que la enseñanza de diferentes disciplinas, ha de ser considerada como parte de la función docente y todo profesor, en algún sentido, ha de considerarse orientador, ya que la función educativa engloba una dimensión docente y una dimensión orientadora”* (p. 79)

Asumiendo las definiciones anteriores, se puede concluir que la orientación universitaria debe ser integral, que dirigida a las instituciones de educación superior, con sus propias características, y a las necesidades de los estudiantes, en donde éstos deben tener una plena participación e implicación. Por tanto, la orientación universitaria debe ser un proceso que requiere una muy buena planificación y estructuración, para que las acciones orientadoras respondan a las necesidades de la realidad universitaria. Las acciones de orientación son muy amplias: por un lado, están aquellas que buscan desarrollar un buen proceso de acogida, inserción y adaptación del estudiante al ámbito de los estudios universitarios; por otro, la orientación académica a través de la tutoría, el acompañamiento que se puede ofrecer un estudiante de fin de carrera a un estudiante de primer ingreso (mentoría), las orientaciones para el desarrollo de las prácticas pre-profesionales, y aquellas acciones que la universidad pueda desarrollar para vincular al

alumno con el sector laboral, y la inserción laboral (García, Carpintero, Biencinto, y Núñez, 2014).

2.2. NECESIDADES Y ÁMBITOS DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

2.2.1. Concepto de necesidades.

Una necesidad significa, para Sanz (1998), *“una discrepancia o espacio existente entre una condición deseada o aceptable y una condición real observada o percibida”* (p.100). El término necesidad está vinculado, por tanto, con la existencia de una carencia.

Kauffman (1982) considera que *“una necesidad es una discrepancia entre lo que es (status) y lo que debería ser (estándares) cuando se analizan los resultados”* (p.73). Para este mismo autor, un análisis de necesidades es un análisis formal que muestra y documenta los vacíos o espacios existentes entre los resultados actuales y los que verdaderamente existen, comparándolos con los resultados que se desean alcanzar.

Los conceptos sobre necesidades de Kauffman (1982) y de Sanz (1998), expresan una clara coincidencia en cuanto a que la necesidad está relacionada con dos momentos: uno real y otro potencial, o también por un punto de partida y otro de llegada. El primero, entendido como realidad y el segundo como meta, o un estado ideal o de satisfacción. El estudio de las necesidades en el ámbito educativo ha sido abordado por varios autores desde el criterio de evaluación y diagnóstico.

La evaluación o análisis de necesidades es una forma efectiva de abordar la toma de decisiones, y, es considerada como el primer paso del proceso de planificación (Witkin, 1984). Es ese conocimiento el que permitirá introducir mejoras en los programas existentes, identificando cuáles son las necesidades prioritarias y de éstas cuáles podrían ser atendidas de manera efectiva por las acciones de orientación en el ámbito universitario, de lo que se desprende que este proceso de análisis facilita dar un orden prioritario a esos vacíos o carencias (necesidades) y seleccionar aquellos que el programa de orientación va a buscar atender y satisfacer (Sanz, 1998).

Al análisis de necesidades, algunos autores también lo denominan evaluación inicial o diagnóstica. Tejedor (2000), expresa que *“la evaluación de necesidades debe ser la primera actividad a llevar a cabo en la puesta en marcha de un programa de intervención”* (p. 326). La evaluación de necesidades de manera general ayuda a descubrir y documentar la discrepancia existente entre lo que es ahora o está sucediendo y lo que debería ser. En todo caso, es *“una expresión genérica que designa cualquier aproximación sistemática para determinar prioridades de acción futura”* (Bausela 2009, p. 172). Es, por lo tanto, una prioridad para la institución universitaria, en especial para ofrecer de manera planificada acciones que posibiliten el desarrollo social, personal y académico de los estudiantes (Álvarez, 2012).

Sanz (1998) y Sánchez (1999), señalan que es recomendable diferenciar entre una necesidad, un deseo y una demanda. Para ello, vinculan al término necesidad con

carencia. Cuando un sujeto manifiesta su necesidad, sus palabras expresan una demanda que ha reconocido como satisfacción de su necesidad, por tanto, la demanda es inmediata a las ofertas, conoce su objeto y las palabras para solicitar. En orientación, un análisis de necesidades debe considerar que los estudiantes (sujetos) pueden tener dificultades para comprender y reconocer sus necesidades. Por tanto, su punto de vista no debe ser considerado como única valoración o medida de esas necesidades, haciéndose necesario tener en cuenta el criterio de otros involucrados en el proceso de orientación. Este aspecto es importante porque la evaluación de necesidades se interesa por el entorno y las características de los individuos que demandan los servicios, ya que una necesidad se constituye en una fuerza dinámica que genera un comportamiento del individuo para buscar la solución a las mismas (Sánchez, 1999).

El análisis o evaluación de necesidades de orientación de acuerdo a Wynsong (1983) en Sanz (1998) tiene como fines principales:

“(1). Ayudar a los profesionales para la toma de decisiones en relación a los servicios que deberían ofertar y proporcionar a los estudiantes. Es importante considerar que los programas de orientación se diseñan para facilitar a que los estudiantes puedan alcanzar sus objetivos, que deben estar acordes con las necesidades de los estudiantes. (2). Obtener información que pueda ser comunicada a otros grupos de personas diferentes a los profesionales directos de la orientación. Estos grupos de personas pueden decidir si los programas de orientación deben ser mejorados o también si se debe planificar un nuevo programa; este apoyo puede basarse en los criterios que ellos consideran como una

necesidad. (3). Proporcionar información de manera organizada y útil para la rendición de cuentas o informes de los resultados de los grupos de gestión institucional. (4). Lograr un proceso de comprensión, aceptación, apoyo y empoderamiento al programa de orientación por parte de todos los involucrados, los mismos que pueden ser: directivos, estudiantes, cuerpo docente, equipos de gestión administrativa y padres de familia” (pp. 102 – 103).

En síntesis la finalidad de un análisis de necesidades es identificar aquellas áreas y ámbitos cuyas soluciones son más requeridas y establecer los criterios para su resolución.

2.2.2. Clasificación de las necesidades.

Existen diferentes clasificaciones sobre necesidades. Pérez y Carrillo (2000) las categorizan en “*necesidades colectivas y necesidades individuales. Las necesidades colectivas son las derivadas del entorno, del mercado y no son alcanzables de forma inmediata....Las necesidades individuales afectan a un pequeño grupo y tratan de resolver problemas puntuales*” (p. 383). Gairín (1995) hace un análisis de la tipología de las necesidades formativas tomando en cuenta la planificación de los servicios sociales y establece 4 categorías: (1) La necesidad normativa: hace referencia a una carencia grupal o individual en relación a un patrón establecido institucionalmente. (2).La necesidad percibida: es aquella sentida por los sujetos. (3) La necesidad expresada: la demanda que hace referencia a la expresión de la necesidad por parte de quien dice percibirla. (4)

Necesidad relativa: es el resultado de la comparación entre las diferentes situaciones o grupos.

Entendiendo necesidad como discrepancia, Sanz (1998) considera que del tipo de discrepancia depende el nivel en que las necesidades puedan ser analizadas. En función de esto, las necesidades pueden ser: (1) Necesidades primarias, que residen en los sujetos (alumnos, padres y profesores), porque son aquellos que reciben los servicios de los programas ya sea de manera real o potencial. Los orientadores, de manera general, han definido la necesidad primaria, como la discrepancia entre un nivel que se desea alcanzar a través de las metas y los objetivos de un determinado programa y el nivel alcanzado de manera efectiva. (2) Necesidades secundarias, se generan en la propia institución y surgen de la discrepancia entre los recursos humanos y materiales requeridos para satisfacer las necesidades de los estudiantes, y los recursos disponibles en la realidad. Las necesidades de orientación pueden variar en función del sexo, edad, circunstancias socio-profesionales, ciclo, entre otras (Sánchez, 1999; Sánchez Escobedo, 2005).

2.2.3. Ámbitos de Orientación en la Universidad.

La investigación de la orientación en la Universidad debe estar enfocada, al menos, al ámbito personal, académico y profesional (Salmerón, 2008).

- a) *Ámbito de orientación personal*: El estudio de este ámbito es importante, pero dentro del campo de aplicación aún debe fortalecerse en países de Europa, y es incipiente o no aparece, en el marco de Latinoamérica y está ausente en el ámbito

de Ecuador. Para Salmerón Pérez (2008), la orientación personal “busca que el alumnado logre un mejor conocimiento de sí mismos, un desarrollo de su madurez personal y un compromiso en la realización de su proyecto de vida” (p. 49). En este mismo sentido, el autor señala que en la orientación personal atiende al conocimiento de las ideas, clarificación de los valores, las creencias, mejora de las actitudes, el auto-concepto y la autoestima. La aplicación de la orientación personal demanda de una atención individualizada.

- b) *Ámbito de orientación académica*: Promueve la mejora del rendimiento académico, el desarrollo de competencias vinculadas con el estudio, la adaptación del estudiante al centro de estudios. Además, tiene una función preventiva en cuanto a las dificultades en el estudio, aclarar las propias metas formativas, facilitar los procesos de toma de decisiones, entre otros, todo ello orientado a alcanzar su máximo desarrollo como persona (Sánchez García, 1998). Todas estas necesidades están vinculadas en forma directa con las características de la universidad y busca mejorar la calidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Vidal, Díez y Viera (2001), Sánchez (2008); Salmerón (2008); Vieira (2008) y Martínez (2009) señalan que existen algunas necesidades específicas en el ámbito de la orientación académica, entre las que se incluyen:

- Requerir información sobre los perfiles de las carreras que eligen los estudiantes. En la mayoría de los casos esta información es genérica, incompleta o ausente, pero

es muy importante a la hora de configurar y clarificar el proyecto de vida profesional, considerando sus intereses y preferencias.

- Información sobre las características del modelo educativo de la Universidad, el mismo que demanda una serie de competencias en cuanto a métodos y estrategias de estudio adecuados, estrategias de búsqueda de información y de metodologías de trabajo científico que conlleven a un aprendizaje autónomo y crítico.
- Orientar sobre los nuevos planes de estudio con la finalidad de que los estudiantes sean capaces de asumir y resolver las situaciones de mayor complejidad, en especial, las referidas a las elecciones que debe realizar de forma continua sobre contenidos académicos específicos.

Todas estas necesidades demandan de una orientación universitaria que posibilite el desarrollo integral de los estudiantes y que de acuerdo a Sanz (2008) y Fernández (2009), les permitan alcanzar:

- La capacidad para integrar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante la carrera universitaria y así alcanzar el desarrollo de las competencias generales y específicas.
- Flexibilidad para acceder a la innovación y al desarrollo de nuevas técnicas que se ajusten a los cambios tecnológicos y organizacionales.
- Una actitud de apertura y descubrimiento de conocimientos, aptitudes y actitudes complementarias a la formación profesional que facilite la inserción social y la realización personal.
- El desarrollo de las competencias sociales, profesionales y de colaboración que faciliten la inserción en el mercado laboral y social.

- Valores y actitudes positivas hacia el trabajo y el aprender a aprender con la finalidad de ajustar las competencias profesionales a los cambios organizacionales y sociales.

En síntesis, los mecanismos de orientación académica en las universidades deben incrementar sus esfuerzos para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias que les permitan: adaptarse a las transiciones que tendrán que afrontar desde el inicio de sus estudios, tomar decisiones académicas, explorar perfiles profesionales para su futura inserción laboral, y superar las dificultades que puedan encontrar a lo largo de esos procesos. Las nuevas iniciativas orientadoras refuerzan el modelo tradicional basado en los servicios de orientación y los sistemas de orientación tutorial, ambos elementos necesarios e imprescindibles para la calidad universitaria (Sánchez, 2008).

- c) *Ámbito de orientación profesional*, estas necesidades se presentan de manera muy temprana, incluso antes de iniciar los estudios universitarios (Salmerón y Rodríguez, 2008) y se incrementa en los cursos o ciclos finales que requieren orientación en cuanto a la práctica e inserción profesional. La orientación profesional es considerada como una herramienta clave para ayudar a los procesos de inserción laboral (Donoso y Figueroa, 2007).

2.3. LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.

2.3.1. Concepto y funciones de los servicios de orientación.

Los servicios de orientación son definidos por Vidal (2001) como un conjunto de procedimientos que tienen como propósito brindar asesoría a los estudiantes frente a las dificultades personales, interpersonales, de estudio, académicas, y personales que pueden afectarlos en la vida estudiantil en la universidad.

Para Granados y Espinosa (2006), el servicio de orientación *“pretende ofrecer una atención orientadora y psicopedagógica abarcando dos niveles de actuación, (1) el interno que comprende la atención personalizada de los alumnos tanto a nivel académico como personal; el trabajo con tutores y la bolsa de trabajo;(2) el nivel externo, la atención en la promoción de prácticas de los estudiantes”* (p. 34).

Los servicios de orientación guardan relación con el modelo de orientación que se asuma en la institución universitaria, tiene como referente el aprendizaje del alumno, de manera que la diversidad de servicios o unidades funcionales adopten metas comunes y acciones coordinadas que satisfagan las necesidades de los alumnos y de la institución universitaria (Rodríguez, 1997). A esto se puede agregar que la orientación universitaria debe ser integrada, de forma transversal, en todas las acciones académico-docentes y que para el logro de esta integración, debería estar estructurada en forma de gabinete o servicio, buscando la participación de todos los elementos de la comunidad: directivos,

docentes, tutores, personal administrativo, estudiantes, etc. Estas afirmaciones permiten vincular los servicios con las acciones académico-docentes y su capacidad de generar intervenciones de mejora (Salmerón, 2001). Los servicios de orientación, de acuerdo a Vidal, Diez y Vieira (2001), Granados y Espinosa (2006) y Salmerón y Rodríguez (2008), tienen que estar incorporados en los planes de desarrollo institucional de las universidades, con la finalidad de dar importancia a la gestión de orientación, y de buscar formas de mantenerlos en la estructura organizacional universitaria, deben contribuir a *“ayudar a las personas que se encuentran aprendiendo, asumiendo que el aprendizaje es un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida, por tanto, los servicios de orientación deben mediar para que los estudiantes puedan situarse y actuar en los sistemas de aprendizaje cada vez más complejos, favorecer la igualdad de oportunidades, en especial para aquellos estudiantes que presenten mayores necesidades, estimular la movilidad de los estudiantes y de los docentes”* (Rodríguez, 2002, p.40).

Los ámbitos de intervención de los servicios de orientación universitaria están directamente vinculados con las características de las Universidades y con las necesidades que presenten los estudiantes. Considerando las necesidades de los estudiantes, los profesionales que integran los servicios de orientación deben ser capaces de desarrollar funciones diversas y así mismo ser capaces de responder a necesidades variadas. Las necesidades de los estudiantes son las que justifican la implementación de los servicios de orientación, que deben cumplir una función informativa, formativa y de asesoramiento, que se resumen en el cuadro 2.3:

FUNCIÓN	ACCIONES
Informativa	Tiene una presencia permanente en la atención al estudiante. Puede atender problemas como: <ul style="list-style-type: none"> - Información de la Universidad - Del plan de estudios - De la carrera - De becas - De pasantías - De prácticas pre-profesionales Puede darse en la modalidad grupal o individual.
Formativa	Pueden darse mediante cursos virtuales, presenciales y de corta duración y que atiendan a aspectos de orden teórico o práctico de alguno de los componentes académicos en los cuales los estudiantes enfrenten dificultades. Se pueden desarrollar: <ul style="list-style-type: none"> - Cursos de fortalecimiento - Cursos de nivelación - Programas de prevención (<i>uso de drogas</i>) - Programas para la toma de decisiones. - Programas para la búsqueda de empleo - Programas de métodos y estrategias de estudio.
De asesoramiento	Se puede dar para atender situaciones de orden personal, de orden académico/profesional. Las situaciones personales pueden surgir en cualquier momento de la vida estudiantil; y, las situaciones académicas deben ser atendidas por el equipo docente de los componentes académicos (asignaturas). Por lo general, esta función puede ser desarrollada en forma individual.

Cuadro 2.3: Funciones de los servicios de orientación universitaria

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez (2000 pp. 24).

La universidad debe facilitar, en el mayor grado posible, el acceso, el progreso en los estudios y la salida al mercado laboral, tarea que debe ser personalizada y que se concreta en tres fases: (1) acoger a los estudiantes, incluso antes de su acceso formal e incorporarlos a la comunidad universitaria, (2) conducirlos con éxito a lo largo de su proceso de formación, y, (3) contribuir a su integración al mundo laboral (Figura 2.1). Todas estas acciones deben contar con el apoyo de los servicios de orientación universitaria (Geli, 2000).



Figura 2.1. : Momentos que se observan en la atención de los servicios de orientación.

Fuente: Sánchez, Guillamón, Ferrer *et. al.* (2008), pp 339 -340 y, Salmerón (2001). Elaboración propia

En el momento de inicio o incorporación de los estudiantes a la vida universitaria y a lo largo del primer ciclo de estudios, autores como Geli (2000), Hofstadt Román, Quiles Marcos, Quiles, y Rodríguez, (2005), y Vieira (2008) consideran que los servicios de orientación deberían atender algunos problemas derivados de la falta de información y desconocimiento de la nueva situación, por ejemplo:

- a) El alumno se ubica en una institución nueva, muy diferente a las que conocía previamente, con un mayor grado de autonomía para la que, en muchos casos, no está preparado. Los problemas más frecuentes se derivan del desconocimiento de la institución educativa y la falta de responsabilidad y autorregulación en el aprendizaje.

- b)** El estudiante que ingresa a la universidad desconoce el nivel de exigencia académica que debe superar para llegar a alcanzar la profesión elegida.
- c)** Se enfrenta a un plan de estudios que puede conocer o no conocer con la suficiente profundidad y sobre el que tiene que tomar decisiones. Los problemas pueden surgir por el desconocimiento del plan de estudios y la dificultad en la toma de decisiones.
- d)** El alumno debe enfrentar nuevas técnicas de trabajo intelectual, nuevas fuentes de consulta, y la ausencia de un plan de aprendizaje previamente establecido. Ante esto, él requiere conocer nuevas técnicas de estudio, familiarizarse con las nuevas fuentes de consulta y aprender a administrar su plan de aprendizaje.

Los servicios de orientación contribuyen, además, al desarrollo profesional y a la mejora de la empleabilidad de los estudiantes y egresados, constituyéndose en una herramienta adecuada para optimizar el futuro profesional de los jóvenes universitarios, que depende de la calidad de las decisiones en cuanto a su formación y adquisición de competencias (Suárez, 2013).

Los servicios de orientación son muy heterogéneos (Sánchez, 2008) y no existe concordancia a la hora de establecer el tiempo de dedicación del servicio a cada una de las áreas de orientación. La mayor parte de las universidades españolas desarrollan diferentes secciones entre las que, casi todas, incluyen una de orientación laboral y para el empleo, y una de información académica. La mayoría incluye también una sección de

orientación personal y otra de atención pedagógica (Castañeda, Fernández, y López, 2006).

De acuerdo con Sánchez (1998), y Abeal, Estévez y García (2005), en las universidades españolas que cuentan con servicios de orientación profesional, las funciones informativa y formativas son las más desarrolladas. La función informativa desempeña un importante rol, porque la información académico - profesional se fundamenta en el conocimiento de las propias realidades y posibilidades del estudiante, en contraste con el entorno social - laboral, y de las vías habituales de inserción socio - académica y profesional (Barreiro y Méndez, 2002). La información sobre gestión administrativa y recursos y servicios también es altamente demandada (García, Carpintero, Biencinto, y Núñez, 2014; Pérez y Villayandre, 2000). Por lo general, existe un uso elevado de los servicios de orientación, por parte de los estudiantes (Vidal y Vieira, 2001).



3. *Capítulo: La Universidad a Distancia.*



3.1. CONCEPTO, CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.

Muchos han sido los autores que han dado una definición de Educación a Distancia, tales como Ibarra (1993), García (1993, 2002), Schlosser (2009), Doluweera y Biswas (2010), Rubio (2014), entre otros. En estas definiciones observamos ciertos matices diferenciales y algunos puntos de encuentro. Ibarra (1993), define la educación a distancia *“como un sistema de enseñanza flexible y abierto. El proceso de enseñanza aprendizaje es independiente, activo e individual, centrado en las necesidades de cada alumno y en la adaptación de éstos a su propio ritmo de trabajo”* (p.1). García (2001) la considera como *“un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo)”* (p.39).

Para Schlosser (2009), la educación a distancia es *“la educación basada en la institución formal, donde se separa el grupo de aprendizaje, y donde los sistemas de telecomunicaciones interactivas se utilizan para conectar los estudiantes, los recursos, y los instructores”* (p. 1). Doluweera y Biswas (2010), señalan que la educación a distancia *“se refiere a un proceso interactivo, educativo entre dos personas, alumno y maestro, separadas por la distancia física. Hay una comunicación bidireccional entre el profesor y el alumno. A través de este proceso de comunicación, los estudiantes tienen papel activo en la educación a distancia, según la comparación con ambiente de clase tradicional”* (p.10). Teniendo en cuenta la

contribución de las nuevas tecnologías en la didáctica de la educación a distancia, Rubio (2014) define la educación a distancia como un sistema tecnológico, de comunicación multidireccional que articula múltiples recursos didácticos, una sólida labor tutorial y el respaldo efectivo de una organización.

Partiendo de las definiciones anteriores podemos extraer, como características generales de la educación a distancia, las siguientes:

- 1)** Separación profesor – estudiante. Esta separación espacial y - no siempre-temporal entre el profesor y al alumno en distintos grados y formas: la que combina el autoestudio con encuentros, tutorías y exámenes presenciales, y la que implica interacción síncrona en entornos virtuales. No obstante, la separación espacio-temporal no es una característica definitoria y suficiente de un sistema de estudios a distancia, pues la relación educativa cara a cara de la educación presencial se da, en esta modalidad, en espacio y tiempo distintos o en espacio diferente, pero en el mismo tiempo a través de los medios virtuales.
- 2)** Estudio autónomo e independiente. En la modalidad de estudios a distancia se promueve el aprendizaje autorregulado o controlado por el estudiante, es autónomo y flexible. El alumno es quien autorregula el tiempo, espacio y ritmo en los que estudia, así como dispone de la libertad de interactuar de forma presencial o virtual con los docentes y con estudiantes, y, en ciertos casos, la libertad de elegir el itinerario, actividades y tiempos de evaluación. Facilita y combina el estudio autónomo e independiente del alumno gracias a unos potentes materiales

didácticos y recursos en línea, con un efectivo acompañamiento tutorial mediado por el entorno virtual de aprendizaje que propicia el aprendizaje colaborativo, por ello, el estudio - aprendizaje a distancia no debe ser solitario, sino tutelado-orientado y es un aprendizaje con los otros. La flexibilidad implica que el estudiante tiene la posibilidad de usar optativamente, según sus necesidades los diferentes recursos educativos (García, 2002) y es ésta también una de las razones por las que se eligen, preferentemente, este tipo de estudios. La educación a distancia también busca capacitar a los estudiantes para aprender a aprender.

- 3) Comunicación didáctica mediada.** El proceso de mediación se da a través de la tecnología, puede ser multidireccional profesor – estudiante y estos entre sí, tanto en el plano personalizado de uno a uno, como en el plano grupal de uno hacia todos. Esta comunicación multidireccional requiere de la mediación de los materiales de estudio y de las vías de comunicación. Todo este proceso demanda de un sistema tecnológico, que cuenta con diversas herramientas (correo electrónico, chat, *messenger*, entre otros), y los entornos virtuales de aprendizaje, con todos los recursos que ofrecen: videoconferencias, video -colaboraciones, chat, foros. Es a través de la web y a los entornos virtuales que se está logrando la comunicación multidireccional (no solo profesor – alumno, alumno – profesor, alumno-alumno, sino de uno a todos y de todos a todos) (González y Maldonado, 2013). La interacción tutor-alumnos, así como la comunicación entre pares, se constituyen en elementos importantes en el proceso de *e-learning* (Croft et al, 2010; Liu, 2008; O’Neil 2004).

La educación a distancia, como otras modalidades de educación, estableció grupos de aprendizaje, a veces llamado “comunidad de aprendizaje”, que se compone de los estudiantes, un maestro, tutores y recursos de instrucción, es decir, los libros, vídeo y pantallas gráficas que permiten al estudiante acceder al contenido de la instrucción. Genera contextos de aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación a distancia tiene como consecuencia un mayor nivel de dominio de los objetivos del curso (Dickey, 2004; Wonacott, 2002), los estudiantes se sienten más satisfechos con los estudios (So y Brush, 2013) y más motivados y comprometidos a continuar los estudios (Drouin, 2008; Ng y Wagner, 2010).

- 4) El apoyo de una institución que planifica, diseña, construye materiales, orienta y motiva el aprendizaje mediante diversas formas de tutoría, no es un ambiente de aprendizaje no académico, y no podemos considerarlo, simplemente, auto-estudio (Simonson, Schollosser, y Orellana, 2011; García, 2002). La acción tutorial juega un papel importante en el apoyo de aprendizaje colaborativo a distancia /virtual, puesto que permite supervisar a los alumnos en las tareas de solución, de colaboración, para la adquisición de nuevas habilidades, y aplicación de nuevos conocimientos (Kopp, Matteucci, y Tomasetto, 2012). En la mayoría de los programas de educación a distancia, existen reuniones presenciales efectuadas a través de tutorías grupales para fomentar la interacción que ofrece el grupo.

Los sistemas de educación a distancia combinan el aprendizaje autónomo e independiente del alumno con la orientación y acompañamiento tutorial, así como

el desarrollo de un aprendizaje colaborativo. Estos procesos requieren de un fuerte apoyo de la organización educativa que garantice las acciones tutoriales presenciales y las mediadas por las TICs, como: videoconferencia, videocolaboración, participación foros, chats, Skype; que se promuevan los grupos de estudio en los centros universitarios y por supuesto el apoyo de los equipos docentes en el campus universitario (García, 2002).

5) *El uso de medios técnicos:* las nuevas tecnologías han beneficiado ampliamente a la educación a distancia, toda vez que su uso reduce los obstáculos geográficos, económicos, laborales y personales. También permite hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades, que permite llegar a todas las personas, por más lejos que se encuentren de la universidad. Es así que en la modalidad a distancia se usan de forma integral los materiales educativos y las nuevas tecnologías de la comunicación que también son muy utilizadas en la enseñanza virtual, semipresencial y en la presencial; pero que en la educación a distancia se requiere de ciertas características y competencias, así como de nuevas estrategias didácticas y pedagógicas porque la comunicación se desarrolla de forma distinta (Mora, 2010). Los recursos tecnológicos y las TICs favorecen a la calidad de la educación a distancia, en especial en los recursos educativos, que también ofrecen oportunidades pedagógicas y didácticas que proporcionan nuevas formas de apropiación de los procesos de enseñanza aprendizaje, así por ejemplo el pasar del aprendizaje lineal y

secuencial a un aprendizaje flexible con hipertextos; del aprendizaje con un solo medio de apoyo a los multimedia; de medios sin interacción a medios interactivos; de micro-bibliotecas al apoyo de la red de internet; de aprendizaje pasivos a aplicaciones informáticas, etc.) (Rama, 2015). Si bien es cierto que las TICs favorecen a la educación a distancia, es importante considerar la aportación de Wonacott (2002) quien afirma expresamente que *“el uso de las TIC en la educación a distancia debe tener en cuenta las diferentes características y circunstancias de los estudiantes que permiten o restringen la participación en e-learning”* (p. 2).

En la educación a distancia el uso de los medio tecnológicos pueden ayudar a aliviar los sentimientos de aislamiento y promover la satisfacción, la motivación y el compromiso de continuar con los estudios Drouin (2008). Desde este punto de vista, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación poseen potencialidades que dan lugar a la creación de espacios educativos, sean éstos, presenciales o virtuales, que tienen como objetivo promover la interacción personal, el debate plural, la reciprocidad inmediata y completa de los intercambios, la pluralidad de los puntos de vista, las relaciones directas entre maestros y alumnos (Blásquez, 2001).

Los estudiantes de educación a distancia acceden a materiales en línea y desarrollan actividades básicas de comunicación y de aprendizaje-enseñanza que se proporciona en un sistema de gestión de aprendizaje desarrollado en la

plataforma Moodle, en donde todos los alumnos acceden a los mismos materiales de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, diapositivas, conferencias, documentos, notas, lecturas, guía de estudio en línea, módulos de estudio (Soon, 2011).

3.2. LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.

La población de estudiantes de educación a distancia presentan unas características especiales, entre las que se pueden señalar las siguientes: (a) Los estudiantes se encuentran en lugares geográficos apartados de las grandes ciudades, (b) no todos tienen acceso a las nuevas tecnologías, (c) trabajan y estudian, (d) pertenecen a una organización familiar tal que no les permite asistir a procesos de formación profesional en la modalidad presencial, (e) inician sus estudios después de un largo receso, y la mayoría, (f) poseen una vivencia de estudios presenciales en el bachillerato, insertándose luego en una modalidad abierta o a distancia (García, 2001; Rubio, 2014). Teniendo en cuenta las características propias de los estudiantes, podríamos considerar que para afrontar de forma exitosa las tareas de aprendizaje, deben ser más autónomos, más auto-motivados, más independientes, ordenados, disciplinados y con un alto nivel de colaboración (Brophy, 2010; Hung, Chou, Chen, y Own, 2010; Lee, 2011; Muirhead, 2000; Rowntree, 1995).

Un aspecto de suma importancia se refiere al grado de satisfacción de los estudiantes con la Educación a Distancia. Es esencial investigar sobre la percepción que los estudiantes tienen de sus experiencias de aprendizaje a distancia, para optimizar estas experiencias. El grado de satisfacción juega un papel importante en la evaluación de la efectividad y el grado de éxito de los programas (Allen y Seaman, 2003), ya que un alto grado de satisfacción suele estar relacionado con una alta percepción de aprendizaje (Swan, Shea, Fredericksen, Pickett, y Pelz, 2000). Mayor grado de satisfacción implica mayor motivación, compromiso y esfuerzo, lo que se deriva en mayores tasas de aprendizaje (Reinhart y Schneider, 2001). El nivel de satisfacción depende en gran medida de las características diferenciales de los estudiantes (Bollinger, 2004; Reinhart y Schneider, 2001; Watkins, Leigh, y Triner, 2004; Yukselturk y Yildirim, 2008), por lo que sería interesante identificar las características más determinantes. Algunos de los aspectos que posiblemente determinan el nivel de satisfacción de los estudiantes, se refieren al nivel de autoeficacia (Bono y Judge, 2003; Erdwins, Buffardi, Casper, y O'Brien, 2001; Lim, 2001), autoestima (Randolph, Kangas, y Ruokamo, 2010) y motivación (Denson, Loveday, y Dalton, 2010). Otros aspectos como el género, la edad, la etnia y las experiencias previas de aprendizaje online también han sido considerados. Sin embargo, y a pesar de su relevancia, hay escasez de investigación sobre la satisfacción de los estudiantes de Educación a Distancia.

Hombres y mujeres difieren en la forma de abordar el aprendizaje, debido entre otras cosas, a sus diferentes responsabilidades personales (Yukselturk y

Bulut, 2009). Frecuentemente el número de mujeres estudiantes a distancia es mayor que el de hombres (Chen, Lambert, y Guidry, 2010). Algunos investigadores como Rovai (2002) o Sullivan (2001) señalan la existencia de diferencias de género en relación al nivel de interacción, compromiso y ejecución. Los resultados de los estudios no son consistentes. Así, investigadores como Ong y Lai (2006) o Liu y Huang (2008) concluyen que los hombres muestran actitudes más positivas y mayor grado de satisfacción hacia el aprendizaje a distancia que las mujeres, mientras que estudios como el de Gonzalez-Gomez, Guardiola, Rodriguez, and Alonso (2012) concluyen que el mayor nivel de satisfacción se encuentra en la población de mujeres, y otros como Astleitner y Steinberg (2005) no encuentran diferencias significativas entre ambos grupos.

La edad es otro de las variables controvertidas. En algunos estudios (Liu y Ginther, 1999) los estudiantes de mayor edad están más intrínsecamente motivados que los más jóvenes. Richardson (2006), por su parte, considera que los estudiantes de menor edad son más interactivos y prefieren ambientes de aprendizaje más colaborativos, además, los estudiantes mayores suelen tener mayores problemas en el uso de la tecnología, lo que puede disminuir su interés o su satisfacción. Al-Asfour (2012) concluye que los estudiantes más jóvenes presentan un mayor nivel de satisfacción, mientras que Fredericksen, Pickett, Pelz, Shea, y Swan (2000) y Swan et al. (2000), encuentran similares resultados para los estudiantes de mayor edad.

Esta discrepancia en los estudios existentes evidencia la necesidad de mayor investigación sobre el tema.

Una vez que se han descrito las características de la educación a distancia y de los usuarios de la misma, podemos sintetizar los principios que la rigen, que se detallan en el cuadro 3.1.



Nro.	PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
1.	Igualdad de oportunidades	Posibilita superar las barreras geográficas, económicas, limitaciones físicas y síquicas, entre otras.
2.	Personalización	Facilita el desarrollo de las capacidades del estudiante como la capacidad reflexiva, activa y productiva. Su misión es orientar y animar al alumno.
3.	Actividad del estudiante (“Lo que puede hacer el alumno que no lo haga el profesor”)	La educación está centrada en el alumno. Existe un rol activo tanto en las actividades de aprendizaje, en el entorno virtual y en el fomento de la responsabilidad del estudiante. Aprender haciendo, que es llegar al conocimiento por la actividad personal: investigar – experimentar – reflexionar.
4.	Creatividad	Aplica distintos métodos y técnicas de aprendizaje en la elaboración de trabajos y ensayos. Valora la espontaneidad e iniciativa por parte del alumno, tanto en el uso de métodos y técnicas para el aprendizaje.
5.	Autonomía	Permite la autogestión y autocontrol del proceso de aprendizaje; es el mismo estudiante el responsable de su formación
6.	Integridad	El aprendizaje a distancia contempla tanto los aspectos científicos y tecnológicos, como los aspectos humanísticos y sociales.
7.	Permanencia	Desarrolla en los estudiantes aptitudes para adquirir y aplicar conocimientos, destrezas, actitudes y valores a lo largo de toda su vida y de manera permanente.
8.	Investigación	Motiva a la lectura de la bibliografía, fuentes de información, búsqueda sistemática y permanente de información y fundamentos de las áreas y disciplinas de estudio. El estudiante tiene el compromiso de aprender investigando.
5.	Integración	Posibilita vincular la teoría con la práctica como elementos continuos del proceso de aprendizaje, facilitando además el desarrollo de aprendizajes en situaciones reales de la vida y del trabajo.
6.	Colaboración - Sociabilidad	Incentiva hacia la sociabilidad desde el aprendizaje colaborativo, actitud solidaria y diálogo. Se valora la acción solidaria y se motiva el diálogo, intercambio de ideas, autogestión y el compromiso de colaboración.
7.	Diferencialidad	Existe respeto a las características individuales de cada estudiantes, tales como: edad, nivel académico, habilidad para aprender, experiencias, entre otras.
8.	Flexibilidad	Se adecua para responder a las necesidades, condiciones, aspiraciones, intereses de cada alumno.
9.	Libertad y autorregulación del aprendizaje	Promueve que el alumno decida su tiempo, lugar, ritmo y método de estudio.
10.	Autoevaluación	Estimula el desarrollo de la capacidad autoevaluativa de los alumnos.

Cuadro 3.1: Principios de la Educación a Distancia

Fuente: Elaboración propia a partir de: Maya, 1993 y Rubio Gómez, María José (2014)

3.3. SERVICIOS DE AYUDA EN LA UNIVERSIDAD A DISTANCIA: ORIENTACIÓN Y TUTORÍA.

3.3.1. La acción tutorial en la educación universitaria a distancia

Partiendo de las aportaciones de García (2001), Castillo (2009), y Marroquín, Espinosa, y Muñecas (2013), concebimos la educación como un proceso integral y personalizado, que exige una acción de tutoría, que favorezca la trasmisión de saberes, el desarrollo del estudiante en las tres dimensiones que forman su persona: personal, académica y profesional y que, a la vez, posibilite compartir y fortalecer valores y actitudes, tanto del estudiante, como del docente. Estas afirmaciones llevan implícito que todo docente debe involucrarse en acciones de orientación y tutoría.

El concepto de tutoría, de acuerdo con Castillo (2009), se circunscribe, en los modelos de educación personalizada, a una respuesta a la necesidad de apoyar los procesos educativos, no solamente con actividades de tipo didáctico convencional, sino abordando también el conjunto de la personalidad del individuo en sus diferentes facetas, así pues, la *“tutoría trata de acompañar a los sujetos en los procesos de toma de decisiones desde lo puramente académico hasta lo profesional”*(p.5). Podemos entender la tutoría como un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento, solucionar problemas de aprendizaje, desarrollar hábitos de estudio, de trabajo y de reflexión, de convivencia social o de incursión en el mundo laboral. Por otra parte, la tutoría es un espacio para el encuentro o reunión entre un docente y uno o varios

estudiantes, con la finalidad de intercambiar información, analizar, orientar, valorar un proyecto de vida académica y personal.

García y Trejo-García (2007) definen la tutoría, como la acción que se ubica en el contexto educativo y cuya labor *“implica un quehacer profesional que, apoyando, diseñando y previendo situaciones, procura el desarrollo de los tutorados atendiendo a las diferentes dimensiones que incidan en lo educativo, con la finalidad de generar, orientar y articular los esfuerzos de los diversos participantes”* (p. 38). Es decir, el tutor se constituye en un orientador tanto a nivel individual como grupal, como señala Mazurkiewicz Rodríguez (2008), que ayuda a comprender los problemas del aprendizaje y a facilitar en el estudiante el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales. Además, la tutoría promueve el hábito del trabajo autónomo y es flexible en cuanto al marco didáctico de la relación profesor–estudiante.

En la educación a distancia, la tutoría se considera como un conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizaje y apoyan el buen desarrollo del proceso académico con la finalidad de que los estudiantes, orientados y motivados, desarrollen autónomamente su propio proceso de aprendizaje (García, 2002). Es a través de la tutoría que se ejecuta la mayoría del proceso de retroalimentación académica–pedagógica y se apoyan los procesos de aprendizaje. Para Rodríguez y Baños (2011), la tutoría es *“un espacio en el que el profesor proporciona apoyo personalizado sobre contenidos o forma de realizar tareas relacionadas con la asignatura, y su función dentro del conjunto de aprendizaje debería ser relevante”* (p. 55).

Teniendo en cuenta que en la Educación a Distancia es difícil separar claramente los roles referidos a la orientación personal/social y académica (Jelfs, Richardson y Price, 2009), Herrera (2006) hacen hincapié en los aspectos socioafectivos y considera a la tutoría como *“un proceso de acompañamiento, una tarea de compromisos y responsabilidades compartidas en donde, en primer lugar hay que desmitificar el papel del tutor como la figura central del proceso para convertirlo en “alguién en quien confiar” y que te puede “llevar de la mano desde el principio al final”* (p. 5). El tutor y el estudiante son individuos que poseen unas características, experiencias, actitudes y formas de pensar y expresarse propias y que al compartirlas, adquiere una dimensión afectiva de confianza.

En la figura 3.1. Se presenta una síntesis del significado de tutoría, su enfoque y finalidad.



Figura 3.1: Concepto de tutoría
Fuente: A partir de García y Trejo García (2007)

En consecuencia, la tutoría es el punto de enlace o contacto permanente del alumno con la institución universitaria a distancia, y es el tutor quien facilita la presencialidad necesaria, en forma periódica, en los programas a distancia. Además, la tutoría procura mejoras en el desempeño académico y el desarrollo de hábitos de estudio, siempre considerando que, para la educación a distancia, el centro de quehacer de la enseñanza y el aprendizaje es el estudiante, de ahí la necesidad de que el alumno asuma un rol protagonista, consciente y responsable consigo mismo y con su proceso de educación. De todo esto, se desprende que la tutoría es un proceso de orientación y de aprendizaje y uno de los principales factores que determina la calidad de la educación en entornos virtuales del aprendizaje (Valverde y Garrido, 2005).

Para que la tutoría represente una ayuda efectiva a los alumnos de educación a distancia, Maya (1993), y García y Trejo (2007), consideran que, al menos, deberá cumplir con las siguientes *características*:

- *Ser Flexible*: Debe adecuarse a las condiciones y circunstancias de cada alumno, así como atender a las particularidades de cada situación.
- *Ser Oportuna*: la tutoría deberá responder, sin retraso, a las necesidades y dificultades del alumno, además, debe ejercer una acción preventiva antes que de reparación.
- *Ser Permanente*, porque presenta una disposición a intervenir cuando y cuántas veces sea necesario.

- *Ser Motivante*, porque procura estimular el interés permanente del alumno por el estudio, la dedicación, la reflexión y autocrítica, para que él acuda también a la tutoría porque la valora como una opción de superación.
- *Ser Coherente*, ya que las estrategias y recursos deben responder al contexto de la institución, a las necesidades y características del alumno y del tutor.
- *Ser Respetuosa* de las ideas, valores y sentimientos del alumno, considerando la calidad de persona, sus cualidades y sus limitaciones.
- La tutoría también debe ser *equitativa* (actuar sin preferencias) y *justa* (otorgar a cada quien lo que le pertenece o merece), actitudes que también están vinculadas con el respeto (Pagano, 2007).

Otro aspecto a considerar se refiere a los tipos de tutoría: presenciales y a distancia (por correspondencia, telefónica y telemática). Éstas, a su vez, se clasifican en grupales o individuales, optativas o de asistencia obligatoria y se sintetizan en el cuadro 3.2.

Tipos de tutoría en la educación a distancia <i>En la educación a distancia el centro de atención es el estudiante.</i>	Características
Tutoría presencial	<p>Interacción en forma personal, cara a cara La educación a distancia requiere de tutorías presenciales. Responde a un cronograma preestablecido y comunicado al inicio del curso. Busca: Mejorar las capacidades verbales y de comunicación entre los actores educativos. Promueve el desarrollo de actitudes y hábitos positivos de estudio. Estimula el trabajo en equipo. Propicia la motivación mutua entre los propios estudiantes del grupo.</p> <p>Puede ser individual y grupal.</p> <p>Tutoría individual, se desarrollan de acuerdo a cronograma y a los acuerdos entre el profesor, el tutor y el estudiante. Siempre hay que considerar que el tutor es una ayuda para el aprendizaje.</p> <p>Tutoría grupal: evita la repetición de orientaciones. Busca integrar a los estudiantes para conocer sus núcleos de interés; intercambiar experiencias y conocimientos, confrontar ideas, potenciar el espíritu crítico, y formar actitudes.</p>
Tutoría por correspondencia	<p>Es un recurso de comunicación tradicional. Procura la individualización del aprendizaje y atiende dificultades concretas. Facilitan la lectura y el análisis, así como el archivo físico y electrónico. El alumno puede presentar dificultades en la expresión escrita, así como demora en el servicio de correspondencia y la imposibilidad de respuesta inmediata.</p>
Tutoría telefónica	<p>Es práctica, requiere de una guía de contactos telefónicos. Existe un horario establecido para atención del tutor. Resulta sencilla para transmitir información, pero limita las explicaciones extensas.</p>
Tutoría telemática	<p>Es un proceso interactivo mediado por los recursos tecnológicos de las TICs y se ajusta al paradigma virtual del aprendizaje. Permite aprender sin coincidir en el espacio ni en el tiempo, asume las funciones del contexto de aprendizaje del aula. Se debe considerar que el estudiante posea: un computador con acceso a internet. Se pueden dar comunicaciones sincrónicas y asincrónicas. Esta tutoría permite animar a los alumnos para que sean activos; incrementar la comunicación entre alumnos y tutores. La comunicación se realiza a través del correo electrónico, chat, videoconferencia, foro, videocolaboración. Los medios tecnológicos son potencialmente educativos y contribuyen a la eficacia docente a distancia. Propicia el aprendizaje colaborativo, en donde el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje (Sacgnoli, 2005).</p>

Cuadro 3.2.: Tipos de tutoría
Elaboración: Propia a partir de Pagano (2007)

Si consideramos el factor tiempo, podemos distinguir entre Tutoría Sincrónica o Asincrónica. En Educación a Distancia se dan ambos tipos de tutoría, aunque se ha

desarrollado con mayor frecuencia la comunicación Asincrónica (Johnson y Aragón, 2003).

La educación a distancia mediada por las TICs, desarrolla la tutoría en forma virtual, que, a través de un contexto práctico y cooperativo, pretende facilitar información a estudiantes, profesores y profesores tutores, conjugando medios clásicos y virtuales que faciliten el desarrollo de tareas formativas (Medina, Domínguez, y Sánchez, 2011).

En síntesis, la tutoría es un proceso integral que se desarrolla de manera continua y dinámica, es planificada de manera sistemática, conlleva un proceso de aprendizaje, requiere de la colaboración de todos los agentes educativos y conlleva a la autonomía y la autorrealización. La función principal de la tutoría es supervisar, guiar, orientar y apoyar a los aprendices (González y Mazurkiewicz, 2010). De acuerdo con esta perspectiva, e-tutoría comprende todas las actividades de un maestro que apoyan a un alumno en forma constructiva y activamente en el manejo del ambiente de aprendizaje (Kopp et al., 2012). En este contexto, la atención se centra en la importancia de las actividades socialmente compartidas que son esenciales para el desarrollo cognitivo individual y para el aprendizaje (Larreamendy-Joerns y Leinhardt, 2006). Por lo tanto, la interacción entre los alumnos y entre los e-tutor y los alumnos es importante para promover las actividades necesarias para la adquisición y aplicación del conocimiento.

La tutoría y la orientación en la universidad a distancia, garantiza la democratización y el sentido social de la educación superior *“y posibilita la educación permanente en*

cualquier edad, de tal forma que ni la distancia, ni el lugar, ni el horario, ni la presencia física simultánea del profesor y del alumno deben ser un impedimento para el desarrollo de la educación superior" (Castillo, 2008, p. 141). La función esencial de la enseñanza a distancia es posibilitar el autoaprendizaje del alumno convirtiéndole en protagonista de su propia formación. Así, la orientación contribuye a que se alcancen los objetivos básicos, esto es:

- 1) Facilitar los estudios al alumno sin la exigencia de la asistencia presencial a clases.
- 2) Ofrece la posibilidad de estudiar a las personas que ya poseen una actividad laboral, esto es combinar estudio y trabajo.
- 3) Ampliar el acceso a la educación superior, permitiendo la formación profesional a personas que se encuentran dispersas en la geografía, permitiéndoles estudiar en su propio entorno social y familiar.
- 4) Desarrollar y promover un sistema de educación apoyado en medios impresos y tecnológicos que permiten los procesos interacción, de tutoría y comunicación.
- 5) Promueve la educación continua mediante programas de capacitación profesional (Castillo, 2008; Mora 2010).

Por consiguiente, la orientación y la tutoría deben ser impulsadas en los centros universitarios como acciones nucleares y prioritarias para el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante. Además permiten ayudar, de una manera correctiva y preventiva, a resolver las dificultades que se puedan encontrar los participantes del hecho educativo en la Universidad. La tutoría y orientación del alumno debe ser diferenciada (Marroquín, Martínez, Espinosa, y Muñecas, 2013).

3.3.2. El Tutor.

Una vez definida la tutoría y sus características, se hace necesario incluir la concepción de *tutor y su rol*, en especial en la educación a distancia, toda vez que de su actuación dependen los logros del proceso educativo y realizar un verdadero aprendizaje significativo (Ramos y Arias, 2008). Actualmente no se puede concebir a la educación a distancia sin la presencia del tutor, ya que éste es el que brinda herramientas al alumno para que adquiera autonomía.

El tutor de acuerdo a Ehuletche y De Stefano, (2011) *“actúa como mediador, generando interacciones entre el alumno y el objeto de conocimiento, de los alumnos entre sí y con él, pero además, dadas las características del e – learning, debe serlo con las características del entorno”* (p. 76).

El rol del tutor, de acuerdo con Llorente (2006) y Pagano (2007) es de orientación, ayuda o consejo al estudiante con la finalidad de lograr su integración al entorno técnico, humano y formativo; posibilitar la acción formativa, y superar los sentimientos de aislamiento y soledad que en muchos casos se presentan en la educación a distancia. En consecuencia, el rol del tutor debe ser considerado como prioritario porque facilita la personalización de la educación a través del apoyo sistemático y organizado.

El aprendizaje colaborativo es efectivo si hay un nivel adecuado de apoyo y este apoyo es ofrecido generalmente por el tutor, de ahí la relevancia de esta figura, cuya función principal es supervisar y apoyar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Kopp, Germ, y Mandl, 2010). Los tutores, en la educación a distancia, deben aprender a enriquecer y explotar las posibilidades que los programas, materiales y la tecnología pueden ofrecer, con ello se logrará mejorar la interacción didáctica y potenciar los niveles de comunicación y apoyo a los estudiantes. Además, el tutor debe estar convencido de los beneficios que ofrece esta modalidad educativa, por lo que debe tener conocimiento sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la modalidad de estudios a distancia, lo que contribuirá a infundir confianza en los alumnos.

De acuerdo con Cabero (2004) y LLorente (2006), las funciones del tutor en el ámbito virtual, aplicables a la educación a distancia, son:

Función técnica: El tutor debe asegurarse de que los estudiantes posean cierto dominio sobre las herramientas disponibles en el entorno, que se familiaricen con el sistema de comunicación y desarrollen habilidades para su uso ya que la falta de apoyo técnico puede conllevar la retirada de la actividad de *e-learning* (Erlich, Erlich-Philip y Gal-Ezer, 2005). Esta función determina el éxito o el fracaso posterior del aprendizaje a través de la red, por lo que el tutor debe poseer habilidades técnicas y conocimientos específicos para enseñar en contextos a distancia (Martin, 2003; Toth et al., 2008; Korr, Derwin, Greene, y Sokoloff, 2012). El tutor virtual debe: (a) Saber si los alumnos comprenden el funcionamiento técnico del entorno virtual. (b) Ofrecer consejos y apoyos técnicos. (c)

Desarrollar actividades formativas. (d) Gestionar grupos de aprendizaje e incorporar o modificar nuevos materiales al entorno formativo, teniendo en cuenta las características diferenciales de los estudiante. Dadas las características de este tipo de aprendizaje, los estudiantes deben tener, no sólo acceso a las nuevas tecnologías, sino también un nivel adecuado de formación que garantice un uso correcto de las mismas. Aspectos como el nivel socioeconómico, la edad o el género pueden influir en el uso de los medios tecnológicos disponibles (Smith et al, 2013; Anderson, Poelhuber y McKerlich ,2010), afectando directamente al rendimiento. En esta misma línea los estudios de Brown et al. (2013) concluyen que aquellos estudiantes que utilizan menos y demandan menos los servicios de apoyo, muestran mayores niveles de frustración y desmotivación, mientras que los estudiantes que utilizan de forma eficiente estos servicios, afrontan mejor las presiones cotidianas y tienen una percepción más positiva de la educación a distancia. Dar asistencia tecnológica efectiva y accesible a alumnos que no tienen un apoyo tutorial inmediato, se traduce en una mejora de la retención y de las actitudes hacia el aprendizaje (Sunal, Sunal, Odell y Sundberg, 2003).

Función académica: El tutor debe actuar como facilitador del aprendizaje, tener dominio de los contenidos, el diagnóstico y la evaluación formativa de los estudiantes, poseer habilidades didácticas para organizar actividades como: (a) Clarificar y explicar los contenidos. (b) Responder a los trabajos de los estudiantes. (c) Diseñar actividades de aprendizaje. (d) Promover debates y realizar valoraciones (e) Promover debates y realizar valoraciones de las actividades desarrolladas.

Función organizativa: (a) Establecer un calendario del curso de forma general y específica. (b) Explicar las normas para el uso del entorno. (c) Mantener contacto con el equipo docente. (d) Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los integrantes. (e) Ofrecer información significativa para la relación con la institución educativa.

Función orientadora: Su propósito es guiar y asesorar al estudiante en el desarrollo de la acción formativa. Es una ayuda continua que incluye: apoyo en técnicas de estudio, ayuda en temas administrativos, soporte en problemas de índole personal, motivar a los estudiantes para el trabajo, informar a los estudiantes sobre sus progresos en el estudio, y, ser guía y orientador del estudiante. Kirkwood (2002) hace hincapié en la necesidad de adaptar los estudios a la gran diversidad de los estudiantes de Educación a Distancia para, de esa manera favorecer una buena práctica que permita crear una relación equilibrada entre trabajo y vida privada (Romero, 2011; Dawson y Parker 2011).

Función social: La distancia y el aislamiento de los estudiantes, pueden provocar niveles altos de frustración, ansiedad, confusión, stress ante el uso de la tecnología (Hara y Kling, 2000), estos sentimientos se pueden producir al inicio de un nuevo programa de estudios y, unidos a las limitadas oportunidades de apoyo directo y a la escasa interacción con los iguales, pueden provocar alto nivel de deserción (Dickey, 2004; Liu, 2008; Ng y Wagner, 2010; Tyler-Smith, 2006). La sobrecarga cognitiva es un factor que dificulta el aprendizaje. Anticipar estos problemas y apoyar a los estudiantes

ante estas situaciones, puede incrementar los niveles de persistencia en el trabajo y disminuir el abandono (Tyler-Smith, 2006). Esta función minimiza la sensación de soledad, el sentirse aislado y la pérdida o falta de motivación, en especial cuando el estudiante se encuentra estudiando a distancia y utilizando las TICs. El feedback es fundamental para minimizar esa sensación de aislamiento y de abandono (Schweizer, Paechter, y Weidenmann, 2001) y para resolver los problemas de aprendizaje. En este sentido, el tutor deberá: (a) dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso. (b) Propiciar que los estudiantes desarrollen y amplíen sus argumentos. (c) Integrar y conducir las intervenciones. (d) Animar y estimular las participaciones. (e) Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes. (f) Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red.

Las principales actividades de colaboración en entornos virtuales de aprendizaje que deben ser apoyadas por e-tutores, son: (a) actividades cognitivas (b) actividades sociales, y (c) actividades meta-cognitivas (Kopp y Mandl, 2011). Estas actividades se describen a continuación:

a) Las actividades cognitivas incluyen el intercambio de conocimientos (divulgación del conocimiento compartido y no compartido entre los miembros del grupo), la discusión en línea (discutir diferentes puntos de vista en profundidad), la argumentación, colaborativa de problemas considerando las diferentes perspectivas de pensamiento.

b) Las actividades sociales, que necesitan ser apoyadas por e-tutores, incluyen la motivación de los miembros del grupo, la interacción interpersonal y procesamiento de la información. En cuanto a la motivación del grupo, se deben tomar en cuenta aspectos como las metas de rendimiento (Elliot y McGregor, 2001), o la competitividad entre los miembros del grupo. Por lo que se refiere a la interacción interpersonal, es relevante considerar aspectos como la existencia de conflictos, equilibrio en la asunción de responsabilidades o en el grado de participación en el grupo. Por último, el procesamiento de la información se refiere a aspectos como el uso de discusiones superficiales, de cara a prevenir conflictos, así como utilizar a los tutores en lugar de los miembros del grupo

c) Las actividades metacognitivas son esenciales para el aprendizaje colaborativo autoguiado. En este contexto, las principales estrategias metacognitivas son: la planificación / organización de actividades, al inicio del proceso, y la supervisión y regulación de aprendizaje colaborativo, a lo largo del proceso, que permiten evaluar el éxito del aprendizaje (Schreblowski y Hasselhorn, 2006) y, en base a él, ajustar las actividades cuando sea necesario.

**4. Capítulo: La Educación a Distancia y la
Orientación Universitaria en Ecuador**



4.1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.

La educación a distancia en Ecuador, surge en la década de los setenta, iniciándose con la educación de nivel medio, antes secundaria, mediante las llamadas escuelas radiofónicas. En el nivel de educación superior se inicia el 2 de septiembre de 1976 con la creación de la Modalidad Abierta y a Distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

La educación a distancia se extiende en el Ecuador a través de los centros universitarios asociados (CUA) y se constituyen en un referente para que otras instituciones universitarias inicien programas de estudios a distancia, como es el caso de la Escuela Superior Politécnica del Ejército (ESPE), en donde la UTPL abre un centro asociado en 1985 que se mantuvo hasta 1988, año en el que la ESPE inicia actividades de forma independiente, con la finalidad de ofertar formación profesional en un primer momento al ejército, y posteriormente a la colectividad ecuatoriana. En años posteriores se crearon carreras y programas de educación a distancia en otras universidades de Ecuador.

De acuerdo con las estadísticas del Consejo de Educación Superior (2013) el país cuenta con 58 instituciones de Educación Superior (IES) que se detallan en el cuadro 4.1. De este conjunto de universidades, cinco universidades públicas y diez universidades privadas ofertan educación a distancia.

Tipo de Institución de Educación Superior (IES)	Número
Públicas	29
Particulares cofinanciadas	9
Particulares autofinanciadas	20
Total	58

Cuadro 4.1: Tipo de IES de Ecuador

Fuente: Elaboración propia a partir de (Morocho y Rama, 2013, p. 73)

4.2. MARCO LEGAL DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

La orientación educativa en la Educación Superior ha sido escasamente requerida en Ecuador, no así en países de Europa y Norteamérica, en los que la acción orientadora de la Educación Superior ha sido considerada como necesario e importante.

En la constitución de la República de Ecuador del año 2008, en el capítulo segundo, sobre los Derechos, sección quinta, referente a la educación, en su artículo 26 se encuentra que:

“La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo”(p27).

Al ser la educación un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de la vida de un individuo, planificar y desarrollar procesos de orientación, es consubstancial al proceso

de educación y de formación del ser humano en cualquiera de los niveles del sistema educativo.

En este sentido y con la finalidad de conocer y comprender el desarrollo de la orientación en Ecuador, se hace necesario realizar un recorrido por las Leyes y Reglamentos de Educación Superior. En la Ley de 1982, se encuentra:

“Art. 40. Las Universidades y Escuelas Politécnicas mantendrán un Departamento de Bienestar Estudiantil destinado a promover la orientación vocacional de los alumnos, coordinar la práctica profesional, mantener servicio médico, dental, residencias, comedores, seguro estudiantil y otros beneficios. Este departamento tendrá también a su cargo la promoción y manejo de becas, crédito educativo y los demás servicios internos que se establezcan” (Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, 1982, p.7).

Lo planteado en la Ley de 1982, dio origen a que en las universidades ecuatorianas, en la década de los 80 y 90, este departamento se centre en la participación en la organización de los cursos preuniversitarios, en la aportación de datos socioeconómicos y en la prestación de servicios de salud como es el médico y el odontológico, así también la prestación de los servicios de trabajo social (Roa, 1990).

En el caso de la Universidad Nacional de Loja, en la Universidad Central del Ecuador, los cursos preuniversitarios en los años 80 fueron un espacio para la práctica profesional

de los estudiantes de fin de carrera de Psicología Educativa. Ahí se desarrollaban actividades como exposiciones en relación a las características de las carreras que ofertaba la universidad, se aplicaban test de intereses vocacionales – profesionales, test de personalidad y test de hábitos de estudio. También en la Universidad Central, ubicada en la capital de Ecuador, se ofrecían los servicios de residencia estudiantil.

En la modalidad de estudios a distancia de la UTPL, la asesoría académica era consustancial a la labor docente, dándole continuidad; esto es, en todo el proceso de enseñanza aprendizaje a distancia, mediado por materiales educativos. Además, se incluyeron jornadas presenciales, como la jornada de asesoría de sistema (años 70, 80, y, 90) que, a partir del año 2000, tomó el nombre de Jornada de Asesoría de Sistema y Técnicas de Autoestudio, y que debe cursar todo estudiante que ingresa a la Modalidad Abierta y a Distancia. Otra Jornada corresponde a la de Formación Espiritual, que se imparte al iniciar un ciclo académico, y los participantes son alumnos de segundo ciclo en adelante. Para los estudiantes que se encuentran a punto de finalizar la carrera se planificó la Jornada Técnico Profesional y el Seminario de Fin de Carrera.

Continuando con la inclusión de la orientación en el ámbito universitario ecuatoriano, ésta se encuentra en la Ley del 15 de mayo del año 2000, en el capítulo IX referente a “De los estudiantes”, y dice lo siguiente:

“Art. 63.- Los centros de educación superior mantendrán un departamento de bienestar estudiantil, como una unidad administrativa de la institución, destinado a promover la

orientación vocacional, el manejo de créditos educativos, ayudas económicas y becas y a ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en los estatutos. Este departamento se encargará de promover un ambiente de respeto a los valores éticos y a la integridad física, psicológica y sexual de los estudiantes y brindará asistencia a quienes demanden sanciones por violación de estos derechos o apelen ante las instancias pertinentes por decisiones adoptadas” (p. 15)

La Ley Orgánica de Educación Superior del 12 de octubre del 2010, en el capítulo 2 sobre la Garantía de la Igualdad de Oportunidades, en su artículo 86, indica:

“Art. 86.- Unidad de Bienestar Estudiantil.- 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. Esta unidad, además, se encargará de promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes, en un ambiente libre de violencia, y brindará asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos.

La Unidad de Bienestar Estudiantil de cada institución formulará e implementará políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a las víctimas de delitos sexuales, además de presentar, por intermedio de los representantes legales, la denuncia de dichos hechos a las instancias administrativas y judiciales según la Ley. Se implementarán programas y proyectos de información y prevención integral del uso de drogas, bebidas

alcohólicas, cigarrillos y derivados del tabaco, y coordinará con los organismos competentes para el tratamiento y rehabilitación de las adicciones en el marco del Plan Nacional sobre Drogas” (p.23)

En esta línea, la Universidad Técnica Particular de Loja crea orgánicamente la Dirección de Estudiantes, la cual atiende las necesidades de los alumnos en la modalidad presencial y a distancia, teniendo como objetivo ofertar, con mayor frecuencia, servicios de información y de orientación académica, y en algunos casos, satisfacer las necesidades de orientación personal y profesional de los estudiantes de modalidad abierta y a distancia, en especial a través de Misiones Universitarias.

En cuanto a los servicios de orientación académica en modalidad abierta y a distancia de la UTPL, específicamente no se utiliza el término orientación, sino, el de asesoría, tutoría y atención al alumno. Todos estos servicios se sustentan en el modelo educativo que considera la misión, visión, principios y valores institucionales y reconoce las características del contexto social-económico, cultural y laboral en el que se desarrollan los estudiantes.

Como se detalla en la Ley de Educación Superior, el Departamento de Orientación, no es incluido como tal, sino que es considerado como un servicio más del Departamento de Bienestar Estudiantil.

En Ecuador, la mayoría de las Universidades tiene organizado un Departamento de Bienestar Estudiantil, en el cual existen algunas secciones como: Becas, Atención Médica y Odontológica, Deportes y Recreación, Servicio Social, Música, Servicios de Atención Psicológica y Orientación. La Unidad de Bienestar Estudiantil desarrolla algunas acciones, pero en el ámbito de la orientación; el equipo de profesionales se encarga de elaborar la planificación para los procesos de admisión, aplicación y calificación del test de aptitudes generales, y planificar, desarrollar y evaluar el curso de fortalecimiento en aptitudes generales. Dichos procesos se han implementado desde octubre 2013.

Es importante resaltar que la orientación en el ámbito de las universidades ecuatorianas ha sido poco considerado, no así, en los niveles de la educación Básica y de Bachillerato, nivel en el que desde 1952, se organizó el Servicio Psicológico en la Escuela Municipal Espejo, con la finalidad de realizar investigaciones de carácter social y psicológica de los alumnos, atención especializada para las dificultades del aprendizaje y conducta, charlas y orientaciones individuales y colectivas de los padres de familia. Es a partir de 1967, cuando se organizan los servicios de orientación educativa y vocacional en los establecimientos de educación media (hoy básica superior y bachillerato) que son controlados por el Ministerio de Educación. En el año 1990, se aprobó el Reglamento de los DOBE (Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil), que fue publicado en el Registro Oficial N° 548 del 24 de octubre de 1990. Ahí se incluyeron: naturaleza, fines, principios, objetivos, estructura y funciones del ámbito de orientación educativa, vocacional y bienestar estudiantil.

En la actualidad y considerando los planteamientos de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Ministerio de Educación ha normado la estructura del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) a través del Acuerdo Ministerial 069-14, del 7 de octubre del 2014, en el cual se detallan las nuevas funciones de los servicios de consejería. El DECE es un “organismo encargado de brindar acompañamiento, contención, asistencia y apoyo profesional y permanente a los estudiantes en su proceso general de formación, garantiza su desarrollo y bienestar integral y contribuye a elevar su calidad de vida” (Paz, 2014).

Analizando este contexto, es importante señalar que las Universidades deberán organizar los servicios de bienestar estudiantil buscando la forma de operacionalizar el mandato de la Ley de Educación Superior, en el cual se faculta a que se estructuren programas y proyectos de orientación vocacional y profesional, de consejería estudiantil, de Educación para la Sexualidad y prevención de uso de drogas, y aquellos que puedan ofrecer de manera efectiva la atención de las necesidades de la población estudiantil. Entonces, en el ámbito universitario hay mucho por hacer en cuanto a los servicios con el propósito de que se hagan evidentes y efectivos.

En la educación a distancia, la tutoría ocupa un lugar importante en todo el proceso de aprendizaje y orientación. Es así que en el Reglamento de Régimen Académico (Ecuador) en su artículo 47, referente a la organización de los aprendizajes en las diversas modalidades, se encuentra:

“... que en la modalidad las modalidades a distancia y en línea.- Por cada hora destinada al componente de docencia establecida como tutoría sincrónica, se planificarán cuatro horas de los componentes de práctica de los aprendizajes y de aprendizaje autónomo” (Consejo de Educación Superior, 2014).

En el mismo reglamenta en cuanto a las actividades del aprendizaje (artículo 15), consta que en lo referente al *aprendizaje asistido por el profesor*, en las modalidades en línea y a distancia, este aprendizaje le corresponde a la tutoría sincrónica.

A esto se agrega que las instituciones de educación superior definirán la distribución de las horas que corresponden al aprendizaje autónomo y al de aplicación práctica de los aprendizajes, sean estos en entornos presenciales simulados y/o virtuales, en función de la planificación curricular por nivel, tipo de carrera o programa, campo de formación y carácter de la asignatura o curso.

4.3. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA (UTPL)

La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) fue fundada por la Agrupación Marista Ecuatoriana (AME), mediante Decreto Supremo No. 646, del Dr. José María Velasco Ibarra, Presidente de la República del Ecuador, el 3 de mayo de 1971 y administrada por la misma hasta octubre de 1997. Actualmente, se encuentra regentada por la Comunidad de Misioneros y Misioneras Identitas.

La Universidad Técnica Particular de Loja tiene un modelo bimodal, formado por dos componentes claramente identificados: Educación Presencial o Convencional y Educación a Distancia con sus variantes, distancia tradicional, semipresencial y virtual.

La Modalidad Abierta y a Distancia, fue creada mediante resolución del Consejo Gubernativo, en sesión del 2 de septiembre de 1976. El Estatuto aprobado por el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), determinó en sesiones del 27 y 28 de agosto de 1987, que la Universidad imparta estudios a través de las dos modalidades: tradicional o presencial y a distancia.

La Modalidad Abierta y a Distancia, pionera en Latinoamérica desde 1976, es intrínseca al desempeño de la misión de la universidad, por la función social que tiene, posibilitando el acceso a la educación superior a quienes, por diversos motivos, no pueden hacerlo de otra forma. Su desarrollo, en consonancia con las tendencias de nuestro tiempo, constituye la tarea esencial que la Universidad debe acometer a través de sus órganos respectivos, para continuar ofreciendo su aportación al país (Universidad Técnica Particular de Loja, 1976, Art.31).

La Modalidad Abierta y a Distancia, desde su Sede Central ubicada en Loja, se proyecta a las 24 provincias del Ecuador a través de los 86 Centros Universitarios constituidos en el territorio nacional y 4 en el exterior: New York, Madrid, Roma y Bolivia, sumando un total de 90 centros universitarios.

La educación a distancia por su propia definición, naturaleza y características se dirige a una amplitud de estudiantes situados geográficamente de forma dispersa; en su mayoría con dificultades para asistir a las aulas presenciales, ya sea por situación laboral, obligaciones familiares o distancias geográficas.

La UTPL ofrece todos los programas formativos vigentes en la actualidad en el ámbito nacional e internacional. Según las necesidades se podrán implementar otras carreras, considerando que es necesario atender al alumno en los procesos administrativos y académicos mínimos, en su lugar de origen.

Para el logro de la propuesta académica en Modalidad Abierta, se cuenta con una Sede Central o Matriz y Centros Universitarios Nacionales e Internacionales, Regionales, Provinciales, Asociados. (Rubio, 2010, p. 26-27)

4.3.1. Metodología en el proceso de enseñanza y recursos de la Modalidad Abierta y a Distancia (MaD)- UTPL

La modalidad de estudios a distancia apoya su gestión en un modelo pedagógico basado en competencias que orienta todo el diseño curricular. En este modelo, el alumno es el actor central del proceso educativo, que está mediado por un equipo docente y de tutoría, y en el que se dispone de materiales, recursos didácticos y las nuevas tecnologías. Todo este conjunto es permanentemente evaluado y mejorado, en función de los criterios de la evaluación-investigación, que proporcionan la información necesaria para la

optimización continua de los procesos y de la calidad del servicio educativo que se ofrece.

Este modelo se explica en la figura (4.1)



Figura 4.1. Modelo Educativo de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL

Fuente: Rubio, (2010, p.62)

a. El estudiante

En la modalidad abierta y a distancia, el alumno es el actor central del proceso educativo en función de quién y para quién se planifica todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso se aplican diferentes estrategias que buscan el desarrollo del alumno como un ser crítico, espontáneo, colaborativo, emprendedor y con espíritu creativo.

Este sistema requiere del estudiante: confianza en sí mismo, una actitud ética, perseverancia en el esfuerzo, autodisciplina, pasar de espectador a actor, autonomía en el aprendizaje, profundidad y originalidad en los trabajos. Un factor importante para que el estudiante logre un buen desempeño académico, constituyen los buenos hábitos y técnicas de estudio que le ayuden en el desarrollo rápido y correcto de sus tareas y aprendizajes (Rubio, 2012).

Equipo Docente

En educación a distancia se requiere no solo un profesor de cátedra, sino de un equipo de profesionales que, de manera colaborativa y multidisciplinaria, gestionen el proceso educativo. Entre estos profesionales destacan: profesores de la sede central, tutores, expertos o autores de textos, tutores, técnicos en informática y diseño gráfico, entre otros.

Profesor responsable de materia de la sede central: Es el responsable del componente académico y sus funciones son:

Diseñar y elaborar los instrumentos pedagógicos, tales como, el programa de asignatura, guías didácticas, evaluaciones a distancia y evaluaciones presenciales. Diseñar y revisar las evaluaciones a distancia y presenciales, antes de la impresión definitiva. Orientar, motivar y dinamizar, el proceso de enseñanza aprendizaje a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Proponer actividades de aprendizaje, seguimiento y retroalimentación. Impartir tutorías a través del sistema de videoconferencia y otros

medios sincrónicos como el teléfono, *skype*, *messenger* y presencialmente. Coordinar tareas con la unidad académica y trabajar en equipo.

Profesores Tutores: Trabajan en equipo con el profesor principal y son quienes orientan, asesoran y acompañan al estudiante en su aprendizaje cumpliendo la función tutorial establecida. El tutor se encuentra en la sede central, en los centros regionales y en varios centros provinciales.

Materiales Educativos

El proceso de enseñanza-aprendizaje, se apoya en diversos materiales y recursos didácticos:

1. *Textos básicos convencionales*. Seleccionados por el profesor entre los existentes en el mercado, considerando criterios de actualidad, rigor científico, didáctico-metodológico y congruencia con los componentes académicos.
2. *Guías didácticas*. Son elaboradas por los profesores responsables de cada componente académico, que conducen al estudiante en el proceso de aprendizaje y en la adquisición y desarrollo de competencias a través de diversos recursos pedagógicos para motivar, orientar y promover la interacción profesor-alumno, alumno-alumno y los procesos de prácticas de vinculación con la colectividad.
3. *Evaluaciones a distancia*. Son trabajos obligatorios y no recuperables, concebidos como estrategias de aprendizaje que posibilitan en los alumnos el desarrollo de

diversas competencias, mediante tareas y ejercicios de análisis, reflexión, aplicación de conocimientos, síntesis, evaluación, planteamiento de propuestas, entre otras. Todos los estudiantes desarrollan la evaluación a distancia en el Entorno Virtual del Aprendizaje (EVA).

4. *Recursos de apoyo: Tecnologías de la información y la Comunicación.* El EVA es un recurso virtual donde los miembros de una comunidad educativa se interrelacionan con la finalidad de desarrollar un proceso formativo, mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. El acceso al EVA se da a través de un computador con conexión a internet en cualquier momento y lugar. Este medio ayuda a superar las barreras de tiempo y espacio, así como flexibilidad en el horario de estudio. Este recurso ofrece a todos los alumnos además del ámbito académico, los siguientes servicios:
 - a. *Matrícula online:* creada con la finalidad de que el alumno, desde su hogar y/o trabajo, pueda matricularse y realizar sus pagos sin asistir físicamente a un centro universitario, ahorrando tiempo y esfuerzo.
 - b. *Consulta de calificaciones:* se requiere disponer de un usuario y contraseña proporcionado por la universidad para acceder a la página personal y conocer su situación académica.
 - c. *Otros servicios administrativos:* trámites, buzón de sugerencias, preguntas frecuentes, entre otros.
5. *La biblioteca.* Facilita los procesos de consulta e investigación, siendo uno de los pilares fundamentales en la educación a distancia. Con esta finalidad, se cuenta con biblioteca en la sede central y pequeños fondos bibliográficos en los centros

universitarios para fomentar la lectura y el descubrimiento científico, potenciando el aprendizaje autónomo. Además de las bibliotecas físicas, también el alumno tiene la posibilidad de investigar a través de la biblioteca virtual en la que encuentran publicaciones, revistas, catálogos, libros electrónicos, repositorio de objetos de aprendizaje, entre otros.

6. *Recursos de información y comunicación con el alumno.* Facilitan el contacto continuo con la unidad académica, con los docentes y con el área administrativa. Éstos van acompañados de las herramientas pedagógicas de tele formación que posibilitan la interacción, flexibilidad e inmediatez al sistema educativo a distancia, estos son:
- a. *La tutoría.* Es un recurso y herramienta pedagógica que apoya y orienta los procesos académicos del alumno. Se contemplan dos tipos de tutorías: (1) Presenciales: individuales o/y grupales. (2) A distancia: a través del EVA, videoconferencia, teléfono, correo postal, fax y correo electrónico.
 - b. *La red de videoconferencias (aulas virtuales).* Con la ayuda del sistema satelital, se imparten conferencias, además de las tutorías, a 24 aulas virtuales en todo el país y en el exterior, posibilitando la interacción entre profesor y alumno en: tiempo real. Se utilizan para jornadas de formación, asesorías y tutorías en pre y postgrado. Además, la interconexión puede darse a nivel internacional, con la presencia de reconocidos expositores y especialistas en temas de gran interés, que en la mayoría de los casos, están abiertos a la comunidad en general.

- c. Otros medios de comunicación. Las nuevas tecnologías han facilitado la comunicación e interacción de los estudiantes con los profesores y entre compañeros. Para ello, la Universidad dispone de teléfono (*Call Center*), fax, correo postal y el correo electrónico, foro, chat, videocolaboración.

Los estudiantes de Modalidad Abierta y a Distancia participan de procesos de trabajo presencial como son: las Jornadas pedagógicas y los seminarios de fin de carrera.

Las Jornadas Pedagógicas de Formación Humana y Seminario de Fin de Carrera, son elementos propios de nuestro modelo. Propician el encuentro, la investigación, la reflexión para la formación del estudiante. Las Jornadas Pedagógicas, son de tres clases:

- *Jornada de Asesoría de Sistema y Técnicas de Autoestudio*. Destinada a todos los alumnos que se matriculan en el primer ciclo de una carrera. Su propósito es familiarizar a los estudiantes con la institución, con su filosofía, con la metodología propia del sistema a distancia, y con las técnicas de autoestudio.

- *Jornadas de Formación Humanística*. Son dirigidas a los alumnos de segundo ciclo en adelante. Se refieren a temas de interés y actualidad en la formación de la carrera y en el ámbito humano-cristiano. Contribuyen a cimentar los valores institucionales, personales que posibiliten consolidar la formación integral de los estudiantes.

- *Jornada Técnico Profesional*. Destinada a los alumnos del último ciclo para asesorarlos en la práctica profesional, el proyecto de investigación y el seminario de fin de carrera (practicum IV).

Los seminarios de Fin de Carrera, por su parte, constituyen una exigencia académica para egresar en la mayoría de las carreras. Se requiere haber aprobado todas las asignaturas del plan de estudio. Incluye un trabajo previo de investigación, actividades grupales, conferencias, debates, mesas redondas, sesiones plenarias, prácticas profesionales y talleres.

Tanto las jornadas pedagógicas como el seminario de fin de carrera poseen una fase a distancia mediada por el Entorno Virtual del Aprendizaje, y, una fase presencial que se desarrolla con la modalidad de taller.

4.3.2. Servicios de Tutoría en MaD-UTPL

En la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL, la tutoría es la situación de aprendizaje en la que el profesor-tutor y los estudiantes interactúan y entablan un diálogo didáctico, sincrónico o asincrónico. La tutoría hace frente a tres problemas principales que enfrentan los estudiantes a distancia: (1) la falta de hábitos de estudio, que dificultan el aprendizaje independiente; (2) la sensación de soledad y lejanía, que producen desánimo y, (3) los estrictamente académicos, fruto de la dificultad propia de cada asignatura (Rubio G., 2015).

Se contemplan dos tipos de tutorías: a) Presenciales: que pueden ser individuales y/o grupales, b) a distancia: a través del EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje), videoconferencia, teléfono, correo postal, fax, y correo electrónico.

La función tutorial la realizan los profesores desde la sede central y en los Centros Universitarios Regionales. Existen horarios preestablecidos, con un mínimo de cuatro horas semanales, para cada componente académico asignado. Los tipos de tutoría que debe desarrollar se detallan a continuación:

Tutoría Síncronas	Tutorías Asíncronas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tutoría presencial ✓ Videconferencia satelital ✓ Webconferencia o videocolaboración (a través del EVA) ✓ Chat académico (a través del EVA) ✓ Red social colaborativa del EVA (inmediata) ✓ Mensajería del EVA (inmediata) ✓ Telefónica ✓ In situ (en el centro universitario) 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones académicas escritas • Foro académico • Wiki • Tutorías temáticas pregrabadas • Grabaciones en audio de las tutorías y almacenadas en el repositorio de podcasts

Cuadro 4.2: Tipos de tutoría en la Modalidad Abierta y a Distancia

Fuente: Elaboración propia a partir de Rubio Gómez (2014)

Las Tutorías Sincrónicas, pueden ser:

- Tutoría presencial en los centros universitarios. En el nivel de grado existen las jornadas pedagógicas, mencionadas anteriormente, que implican trabajo con los estudiantes y se realizan al inicio de cada ciclo académico, se desarrollan en todos los centros universitarios y son coordinadas por los profesores de la sede central y los tutores. Estas jornadas son:

- Jornada de Asesoría de Sistema y Técnicas de Autoestudio.
- Jornadas de Formación Temática y Formación Espiritual.
- Jornada Técnico Profesional.
- Seminario de Fin de Carrera.

La tutoría presencial está contemplada para cada componente académico, en especial para aquellos que por su complejidad los alumnos presentan dificultades, su objetivo es desarrollar la interacción directa entre profesor-estudiante y entre los propios estudiantes, permite hacer consultas para clarificar dudas y también para planificar y desarrollar actividades de trabajo colaborativo.

- Tutoría virtual síncrona por videoconferencia: El alumno puede asistir desde el centro universitario o desde la web. La tutoría se almacena en el canal de *youtube* de la UTPL o en formato podcast para su reutilización por parte del alumno. Se utiliza para impartir los ejes temáticos principales de los diferentes componentes académicos y para la interacción directa entre profesor-estudiantes y entre estudiantes entre sí, así como para hacer consultas o clarificar dudas. En el caso de participar desde los centros, permite a los estudiantes hacer alguna actividad grupal y hacer presentación de trabajos. Esta forma de tutoría se desarrolla al menos una vez por bimestre.

Tutoría virtual síncrona por webconferencia (*blackboard collaborator, omeeting, etc.*): La webconferencia es una herramienta interactiva, integrada en el EVA, que permite realizar conferencias de video y audio a través de internet, visualizar el escritorio de cualquier participante y trabajar con una pizarra virtual. Su uso es, además de para consultas al profesor, para debatir aspectos específicos y realizar estudio de casos. Hay que realizarla por grupos, definir la agenda, los objetivos de la discusión, el tiempo, las reglas de procedimiento y las normas de toma de decisiones. Se deben gestionar las interacciones de los estudiantes con un fuerte liderazgo y dirección (dar la palabra por orden y con agilidad). Se desarrolla una por bimestre.

Chat académico en el EVA: El chat académico propicia el aprendizaje activo pues el estudiante aprende de los otros y con los otros, con la guía del tutor. El chat académico pone en práctica un proceso de comunicación horizontal que ayuda a la formación de redes de aprendizaje autónomas, a la vez que promociona el espíritu de grupo y fortalece el sentimiento de presencia social. Tiene varias finalidades: bienvenida (romper el hielo, clarificar las expectativas, convenir en las reglas para la comunicación, llegar a acuerdos); debatir temas o resolver casos o problemas; trabajo en grupo (lluvia de ideas, discusión sobre procedimientos); chat de emergencia (sondear un problema y sugerir posibles soluciones). Igual que la webconferencia, se realiza por grupos y es necesario definir las reglas de intervención.

Red social colaborativa del EVA: Se desarrolla durante el horario de tutoría del docente. La interacción entre los estudiantes y el profesor se da a través de la red social colaborativa, se puede producir de manera inmediata. La red social colaborativa, además de tener las mismas propiedades que el chat, facilita el diálogo a través de mensajes cortos y favorece la construcción colaborativa de conocimiento. Su uso, tanto en pregrado como en postgrado es permanente durante las horas de tutoría.

Mensajería a través del EVA: Se ofrece durante el horario de tutoría del docente la interacción entre los estudiantes y el profesor en el EVA y mediante el correo (mensajería) se puede producir de manera inmediata. Su uso es para consultas de los estudiantes al profesor, motivación, recomendar estrategias de aprendizaje y resolución de dificultades personales que tenga cada estudiante. La periodicidad y duración (pregrado y postgrado) es permanente durante las horas de tutoría.

Tutoría telefónica: Los tutores se encuentran disponibles durante cuatro horas semanales en una línea telefónica para atender las consultas y clarificar las dudas que los estudiantes soliciten y tengan.

Las tutorías asíncronas permiten desarrollar:

- Orientaciones académicas escritas (anuncios): Son explicaciones, aclaraciones y orientaciones escritas acerca de los aspectos más complejos de la asignatura que el tutor va publicando semanalmente en el EVA siguiendo una secuencia temática y respetando la planificación de la materia que consta en la guía didáctica de la misma.
- Foro académico: Al igual que el chat académico, el foro es un debate o análisis de un tema, más o menos complejo, planificado y dirigido por el tutor, que implica que el estudiante aprende de los otros y con los otros. Tiene varias finalidades: presentación (para conocerse, crear un buen ambiente de aprendizaje, compartir expectativas), debate de temas o resolución de casos o problemas, trabajo en grupo (lluvia de ideas, discusión sobre procedimientos). Se deben definir las reglas de intervención.

Considerando las características de la realidad ecuatoriana, en los centros universitarios se ofrecen tutorías específicas y presenciales para inglés y computación y otras asignaturas en las que, por su complejidad, los alumnos encuentran dificultades de aprendizaje.

4.3.3. Características de los estudiantes de la MaD – UTPL

Los estudiantes que ingresan a la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL, por lo general, han realizado sus estudios de bachillerato o de su primera profesión en la modalidad de estudios presencial, por lo que en su mayoría presentan ciertas características, tales como: a) desconocimiento de las características de los estudios a distancia; b) poca información sobre el plan de estudios de la carrera en la cual se han matriculado; c) desconocimiento de estrategias de aprendizaje, técnicas de trabajo intelectual, uso de las fuentes de consulta, y de las nuevas tecnologías de la información, d) tienen dificultad, para planificar el proceso de estudio; y e) requieren aprender a generar y administrar su propio plan de aprendizaje sustentado en el conocimiento de sus aptitudes, intereses, y limitaciones.

Además los estudiantes de modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL, poseen algunas características sociodemográficas, entre las cuales se pueden señalar:

- a) La población estudiantil se encuentra distante. Es la primera característica del sistema de estudios a distancia, por lo tanto, el alumno no acude diariamente a la sede de la institución educativa, o al centro universitario asociado, únicamente lo hace en ocasiones especiales previamente programadas, esto es, para asistir a recoger el paquete pedagógico, participar en las jornadas pedagógicas, y presentar evaluaciones presenciales. Un alto número de estudiantes únicamente asiste en las fechas programadas debido a que su vivienda o lugar de trabajo es

bastante distante de los centros poblados así como de los centros universitarios a los que pertenecen ellos. Esta característica es una señal de que los procesos de atención y orientación académico, personal y profesional es muy diferente a los procesos y esquemas de práctica que se desarrollan en la modalidad presencial.

- b)* Los estudiantes están dispersos. Esta característica consiste en que la población estudiantil se encuentra dispersa, porque se vinculan estudiantes con diferente ubicación geográfica a un centro universitario. La dispersión estudiantil, también incide en las políticas institucionales de orientación y atención al estudiante. Por ello, se hace difícil implementar programas de orientación y bienestar estudiantil, desde el primer momento en que se vinculan los estudiantes como parte de la comunidad universitaria.
- c)* La población estudiantil es heterogénea en cuanto a edad, ocupación y conocimientos. Esto, porque la matrícula es abierta, pues el requisito es tener el título de bachiller y los estudiantes pueden trabajar y estudiar. En lo referente a la ocupación, en algunos casos puede ser homogénea, porque un alto porcentaje de los estudiantes se encuentra vinculado con el trabajo; pero, también existe diversidad en la ocupación de los estudiantes. Las diferencias en edad y ocupación, a su vez, hacen que también existan desigualdades en cuanto a conocimientos, a los métodos de estudio, al uso de estrategias de aprendizaje, a las habilidades en el manejo de la tecnología, especialmente del computador y el uso de internet, entre otros aspectos. Estas características de heterogeneidad deben ser tenidas en cuenta al proporcionar los servicios de atención al alumno

y en los procesos de orientación académica. Lo antes señalado también surge porque existen diferencias en las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes.

- d) El estudiante necesita motivación permanente, para González Álvarez, Aguilar Bustamante, y Pezzano, (2002) *“Uno de los riesgos de la educación a distancia es el de la deserción”* (p. 49). Un estudiante de educación a distancia, estudia solo, alejado del grupo de estudiantes y en lugares lejanos y diversos. Por tanto, este tipo de estudiante requiere de mucha motivación personal, toda vez que no posee una relación directa con los compañeros de modalidad y de carrera de estudio. Esta característica demanda que la Universidad en la Modalidad a Distancia, planifique, y difunda un horario determinado de tutorías de los profesores de cada una de los componentes académicos o asignaturas, y es más que los responsables de las mismas observen puntualidad y calidez en la atención a los estudiantes. Los recursos de tutoría, de atención al alumno o de orientación, se constituyen en elementos facilitadores de motivación y emprendimiento estudiantil, ayudando de esta manera al estudiante en sus requerimientos académicos y de estudio.

4.3.4. Organización de la Modalidad Abierta y a Distancia – UTPL

La EaD, por su naturaleza y peculiaridad, requiere de una organización compleja y sistémica formada por varios subsistemas. Así, la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTP, posee la siguiente organización:

- Unidad de organización y desarrollo del modelo educativo a distancia, que planifica, dirige, organiza y controla el sistema de estudios y sus procesos.
- Unidad o área de evaluación (de aprendizajes).
- Unidad de diseño y producción de materiales y recursos educativos.
- Unidad de distribución de materiales.
- Unidad de tecnologías educativas que administre la plataforma educativa, innove permanentemente y adapte las distintas aplicaciones y posibilidades tecnológicas a la mejora del aprendizaje.
- Unidad de centros universitarios, que coordine su buen funcionamiento como centros de apoyo.
- Unidad de pedagogía e investigación en educación a distancia, que realice la formación docente, investigue sobre el modelo educativo, sobre los resultados de aprendizaje de cada institución y proyecte innovaciones y nuevas tendencias en educación a distancia.
- Unidad de Comunicación y Atención al Alumno de la Modalidad Abierta y a Distancia. Fue creada en el año 2002, y su actuación comprende:

- 1.- El seguimiento sistemático de la problemática para dar soluciones ágiles y efectivas.
- 2.- Proporcionar información completa, clara y precisa, para facilitar la familiarización del estudiante en la modalidad abierta y a distancia.
- 3.- Orientar a los alumnos en su proceso académico y demás trámites que requieren.
- 4.- Brindar seguridad y apoyo al alumno durante el proceso de estudios.

La Unidad de Atención al Alumno está estructurada en dos áreas: la primera, realiza la atención al alumno y a los centros universitarios en cuanto a la problemática estudiantil y las consultas, de acuerdo a los procesos de cada trámite. La segunda área, se refiere a la comunicación e información general de los estudiantes y de la ciudadanía en general.

En algunas ocasiones y en función de las características de la población estudiantil, esta unidad no asesora únicamente, sino que también recibe sugerencias por parte de los estudiantes, que son escuchadas, comunicadas y acogidas con el fin de analizarlas en cuanto a su pertinencia, factibilidad y búsqueda de espacios y medios para llevarlas a la práctica.



5. *Contexto y objetivos del estudio*



5.1. CONTEXTO

La investigación se desarrolló en Ecuador, considerando a la primera experiencia de Educación a Distancia ofertada por la Universidad Técnica Particular de Loja desde hace treinta y nueve años. La universidad posee una finalidad social de ofertar educación superior en el ámbito de Ecuador a través de sus Centros Universitarios, direccionados desde la matriz ubicada en la ciudad de Loja. Este centro de estudios puede ofrecer enseñanza, desarrollar investigaciones con libertad científico-administrativa, y participar en los planes de desarrollo del país, otorgar, reconocer y revalidar grados académicos y títulos profesionales, y en general, realizar las actividades propias para la consecución de sus fines.

La educación a distancia por su propia definición, naturaleza y características se dirige a una amplitud de estudiantes situados geográficamente de forma dispersa, en su mayoría, con dificultades para asistir a las aulas presenciales, ya sea por situación laboral, obligaciones familiares o distancias geográficas.

La UTPL en su modalidad a distancia ofrece 19 programas de formación profesional en el nivel de grado, y 8 programas de postgrado.

Para el logro de la propuesta académica en Modalidad Abierta, se cuenta con una Sede Central o Matriz y Centros Universitarios Nacionales e Internacionales.

Los *centros universitarios y oficinas de información y gestión*, son organismos de apoyo a la gestión administrativa y académica. Sirven de vínculo entre los estudiantes y la sede central. Para la organización y funcionamiento, siguen las líneas generales dadas desde la sede central.

Por su naturaleza, funcionamiento y ubicación se distinguen cuatro clases de centros universitarios: Centro Regional (CR), Centro Provincial (CP), Centro Asociado (CA) y Centros Universitarios Internacionales (CI). Además, la UTPL cuenta con Oficinas de Información y Gestión (OIG).

Su definición y funciones son las siguientes:

1. **CENTROS REGIONALES (CR):** son los existentes en las ciudades más pobladas del país, como son Quito y Guayaquil. Cuentan con una infraestructura física propia, tecnología moderna acorde al desarrollo tecnológico actual, atienden al sector norte - centro y costa del país. Está representado por un Director, que vincula a la Universidad en el entorno, tienen tutores y personal administrativo de acuerdo al número de estudiantes y servicios que presta el centro a los estudiantes.
2. **CENTROS PROVINCIALES (CP):** se encuentran ubicados en las capitales de provincia. Están equipados con todos los servicios con que cuentan los centros regionales, por ello realizan también el apoyo administrativo a centros asociados y

oficinas de información, como también sirven de enlace con instituciones públicas y privadas situadas en las capitales de provincia. Están representados por un Coordinador y administrador de aulas virtuales, cuenta con servicios y personal administrativo de acuerdo al número de estudiantes.

3. CENTROS ASOCIADOS (CA): están ubicados en cabeceras cantonales y en otras poblaciones medianas, que se apoyan en la infraestructura de los centros regionales o provinciales. Cumplen, asimismo, con una extraordinaria labor social al acercar la Universidad a los estudiantes y promover la cultura del lugar. Está representado por un Coordinador y cuentan con el apoyo de una secretaria.

4. OFICINAS DE INFORMACIÓN Y GESTIÓN (OIG): funcionan a modo de prueba por un año antes de su creación definitiva como Centro Asociado, siempre y cuando tengan un crecimiento sostenible y un número mínimo de estudiantes matriculados que la Universidad establezca. Estas oficinas mantienen una infraestructura básica: computador con acceso a internet, mobiliario para el funcionamiento normal administrativo. Las oficinas de información y gestión funcionarán preferentemente bajo el apoyo de instituciones públicas y privadas, mediante un convenio.



Figura 5.1: Centros Universitarios de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL en Ecuador
Fuente: Guía general de Modalidad Abierta

5. CENTROS INTERNACIONALES (CI):

- a. Se encuentran localizados en el extranjero, en países de alta migración ecuatoriana, por lo que, en su mayoría, los estudiantes son emigrantes ecuatorianos e hispanoamericanos.
- b. Mantienen programas y eventos dirigidos a promover las manifestaciones culturales y enriquecer la parte académica.
- c. Promueven convenios con instituciones privadas y gobiernos seccionales para el desarrollo del prácticum.
- d. Realizan las mismas funciones de los centros regionales; y, brindan los mismos servicios que los centros regionales y provinciales.



Figura 5.2: Centros Internacionales de Modalidad Abierta y a Distancia
Fuente: Guía general de Modalidad Abierta

5.2. OBJETIVOS

La orientación universitaria en los estudios a distancia es un proceso importante debido a las características y principios de esta modalidad de estudios, que demanda de acciones de orientación, acompañamiento y tutoría del personal especializado, cuerpo docente y administrativo. Estudiar las necesidades de orientación universitaria facilitará conocer y caracterizar la realidad de la orientación y sus servicios para desde ese conocimiento poder planificar e implementar las acciones de orientación que respondan a los requerimientos de los estudiantes y a las características de la institución. Por otro lado, la enseñanza a distancia impone una serie de restricciones, tanto al alumno como al profesor, que merecen ser estudiadas en cuanto a las consecuencias que tienen para el

desarrollo del proceso educativo. En consideración a estos antecedentes, se presentan los objetivos de la investigación:

Objetivo General:

Estudiar los servicios de orientación universitaria, en sus vertientes Académica, Vocacional, y Personal, en la Modalidad de Estudios a Distancia, con la finalidad de determinar cuáles son los servicios ofertados, su grado de demanda y la satisfacción que proporcionan.

Objetivos Específicos

1. Identificar las necesidades de orientación universitaria de los estudiantes de la Modalidad a Distancia.
2. Analizar las necesidades de orientación universitaria atendiendo a factores de tipo socioeconómico, académico, laboral, geográfico y familiar.
3. Validar la estructura del cuestionario diseñado para la presente investigación, así como su consistencia interna.
4. Determinar la importancia de los servicios de orientación en el desempeño académico y la satisfacción de los estudiantes.



II. PARTE EMPÍRICA





6. *Método*

6.1. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Partiendo de la concepción de que *“la investigación hace avanzar el conocimiento, mejora la práctica y la toma de decisiones”* (McMillan, 2010), la investigación realizada es de tipo descriptivo y correlacional.

El proceso de la investigación desarrollado se expone seguidamente:

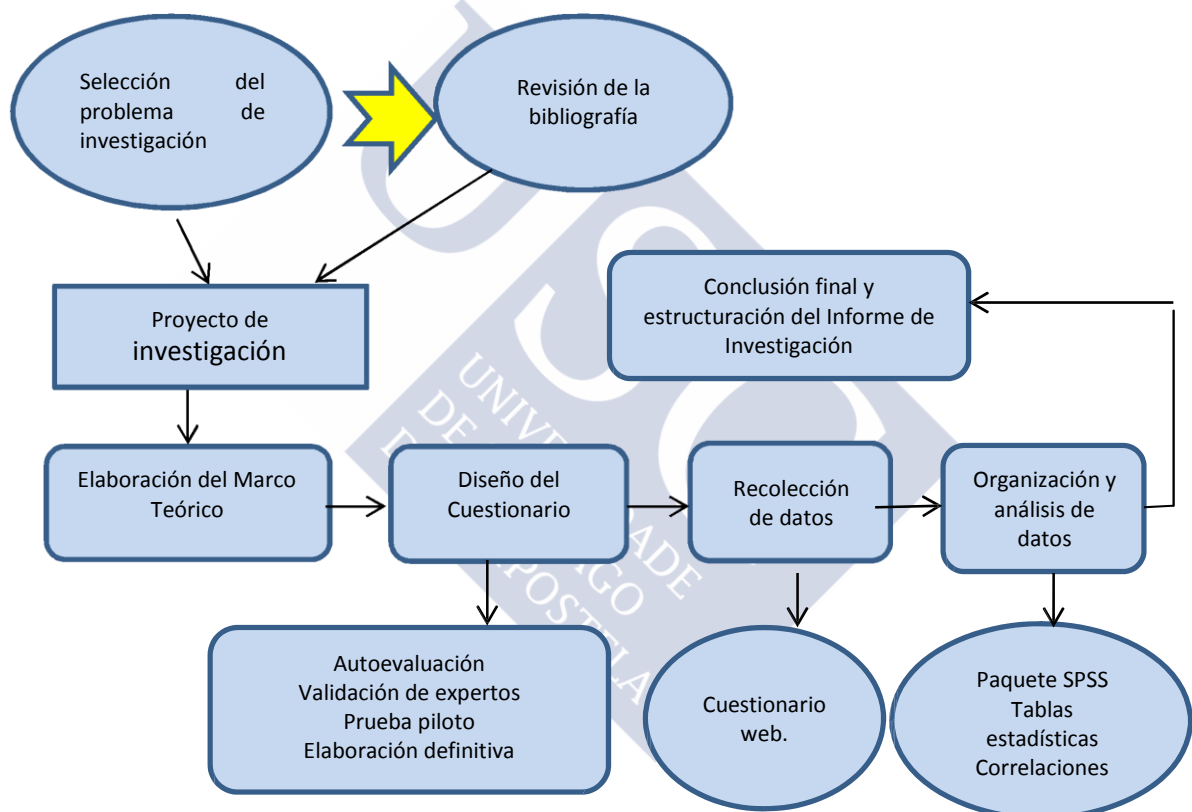


Figura 6. 1: Proceso de investigación

6.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de este estudio corresponde a los estudiantes matriculados por primera vez en una carrera de Modalidad Abierta y a Distancia de la UTP, en el período

académico abril – agosto 2012. De este modo, no fueron incluidos en nuestra investigación aquellos estudiantes repetidores de curso, sino únicamente nuevos matriculados. Una característica relevante de la Modalidad Abierta y a Distancia es la elevada tasa de abandono por parte de los estudiantes (situada alrededor del 50%). Por este motivo, con el fin de evitar la inclusión de estudiantes que abandonan prematuramente en nuestra muestra, la recogida de datos se llevó a cabo al final del semestre, por lo que la población inicial de estudiantes en el mes de abril (6500) pasó a constar en el mes de julio de sólo 3500 estudiantes.

Una vez determinada nuestra población objetivo, todos sus integrantes fueron reclutados para la investigación. Para la recogida de datos, se solicitó a cada uno de los estudiantes su colaboración en la misma a través del EVA (Entorno Virtual del Aprendizaje). Además, también se contactó de forma individualizada con cada estudiante a través de un correo electrónico en el cual se invitaba a los estudiantes a rellenar el cuestionario. En total, hubo 3250 intentos de cumplimentar el cuestionario, pero únicamente 1262 de ellos fueron válidos. Por tanto, la composición final de nuestra muestra fue de 1268, correspondiente a una tasa de respuesta del 37,67%.

6.3. INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN

El instrumento empleado en esta investigación para la recogida de datos fue un cuestionario en formato electrónico, administrado a través de la plataforma virtual de enseñanza, o EVA. Este método de recogida de información es el más apropiado para

nuestra investigación, dado que se trata de estudiantes de Modalidad Abierta que emplean la plataforma virtual de forma obligatoria para su actividad académica.

En cuanto a la elaboración del cuestionario en sí, en primer lugar se revisaron diversos cuestionarios diseñados por otros autores y aplicados en otros contextos. Esta revisión inicial nos permitió delinear los principales objetivos a abordar en nuestra investigación, así como los indicadores correspondientes a cada uno de esos objetivos. A partir de esta lista inicial, de objetivos e indicadores asociados se desarrollaron los ítems de la escala final.

Luego de haber redactado el listado de preguntas se procedió a realizar la primera selección, que permitió eliminar aquellas preguntas que resultaban inadecuadas, ya sea por no responder a los objetivos de investigación, o porque resultaban reiterativas.

Para la estructuración del cuestionario, se revisaron varios documentos sobre organización y competencias de las distintas unidades de Modalidad Abierta en la UTP, por una parte, así como también diversos informes sobre necesidades y servicios de orientación universitaria en el ámbito académico y personal de los estudiantes que ingresan a Modalidad Abierta y a Distancia en el año 2011.

Una vez realizada la revisión bibliográfica, y considerando las características propias de la organización institucional de la Universidad Técnica Particular de Loja, y en especial de la Modalidad de Estudios a Distancia, y con la finalidad de poder estructurar el cuestionario sobre necesidades y servicios de orientación, se procedió a recopilar

información adicional acerca de cuáles son las necesidades de los alumnos del primer ciclo en cuanto a orientación académica y personal. Dicha información fue proporcionada por el personal de la Unidad de Atención al Alumno, así como de la Unidad de Coordinación Académica y Evaluación. A continuación se indican las necesidades más frecuentemente mencionadas por los estudiantes de primer ciclo:

- Mayor información de la línea del “*call center*” para la información general y específica.
- Horario de atención de la Sede Central.
- Trámites que se realizan en los centros universitarios.
- Ingreso al EVA (Entorno Virtual del Aprendizaje) y sobre los servicios que presta al estudiante.
- Procesos de evaluación.
- Procesos de calificación.
- Información sobre tutorías.
- Métodos de estudios.
- Créditos universitarios y académicos.
- Video conferencias.
- Manejo del material didáctico (guía didáctica y texto gráfico).
- Descarga de material del EVA (cuadernillos, visualización de notas, etc.).
- Manejo adecuado del calendario académico en relación a los eventos del primer ciclo.
- Trámites, en lo que respecta a quién dirigirse... en caso de: anulación, cambio de centro, certificaciones, entre otros requerimientos.

Por lo que respecta a los cuestionarios revisados procedentes de otros contextos, y que dieron sustento a la estructuración del cuestionario objeto de la presente investigación, proporcionamos a continuación una breve descripción de los mismos.

Uno de los instrumentos indicados fue el “cuestionario de evaluación de necesidades del servicio de orientación académica y psicológica del SAPE de la Universidad de la Coruña”, que tiene como objetivo el determinar las necesidades de asistencia y apoyo que la comunidad universitaria demanda, en las áreas tanto educativa como psicológica.

Otro estudio que se revisó fue sobre “la necesidad de orientación e información en la Universidad desde la perspectiva de los estudiantes”. Este estudio se desarrolló en la Universidad Santiago de Compostela, en donde se aplicó como instrumento de recogida de información, un cuestionario integrado por 327 ítems referidos a 55 dimensiones de ámbito universitario. Se desarrolló en el 2003, bajo el título “Algunas cosas que decir sobre la Universidad”. Dicho cuestionario contiene los siguientes apartados:

1. Universidad como Institución Educativa (funciones, sentido, etc.).
2. Universidad de Santiago de Compostela (centros, titulaciones, servicios, etc.).
3. Servicios Universitarios (Red de Bibliotecas; Servicio Universitario de Residencias (S.U.R.); Centro de Orientación e Información Estudiantil; Defensoría de la Comunidad Universitaria; Área de Cultura; Área de Deportes; Centro de Lenguas Modernas; Red de Aulas de Informática; y Oficina de Voluntariado.

4. Comunidad Educativa Universitaria.
5. Prestigio de la Universidad y de la Titulación.
6. Normativa universitaria: Estatutos de la USC; Estatuto del Estudiantado de la USC; Derechos y Deberes de los Estudiantes; Libertad de expresión, asociación, sindicación, manifestación y huelga; y derecho a la información.
7. Normativa de funcionamiento de: Facultad o Escuela, Red de Bibliotecas y S.U.R.
8. Condiciones que afectan todo estudiante universitario: Acceso a la Universidad; Distrito Abierto; y Política de becas y ayudas.
9. Órganos de Gobierno: Rector, Decano, Director de Departamento, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario y Junta de Facultad.
10. Participación de estudiantes como miembros de la Comunidad Universitaria: elecciones, representación estudiantil, asociaciones de estudiantes, y cooperación para la consecución de los fines de la Universidad.
11. Principios educativos: Consecución de una formación profesional cualificada y logro de un desarrollo personal.
12. Elementos del proceso de E-A: Profesores, conocimiento científico y estudiantes.
13. Titulación: Nivel de exigencia, plan de estudios, organización de la titulación y oferta de asignaturas.
14. Lo Curricular: Contenidos, metodología, evaluación, tutorías, posibilidad de revisar un examen, y posibilidad de impugnar una evaluación.

15. Tareas del estudiante como aprendiz: aprendizaje, estudio, asistencia a clase.
16. La Vida en la Universidad más allá de lo puramente académico y la oferta no universitaria de ocio y tiempo libre.

También se revisó el informe realizado por Toscano (2001), de la Universidad de Huelva. Para esta autora, la orientación puede ser observada desde tres corrientes: (a) orientación como administración, (b) la orientación como filosofía educativa y (c) la orientación como disciplina de acción.

De todos los cuestionarios revisados, los más relevantes para el diseño de nuestro instrumento fueron el desarrollado por Sánchez (1999), y el elaborado posteriormente por Salmerón (2008), basándose en el primero.

Una vez revisados los aspectos relevantes de los documentos mencionados anteriormente y de las características específicas de los estudios a distancia, se elaboró un primer cuestionario que fue sometido a un estudio piloto, utilizando una muestra de 200 estudiantes de primer ciclo de diversos centros asociados de la UTPL.

El cuestionario incluyó preguntas cerradas y abiertas, lo que hizo fácil la recolección de la información necesaria e importante sobre el problema a investigar, sin perder de vista los objetivos del estudio investigativo.

Respecto a la estructura del cuestionario, éste incluyó una serie de preguntas, que se encuentran agrupadas en los siguientes ocho bloques

1. Identificación del alumno, que incluye: centro universitario al que pertenece, edad en años cumplidos, estado civil, género, actividad socio-laboral y características del trabajo.
2. Características académicas de ingreso, que proporciona información sobre: tipo de colegio en donde terminó el bachillerato, año de egreso del bachillerato, otros estudios universitarios, título alcanzado, y las razones para haber elegido estudiar en Modalidad Abierta y a Distancia.
3. Elección de estudios y orientación, que incluye ítems acerca de: elección de estudios, opinión sobre los estudios en la Modalidad Abierta y a Distancia, recepción de orientación académica antes de ingresar a estudiar en esta modalidad, lugar en donde recibió la orientación académica previa, y valoración de la incidencia de motivos para la elección actual de estudios.
4. Satisfacción y expectativas en relación a los estudios actuales, que se refiere a la satisfacción con los aspectos académicos de la Modalidad Abierta y a Distancia.
5. Conocimiento y apoyo de los servicios de atención al estudiante, en que se incluyen preguntas sobre: la forma como conoció la existencia de la Unidad de Atención al Alumno de Modalidad Abierta, las veces que han utilizado el servicio de orientación de la Unidad de Atención al Alumno, el tiempo de duración media de la consulta, la utilidad de las orientaciones e informaciones obtenidas, el número de veces que ha requerido

orientaciones de los profesores, satisfacción de las orientaciones y asesorías recibidas en la Universidad, y valoración de la importancia de una atención personalizada de los servicios de atención al alumno.

6. Problemática encontrada durante los estudios en el primer ciclo, en el que se valora en qué medida los problemas encontrados han afectado al estudiante.
7. Necesidades de orientación (ámbito académico), que proporciona una valoración del grado de necesidad de orientación, asesoría o información sobre aspectos tales como: procesos administrativos, procesos tutoriales, manejo del paquete pedagógico, procesos de evaluación, horarios, manejo de recursos virtuales, centros universitarios, programa formativo, y aspectos de orden personal. Además, se solicitó que valore el grado de importancia de las funciones de orientación y la opinión sobre la necesidad de que se ofrezca al alumno una orientación académica y personal de parte de la Modalidad Abierta y a Distancia.
8. Necesidades de orientación personal y de valores, que abarca un conjunto de aspectos relacionados con el desarrollo personal, la motivación para el estudio y el desarrollo de los valores institucionales de la UTPL.

Una vez aplicado el cuestionario a la muestra piloto, se detectaron varias limitaciones que dificultaban su aplicabilidad, tales como excesiva longitud, gran dispersión de las preguntas, así como ambigüedades en algunos de los ítems.

6.3.1. Validez de contenido del cuestionario: revisión por expertos

Con el fin de perfeccionar el cuestionario, se tuvo en cuenta la opinión de 6 responsables vinculados con los procesos de orientación y atención al estudiante de Modalidad Abierta de la UTPL, y 15 expertos de la Universidad Técnica Particular de Loja pertenecientes a la Unidad de Atención al Alumno, Dirección de Estudiantes y Coordinación Académica, así como los orientadores del Departamento de Educación de la UTPL, con la finalidad de recibir sugerencias en cuanto a la estructuración. Para ello, se realizaron entrevistas personales con los responsables de las diferentes unidades, y se les proporcionó una plantilla del cuestionario, que incluía los distintos ítems del mismo, junto con los objetivos asociados a cada ítem, más una hoja de valoración en la que los entrevistados debían indicar, para cada uno de los ítems (a) la pertinencia del ítem para el objetivo que se pretende medir; (b) la claridad del lenguaje utilizado; y, (c) la suficiencia en el número de preguntas.

Estos aspectos tuvieron una calificación entre 6.6 a 8, considerando que la escala iba desde 1 a 9 puntos. Los aspectos generales que fueron observados por los expertos, se indican seguidamente: (1) el cuestionario tiene una extensión adecuada; (2) abarca la mayoría de las necesidades de orientación académica de los estudiantes; y, (3) se sugirió que las instrucciones para responder a las encuestas y el saludo inicial se coloquen de manera clara en la parte superior de cada uno de los apartados del cuestionario, con la finalidad de facilitar la comprensión de las instrucciones por parte de los estudiantes.

Se solicitó a los expertos la revisión de los ítems, para verificar la validez y factibilidad de los mismos, asignando una calificación de 1 a 9 a cada uno de los ítems. Las recomendaciones o sugerencias de los expertos fueron tomadas en cuenta, y se modificó el cuestionario de acuerdo a sus sugerencias, que fueron las siguientes:

- Cambiar el término mención por el de carrera.
- En el estado civil se agregue “religioso”.
- Cambiar el término “alumno” por el de “estudiante”.
- En la pregunta 7 se agregue: Por horas y a tiempo completo.
- En el ítem 11 se pregunte en qué institución ha cursado estudios, y el nivel o curso al que llegó.
- En las calificaciones que predominan sugieren se incluya el rango menos a 11 puntos.
- En la pregunta 13 se debía agregar “en la carrera que sugirieron los padres”; “la carrera que estudian mis amigos”; y “en la carrera que me gusta a mí”.
- En los motivos para la elección de la carrera se integre “por influencia de familiares y amigos”
- Que se cambie plan de estudios de la carrera por el de “malla curricular”.
- En la duración del tiempo de consulta se incluya el tiempo menos de minutos.

- Que se complete el ítem 25: ¿En qué medida resultaron útiles las orientaciones e informaciones obtenidas por parte del profesor?

En la tabla 6.1, se muestran las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones asignadas por los expertos a las 33 preguntas del cuestionario. En algunos casos, las preguntas se corresponden con ítems individuales, aunque que en la mayoría de los casos corresponden a bloques de ítems que se refieren a un mismo aspecto.



Pregunta	Suficiencia		Pertinencia		Claridad	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
1	8,0	0,0	8,0	0,0	8,0	0,0
2	7,8	0,6	7,1	2,0	7,6	0,6
3	8,0	0,0	8,0	0,0	8,0	0,0
4	7,8	0,5	8,0	0,0	7,8	0,2
5	8,0	0,0	8,0	0,0	7,9	0,1
6	7,0	0,0	6,6	2,3	6,7	0,6
7	8,0	0,0	8,0	0,0	7,8	0,2
8	8,0	0,0	8,0	0,0	7,9	0,1
9	7,7	0,6	7,9	0,1	8,0	0,0
10	8,0	0,0	8,0	0,0	7,6	0,9
11	8,0	0,0	7,8	0,5	7,9	0,1
12	8,0	0,0	8,0	0,0	7,9	0,1
13	8,0	0,0	7,9	0,1	7,8	0,2
14	8,0	0,0	7,4	0,6	7,7	0,6
15	7,8	0,2	7,9	0,1	7,8	0,2
16	7,8	0,2	7,4	0,6	7,6	0,9
17	7,8	0,2	7,6	0,3	7,8	0,2
18	7,6	2,0	7,9	0,1	7,7	0,3
19	7,4	2,0	7,3	1,9	7,8	0,2
20	7,6	2,0	8,0	0,0	8,0	0,0
21	7,8	0,5	7,8	0,5	7,8	0,2
22	7,8	0,5	7,6	2,0	7,9	0,1
23	8,0	0,0	7,9	0,1	8,0	0,0
24	8,0	0,0	8,0	0,0	7,8	0,2
25	8,0	0,0	8,0	0,0	7,9	0,1
26	8,0	0,0	7,9	0,1	7,8	0,2
27	8,0	0,0	8,0	0,0	8,0	0,0
28	8,0	0,0	7,9	0,1	7,9	0,1
29	7,8	0,5	7,6	0,6	7,7	0,6
30	7,0	0,0	6,8	0,2	7,0	0,0
31	8,0	0,0	8,0	0,0	8,0	0,0
32	8,0	0,0	7,8	0,5	8,0	0,0
33	8,0	0,0	8,0	0,0	8,0	0,0

Tabla 6.1: Medias y desviaciones asignadas por los expertos a las distintas preguntas del cuestionario inicial.

El cuestionario fue evaluado en su calidad, con un rango de valores desde 1 hasta 9, siendo 1 la calificación más baja, y 9 la calificación sobresaliente. Los aspectos evaluados

en cada pregunta fueron: Suficiencia, Pertinencia y Claridad. En el aspecto 'Suficiencia', se puede observar que el rango promedio de calificaciones está entre 7 y 8. En el aspecto "Pertinencia", el rango promedio de calificaciones se encuentra entre 6,6 y 8. En el aspecto 'Claridad', el rango promedio de calificaciones es de 6,7 a 8. En las preguntas: 1 (centro universitarios), 3 (edad), 27 (importancia que conceden a una atención personalizada de los servicios de atención al alumno), 31 (opinión sobre la necesidad de ofrecer al alumno una orientación académica y personal) y 33 (escribir aquello que la Modalidad Abierta y a Distancia debe ofrecer para realizar acciones de orientación académica de los estudiantes), se obtuvieron puntajes que sobresalieron en los tres ámbitos, mientras que la pregunta número 6 (tiene que ver con la actividad socio-laboral que desarrolla el alumno al momento de ingresar a estudiar) se obtuvieron los puntajes más bajos en todos los rangos. La desviación típica de cada una de las preguntas presenta valores bajos, no variando significativamente, lo que se puede interpretar como una homogeneidad de las cualidades, en un nivel global.

En base a las consideraciones anteriores, se puede concluir que: en una escala del 1 al 9, siendo 1 el valor más bajo y siendo 9 el más alto, los valores en los rangos de 7 a 9 se podrían considerar muy buenos. La mayoría de puntajes están en este rango, lo que significa que los sujetos a ser requeridos mediante este cuestionario sienten que la pregunta satisface los criterios establecidos de Suficiencia, Pertinencia y Claridad. Las preguntas cuyos rangos de calificación caen entre 6 y 7, aún cumplen sus funciones, pero es posible desarrollarlas mejor.

A pesar de que las preguntas tienen un puntaje alto globalmente, es necesario analizar la estructura de las preguntas que obtuvieron los resultados más altos. Los puntajes más altos (preguntas; 1, 3, 27, 31 y 33) pertenecen a las secciones que evalúan la identidad del estudiante, su elección de estudio y orientación, la importancia de atención personalizada, y orientación académica y personal. Estas preguntas, también tienen formatos sencillos tales como opción múltiple, respuesta abierta o escala numérica de respuesta.

La pregunta número 6 (conocimiento de la situación socio-laboral) obtuvo el puntaje más bajo en los tres ámbitos que fueron evaluados, y corresponde al rol de la persona en el momento de ingresar a sus estudios en la UTPL. El formato de la pregunta es de opción múltiple, pero se observó que las opciones son limitadas, con sólo 3 opciones, que podrían no ser suficientes para abarcar la multitud de situaciones en las que los alumnos se encuentran.

Los puntajes obtenidos en cada una de las preguntas no dependió solamente de la manera en que se redactó el cuestionario, sino también de otros factores externos como los criterios personales del equipo de expertos que calificaron las preguntas, el orden de las preguntas en el cuestionario, la escala de calificación empleada, o su ubicación en el cuestionario, entre otros.

El estudio de la validez de contenido a través de la opinión de expertos permitió incluir mejoras y ajustes en algunos ítems, en especial el 6 y 7, referentes a la situación socio-laboral; el 11, en que sugirieron que se pregunte en qué universidad habían

alcanzado la otra titulación; el 13, en el que se debía ampliar la posibilidad de respuesta, y en el 25, que fue una aclaración de estilo en la redacción.

A partir de las valoraciones y recomendaciones de los expertos, el cuestionario fue reorganizado y simplificado, corrigiendo los defectos detectados en la versión inicial. La nueva versión estaba estructurada en torno a 5 bloques, que son los siguientes:

- a)** Un primer bloque correspondiente a la información socio-demográfica y laboral (sexo, edad, estado civil, ciudad, provincia, situación laboral y empleo actual) y académica de los estudiantes (Carrera cursada, Centro Universitario, título de Bachiller y título Universitario previo).
- b)** Un segundo bloque correspondiente a la elección de estudios y orientación (razones para elegir la Modalidad a Distancia, para elegir la carrera cursada, información previa, orientación previa).
- c)** Un tercer bloque de valoración de los estudios actuales y hábitos de estudio (calificación académica, importancia de aspectos académicos, satisfacción con aspectos académicos, expectativas en cuanto a la carrera, expectativas laborales tras los estudios, problemas detectados, valoración de los procesos de tutoría, satisfacción con la tutoría, uso de materiales de estudio, lugar de estudio, frecuencia de estudio, técnicas de estudio, estrategias para complementar su formación académica).
- d)** Un cuarto bloque de conocimiento y uso de los servicios de atención al estudiante (conocimiento de la unidad de atención al alumno, uso de la unidad, duración de la consulta, utilidad de la orientación, necesidad de orientación por

parte de los profesores, utilidad de la orientación, satisfacción con las orientaciones recibidas en la universidad, importancia de la atención personalizada, valoración de la atención personalizada, importancia de la orientación en el centro, valoración de la orientación en el centro, importancia de las funciones de orientación, valoración de las funciones de orientación, necesidad de orientación académica y personal, valoración de la orientación en aspectos personales, satisfacción con la orientación en aspectos personales).

- e) Un quinto bloque de necesidades de orientación en el ámbito académico (importancia de la orientación en procesos administrativos, valoración de la orientación en procesos administrativos, importancia del manejo del paquete pedagógico, valoración del paquete pedagógico, importancia de los procesos de evaluación, valoración de los procesos de evaluación, importancia de los horarios de atención, valoración de los horarios de atención, importancia de los recursos virtuales, valoración de los recursos virtuales, importancia del programa formativo, valoración del programa formativo, importancia de los aspectos de orden personal, valoración de los aspectos de orden personal).

6.4. PROCEDIMIENTO

Una vez reorganizado y simplificado, el cuestionario se consideró apto para ser aplicado con la muestra definitiva. Previamente, el cuestionario fue digitalizado en formato de cuestionario online, para su aplicación mediante la plataforma EVA, empleada por los estudiantes de Modalidad Abierta y a Distancia de la UTP. La aplicación del cuestionario online se llevó a cabo en el mes de julio de 2012.

Como ya se ha dicho, del total de 3500 alumnos matriculados en primer ciclo, 3250 cumplieron el cuestionario, pero en 1982 casos los datos fueron incompletos, por lo que la muestra definitiva estuvo representada por 1268 estudiantes. La aplicación del cuestionario se la realizó mediante el ingreso a una plataforma web cuya dirección electrónica es <http://www.utpl.edu.ec/orientacion/>.

6.4.1. Análisis de fiabilidad y consistencia interna

Previamente al tratamiento estadístico de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se llevó a cabo una comprobación de la consistencia interna del cuestionario, empleando para ello las respuestas a las preguntas referentes a la importancia y la valoración que los estudiantes realizaron de los distintos aspectos evaluados en el cuestionario (122 ítems), empleando para ello el estadístico alfa de *Cronbach*. La fiabilidad total de la escala fue de .979, lo que puede considerarse un indicador de una muy elevada consistencia interna.

6.5. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Una vez finalizado el proceso de recolección de datos, se procedió a realizar el análisis de las preguntas que integraban el cuestionario sobre necesidades y servicios de orientación universitaria de los estudiantes que ingresan a la Modalidad Abierta y a Distancia.

El primer aspecto desarrollado fue la estructuración y depuración de la base de datos, con la finalidad de garantizar la calidad de los datos empleados. Una vez estructurada y depurada la base de datos, se llevaron a cabo diversos análisis. En primer lugar, con fines exploratorios se realizaron diversos análisis univariados, cuya finalidad es básicamente descriptiva, así como análisis bivariados para explorar las relaciones existentes entre las variables. Posteriormente, y a partir de la información proporcionada por estos análisis, se estudió la relación entre conjuntos de variables, empleando ahora procedimientos multivariados y contrastes de hipótesis, con la finalidad de detectar relaciones más complejas entre conjuntos mayores de variables.





7. Resultados.

7.1. CARACTERIZACIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA

La Modalidad Abierta y a Distancia llega a sus estudiantes a través de los centros universitarios que, de acuerdo al gráfico 7.1.1, están distribuidos en las cuatro regiones geográficas del Ecuador, además, incluyéndose los centros universitarios que se encuentran en el exterior y se los denomina internacionales. El 50% (632) de los estudiantes que posee la UTPL en la MaD pertenecen a los centros universitarios ubicados en la Región Sierra y el 42% (536) se localizan en la Costa. El porcentaje restante, 8% (98) son estudiantes que pertenecen a los centros del Oriente, Insular e Internacional.

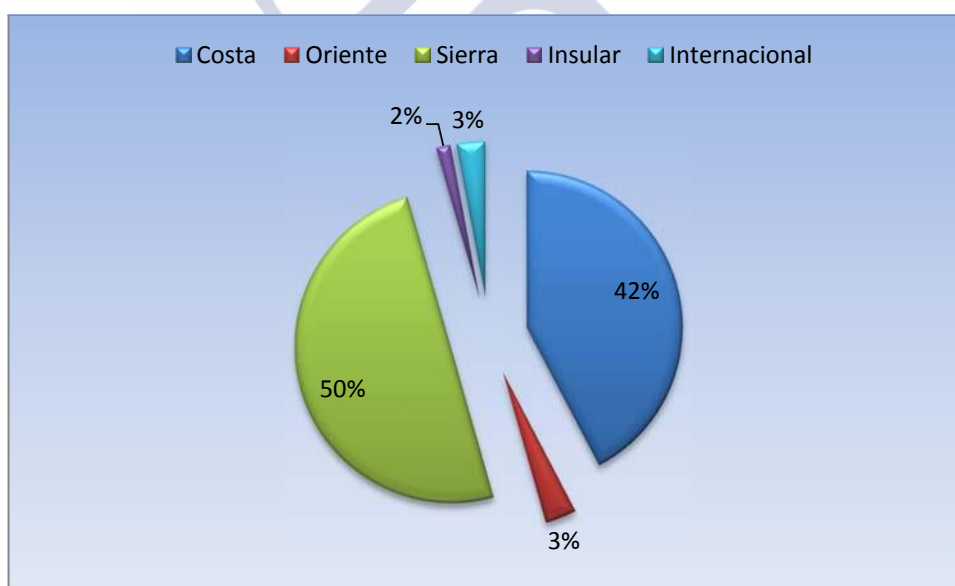


Gráfico 7.1.1: Distribución de los estudiantes de la UTPL en las regiones geográficas de los centros universitarios.

Como puede apreciarse en el gráfico 7.1.2, la muestra está compuesta por un 60% de mujeres ($n=752$), y un 40% de varones ($n=510$). Así pues, se observa una representación

ligeramente superior para mujeres que para varones en nuestra muestra, lo que se corresponde con la situación general de los estudios superiores en Ecuador.

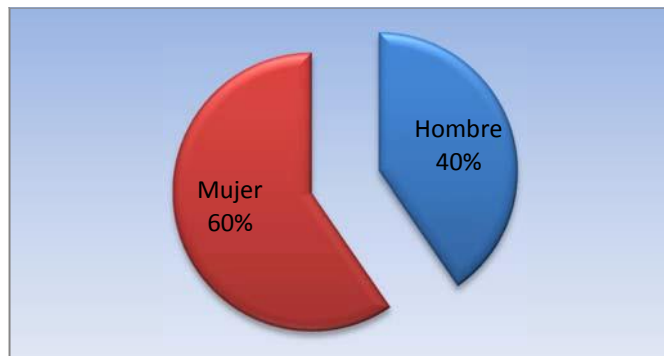


Gráfico 7.1.2: Sexo de los estudiantes de la UTPL investigados.

Si se analiza la distribución de los estudiantes en los centros universitarios por regiones geográficas y por sexo, se observa que los estudiantes, sean hombres o mujeres, se concentran principalmente en las regiones de la Sierra y la Costa. Es así que el 50.9% (259) de los hombres y el 49.3% (370) de las mujeres se ubican en la región Sierra y el 39.3% (200) de los hombres y el 44.3% (333) de las mujeres pertenecen a la región Costa o Litoral. Cabe recalcar que existe una concentración mayor de hombres en los centros universitarios de la Sierra, mientras que las mujeres se ubican principalmente en la Costa.

Región geográfica	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total	
	N	% col.	N	% col.	N	% col.
Costa	200	39,3%	333	44,3%	533	42,3%
Oriente	21	4,1%	20	2,7%	41	3,3%
Sierra	259	50,9%	370	49,3%	629	49,9%
Insular	8	1,6%	11	1,5%	19	1,5%
Internacional	21	4,1%	17	2,3%	38	3,0%
Total	509	100,0%	751	100,0%	1260	100,0%

Tabla 7.1.1: Distribución de los estudiantes en los centros universitarios en función del sexo.

Si tenemos en cuenta el sexo y la edad de los estudiantes (ver Gráfico 7.1.3), observamos una distribución similar para hombres y mujeres, aunque éstas constituyen un grupo más numeroso. La mayoría de los sujetos se sitúa en el rango de edad entre los 20 y los 40 años de edad. La edad promedio de los varones es de 32 años (31.81), mientras que la de las mujeres es de 30 años (29.51).

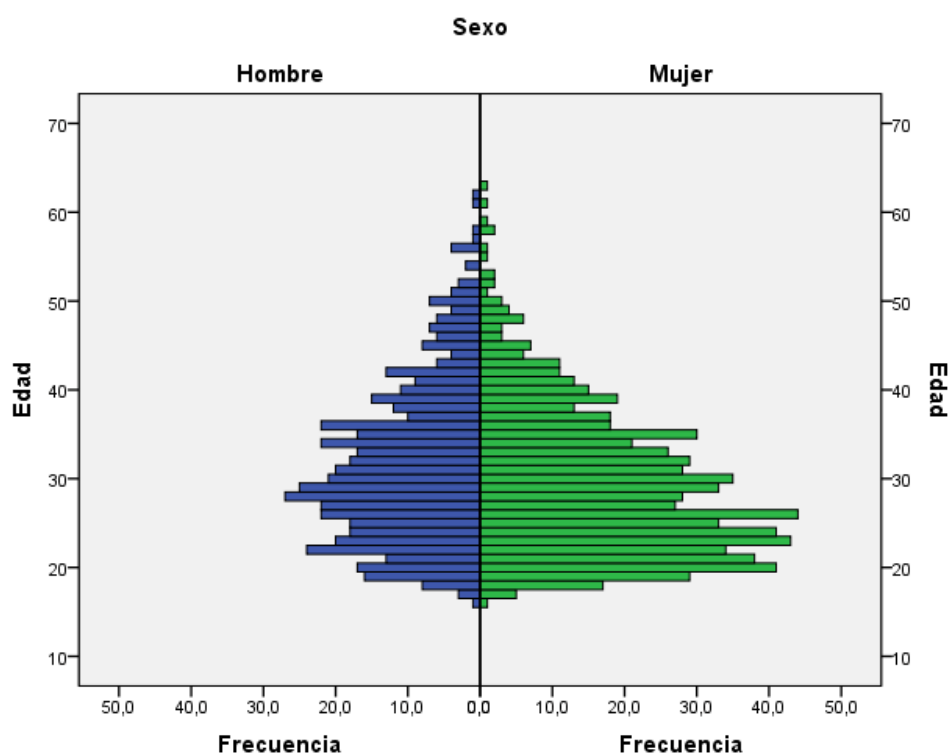


Gráfico 7.1.3: Edad y sexo de los estudiantes de la Universidad Técnica Particular de Loja MaD

Por lo que se refiere a la situación laboral de los estudiantes (ver gráfico 7.1.4), se aprecia que la educación a distancia resulta especialmente adecuada para personas que trabajan. Así, más del 70% de nuestros sujetos se encuentran trabajando actualmente ($n=911$), frente a menos de un 30% ($n=350$) que no posee un trabajo.



Gráfico 7.1.4: Situación laboral estudiantes de la UTPL investigados

Si tenemos en cuenta la situación laboral en función de la región geográfica, observamos que los porcentajes son muy similares a los existentes a la distribución geográfica únicamente, lo que nos viene a indicar que no existen grandes diferencias entre regiones en cuanto al hecho de trabajar o no (ver Tabla 7.1.2).

Región geográfica	¿Tiene trabajo?					
	Si		No		Total	
	N	% col.	N	% col.	N	% col.
Costa	141	40,5%	392	43,0%	533	42,3%
Oriente	13	3,7%	28	3,1%	41	3,3%
Sierra	184	52,9%	444	48,7%	628	49,9%
Insular	5	1,4%	14	1,5%	19	1,5%
Internacional	5	1,4%	33	3,6%	38	3,0%
Total	348	100,0%	911	100,0%	1259	100,0%

Tabla 7.1.2: Distribución de los estudiantes por región geográfica y situación laboral

Si tenemos en cuenta el género y la situación laboral simultáneamente, observamos que existen claras diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su situación laboral (ver Gráfico 7.1.5). Así, mientras que el 83% (420) de los varones tiene trabajo, sólo el

65% (488) de las mujeres se encuentran trabajando, lo que indica que existe un claro efecto del género en cuanto a la situación laboral de nuestros sujetos.

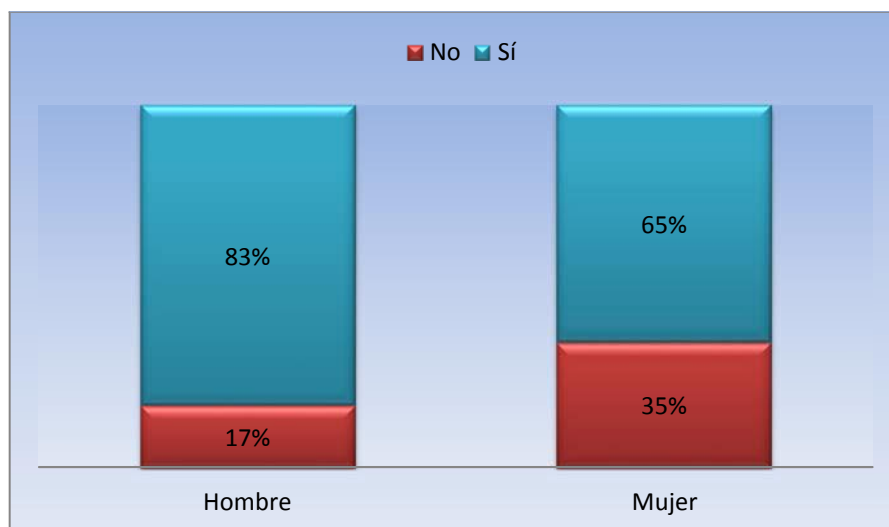


Gráfico 7.1.5: Situación laboral de los estudiantes de la UTPL investigados, según sexo

Si tenemos en cuenta simultáneamente la edad y la situación laboral de los sujetos, observamos que el nivel de ocupados es de un 40% para los estudiantes más jóvenes, y aumenta paulatinamente hasta llegar a un máximo en torno a los 30-40 años, con un nivel de ocupación de aproximadamente el 80%, que se mantiene estable hasta descender de forma brusca alrededor de los 60 años. No obstante, incluso en este segmento de edad, próximo a la jubilación, el nivel de ocupación se encuentra en torno al 50%, que puede considerarse bastante alto.

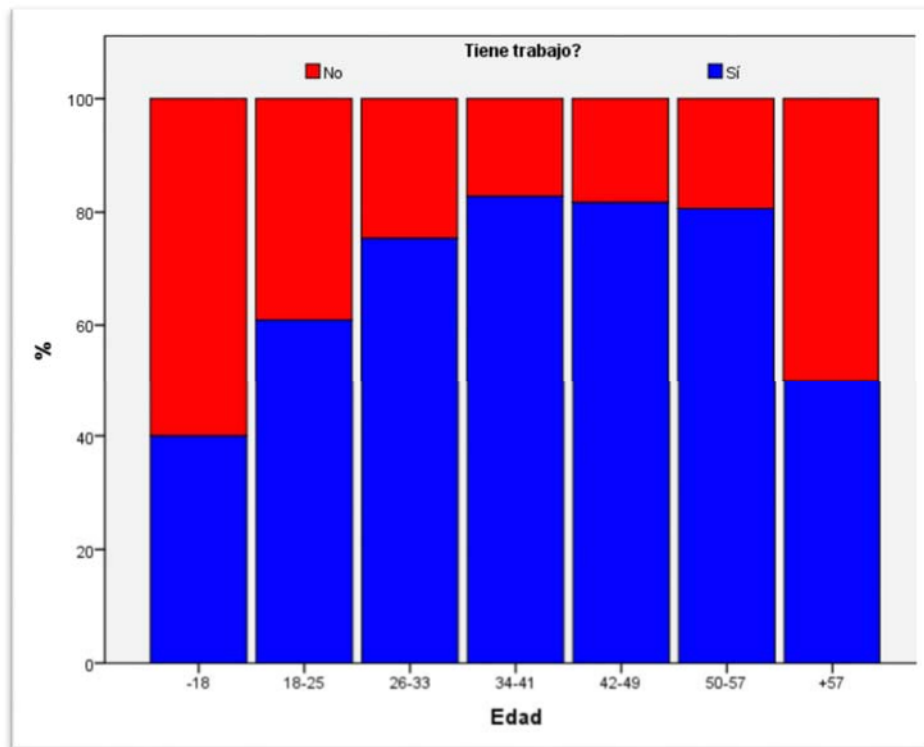


Gráfico 7.1.6: Edad y situación laboral de los estudiantes de la MaD

Por lo que se refiere al título de ingreso en la universidad, en el gráfico 7.1.7 se aprecia que el 73% (902) de los estudiantes de la MaD tienen como último título de ingreso a la UTPL el de bachillerato. En el 27% restante (330) encontramos otros títulos como Ingenierías, Licenciatura y Tecnología, siendo esta última la titulación menos frecuente entre los estudiantes.

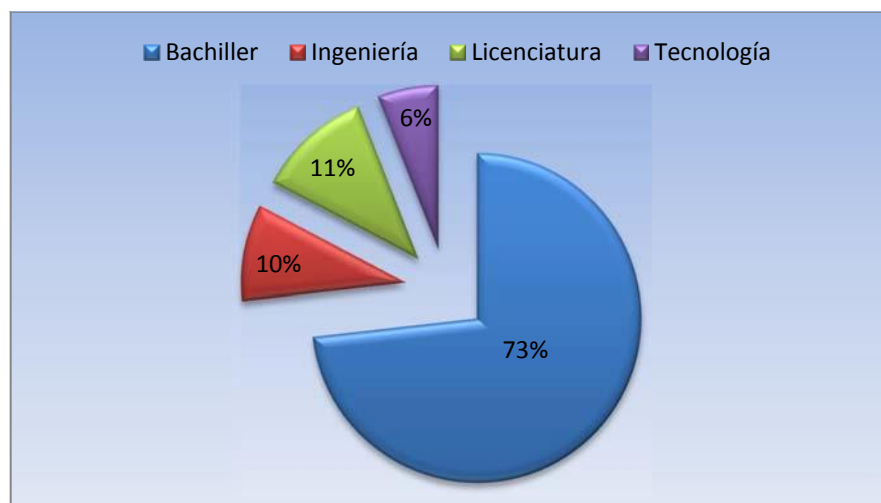


Gráfico 7.1.7: Titulación previa al ingreso en la Universidad Técnica Particular de Loja

Si tenemos en cuenta la edad de los sujetos, observamos que la situación varía en función del grupo de edad. Así, en el estrato de edad correspondiente a 50 años o más se da el mayor porcentaje de licenciados (alrededor de un 20%), mientras que en el estrato intermedio es donde se da un menor número de bachilleres y un mayor número de ingenieros, siendo esta última titulación prácticamente inexistente en los estratos inmediatamente anteriores y posteriores. Finalmente, se aprecia que en el estrato más joven predomina la titulación de bachiller, mientras que el resto de titulaciones son prácticamente inexistentes, especialmente en el estrato situado alrededor de los 18 años. Así pues, estos resultados muestran una tendencia a la hegemonía de los bachilleres frente al resto de titulaciones, a medida que disminuye la edad de los estudiantes, mientras que la titulación de licenciado sigue una tendencia opuesta.

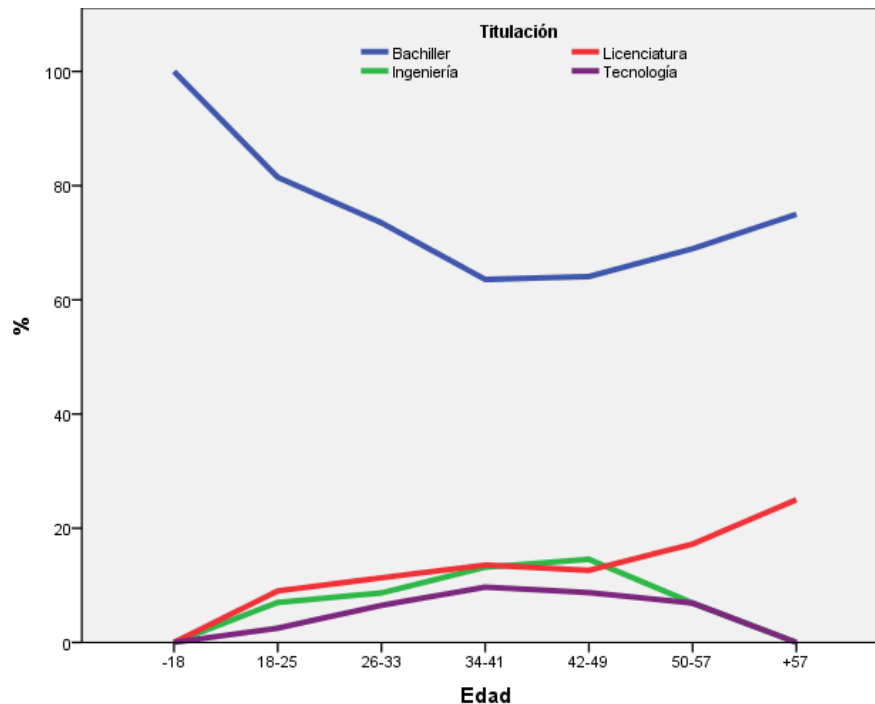


Gráfico 7.1.8: Edad y titulaciones obtenidas por los estudiantes de la MaD previo al ingreso a la UTPL

La Universidad Técnica Particular de Loja en su Modalidad Abierta y a Distancia cuenta con 19 carreras. De éstas, la carrera preferida por los estudiantes es Jurisprudencia, que es elegida por el 15.8% de los sujetos. A continuación se situaría Ingeniería de Contabilidad y Auditoría, con un 12.3%. Finalmente, el 9.5%, 9.1% y 8.9% de los sujetos eligieron las carreras de Psicología, Ingeniería en Administración de Empresas y Ciencias de la Educación (mención en Educación Básica), respectivamente.

Las titulaciones, a su vez, se estructuran en Áreas Académicas. De las distintas áreas, la más numerosa es la Socio-humanística, que abarca el 54.3% de la muestra, seguida del área Administrativa, con el 34.3%, mientras que las áreas Biológica (6%) y Técnica (5.4%) obtienen una representación mucho menor.

Titulaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Jurisprudencia	200	15.8	15.8	15.8
Contabilidad y Auditoría	156	12.3	12.3	28.1
Psicología	121	9.5	9.5	37.6
Administración de Empresas	116	9.1	9.1	46.8
CCEE: Mención en Educación Básica	113	8.9	8.9	55.7
CCEE: Mención en Inglés	78	6.2	6.2	61.8
Gestión Ambiental	76	6.0	6.0	67.8
Informática	69	5.4	5.4	73.3
CCEE: Mención en Educación Infantil	45	3.5	3.5	76.8
Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras	40	3.2	3.2	80.0
Administración en Banca y Finanzas	39	3.1	3.1	83.0
Comunicación Social	39	3.1	3.1	86.1
CCEE: Mención Físico Matemáticas	36	2.8	2.8	89.0
Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas	34	2.7	2.7	91.6
Economía	31	2.4	2.4	94.1
CCEE: Mención en Lengua y Literatura	21	1.7	1.7	95.7
CCEE: Mención Químico Biológicas	21	1.7	1.7	97.4
Administración en Gestión Pública	19	1.5	1.5	98.9
CCEE: Mención en Ciencias Humanas y Religiosas	14	1.1	1.1	100.0
Total	1268	100.0	100.0	

Tabla 7.1.3: Titulaciones en las que se encuentran los estudiantes de la UTPL investigados

Al considerar conjuntamente la situación laboral actual y la titulación cursada por los estudiantes, se puede observar que en la mayoría de las 19 titulaciones ofertadas en la MaD los estudiantes que realizan actividades laborales son mucho más numerosos que los que no trabajan. Las excepciones son las titulaciones de Ciencias de la Educación (mención Químico-Biológicas) y Lengua y literatura, donde aproximadamente la mitad de los estudiantes trabajan, mientras que la otra mitad no.

Titulaciones	Situación laboral	
	N	Si
		% fila
Jurisprudencia	142	71.0%
Contabilidad y Auditoría	111	72.1%
Psicología	69	57.5%
Administración de Empresas	101	87.1%
CCEE: Mención en Educación Básica	81	72.3%
CCEE: Mención en Inglés	50	64.9%
Gestión Ambiental	63	82.9%
Informática	62	89.9%
CCEE: Mención en Educación Infantil	28	62.2%
Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras	29	72.5%
Comunicación Social	25	65.8%
Administración en Banca y Finanzas	26	66.7%
CCEE: Mención Físico Matemáticas	26	72.2%
Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas	29	85.3%
Economía	24	77.4%
CCEE: Mención Químico Biológicas	10	47.6%
CCEE: Mención en Lengua y Literatura	10	47.6%
Administración en Gestión Pública	14	77.8%
CCEE: Mención en Ciencias Humanas y Religiosas	11	78.6%
Total	911	72.2%

Tabla 7.1.4: Titulación cursada por los estudiantes de la UTPL investigados y la situación laboral

7.2. ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y ORIENTACIÓN

Dos fueron los motivos principales por los que nuestros estudiantes eligieron la MaD: la posibilidad de compaginar estudios con vida laboral y familiar, por un lado, y el prestigio de la UTPL en este tipo de estudios, por otro. Así, El 59.2% de los estudiantes mencionaron que eligen la educación a distancia porque les permite compaginar los estudios con la vida familiar, el 73.2% porque les permite compaginar los estudios con actividades laborales, y el 57.8% por el prestigio que proyecta en su sistema de estudios.

RAZONES PARA LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS		Nº	% col.
Porque no hay universidad clásica	Sí	246	19.6%
Porque no se oferta la carrera en su localidad	Sí	187	14.9%
Porque permite compaginar estudios con vida familiar	Sí	744	59.2%
Porque permite compaginar estudios con vida laboral	Sí	920	73.2%
Porque independencia y autonomía	Sí	546	43.4%
Por el prestigio del sistema de estudios de la UTPL	Sí	726	57.8%
Por ser una universidad católica	Sí	229	18.2%
Por seriedad y prestigio de la UTPL	Sí	629	50.0%
Por conveniencia económica y personal	Sí	260	20.7%
Por la facilidad de ingreso y los servicios	Sí	372	29.6%
Por sugerencia de terceros	Sí	246	19.6%
Por contribuir al desarrollo	Sí	338	26.9%

Tabla 7.2.1: Elección de estudios en la Modalidad Abierta y a Distancia

Si tenemos en cuenta el efecto del sexo en cuanto a las razones para elegir la MaD (ver Tabla 7.2.2), observamos que la posibilidad de compatibilizar estudios con trabajo es más importante para los hombres que para las mujeres (81,1% frente a 68%, respectivamente, mientras que en el caso de compatibilizar estudios con familia ocurre lo contrario (53,8% para los hombres, frente al 62,8% para las mujeres). Esto viene a indicar, de nuevo, un claro efecto de género, en el que el trabajo es más importante para los hombres, y la familia lo es para las mujeres.

ELECCION DE ESTUDIOS	Sexo								
	Hombre			Mujer			Total		
	Nº	% fila	% col.	Nº	% fila	% col.	Nº	% fila	% col.
Porque no hay universidad clásica	99	40.6%	19.7%	145	59.4%	19.4%	244	100.0%	19.5%
Porque no se oferta la carrera en su localidad	89	48.1%	17.7%	96	51.9%	12.8%	185	100.0%	14.8%
Porque permite compaginar estudios con vida familiar	270	36.5%	53.8%	470	63.5%	62.8%	740	100.0%	59.2%
Porque permite compaginar estudios con vida laboral	407	44.4%	81.1%	509	55.6%	68.0%	916	100.0%	73.2%
Por independencia y autonomía	249	45.9%	49.6%	294	54.1%	39.3%	543	100.0%	43.4%
Por el prestigio del sistema de estudios de la UTPL	310	42.8%	61.8%	414	57.2%	55.3%	724	100.0%	57.9%
Por ser una universidad católica	101	44.5%	20.1%	126	55.5%	16.8%	227	100.0%	18.1%
Por seriedad y prestigio de la UTPL	267	42.7%	53.2%	359	57.3%	47.9%	626	100.0%	50.0%
Por conveniencia económica y personal	98	37.8%	19.5%	161	62.2%	21.5%	259	100.0%	20.7%
Por la facilidad de ingreso y los servicios	157	42.3%	31.3%	214	57.7%	28.6%	371	100.0%	29.7%
Por sugerencia de terceros	97	39.6%	19.3%	148	60.4%	19.8%	245	100.0%	19.6%
Por contribuir al desarrollo	170	50.4%	33.9%	167	49.6%	22.3%	337	100.0%	26.9%

Tabla 7.2.2.: Elección de estudios en la MaD clasificadas por sexo

Si tenemos en cuenta la ubicación geográfica de los estudiantes, observamos que existe una diferencia importante entre los estudiantes de Oriente y el resto, dado que éstos eligen la MaD principalmente porque, o bien no existe la titulación, o bien no hay Universidad en su región. Así pues, en el caso de esta región, la MaD viene a cubrir una carencia en cuanto a la existencia de centros presenciales.

Elección de estudios	Región geográfica											
	Costa		Oriente		Sierra		Insular		Intern.		Total	
	N	% col.	N	% col.	N	% col.	N	% col.	N	% col.	N	% col.
Porque no hay universidad clásica	66	19.5%	14	60.9%	60	14.6%	2	25.0%	3	13.0%	145	18.1%
Porque no hay universidad clásica	58	17.2%	7	30.4%	57	13.9%	1	12.5%	0	0.0%	123	15.3%
Porque permite compaginar estudios con vida familiar	199	58.9%	12	52.2%	252	61.3%	5	62.5%	16	69.6%	484	60.3%
Porque permite compaginar estudios con vida laboral	237	70.1%	12	52.2%	325	79.1%	6	75.0%	17	73.9%	597	74.3%
Por independencia y autonomía	157	46.4%	8	34.8%	182	44.3%	2	25.0%	10	43.5%	359	44.7%
Por el prestigio del sistema de estudios de la UTPL	188	55.6%	15	65.2%	259	63.0%	3	37.5%	8	34.8%	473	58.9%
Por ser una universidad católica	67	19.8%	4	17.4%	70	17.0%	0	0.0%	3	13.0%	144	17.9%
Por seriedad y prestigio de la UTPL	175	51.8%	16	69.6%	213	51.8%	1	12.5%	9	39.1%	414	51.6%
Por conveniencia económica y personal	75	22.2%	8	34.8%	83	20.2%	2	25.0%	2	8.7%	170	21.2%
Por la facilidad de ingreso y los servicios	105	31.1%	11	47.8%	118	28.7%	1	12.5%	4	17.4%	239	29.8%
Por sugerencia de terceros	63	18.6%	8	34.8%	72	17.5%	1	12.5%	5	21.7%	149	18.6%
Por contribuir al desarrollo	82	24.3%	8	34.8%	106	25.8%	2	25.0%	11	47.8%	209	26.0%
Total	338	100.0%	23	100.0%	411	100.0%	8	100.0%	23	100.0%	803	100.0%

Tabla 7.2.3: Elección de estudios en la MaD y distribución de los estudiantes por región geográfica

Interesaba conocer la razón por la cual los estudiantes de la Modalidad Abierta y a Distancia eligieron estudiar en la carrera que se encuentran cursando. Es así que el 77.7% (959) de los encuestados decidieron estudiar su carrera por preferencia personal, mientras que solamente el 36.2% (447) lo hizo por razones laborales.

Razones		Nº	% col.
Elección: por preferencia personal	Sí	959	77,7%
Elección: por razones laborales	Sí	447	36,2%

Tabla 7.2.4: Razones de elección de la carrera

Por lo que se refiere a las expectativas que tienen los estudiantes sobre la carrera al momento de iniciarla, se encontró que estas expectativas variaban en función del grado de información que se tenía sobre la carrera (ver Gráfico 7.2.1), de tal modo que las expectativas aumentan a medida que aumenta el grado de información. Así, el 75.5% de los estudiantes con poca información mencionan que la carrera ha resultado como ellos esperaban, porcentaje que aumenta al 88.5% cuando hay bastante información, y al 96.5% cuando se dispone de mucha información. Una prueba chi-cuadrado confirmó la significación estadística de esta relación entre ambas variables ($\chi^2=934,119$; g.l.=6; $p<.001$).

La mayoría de los estudiantes mencionan que la carrera escogida por ellos ha resultado como esperaban (ver Tabla 7.2.5). Los porcentajes más altos se destacan en las carreras de Administración en Gestión Pública (donde el 100% ve satisfechas sus expectativas sobre la carrera) Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas, con el 95%; y, CCEE (mención Químico Biológicas), con el 90.9%. Por su parte, las carreras con menor nivel de expectativas fueron CCEE (mención Lengua y Literatura) y CCEE (mención Físico-Matemáticas), con 66.7% y 68%, respectivamente.

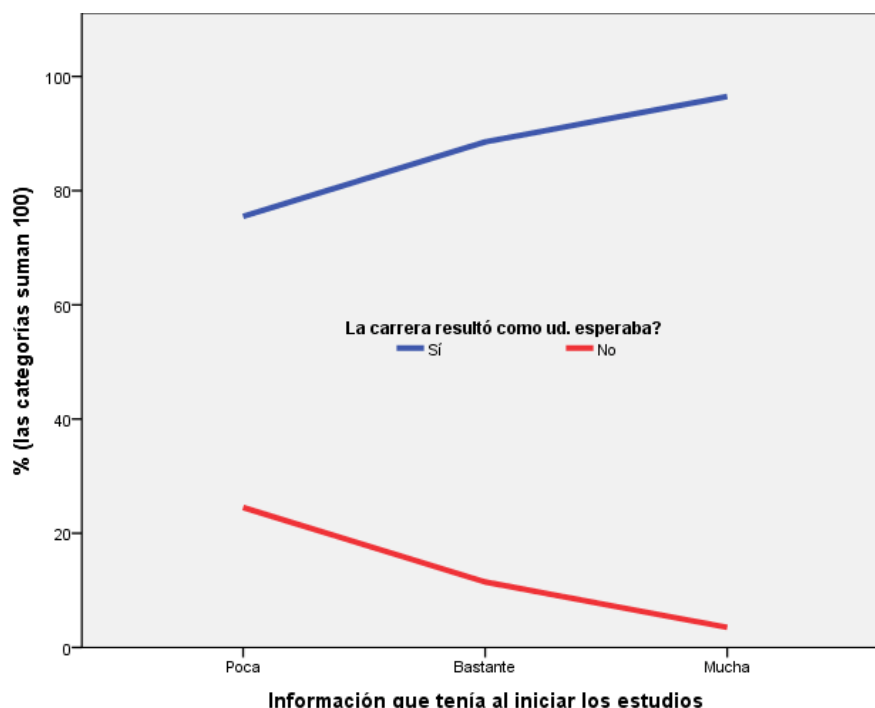


Gráfico 7.2.1.: Expectativas de la carrera en relación con la información obtenida

Carreras en MaD	¿La carrera resultó como usted esperaba?		
	Nº	% fila	% col.
Administración de Empresas	55	82.1%	9.3%
Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras	22	88.0%	3.7%
Administración en Banca y Finanzas	22	78.6%	3.7%
Administración en Gestión Pública	10	100.0%	1.7%
Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas	19	95.0%	3.2%
CCEE: Mención en Ciencias Humanas y Religiosas	5	71.4%	.8%
CCEE: Mención en Educación Básica	48	76.2%	8.1%
CCEE: Mención en Educación Infantil	17	73.9%	2.9%
CCEE: Mención en Inglés	32	74.4%	5.4%
CCEE: Mención en Lengua y Literatura	6	66.7%	1.0%
CCEE: Mención Físico Matemáticas	17	68.0%	2.9%
CCEE: Mención Químico Biológicas	10	90.9%	1.7%
Comunicación Social	21	87.5%	3.6%
Contabilidad y Auditoría	74	77.1%	12.5%
Economía	15	78.9%	2.5%
Gestión Ambiental	36	73.5%	6.1%
Informática	35	79.5%	5.9%
Jurisprudencia	90	83.3%	15.3%
Psicología	56	78.9%	9.5%
Total	590	79.5%	100.0%

Tabla 7.2.5: Expectativas de las carreras de la Modalidad Abierta y a Distancia

Si se analizan las expectativas de la carrera en relación a la situación laboral, se observa que éstas son mayores para los que tienen trabajo (81.4%), mientras que para los que no trabajan, el porcentaje baja al 74%.

Situación laboral	¿La carrera resultó como usted esperaba?				
		Sí		Total	
		Nº	% fila	% col.	% col.
¿Tiene trabajo?	Sí	438	81.4%	74.7%	72.9%
	Total	586	79.4%	100.0%	100.0%

Tabla 7.2.6: Expectativas de la carrera en función de la situación laboral.

Por lo que respecta al título de ingreso, lo que han obtenido el título de tecnólogos antes de ingresar a la UTPL tienen mejores expectativas que el resto (92.2%).

Títulos obtenidos	¿La carrera resultó como usted esperaba?		
	Nº	Sí	
		% fila	% col.
Bachiller	412	79.2%	72.2%
Ingeniería	53	80.3%	9.3%
Licenciatura	59	72.0%	10.3%
Tecnología	47	92.2%	8.2%

Tabla 7.2.7: Títulos obtenidos previos al ingreso a la UTPL y expectativas de la carrera

Por lo que se refiere a la orientación previa a iniciar los estudios, sólo el 51,7% de los alumnos la recibieron. De éstos, el 67% (438) en la propia UTPL, mientras que el 33% restante (211) la obtuvieron en el colegio, en la universidad en la que cursaba sus estudios, en una consulta profesional y en llamadas al Call Center de la UTPL.

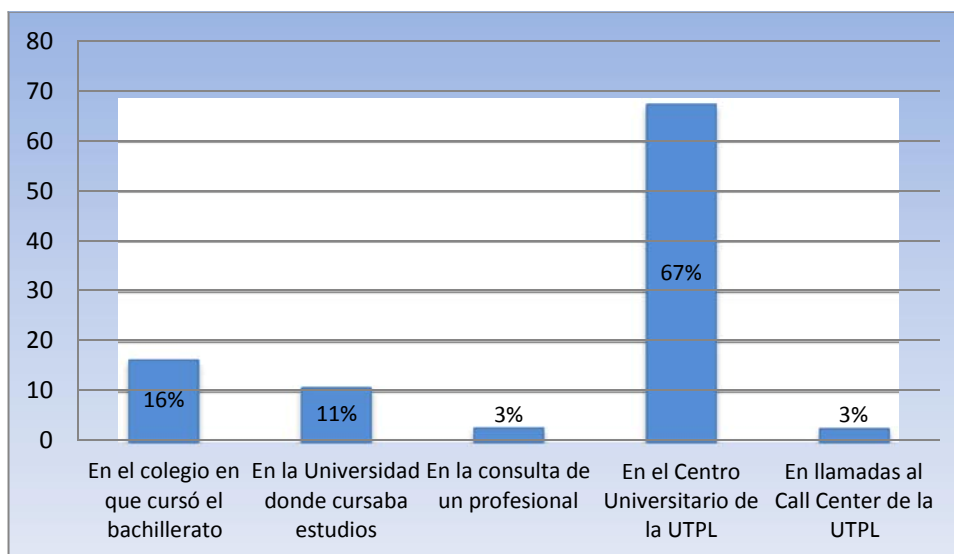


Gráfico 7.2.2: Lugares donde los estudiantes de la UTPL recibieron orientación

En lo que respecta a las razones para la elección de la carrera, el 70.7% manifestaron que lo hicieron por interés personal; el 52.1%, debido a sus aptitudes; y, el 49.8%, por autorrealización personal. Resulta llamativa la escasa importancia que se concede a aspectos como el valor formativo, las salidas laborales, los ingresos económicos, o el hecho de obtener un título universitario.

Razones para la elección de la carrera	Nº	% col.
Por sus aptitudes	Sí 430	52.1%
Por interés personal	Sí 583	70.7%
Por su valor formativo	Sí 390	47.3%
Por la formación científica obtenida	Sí 192	23.3%
Por la facilidad para conciliar familia y trabajo	Sí 304	36.8%
Por autorrealización personal	Sí 411	49.8%
Para mejorar el estatus	Sí 333	40.4%
Por las salidas laborales	Sí 112	13.6%
Por los ingresos económicos	Sí 137	16.6%
Por tradición familiar	Sí 31	3.8%
Por consejo de amigos	Sí 18	2.2%
Para tener un título universitario	Sí 301	36.5%

Tabla 7.2.8: Razones de elección de la carrera en la MaD

Si tenemos en cuenta el efecto del sexo, observamos que los hombres mencionan en mayor medida que las mujeres las siguientes razones: por sus aptitudes (59% de los hombres, frente al 47% de las mujeres); por su valor formativo (52%, frente al 44%); por la formación científica (33%, frente al 17%); por el estatus (46%, frente al 36%). Sendas pruebas chi-cuadrado confirmaron la significación estadística de este efecto de género para las razones mencionadas ($p < .01$; $p < .05$; $p < .001$; $p < .01$, respectivamente).

Razones para la elección	Sexo									
	Hombre			Mujer			Total			
	Nº	% fila	% col.	Nº	% fila	% col.	Nº	% fila	% col.	
Por sus aptitudes	Sí	200	46,8%	58,8%	227	53,2%	47,2%	427	100%	52,0%
Por interés personal	Sí	237	40,9%	69,7%	342	59,1%	71,1%	579	100%	70,5%
Por su valor formativo	Sí	177	45,7%	52,1%	210	54,3%	43,7%	387	100%	47,1%
Por la formación científica obtenida	Sí	111	58,1%	32,6%	80	41,9%	16,6%	191	100%	23,3%
Por la facilidad para conciliar familia y trabajo	Sí	117	38,5%	34,4%	187	61,5%	38,9%	304	100%	37,0%
Por autorrealización persona	Sí	161	39,5%	47,4%	247	60,5%	51,4%	408	100%	49,7%
Para mejorar el estatus	Sí	156	47,1%	45,9%	175	52,9%	36,4%	331	100%	40,3%
Por las salidas laborales	Sí	44	39,3%	12,9%	68	60,7%	14,1%	112	100%	13,6%
Por los ingresos económicos	Sí	61	44,9%	17,9%	75	55,1%	15,6%	136	100%	16,6%
Por los ingresos	Sí	10	32,3%	2,9%	21	67,7%	4,4%	31	100%	3,8%
Elección de carrera: Por consejo de amigos	Sí	8	44,4%	2,4%	10	55,6%	2,1%	18	100%	2,2%
Elección de carrera: Para tener un título universitario	Sí	128	42,7%	37,6%	172	57,3%	35,8%	300	100%	36,5%

Tabla 7.2.9: Razones para la elección de la carrera y su relación con el sexo.

7.3. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIOS ACTUALES Y HÁBITOS DE ESTUDIO

A la hora de valorar los estudios actuales, la nota media obtenida en las calificaciones bimestrales es, a priori, la variable más relevante de cara a la evaluación del rendimiento académico del estudiante. Por desgracia, por razones de privacidad, no fue posible

obtener las notas oficiales de los estudiantes que participaron en nuestro estudio. Debido a esto, se solicitó a los propios estudiantes que informaran de su nota media en el primer bimestre. Así pues, la precisión en la medida del rendimiento académico en nuestro estudio depende de la honestidad de los alumnos y, por tanto, debe ser interpretada con precaución. Además, y como se podrá apreciar en los resultados obtenidos con los modelos predictivos comentados en la sección 7.7, existen claros indicios de que algunos alumnos probablemente informaron incorrectamente sobre sus calificaciones.

Un segundo aspecto a tener en cuenta en cuanto a las calificaciones autoinformadas, es que el sistema de calificación empleado actualmente en Ecuador tiene características propias. Este sistema estuvo basado en una escala de 0 a 20 puntos, con una nota de corte que estaba situada en una puntuación de 10 hasta la aprobación de la Ley de Educación Nº 127/1983, en la que se introdujo un cambio en la nota de corte, que pasó a situarse en una puntuación de 14. Así pues, el puntaje de las evaluaciones bimestrales de la MaD requiere que el estudiante obtenga como mínimo 14 puntos.

Al considerar las respuestas que dieron los estudiantes a esta interrogante se obtuvo que el puntaje promedio es de algo más de 16 puntos, dos puntos superior al especificado para aprobar una asignatura. No se encontraron diferencias en función del género, por lo que tanto los estudiantes hombres como las mujeres tienen medias similares. Tampoco se encontró relación entre la calificación y la edad de los sujetos ($r=0,052$; n.s.). Sí se encontraron diferencias en las calificaciones en función de la situación laboral ($t=2,209$; $g.l=733$; $p<.05$), con medias significativamente más bajas para aquellos estudiantes que

no trabajan, frente a los que sí trabajan (16,40 frente a 16,08, respectivamente). En el gráfico 7.3.1 se muestra la distribución de las notas obtenidas por los alumnos de nuestra muestra. Se aprecia claramente el efecto producido por el sistema de evaluación empleado en nuestro país. En primer lugar, se aprecia que, aunque la escala de evaluación se encuentra entre 0 y 20, no existen calificaciones inferiores a 11, por lo que, a efectos prácticos, la escala se sitúa entre las puntuaciones de 11 a 20, lo que introduce una apreciable distorsión en la interpretación de las calificaciones. Este hecho, unido a la naturaleza autoinformada de las calificaciones, nos lleva a extremar la prudencia al interpretar el rendimiento académico de los estudiantes en base a estas calificaciones.

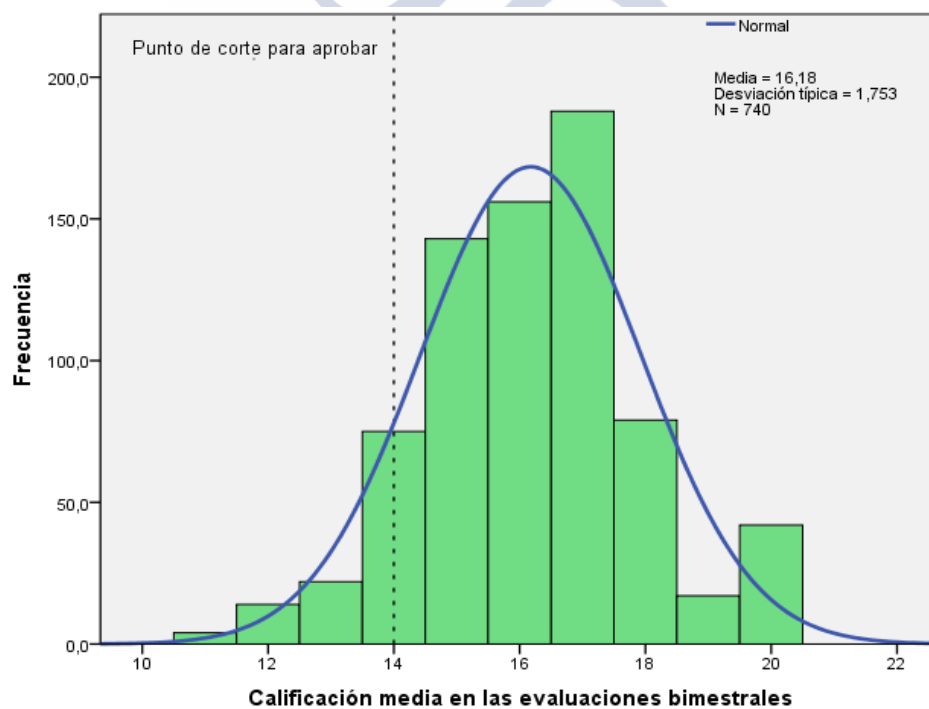


Gráfico 7.3.1: Calificación media aproximada de las evaluaciones bimestrales de la MaD. de los que ingresan a MaD.

La tabla 7.3.1 muestra las notas medias, con su desviación típica, y el rango de calificaciones para cada una de las carreras cursadas en la MaD. La inspección de los resultados nos permite apreciar que la situación comentada en cuanto a las calificaciones es generalizada, con medias próximas a 16, y bajas desviaciones típicas, debido a la restricción de rango en cuanto a la nota mínima obtenida. Además, se observa que existen 3 carreras (Gestión Pública, Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas, y CCEE-mención Químico Biológicas) donde este efecto es particularmente intenso, con medias muy elevadas, y donde nadie reprueba. El caso de la carrera de Administración en Gestión Pública es el más llamativo, con la media más alta (17.45 puntos), y en la que la nota más baja (15) se encuentra 1 punto por encima del punto de corte.

Carrera cursada	Calificación media en las evaluaciones bimestrales			
	Media	d.t.	Mínimo	Máximo
Administración de Empresas	15.97	1.71	11	20
Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras	16.37	1.82	13	20
Administración en Banca y Finanzas	16.08	1.74	13	20
Administración en Gestión Pública	17.45	1.57	15	20
Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas	16.45	1.76	14	20
CCEE: Mención en Ciencias Humanas y Religiosas	16.40	2.07	13	18
CCEE: Mención en Educación Básica	16.40	1.62	12	20
CCEE: Mención en Educación Infantil	16.13	2.14	12	20
CCEE: Mención en Inglés	16.49	1.25	13	18
CCEE: Mención en Lengua y Literatura	15.80	2.15	11	19
CCEE: Mención Físico Matemáticas	15.96	1.55	12	18
CCEE: Mención Químico Biológicas	15.93	1.49	14	19
Comunicación Social	16.17	1.89	12	20
Contabilidad y Auditoría	16.18	1.71	11	20
Economía	16.13	1.66	12	20
Gestión Ambiental	15.68	2.03	12	20
Informática	15.61	1.27	12	18
Jurisprudencia	16.55	1.90	11	20
Psicología	15.86	1.79	13	20
Total	16.18	1.75	11	20

Tabla 7.3.1: Calificación media de las evaluaciones bimestrales y carrera cursada por lo estudiantes de la MaD

Cuando se observa las notas promedio de los estudiantes de la MaD y se los relaciona con los títulos obtenidos por los estudiantes antes de iniciar sus estudios en la UTPL, se aprecia que el promedio de notas, independientemente del título, es 16, aunque quienes han obtenido una Tecnología o Ingeniería tienen medias ligeramente superiores (16.50 y 16.41, respectivamente). Además, en el caso de la titulación de Tecnología, se aprecia que ninguno de los alumnos procedentes de la misma ha reprobado.

Títulos obtenidos	Calificación media en las evaluaciones bimestrales			
	Media	d.t.	Mínimo	Máximo
Bachiller	16.09	1.75	11	20
Ingeniería	16.41	2.11	11	20
Licenciatura	16.20	1.77	11	20
Tecnología	16.50	1.16	14	20
Total	16.16	1.76	11	20

Tabla 7.3.2: Títulos obtenidos previos al ingreso a la UTPL y calificación media en las evaluaciones bimestrales.

El gráfico 7.3.2 muestra la importancia que le otorgan los estudiantes a aspectos académicos tales como un nivel académico adecuado de las asignaturas, el rendimiento académico, orientaciones de las guías didácticas, textos básicos, atención de los profesores, plan de estudios de la carrera, competencias académicas de los profesores, material bibliográfico proporcionado, orientaciones del EVA, videoconferencias, y evaluaciones a distancia y presenciales. En relación a estos aspectos, la valoración media que otorgaron los estudiantes para evaluar la importancia es de más de 8, lo que indica que los estudiantes otorgan, en todos los casos, una elevada importancia a todos estos aspectos.

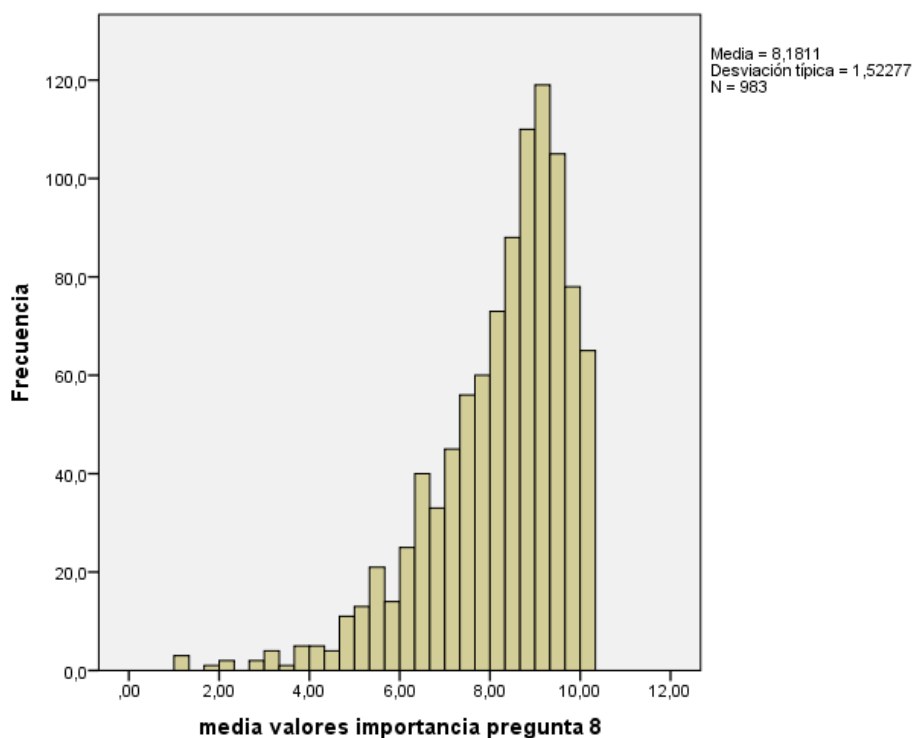


Gráfico 7.3.2: Importancia de los aspectos académicos de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL

En cuanto a la satisfacción generada por los aspectos académicos de la MaD, se puede apreciar que la media es ligeramente inferior, aunque sólo en 1 punto (Gráfico 7.3.3). Así pues, tanto las evaluaciones de importancia como las de satisfacción son muy elevadas para todos los aspectos académicos considerados.

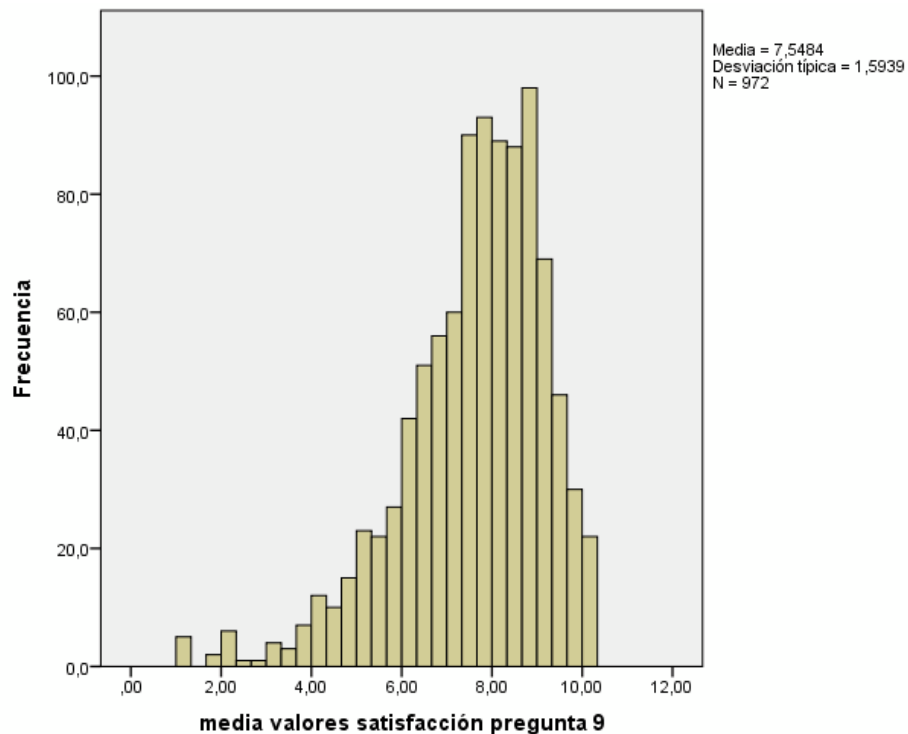


Gráfico 7.3.3: Satisfacción de los aspectos académicos de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL

Las puntuaciones de importancia y valoración otorgadas por los sujetos a los distintos aspectos académicos pueden ser combinadas, de forma que obtengamos un gráfico que permite valorar la situación de estos aspectos de forma conjunta. El gráfico 7.3.4 muestra el resultado de esta combinación, con las puntuaciones de importancia situadas en el eje horizontal (x), y con las puntuaciones de satisfacción situadas en el eje vertical (y).

Si dividimos en dos ambos ejes a partir del punto medio de ambas escalas, se crean 4 cuadrantes (1, 2, 3 y 4), y si trazamos una línea que represente la igualdad entre las puntuaciones de importancia y satisfacción, obtenemos una diagonal que divide en dos el gráfico. Aquellas puntuaciones situadas por encima de la diagonal reflejan satisfacción por parte de los sujetos, con mejores valoraciones de satisfacción que de importancia. De

éstas, las situadas en el cuadrante 1 corresponderían a aspectos en los que se están derrochando recursos, pues los sujetos manifiestan una elevada satisfacción con los mismos, pero no consideran que estos aspectos sean importantes para ellos., mientras que las situadas en el cuadrante 2 corresponden a aspectos en los que se está haciendo un buen trabajo, puesto que son muy importantes para los sujetos, y muy bien valoradas en cuanto a la satisfacción. Por su parte, las situadas en el cuadrante 3 corresponden a aspectos de baja prioridad, donde la satisfacción es baja, pero también lo es su importancia.

Por su parte, aquellas puntuaciones situadas por debajo de la diagonal reflejan insatisfacción, por cuanto corresponderían a valoraciones de importancia superiores a las de satisfacción. De éstas, aquellas puntuaciones situadas en el cuadrante 4 corresponderían a áreas prioritarias de mejora, por cuanto su importancia es superior al punto medio de la escala, pero su valoración está por debajo del punto medio.

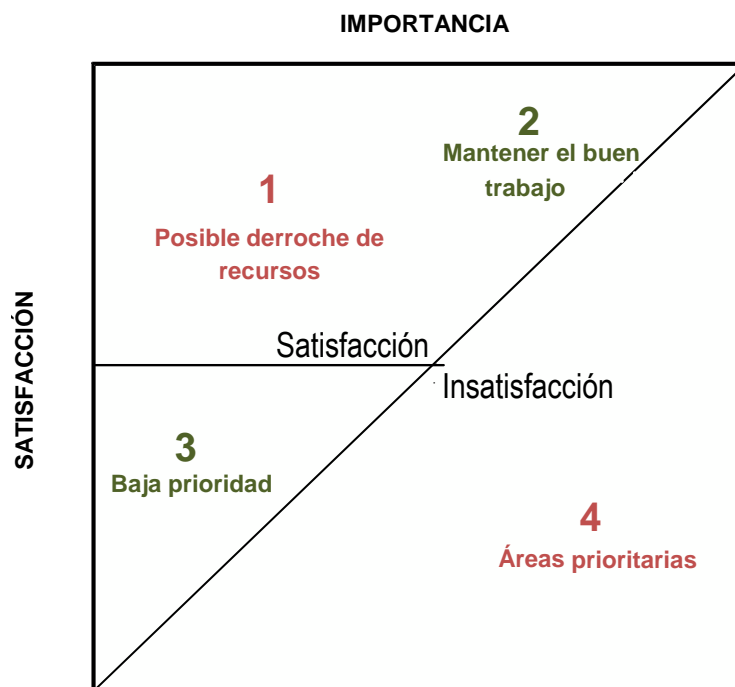


Gráfico 7.3.4: Esquema para interpretar conjuntamente las puntuaciones de importancia y valoración.

El gráfico 7.3.5 relaciona las valoraciones otorgadas por los estudiantes de la MaD a los aspectos académicos en cuanto a su importancia y satisfacción. Se puede observar que las valoraciones de estas categorías (satisfacción e importancia) se encuentran en todos los casos por encima de 5, aunque la satisfacción siempre está por debajo de la valoración otorgada a la importancia de los aspectos académicos. Estos resultados indican una estrecha relación entre ambas valoraciones. Efectivamente, se encontraron correlaciones elevadas y significativas entre las valoraciones de importancia y satisfacción para todos los ítems relacionados con aspectos académicos, con valores situados entre .494 y .701. Este hecho nos indica que los sujetos no distinguieron entre ambas valoraciones, de tal modo que estos resultados no reflejan probablemente sus verdaderas percepciones, dado que en ningún caso hay grandes discrepancias entre ambas medidas y, además, se tiende

a asignar valores elevados en todos los casos, por lo que todas las puntuaciones se concentran en el cuadrante 2, y próximas a la diagonal que indicaría equivalencia entre importancia y satisfacción.

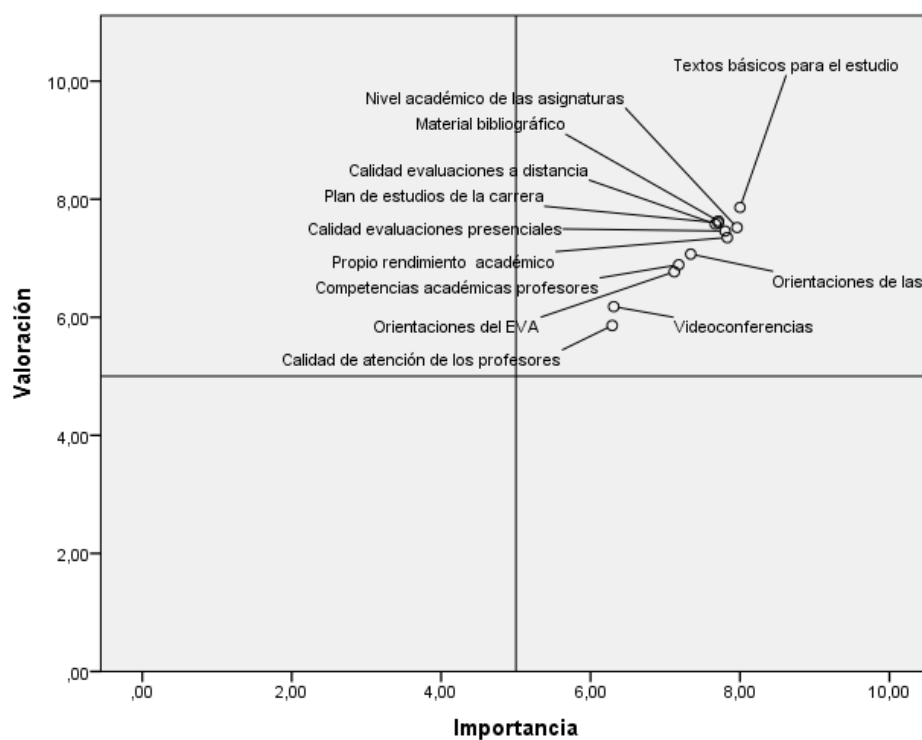


Gráfico 7.3.5: Importancia y satisfacción otorgada a los aspectos académicos de la MaD

Interesaba conocer, desde la perspectiva del estudiante, cuáles eran las posibilidades de que culminara la carrera. Ante esta cuestión, el 42.9% respondió que tenía muchas posibilidades, el 38% bastante y un 15.6% considera que sus posibilidades son regulares. Se encontró una relación directa, aunque no muy fuerte, entre las respuestas a esta pregunta y las calificaciones bimestrales obtenidas ($\rho = .237$; $p < .001$).

Posibilidades de culminar la carrera	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	10	,8	,8	,8
Poco	33	2,6	2,7	3,5
Regular	191	15,1	15,6	19,1
Bastante	464	36,7	38,0	57,1
Mucho	524	41,4	42,9	100,0
Total	1222	96,5	100,0	
Perdidos Sistema	44	3,5		
Total	1266	100,0		

Tabla 7.3.3: Posibilidades de culminar la carrera iniciada

En cuanto a las expectativas de los estudiantes que tienen en encontrar un trabajo relacionado con la carrera que estudiaron en la UTPL, el 95.2% de ellos mencionan que tienen posibilidades, mientras que solo un 4.8% dijo que no tiene posibilidades de encontrar un trabajo relacionado con su carrera.

Posibilidades de encontrar trabajo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	940	74,2	95,2	95,2
No	47	3,7	4,8	100,0
Total	987	78,0	100,0	
Perdidos sistema	279	22,0		
Total	1266	100,0		

Tabla 7.3.4: Posibilidades de encontrar trabajo relacionado con la carrera que estudió

En cuanto a las expectativas laborales, el 56.8% (464) de los estudiantes mencionó que tiene posibilidades de encontrar trabajo pero que no estará relacionado con la carrera que estudió en la UTPL, mientras que el 43.2% (353) dijo que no tiene posibilidades de encontrar un trabajo que no esté relacionado con la carrera que estudió.

Posibilidades de encontrar trabajo no relacionado con la carrera de estudio	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	464	36,7	56,8	56,8
No	353	27,9	43,2	100,0
Total	817	64,5	100,0	
Perdidos sistema	449	35,5		
Total	1266	100,0		

Tabla 7.3.5: Posibilidades de encontrar trabajo pero no relacionado con la carrera que estudió de los que ingresan a MaD.

Las características de la MaD permite que se organice el tiempo para realizar algunas actividades, entre ellas las laborales. El 57.9% de los estudiantes encuestados actualmente no se encuentra realizando actividades laborales relacionadas con la carrera que está estudiando, mientras que el 42.1% tiene un trabajo asociado con la carrera que estudia.

Trabajo actual relacionado con la carrera	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	394	31,1	42,1	42,1
No	541	42,7	57,9	100,0
Total	935	73,9	100,0	
Perdidos sistema	331	26,1		
Total	1266	100,0		

Tabla 7.3.6: Trabajo actual relacionado con la carrera que está estudiando

Al momento de valorar la medida en que le han afectado algunos problemas a los estudiantes de la MaD, se encuentra que seis son los problemas que menor efecto han tenido: desconocimiento para acceder al EVA, escasez de recursos complementarios de estudios donde vive el estudiante, lejanía en la ubicación geográfica, falta de acceso a

medios como teléfono e internet, no le gusta la carrera que estudia y parece que no tiene las aptitudes para la carrera. La valoración media para estos aspectos va desde 1,48 a 2,22. En cualquier caso, y dado que ninguna media alcanza el valor intermedio de la escala (3), podemos concluir que los alumnos no se han visto, en general, muy afectados por ninguno de los problemas señalados.

Valore en qué medida le han afectado los siguientes problemas (1=nada; 2=poco; 3=regular; 4=bastante; 5=mucho):	Media	d.t.
La complejidad de la carrera que estudia	2.99	1.05
La preparación insuficiente del bachillerato para llegar a la universidad	2.51	1.26
La falta de atención a la tutoría por parte de los profesores	2.98	1.31
La poca claridad de las asesorías que dan los profesores	2.95	1.26
El retraso en la entrega del material bibliográfico	2.98	1.46
La no asistencia a la videoconferencia	2.82	1.38
El desconocimiento de cómo contactar con los profesores	2.76	1.41
El desconocimiento para acceder al Entorno Virtual del Aprendizaje (EVA)	1.79	1.15
La escasez de recursos complementarios de estudio en donde vivo.	2.22	1.34
La lejanía en la ubicación geográfica	1.75	1.16
La falta de acceso a medios como teléfono y la internet	1.80	1.22
No me gusta la carrera que estudio	1.48	1.09
Me parece que no tengo las aptitudes para la carrera	1.59	1.20

Tabla 7.3.7: Afectación de problemas de la MaD

La valoración otorgada a la importancia y satisfacción de los procesos tutoriales de la MaD se encuentra en todos los casos por encima de 5. El aspecto valorado como más importante fue la calidez en el trato por parte del docente-tutor con una media de 7.09, y con una satisfacción media de 6,89. Al igual que en el caso de los aspectos académicos, todas las puntuaciones se encuentran en el cuadrante 2, y próximas a la diagonal, así como también se encontraron correlaciones positivas y elevadas (entre .552 y .611) entre ambos tipos de valoración.

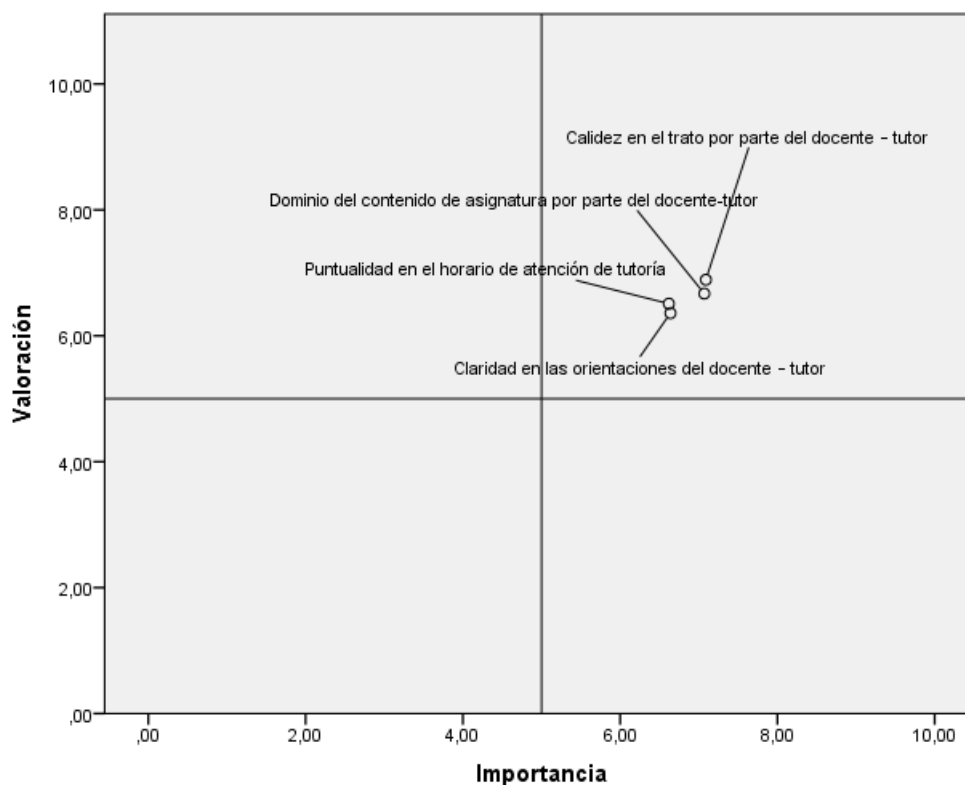


Gráfico 7.3.6: Importancia y satisfacción otorgada por los estudiantes a los procesos tutoriales de la MaD de los que ingresan a MaD.

De acuerdo con la información de la Tabla 7.3.8, los materiales de mayor uso son: la guía didáctica y el texto básico entregado por la UTPL para los estudiantes de la MaD, mientras que los de menor utilización son libros de consulta, medios audiovisuales e informáticos.

Frecuencia de uso de materiales de estudio	Media	Desviación típica
Frecuencia de uso. Guía Didáctica	4.37	.87
Frecuencia de uso. Texto Básico entregado por la UTPL	4.65	.65
Frecuencia de uso. Otros libros de consulta	3.04	1.12
Frecuencia de uso. Medios audiovisuales (CD, videos)	3.04	1.24
Frecuencia de uso. Medios informáticos (Videoconferencias, consulta a Internet)	3.81	1.20

Tabla 7.3.8: Frecuencia de uso de materiales de estudio

Con respecto a los lugares de mayor uso por parte de los estudiantes para realizar sus actividades académicas se encuentran la habitación personal y la sala del domicilio de los alumnos, mientras que el lugar que menos usan es la biblioteca de su trabajo.

Lugares de estudio	Media	Desviación típica
Frecuencia de uso. Habitación personal	3,66	1,50
Frecuencia de uso. Biblioteca personal	2,87	1,57
Frecuencia de uso. Oficina en donde trabajo	2,10	1,32
Frecuencia de uso. Biblioteca del trabajo	1,43	,94
Frecuencia de uso. Sala de mi domicilio	3,04	1,54
Frecuencia de uso. No tengo sitio fijo	1,99	1,47

Tabla 7.3.9: Uso de lugares para realizar actividades académicas de los que ingresan a MaD.

El gráfico 7.3.7 muestra el número de horas de dedicación a los estudios por parte de los alumnos de la Modalidad Abierta y a Distancia. Según la información otorgada por los estudiantes, en promedio dedican 13,45 horas semanales, e incluso algunos de ellos dicen estudiar casi 80 horas semanales, lo que supone más de 10 horas diarias. Este resultado nos habla, de nuevo, de un pequeño porcentaje de alumnos cuyas respuestas son claramente poco fiables.

Los estudiantes del exterior en promedio dedican 15.83 horas a la semana para sus actividades académicas siendo ellos quienes más tiempo dedican al estudio en relación con los estudiantes del país. Los estudiantes de la región Sierra (11.86) y Costa (11.55) dedican cerca de 12 horas, mientras que los estudiantes con menor tiempo dedicado a los estudios son los del Oriente (10.22).. En cuanto al sexo, los hombres dedican en promedio 12.7 horas a la semana a sus estudios, mientras que las mujeres utilizan 11.05 horas a la semana.

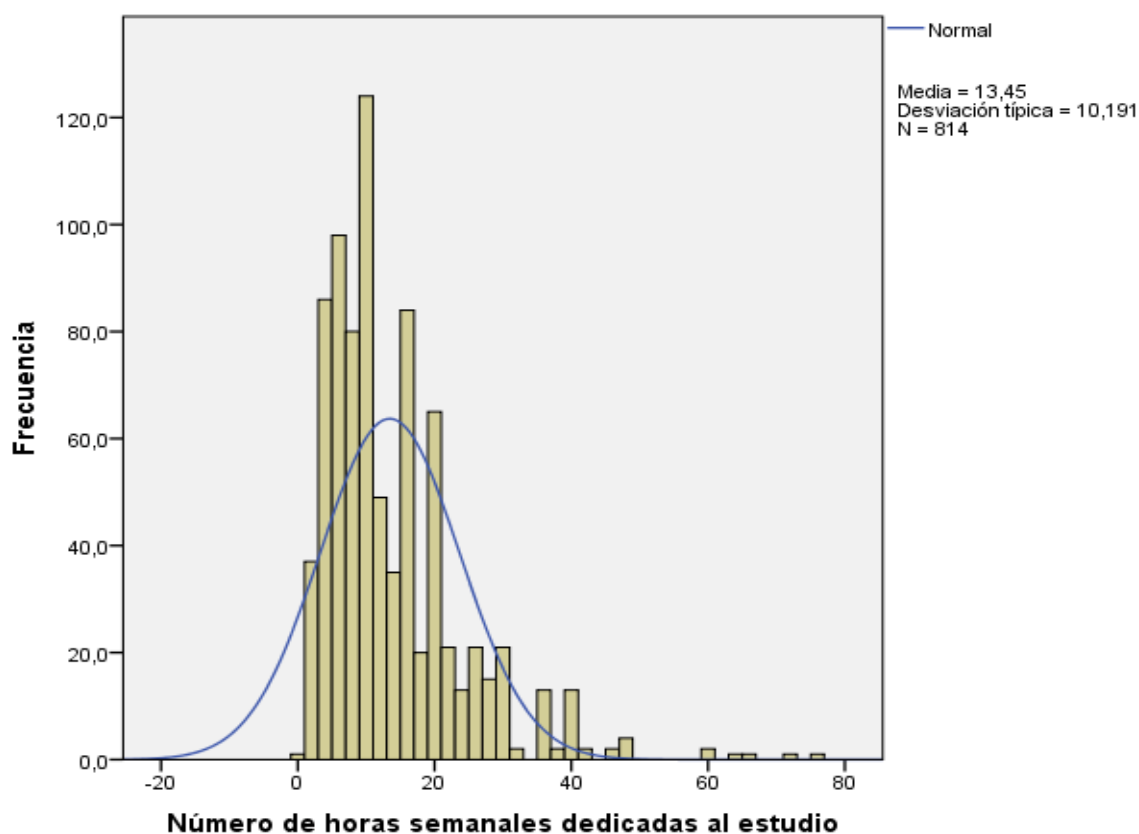


Gráfico 7.3.7: Número promedio de horas dedicadas al estudio

Por lo que se refiere a la situación laboral, se esperaría que tuviese un efecto sobre las actividades académicas, en el sentido de que aquellos que trabajan deberían disponer de un tiempo significativamente menor para el estudio. Sin embargo, la Tabla 7.3.10 muestra que quienes trabajan dedican 11,77 horas a la semana, media similar al número promedio de horas dedicadas al estudio de quienes no poseen un trabajo, lo que indica que la situación laboral de los estudiantes no influye en el número de horas dedicadas a las actividades académicas; un contraste de hipótesis confirmó la no significación de estas diferencias ($t=-.577$; g.l.=803; n. s.).

¿Posee trabajo?	Número de horas dedicadas al estudio	
	Media	Desviación típica
No	11,44	7,35
Sí	11,77	7,25

Tabla 7.3.10: Número de horas dedicadas al estudio y situación laboral

Al revisar las horas dedicadas al estudio por carreras, se observa que los estudiantes pertenecientes a la carrera de Administración en Gestión Pública son quienes más horas promedio a la semana dicen dedicar a sus estudios en relación a los estudiantes de otras carreras. Asimismo, los que estudian Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras, Gestión Ambiental y Psicología dedican en promedio 13 horas. Los estudiantes que menos tiempo dedican a sus estudios son los que pertenecen a las carreras de CCEE mención Ciencias Humanas y Religiosas, Administración en Banca y Finanzas y Asistencia Gerencial y Relación Públicas.

Carrera cursada	Número de horas dedicadas al estudio	
	Media	Desviación típica
Administración en Gestión Pública	14,00	7,87
Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras	13,78	7,59
Gestión Ambiental	13,13	7,04
Psicología	13,04	8,43
CCEE: Mención Físico Matemáticas	12,55	8,24
Jurisprudencia	12,36	7,82
Informática	12,06	8,00
Economía	11,91	6,31
CCEE: Mención en Educación Básica	11,69	7,57
Contabilidad y Auditoría	11,62	6,40
Administración de Empresas	11,46	6,89
CCEE: Mención en Lengua y Literatura	11,27	8,05
CCEE: Mención Químico Biológicas	10,55	8,49
CCEE: Mención en Inglés	10,33	6,97
CCEE: Mención en Educación Infantil	10,13	6,19
Comunicación Social	10,00	4,70
CCEE: Mención en Ciencias Humanas y Religiosas	9,25	3,99
Administración en Banca y Finanzas	9,15	6,03
Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas	8,05	6,32

Tabla 7.3.11: Número de horas dedicadas al estudio en función de la carrera cursada

Los estudiantes que afirmaron estudiar un poco todos los días dedican en promedio 12,8 horas a la semana para las actividades académicas, mientras que los que lo hacen únicamente los fines de semana ocupan en promedio 7,47 horas a la semana, y los que estudian sólo en la semana de evaluaciones presenciales dedican 5,33 horas a la semana; este último dato confirma la escasa fiabilidad de las actividades de estudio informadas por algunos de nuestros sujetos.

Frecuencia de estudio	Número de horas dedicadas al estudio	
	Media	Desviación típica
Un poco todos los días	12,80	7,39
Únicamente los fines de semana	7,47	4,41
Sólo la semana de las evaluaciones presenciales	5,33	3,75

Tabla 7.3.12: Frecuencia y número de horas dedicadas al estudio de los que ingresan a MaD.

Se propusieron 10 estrategias de estudio a elección de los estudiantes de la MaD, de las cuales las más utilizadas son subrayar los aspectos de mayor importancia y poner énfasis en el estudio y repaso en la semana de las evaluaciones presenciales. A pesar de ser éstas las estrategias de mayor uso, también destacan las relacionadas con leer inicialmente las orientaciones de cada unidad en la guía didáctica, realizar una lectura rápida y comprensiva para identificar y señalar las ideas principales y secundarias, elaborar resúmenes, desarrollar actividades de aprendizaje, y estudiar a medida que se desarrolla la evaluación a distancia. Existen estrategias menos habituales entre los estudiantes pero que siguen siendo utilizadas como memorizar todos los contenidos, y elaborar esquemas y cuadros sinópticos.

Estrategias de estudio	Media	Desviación típica
Primero leo las orientaciones de cada unidad en la guía didáctica	3,93	1,12
Antes de estudiar un contenido en el texto básico, procedo a ubicar el capítulo, realizo una lectura rápida	3,80	1,06
Doy una lectura comprensiva para identificar y señalar las ideas principales y secundarias de cada tema.	3,90	,98
Subrayo los aspectos de mayor importancia	4,31	,95
Intento memorizarlo todo	2,23	1,08
Elaboro esquemas, cuadros sinópticos	2,87	1,19
Elaboro resúmenes	3,07	1,22
Suelo desarrollar las actividades de aprendizaje que se sugieren en la guía didáctica de cada asignatura	3,41	1,15
Reviso y estudio a medida que desarrollo la evaluación a distancia.	3,99	,99
Pongo énfasis en el estudio y repaso la semana de las evaluaciones presenciales.	4,26	,96

Tabla 7.3.13: Estrategias de estudio en la Modalidad Abierta y a Distancia

Si se revisa las estrategias que complementan la formación académica de los estudiantes de la MaD, en promedio las estrategias que más utilizan son: la consulta de artículos en internet y desarrollar por cuenta propia trabajos relacionados con los estudios de la carrera, mientras que la menos utilizada es la asistencia a seminarios, cursos y conferencias. Este resultado es lógico en el contexto de la MaD, donde la asistencia presencial es más difícil, y donde internet puede suponer una compensación a esta circunstancia.

Estrategias complementarias	Media	Desviación típica
Realizar ampliaciones bibliográficas sobre las asignaturas.	2,79	1,13
Emplear otras lecturas afines	2,96	1,10
Asistir a seminarios, cursos, conferencias.	2,13	1,20
Consultar artículos en internet.	4,00	1,04
Desarrollar por cuenta propia trabajos relacionados con los estudios de carrera	3,45	1,30

Tabla 7.3.14: Estrategias complementarias para la formación académica

7.2. CONOCIMIENTO Y USO DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE

Cuando se consultó acerca de la manera en que los estudiantes que ingresan a la MaD conocieron la Unidad de Atención al Estudiante, servicio de requerimiento constante por parte de la comunidad estudiantil, el 62% (543) mencionaron que fue a través de la Jornada de Asesoría de Sistema y Técnicas y un 16.6% (145) mediante la página web de la UTPL.

Conocimiento de la Unidad de Atención al estudiante MaD	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En la Jornada de Asesoría de Sistema y Técnicas	543	55,9	62,0	62,0
En la lectura de la Guía General de MAD	80	8,2	9,1	71,1
Mediante página Web de UTPL	145	14,9	16,6	87,7
Por los compañeros de estudio	45	4,6	5,1	92,8
Por folletos de unidad de atención al estudiante	63	6,5	7,2	100,0
Total	876	90,1	100,0	
Perdidos sistema	96	9,9		
Total	972	100,0		

Tabla 7.4.1: Conocimiento de la Unidad de Atención al estudiante de la MaD

En cuanto al número de veces que los estudiantes han recurrido a la Unidad de Atención de la UTPL, se observa que el 33.3% de los estudiantes no utilizan este servicio, mientras que, de los estudiantes que si lo hacen, el 27.5% ha empleado el servicio de 1 a 2 veces; aproximadamente el 1% de los estudiantes ha hecho uso del mismo más de 50 veces (0.9%). No se encontraron diferencias en el uso del servicio en función del sexo, ni de la edad, ni de la situación laboral. Por lo que respecta al número de horas semanales dedicadas al estudio, se encontró una relación positiva, aunque débil, entre ambas variables ($r=.113$; $p<.01$).

Frecuencia de uso del servicio de Unidad de Atención al Alumno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	260	26,7	33,3	33,3
1	94	9,7	12,1	45,4
2	120	12,3	15,4	60,8
3	67	6,9	8,6	69,4
4	40	4,1	5,1	74,5
5	70	7,2	9	83,5
6	16	1,6	2,1	85,5
7	7	0,7	0,9	86,4
8	17	1,7	2,2	88,6
9	2	0,2	0,3	88,8
10	42	4,3	5,4	94,2
11	1	0,1	0,1	94,4
12	3	0,3	0,4	94,7
15	9	0,9	1,2	95,9
17	1	0,1	0,1	96
18	1	0,1	0,1	96,2
20	13	1,3	1,7	97,8
23	1	0,1	0,1	97,9
30	8	0,8	1	99
40	1	0,1	0,1	99,1
50	3	0,3	0,4	99,5
58	1	0,1	0,1	99,6
65	1	0,1	0,1	99,7
100	2	0,2	0,3	100
Total	780	80,2	100	
Sistema	192	19,8		
	972	100		

Tabla 7.4.2: Frecuencia de uso del servicio de Unidad de Atención al Alumno

De acuerdo a la información expuesta en el cuadro 7.4.4, los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación (Mención en Ciencias Humanas y Religiosas) (n=6) y en Educación Básica (n=5.957) utilizan con mayor frecuencia el servicio de Atención al Alumno de la UTPL. Por otra parte, las carreras que menos utilizan este servicio son Administración de Empresas (n=1,92), Gestión Pública (n=1,54) e Informática (n=1).

1.30). Al revisar la información en función de los títulos obtenidos antes de ingresar a la MaD, se observa que los estudiantes con título de Licenciado (n=4,78) utilizan

con



mayor frecuencia la atención al alumno, le siguen los bachilleres (̂ ̂ 3,98), tecnólogos (̂ ̂ 3,02), finalmente, se encuentran los ingenieros (̂ ̂ 2,83).

Uso de la Unidad de atención al alumno	Media	d.t.	Mínimo	Máximo
Administración de Empresas	1,92	2,30	0	10
Administración Empresas Turísticas y Hoteleras	3,25	4,61	0	18
Administración en Banca y Finanzas	3,85	9,53	0	50
Administración en Gestión Pública	1,54	1,85	0	6
Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas	3,90	4,18	0	12
CCEE: Mención en Ciencias Humanas y Religiosas	6,00	3,08	2	10
CCEE: Mención en Educación Básica	5,95	9,56	0	58
CCEE: Mención en Educación Infantil	4,17	6,73	0	30
CCEE: Mención en Inglés	3,79	5,34	0	20
CCEE: Mención en Lengua y Literatura	4,30	9,21	0	30
CCEE: Mención Físico Matemáticas	4,43	9,45	0	50
CCEE: Mención Químico Biológicas	5,00	5,54	0	20
Comunicación Social	4,79	12,14	0	65
Contabilidad y Auditoría	4,08	10,82	0	100
Economía	3,57	5,98	0	20
Gestión Ambiental	3,32	5,54	0	30
Informática	1,30	2,56	0	15
Jurisprudencia	4,60	10,96	0	100
Psicología	4,30	6,31	0	40

Tabla 7.4.3: Frecuencia de uso del servicio de Atención al Estudiante en función de la carrera cursada

El 21.9% de los estudiantes de la Modalidad Abierta mencionó que en promedio su consulta al Servicio de Atención al Alumno fue de 5 minutos. El 19.6% realizaron una consulta de aproximadamente de 10 minutos, el 12.5% de 15 minutos y el 16.7% de los alumnos de la UTPL en la Modalidad Abierta y a Distancia requirió en promedio 30 minutos para realizar su consulta. La relación entre la duración media de la consulta a la Unidad de Atención al Alumno y el número de veces que ha utilizado el servicio de esta Unidad es positiva, pero débil ($r=.100$; $p<0.05$), cuando se observa la relación entre la edad y la duración de la consulta se observa que esta es negativa y débil ($r=-.090$; $p<0.05$).

No se encontraron diferencias significativas en la duración de la consulta en función del sexo.

Duración media de la consulta al Servicio de Atención al Alumno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	10	1,0	1,9	1,9
2	23	2,4	4,4	6,3
3	27	2,8	5,2	11,5
4	13	1,3	2,5	14,0
5	114	11,7	21,9	36,0
6	4	,4	,8	36,7
7	6	,6	1,2	37,9
8	8	,8	1,5	39,4
10	102	10,5	19,6	59,0
12	2	,2	,4	59,4
13	2	,2	,4	59,8
15	65	6,7	12,5	72,3
20	52	5,3	10,0	82,3
25	5	,5	1,0	83,3
30	87	9,0	16,7	100,0
Total	520	53,5	100,0	
Perdidos sistema	452	46,5		
Total	972	100,0		

Tabla 7.4.4: Duración media de la consulta al Servicio de Atención al Alumno

Al analizar la duración media de las consultas realizadas a la Unidad de Atención al Estudiante en función de la carrera cursada por el alumno, se evidencia que quienes se encuentran estudiando Ciencias de la Educación mención Lengua y Literatura requieren en mayor medida de esta unidad con una media de aproximadamente 21 minutos. Los estudiantes de CCEE mención Químico Biológicas son los que menos tiempo requieren para sus consultas.

Carrera cursada	Duración media de la consulta			
	Media	d.t.	Mínimo	Máximo
Administración de Empresas	10,53	8,28	2	30
Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras	13,53	11,01	1	30
Administración en Banca y Finanzas	12,00	10,21	1	30
Administración en Gestión Pública	11,00	7,87	2	20
Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas	18,07	11,15	5	30
CCEE: Mención en Ciencias Humanas y Religiosas	13,33	9,31	5	30
CCEE: Mención en Educación Básica	16,58	10,60	2	30
CCEE: Mención en Educación Infantil	16,00	10,55	1	30
CCEE: Mención en Inglés	11,45	8,12	3	30
CCEE: Mención en Lengua y Literatura	21,00	10,25	5	30
CCEE: Mención Físico Matemáticas	11,95	9,50	2	30
CCEE: Mención Químico Biológicas	7,64	5,16	2	15
Comunicación Social	12,00	7,96	3	30
Contabilidad y Auditoría	12,21	8,03	2	30
Economía	16,17	10,46	1	30
Gestión Ambiental	12,28	8,84	1	30
Informática	13,20	8,75	3	30
Jurisprudencia	12,26	9,30	1	30
Psicología	13,02	10,25	1	30

Tabla 7.4.5: Duración media de la consulta a la Unidad de Atención en función de la carrera cursada y título de previo ingreso a la universidad

En cuanto a la utilidad que los estudiantes obtienen con la información dada en la Unidad de Atención al Alumno, los resultados son, en general, positivos. Se evidencia que el 60.4% de los estudiantes dividen su opinión entre bastante (29.1%) y moderadamente (31.3%) útiles, mientras que el 13.6% consideran que la información es muy útil.

Utilidad de la información obtenida en la Unidad de Atención al Alumno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada útil	95	9,8	13,5	13,5
Poco útil	88	9,1	12,5	26,0
Moderadamente útil	221	22,7	31,3	57,3
Bastante útil	205	21,1	29,1	86,4
Muy útil	96	9,9	13,6	100,0
Total	705	72,5	100,0	
Perdidos sistema	267	27,5		
Total	972	100,0		

Tabla 7.4.6: Utilidad de la información obtenida en la Unidad de Atención al Alumno

El gráfico 7.4.1 muestra la relación entre la utilidad percibida de la consulta en la Unidad de Atención al Alumno, por un lado, y la frecuencia y duración de las consultas, por otro.

Se evidencia que, a medida que se incrementa el número de veces que los estudiantes requieren del servicio de Atención al Alumno en la MaD (línea azul), o la duración de las consultas (línea verde), mayor es la utilidad percibida de la orientación e información recibida.

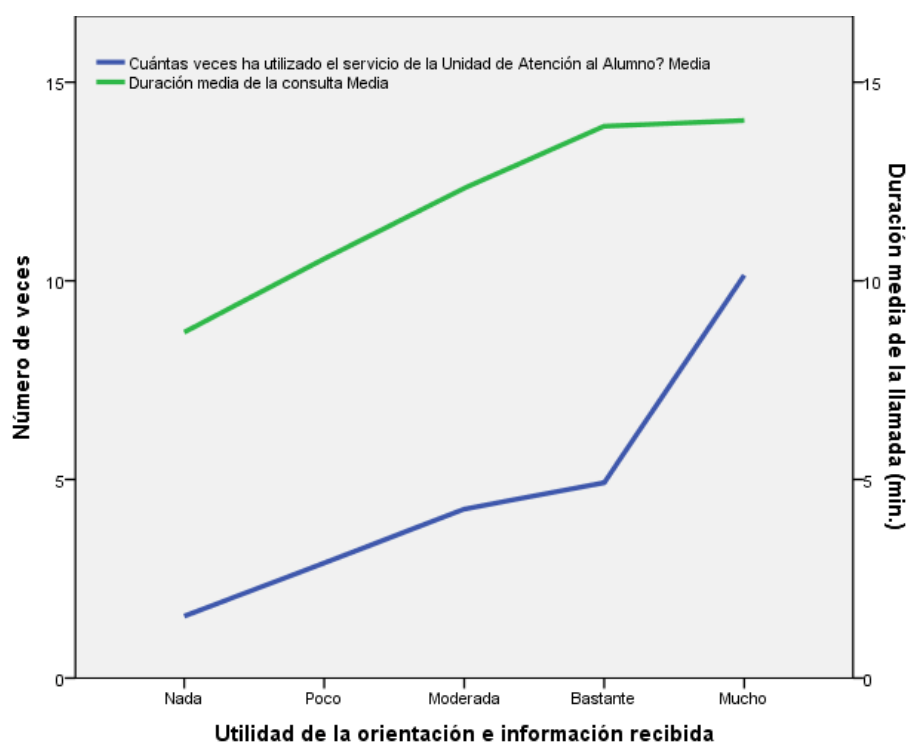


Gráfico 7.4.1.: Frecuencia, duración y utilidad del servicio de Atención al Estudiante MaD

Al consultar a los estudiantes de la MaD acerca del número de veces que han necesitado de la orientación de sus profesores, el 18.4% de los alumnos mencionan que no han necesitado de esta orientación. El 13% han necesitado por lo menos 2 veces de la orientación de sus profesores, el 12.1% mencionaron que requirieron 5 veces y el 11.7%, unas 10 diez veces. No se encontraron diferencias en función del sexo en cuanto al número de veces que los estudiantes han requerido orientación de los profesores, pero sí en

función de la situación laboral ($t=1,981$; g.l.=295,088; $p<.05$). Los estudiantes sin trabajo requirieron en mayor medida que los que trabajan de esta orientación (8,33 frente a 6,27, respectivamente).

Número de veces	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	146	15,0	18,4	18,4
1	61	6,3	7,7	26,1
2	103	10,6	13,0	39,1
3	63	6,5	7,9	47,0
4	52	5,3	6,6	53,6
5	96	9,9	12,1	65,7
6	33	3,4	4,2	69,9
7	14	1,4	1,8	71,6
8	26	2,7	3,3	74,9
9	10	1,0	1,3	76,2
10	93	9,6	11,7	87,9
12	9	,9	1,1	89,0
14	1	,1	,1	89,2
15	20	2,1	2,5	91,7
16	1	,1	,1	91,8
18	1	,1	,1	91,9
20	32	3,3	4,0	96,0
25	3	,3	,4	96,3
30	9	,9	1,1	97,5
36	1	,1	,1	97,6
45	1	,1	,1	97,7
50	7	,7	,9	98,6
70	2	,2	,3	98,9
80	9	,9	1,1	100,0
Total	793	81,6	100,0	
Perdidos sistema	179	18,4		
Total	972	100,0		

Tabla 7.4.7: Número de veces requeridas de orientación de los docentes de la UTPL

Los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación mención en Ciencias Humanas y Religiosas y Administración en Gestión Pública son quienes han necesitado un mayor acercamiento con el docente, con medias de 11.75 y 11.18, respectivamente. Quienes se encuentran estudiando Economía son los que registran el valor más bajo, con una frecuencia promedio de 4.80 veces.

Número de veces que ha necesitado orientación por parte de los profesores	Media	d.t.
CCEE: Mención en Ciencias Humanas y Religiosas	11,75	15,70
Administración en Gestión Pública	11,18	23,55
CCEE: Mención en Educación Básica	9,37	14,84
Administración en Banca y Finanzas	9,04	13,45
CCEE: Mención Químico Biológicas	8,73	14,09
Comunicación Social	8,50	15,33
Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras	7,32	8,07
Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas	7,25	10,62
Contabilidad y Auditoría	7,00	12,74
Administración de Empresas	6,65	12,86
Jurisprudencia	6,63	12,96
CCEE: Mención Físico Matemáticas	6,62	5,29
Informática	5,69	5,32
CCEE: Mención en Inglés	5,60	6,86
Psicología	5,52	5,57
CCEE: Mención en Educación Infantil	5,50	4,90
Gestión Ambiental	5,21	7,60
CCEE: Mención en Lengua y Literatura	5,00	3,92
Economía	4,80	6,79
Total	6,81	11,16

Tabla 7.4.8: Requerimiento de orientación de los profesores en relación a la carrera cursada

Se encontró una asociación entre el número de veces que el estudiante ha utilizado el servicio de Atención al Alumno y la frecuencia con que ha necesitado de orientación por parte de los profesores ($r=.265$; $p<0.01$; ver Gráfico 7.4.2).

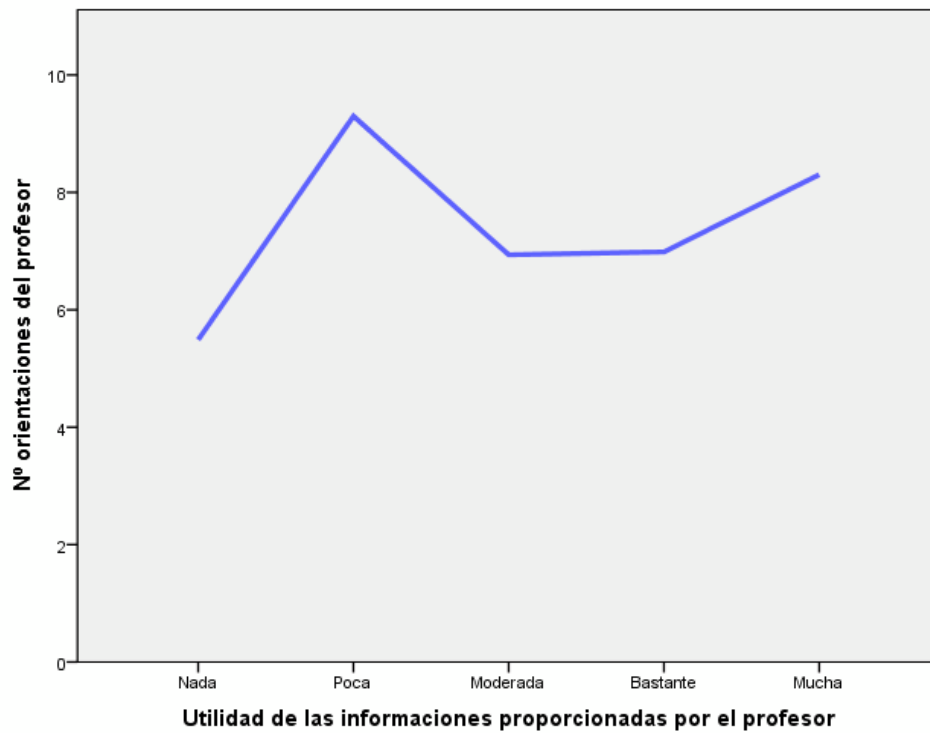


Gráfico 7.4.2: Frecuencia de orientaciones por parte de los profesores y la utilidad proporcionada a los estudiantes

Por lo que se refiere a la satisfacción con las orientaciones/asesorías recibidas en la UTPL, se encontraron relaciones directas y significativas entre las valoraciones otorgadas a los diferentes servicios (Unidad de Atención al Alumno, Personal docente y tutores, Personal administrativo de la carrera, y Personal del centro universitario), lo que viene a indicar que todos estos servicios tienden a ser valorados de forma bastante similar por parte de los alumnos.

Satisfacción con la orientación		Personal de la Unidad de Atención al Alumno	Personal docente y tutores	Personal Administrativo de la Escuela/Carrera que estudia
Personal docente y tutores	r	,503		
	Sig.	,000		
	N	752		
Personal Administrativo de la Escuela/Carrera que estudia	r	,554	,520	
	Sig.	,000	,000	
	N	749	775	
Personal del Centro Universitario	r	,380	,306	,566
	Sig.	,000	,000	,000
	N	753	783	780

Tabla 7.4.9: Satisfacción con las orientaciones/asesorías recibidas en la UTPL

Al estudiar la opinión de los estudiantes de la Modalidad Abierta y a Distancia acerca de la Necesidad de una atención personalizada en los servicios de orientación y atención al alumno, el 40.7% (351) mencionaron que es muy necesaria una atención de este tipo y el 34.2% (295) dice que es imprescindible.

Importancia de la atención personalizada en los servicios de orientación y atención al alumno	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Innecesaria	16	1,6	1,9	1,9
Poco necesaria	27	2,8	3,1	5,0
Necesaria	173	17,8	20,1	25,1
Muy necesaria	351	36,1	40,7	65,8
Imprescindible	295	30,3	34,2	100,0
Total	862	88,7	100,0	
Perdidos sistema	110	11,3		
Total	972	100,0		

Tabla 7.4.10: Importancia de la atención personalizada en los servicios de orientación y atención al alumno

Cuando se preguntó a los estudiantes acerca de la importancia y satisfacción con los servicios administrativos y operativos, se observa que en promedio los estudiantes

califican con 8.42 a la importancia de los servicios administrativos y 7.34 a la satisfacción de estos servicios. Mientras que la importancia de los servicios operativos tiene una valoración de 9.01 y la satisfacción por los mismos servicios son de 7.56, lo que indica que no existe una diferencia considerable entre la importancia y la satisfacción de los servicios administrativos y operativos. Las correlaciones entre las valoraciones de importancia y satisfacción fueron moderadas, pero significativas ($r=.395$ y $r=.364$; $p<.001$ para servicios administrativos y servicios operativos, respectivamente).

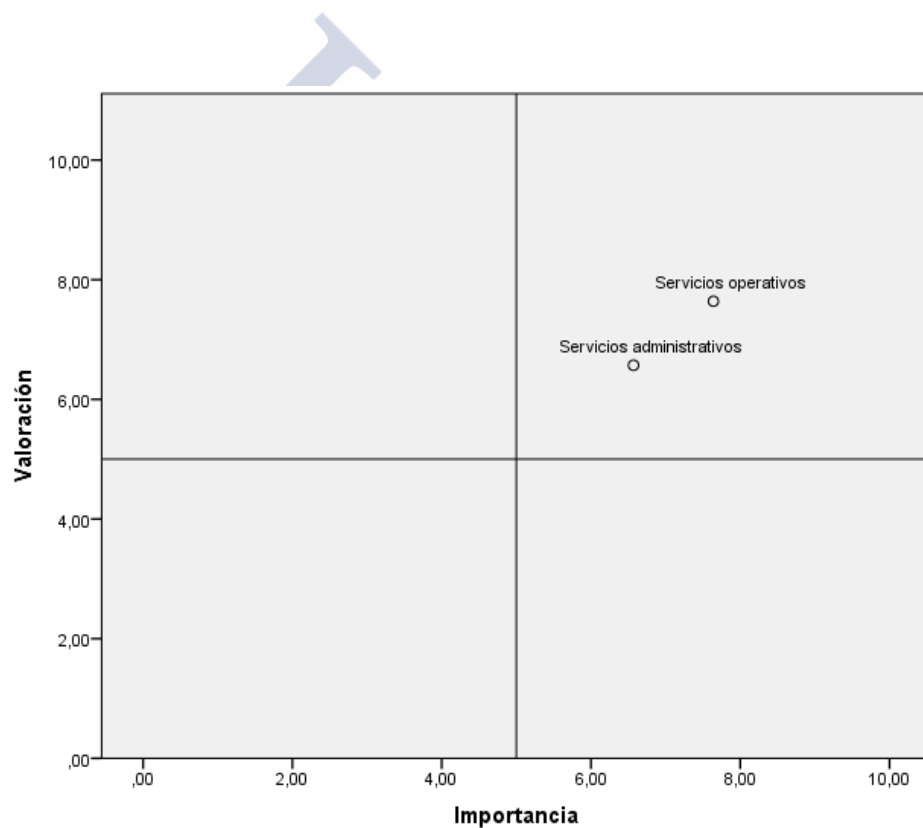


Gráfico 7.4.3: Importancia y satisfacción de los servicios ofrecidos por personal de la MaD

El gráfico 7.4.4 indica que, en promedio, la importancia y la satisfacción con las funciones de orientación, tales como orientar e informar sobre aspectos académicos, aspectos profesionales, orientar sobre aspectos personales, asesorar sobre técnicas de

autoestudio y aprendizaje, investigar sobre las necesidades de los universitarios, implementar acciones preventivas de las dificultades académicas, etc., tienen una valoración entre seis y ocho. En este caso, se encontraron valoraciones de satisfacción que, aunque elevadas, fueron menores que las valoraciones de importancia; aun así, todos los puntos se situaron en el cuadrante 2 del gráfico, aunque por debajo de la diagonal que indicaría equivalencia de valoraciones, lo que señala una ligera insatisfacción de los sujetos con las funciones de orientación. Las correlaciones entre ambas valoraciones (importancia y satisfacción) para los distintos aspectos considerados obtuvieron valores entre bajos y moderados, pero significativos en todos los casos.

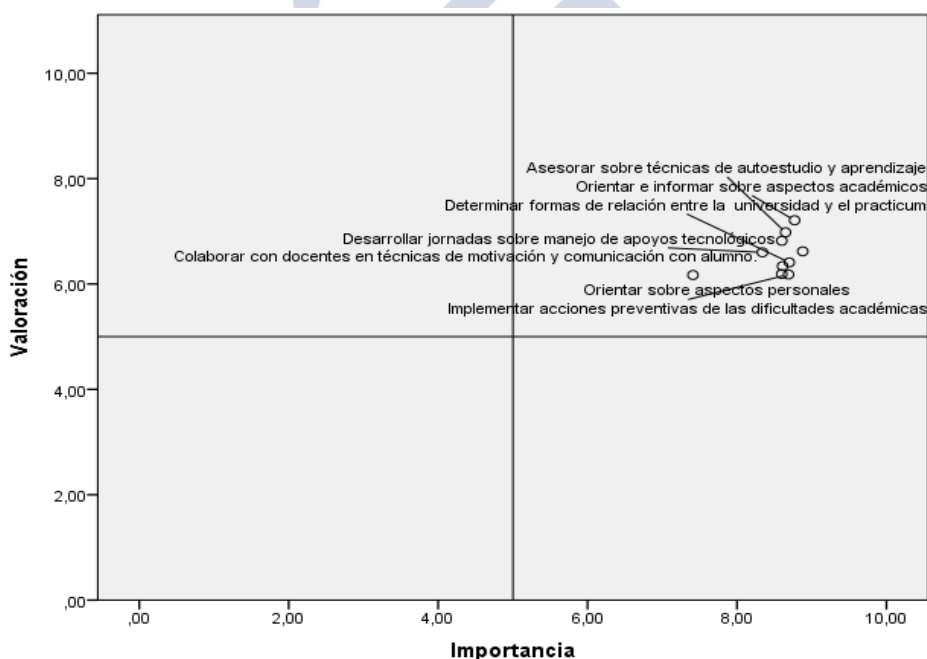


Gráfico 7.4.4: Importancia y satisfacción de las funciones de orientación

Al consultar a los estudiantes sobre la necesidad de la orientación académica y personal en la MaD, el 56% considera que es muy necesaria y urgente y el 31.6% de los

alumnos menciona que es bastante conveniente la orientación en la modalidad de estudios a distancia.

Necesidad de la orientación académica y personal en la Modalidad Abierta y a Distancia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco necesaria	10	1,0	1,3	1,3
Necesaria	87	9,0	11,1	12,4
Bastante conveniente	247	25,4	31,6	44,0
Muy necesaria y urgente	437	45,0	56,0	100,0
Total	781	80,3	100,0	
Perdidos sistema	191	19,7		
Total	972	100,0		

Tabla 7.4.11: Necesidad de la orientación académica y personal en la Modalidad Abierta y a Distancia.

Al analizar las valoraciones de importancia y satisfacción con los aspectos personales se aprecia una situación bastante diferente a la encontrada en casos anteriores (ver Gráfico 7.4.5). En primer lugar, se aprecia que ninguna puntuación se encuentra por encima de la diagonal que indicaría equivalencia, por cuanto todas ellas indican algún grado de insatisfacción por parte de los estudiantes. No obstante, las correlaciones encontradas entre ambos tipos de valoraciones fueron moderadas y significativas.

En primer lugar, se aprecia que algunos de esos aspectos (Intento de abandonar los estudios, desmotivación, control de ansiedad, control emocional, autoestima, autoconcepto) se encuentran en el cuadrante 3 (inferior izquierdo), indicando que, aunque son mal valorados por los estudiantes, también son considerados por ellos como de escasa importancia, por lo que suponen una prioridad baja.

Sin embargo, otro grupo de puntuaciones se encuentran en el cuadrante 4 (inferior derecho) y, por tanto, suponen áreas prioritarias para la MaD, por cuanto son mal

valoradas por los estudiantes, pero son importantes para ellos. Entre éstas se encuentran el control de estrés, el espíritu de equipo, la gestión y liderazgo, y soñar horizontes. La mayoría de estos aspectos son valores institucionales, que no parecen haber sido correctamente transmitidos.

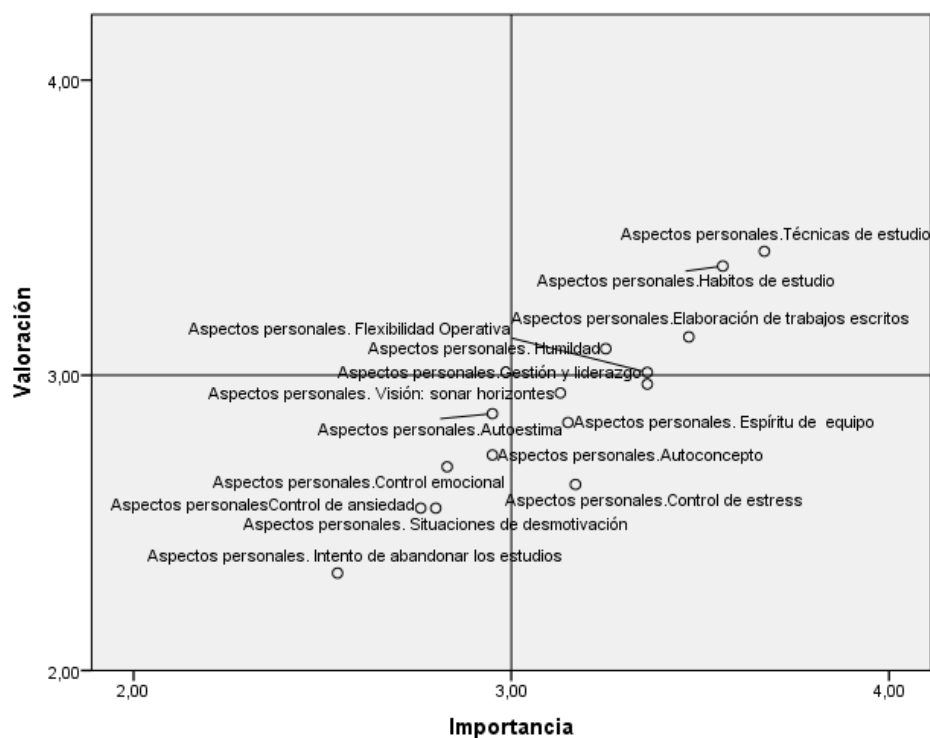


Gráfico 7.4.5: Importancia de los aspectos personales que requieren orientación

Por último, se encuentra un tercer grupo de aspectos (técnicas de estudio, hábitos de estudio, elaboración de trabajos escritos, humildad, gestión y liderazgo) situados en el cuadrante 2 (superior derecho), por lo que podría considerarse que aquí se está haciendo un buen trabajo. No obstante, las valoraciones de satisfacción, aunque elevadas, son siempre inferiores a las de importancia.

7.3. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Al revisar la importancia y satisfacción otorgada por los estudiantes a los procesos administrativos de la UTPL en la Modalidad Abierta y a Distancia, se observa que los alumnos asignan valoraciones promedio más altas a la importancia de factores inherentes a los procesos administrativos que a la satisfacción generada por los mismos, aunque todas las puntuaciones se sitúan en el cuadrante 2, lo que indica que, en general, se está haciendo un buen trabajo en este aspecto (ver Gráfico 7.5.1). La diferencia más notable es la relacionada con las becas y ayudas para el estudio, cuya importancia media es de 9.00, mientras que la satisfacción del mismo es de sólo 6.25. Otro aspecto es el de trámites de convalidación de asignaturas con una valoración promedio de importancia de 8.38 y una satisfacción de 6.33, y los procesos administrativos relacionados con la convalidación de estudios de asignaturas cursadas en otras carreras/universidades cuya importancia promedio otorgada es de 8.56 y la satisfacción es de 6.13. En consonancia con las discrepancias encontradas entre las valoraciones de importancia y satisfacción, las correlaciones entre ambos tipos de puntuaciones para los aspectos señalados fueron bajas, aunque significativas.

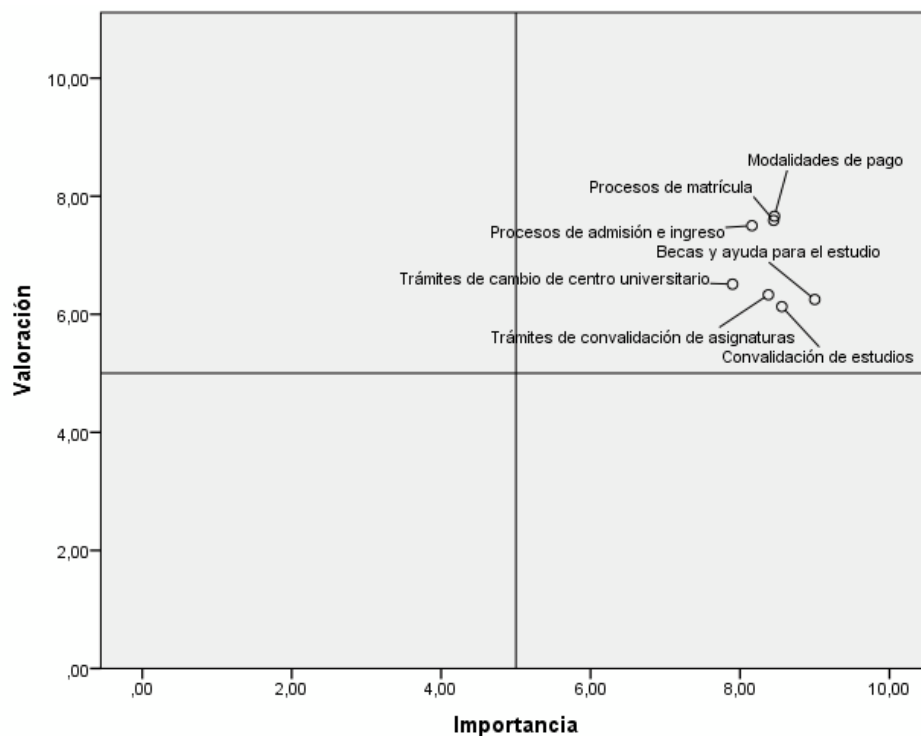


Gráfico 7.5.1: Importancia y satisfacción de la orientación en los procesos administrativos.

En cuanto a las valoraciones acerca de la orientación sobre el manejo del paquete pedagógico, todas ellas son muy similares y se encuentran en el cuadrante 2, aunque ligeramente por debajo de la diagonal (ver Gráfico 7.5.2). Así pues, podemos concluir que se está haciendo un buen trabajo en este aspecto, aunque la satisfacción sigue estando por debajo de la importancia otorgada a los distintos aspectos.

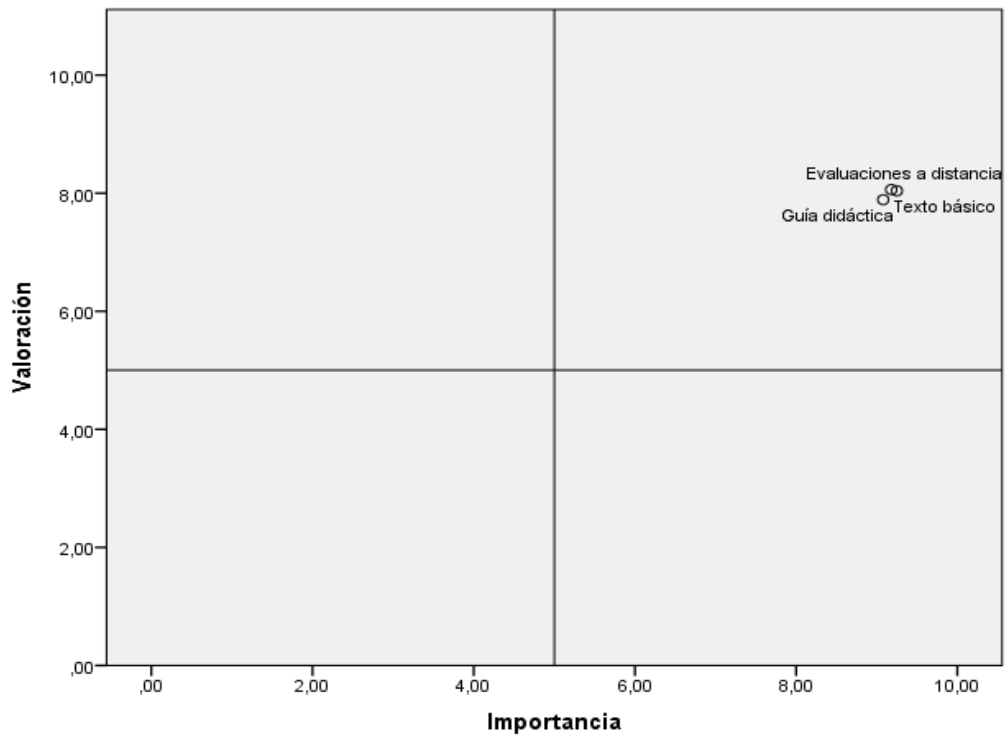


Gráfico 7.5.2: Importancia y satisfacción de la orientación en el paquete pedagógico

Un caso similar al anterior se produce en cuanto a las valoraciones de importancia y satisfacción con la orientación en los procesos de evaluación (ver Gráfico 7.5.3). En general, los resultados muestran un buen resultado, puesto que todas las puntuaciones se encuentran en el cuadrante 2, aunque siempre por debajo de la diagonal, lo que indica un cierto grado de insatisfacción por parte de los estudiantes.

8.36 പ്ലാറ്റ് 6.41 (Anexo 16). Las correlaciones entre ambos tipos de valoraciones fueron, al igual que en casos anteriores, moderadas, aunque significativas.

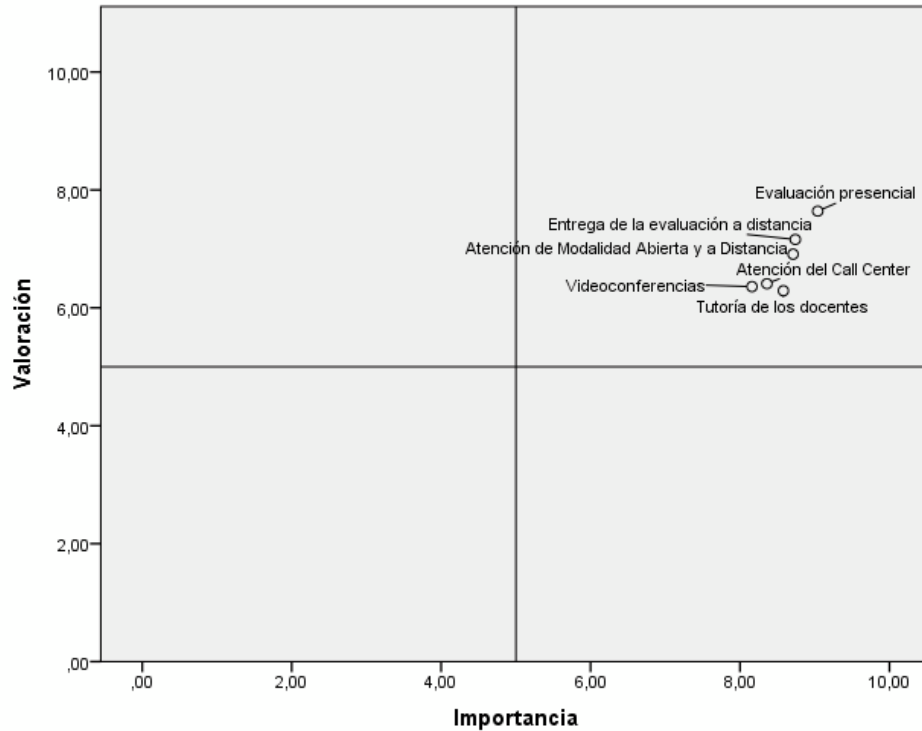


Gráfico 7.5.4: Importancia y satisfacción de la orientación en horarios de atención en la MaD

Por lo que se refiere a la orientación en el manejo de los recursos virtuales, en el gráfico 7.5.5 se observan valoraciones similares para los distintos aspectos evaluados. De nuevo, las valoraciones se encuentran en el cuadrante 2, pero por debajo de la diagonal. También de nuevo, las correlaciones entre ambos tipos de valoración fueron modestas, pero significativas en todos los casos.

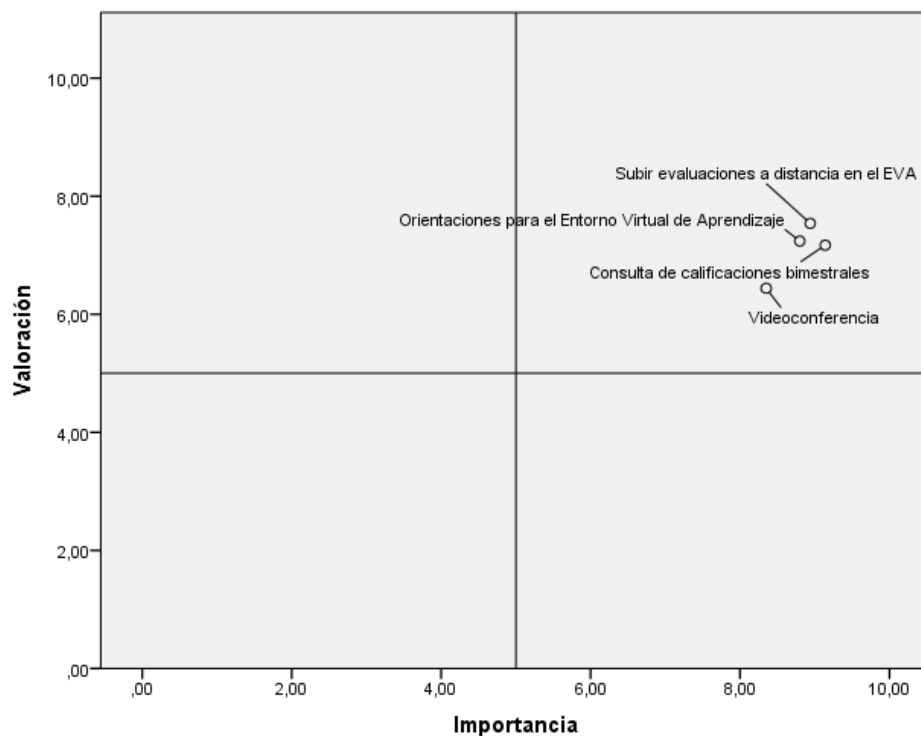


Gráfico 7.5.5: Importancia y satisfacción de la orientación en el manejo de recursos virtuales

La valoración promedio de la importancia y satisfacción de la orientación en aspectos del programa formativo también muestra puntuaciones muy similares para todos los aspectos contemplados. Como se observa en el gráfico 7.5.6, las valoraciones promedio de satisfacción e importancia se sitúan en el cuadrante 2 pero, de nuevo, bajo la diagonal, indicando un cierto grado de insatisfacción. Las correlaciones, de nuevo, fueron moderadas y significativas en todos los casos.

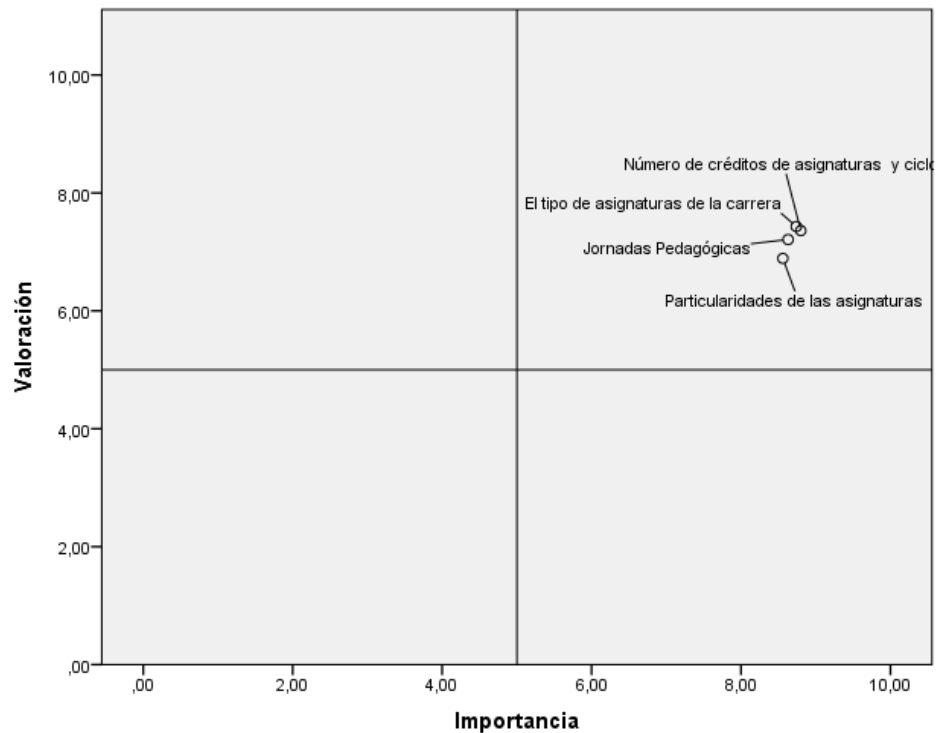


Gráfico 7.5.6: Importancia y satisfacción de la orientación en aspectos del programa formativo

Las valoraciones de los estudiantes sobre importancia y satisfacción de la orientación en aspectos personales muestran un posicionamiento ligeramente menos favorable que en los casos anteriores, lo que pone de manifiesto que es en los aspectos personales donde se encuentran las mayores discrepancias entre ambas valoraciones, hasta el punto de que algunos aspectos, como la ayuda psicológica personal, o la planificación del proyecto profesional, se encuentran relativamente próximos al cuadrante 4, lo que sería indicativo de que estamos ante áreas a mejorar, importantes para los sujetos, pero con una valoración bastante menor en cuanto a satisfacción. En consonancia con la discrepancia existente entre ambas valoraciones, las correlaciones existentes entre ellas fueron, en todos los casos, modestas, con valores por debajo de .30, aunque siempre significativos.

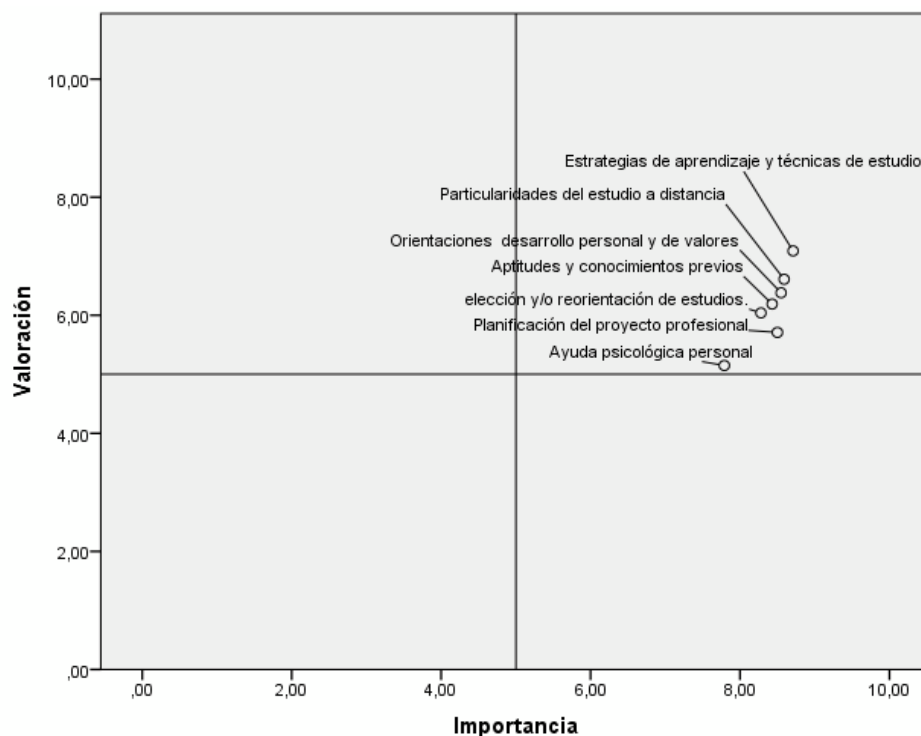


Gráfico 7.5.7: Importancia y satisfacción de la orientación en aspectos de orden personal

7.4. VALIDEZ DE CONSTRUCTO DEL CUESTIONARIO: ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA.

Una vez analizadas las respuestas de los sujetos a los 5 bloques de que consta nuestro cuestionario, nos planteamos comprobar si esta estructura queda confirmada empíricamente a partir de nuestros datos. Para ello, se llevó a cabo un análisis factorial de las evaluaciones de satisfacción proporcionadas por los alumnos. Las evaluaciones de importancia correspondientes a los mismos aspectos no fueron incluidas en el análisis, debido a la escasa variabilidad de estas respuestas, dado que todos los sujetos tendían a darle mucha importancia a todos ellos, mientras que las valoraciones de satisfacción

indicaban de manera más fiel la percepción que tenían los sujetos de los distintos servicios de orientación.

Sólo 3 de los 5 bloques de los que consta el cuestionario fueron tenidos en cuenta (Valoración de los Estudios Actuales y Hábitos de Estudio, Conocimiento y Uso de los Servicios de Atención al Estudiante, Necesidades de Orientación en el Ámbito Académico). Los bloques 1 (Datos sociodemográficos) y 2 (Elección de Estudios y Orientación) no se incluyeron, dado que en ninguno de ellos se solicitaban valoraciones de satisfacción. El análisis final incluyó un total de 76 ítems. El método de factorización empleado fue el de componentes principales. Además, con el fin de obtener una estructura factorial simple, se solicitó una rotación Varimax.

Los resultados de la prueba de Bartlett y KMO indicaron que es factible aplicar el análisis factorial, debido a que la medida de adecuación muestral de KMO es de 0.944. Considerando que el KMO es un estadístico que varía entre 0 y 1, donde valores inferiores a 0.5 muestran que no es buena idea aplicar un análisis factorial. Asimismo, el resultado de la prueba de Bartlett nos permite rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad ($chi-cuadrado=24416,67$; $g.l.=2850$; $p<.001$).

El análisis factorial convergió en 11 iteraciones, y retuvo un total de 13 factores, que explicaban el 74,76% de la varianza. No obstante, dado que los dos últimos factores fueron residuales, el número final de factores se redujo a sólo 11, por lo que la varianza total explicada por el modelo de análisis factorial fue del 70,68% (ver Tabla 7.6.1).

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% varianza	% acum.	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	29,105	38,295	38,295	29,105	38,295	38,295	9,894	13,018	13,018
2	7,026	9,245	47,540	7,026	9,245	47,540	8,731	11,488	24,506
3	3,976	5,231	52,771	3,976	5,231	52,771	7,463	9,819	34,326
4	3,033	3,991	56,762	3,033	3,991	56,762	4,718	6,208	40,534
5	2,230	2,935	59,697	2,230	2,935	59,697	4,221	5,553	46,087
6	2,035	2,678	62,375	2,035	2,678	62,375	3,301	4,344	50,431
7	1,770	2,329	64,704	1,770	2,329	64,704	3,250	4,277	54,708
8	1,688	2,221	66,924	1,688	2,221	66,924	3,149	4,143	58,851
9	1,339	1,762	68,686	1,339	1,762	68,686	3,143	4,136	62,987
10	1,268	1,669	70,355	1,268	1,669	70,355	2,966	3,903	66,891
11	1,163	1,530	71,885	1,163	1,530	71,885	2,881	3,791	70,681
12	1,101	1,449	73,334	1,101	1,449	73,334	1,846	2,430	73,111
13	1,081	1,423	74,757	1,081	1,423	74,757	1,251	1,646	74,757

Tabla 7.6.1: Varianza total explicada por el modelo de análisis factorial

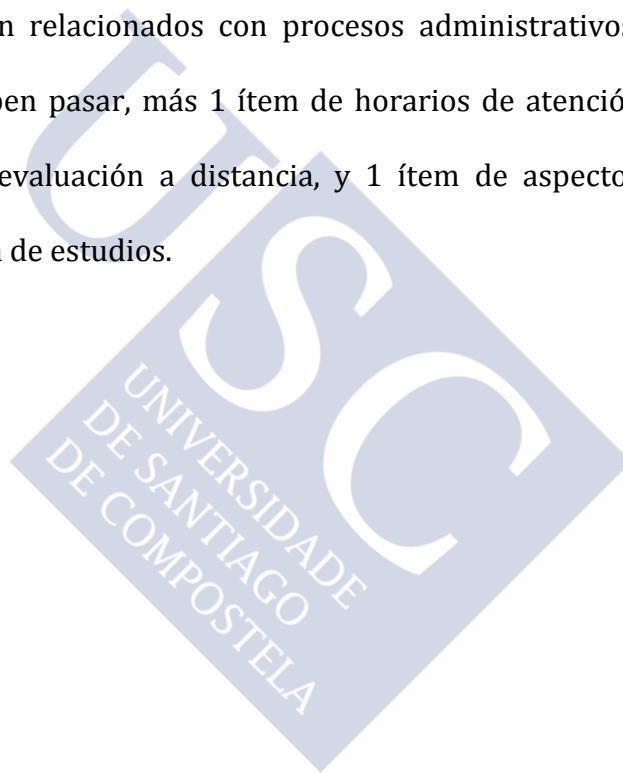
Pasamos a continuación a comentar cada uno de los factores encontrados en la solución, junto con su interpretación:

1. **Aspectos personales (15 ítems).** Contiene todos los ítems correspondientes a las valoraciones de la orientación recibida sobre aspectos personales (de desarrollo personal, de motivación para el estudio y de desarrollo de valores institucionales), correspondientes a la pregunta 35 del cuestionario.
2. **Funciones de Orientación (10 ítems).** Contiene todos los ítems correspondientes a la satisfacción con las funciones de orientación, contenidas en la pregunta 32 del cuestionario.
3. **Procesos de Evaluación y Paquete Pedagógico (11 ítems).** Contiene todos los ítems correspondientes a la satisfacción con los procesos de evaluación contenidos en la pregunta 41 del cuestionario (4 ítems), junto con todos los ítems

correspondientes a la valoración del manejo del paquete pedagógico, contenidos en la pregunta 39 del cuestionario (3 ítems). Adicionalmente, incluye 2 ítems correspondientes al manejo de los recursos virtuales relacionados con la evaluación, más 1 ítem correspondiente a aspectos académicos relacionados con la evaluación a distancia, más 1 ítem correspondiente a procesos de evaluación relacionados con el puntaje para aprobar una asignatura/bimestre.

4. **Proyecto de Formación Personal y Profesional (7 ítems)**. Contiene todos los ítems correspondientes a los aspectos de orden personal, incluidos en la pregunta 49 del cuestionario.
5. **Procesos Tutoriales (5 ítems)**. Contiene todos los ítems correspondientes a los procesos tutoriales, incluidos en la pregunta 14 del cuestionario (4 ítems), más 1 ítem correspondiente a las competencias académicas de los profesores.
6. **Programa Formativo (5 ítems)**. Contiene todos los ítems de la pregunta 47, correspondiente a la valoración del programa formativo (4 ítems), más 1 ítem correspondiente a la orientación para el EVA.
7. **Aspectos Académicos propios de la MaD (4 ítems)**. Contiene 4 de los 12 ítems de la pregunta 9 que están relacionados con aspectos académicos exclusivos de la MaD.
8. **Procesos Administrativos Extraordinarios (4 ítems)**. Contiene 4 de los 8 ítems de la pregunta 37 que están relacionados con los procesos administrativos extraordinarios, tales como convalidaciones, cambios de centro universitario o becas.

9. **Aspectos Académicos no Específicos de la MaD (5 ítems).** Contiene 5 de los 12 ítems de la pregunta 8 que están relacionados con aspectos académicos propios tanto de la MaD como de la modalidad presencial.
10. **Horarios de Atención (5 ítems).** Contiene 4 de los 6 ítems de la pregunta 43, correspondiente a los horarios de atención, más 1 ítem correspondiente a la atención por videoconferencia.
11. **Procesos Administrativos Generales (5 ítems).** Contiene 3 de los 7 ítems de la pregunta 37 que están relacionados con procesos administrativos por los que todos los alumnos deben pasar, más 1 ítem de horarios de atención relacionado con la entrega de la evaluación a distancia, y 1 ítem de aspectos académicos relacionado con el plan de estudios.



	Componente												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Factor 1: ASPECTOS PERSONALES													
Valoración de aspectos personales. Control de ansiedad	,874												
Valoración de aspectos personales. Control emocional	,866												
Valoración de aspectos personales. Autoestima	,857												
Valoración de aspectos personales. Autoconcepto	,847												
Valoración de aspectos personales. Control de estrés	,827												
Valoración de aspectos personales. Gestión y liderazgo	,734	,238										,282	
Valoración de aspectos personales. Situaciones de desmotivación	,719												
Valoración de aspectos personales. Visión: sonar horizontes	,705											,376	
Valoración de aspectos personales. Intento de abandonar los estudios	,705											-,210	
Valoración de aspectos personales. Flexibilidad Operativa	,674	,252		,221								,344	
Valoración de aspectos personales. Espíritu de equipo	,672	,262										,365	
Valoración de aspectos personales. Humildad	,657	,244		,225								,354	
Valoración de aspectos personales. Elaboración de trabajos escritos	,628		,223									,421	
Valoración de aspectos personales. Técnicas de estudio	,620		,244								,213	,501	
Valoración de aspectos personales. Hábitos de estudio	,609											,524	
Factor 2: FUNCIONES DE ORIENTACIÓN													
Valoración. Implementar acciones preventivas de las dificultades académicas	,248	,817											
Valoración. Determinar formas de relación entre la universidad y el prácticum de las carreras		,812											
Valoración. Colaborar con los docentes en nuevas técnicas de motivación y comunicación con el alumno.	,239	,801											
Valoración. Establecer prospectiva profesional y laboral		,792				,224							
Valoración. Investigar sobre las necesidades de los universitarios	,268	,773		,220									
Valoración. Desarrollar jornadas de orientación sobre apoyos tecnológicos que la universidad oferta.		,771											
Valoración. Orientar e informar sobre aspectos profesionales		,764									,201		
Valoración. Orientar sobre aspectos personales	,263	,710		,235									
Valoración. Asesorar sobre técnicas de autoestudio y aprendizaje		,676										,204	
Valoración. Orientar e informar sobre aspectos académicos		,642	,258									,314	

Factor 3: PROCESOS DE EVALUACIÓN Y PAQUETE PEDAGÓGICO												
Evaluación de la orientación sobre. Evaluación presencial			,828									
Evaluación de la orientación sobre. Evaluación supletoria			,750			,212						
Evaluación paquete pedagógico. Evaluaciones a distancia		,256	,714				,235					
Evaluación de la orientación sobre. Evaluación a distancia			,707	,201						,253		
Evaluación de la orientación sobre. Puntaje para aprobar una asignatura/bimestre			,645		,270	,259						
Evaluación paquete pedagógico. Texto básico			,636						,272			-,208
Valoración de la orientación sobre horarios. Evaluación presencial		,268	,633							,216		,331
Evaluación paquete pedagógico. Guía didáctica			,584	,204			,212	,235	,218			-,287
Valoración. La calidad de las evaluaciones presenciales			,514		,210		,435		,393			
Valoración de orientación sobre recursos virtuales. Consulta de calificaciones bimestrales		,247	,489			,307						,244
Valoración de orientación sobre recursos virtuales. Subir evaluaciones a distancia en el EVA			,449			,423	,296					,276
Factor 4: PROYECTO DE FORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL												
Valoración de la orientación personal. Aptitudes y conocimientos previos para la carrera		,311	,298			,725						
Valoración de la orientación personal. Planificación del proyecto profesional		,248	,403			,714						
Valoración de la orientación personal. Ayuda psicológica personal		,366	,295			,703						
Valoración de la orientación personal. Orientaciones para el desarrollo personal y de valores		,304	,316	,210		,696						
Valoración de la orientación personal. Asesoramiento en toma de decisiones: elección de estudios.		,354	,294			,680						
Valoración de la orientación personal. Particularidades del estudio a distancia			,320	,210		,606		,243			,210	
Valoración de la orientación personal. Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio			,263	,290	,527		,245			,208	,270	,306
Factor 5: PROCESOS TUTORIALES												
Valoración procesos tutoriales. Puntualidad en el horario de atención de tutoría						,798						
Valoración procesos tutoriales. Calidez en el trato por parte del docente – tutor			,254			,791						
Valoración procesos tutoriales. Claridad en las orientaciones del docente – tutor						,778		,216				
Valoración procesos tutoriales. Dominio del contenido de asignatura por parte del docente-tutor						,770		,202				
Valoración. Las competencias académicas de los profesores						,508		,506		,211		
Factor 6: PROGRAMA FORMATIVO												
Valoración de orientación acerca del programa. Número de créditos de asignaturas y ciclos						,712			,220		,252	
Valoración de orientación acerca del programa. El tipo de asignaturas de la carrera		,252	,274	,220		,670			,245		,254	
Valoración de orientación acerca del programa. Particularidades de las asignaturas		,315	,272	,229		,667						
Valoración de orientación acerca del programa. Jornadas Pedagógicas		,282	,254	,262	,281	,469						
Valoración de orientación sobre recursos virtuales. Orientaciones para el Entorno Virtual de Aprendizaje		,203	,413			,428	,223			,333		

Factor 7: ASPECTOS ACADÉMICOS PROPIOS DE LA MaD												
Valoración. Las videoconferencias		,247			,236		,701			,255		
Valoración. Las orientaciones del EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje)		,272	,321		,212		,689					
Valoración. La calidad de las evaluaciones a distancia			,459				,501		,321			
Valoración. La calidad de atención de los profesores		,246			,444		,492		,267	,206		
Factor 8: PROCESOS ADMINISTRATIVOS EXTRAORDINARIOS												
Valoración. Trámites de convalidación de asignaturas	,207	,272					,801					
Valoración. Convalidación de estudios de asignaturas cursadas en otras carreras/universidades		,300					,797					
Valoración. Trámites de cambio de centro universitario	,256	,263					,676			,323		
Valoración. Becas y ayuda para el estudio	,209	,275		,286			,620			,207		
Factor 9: ASPECTOS ACADÉMICOS NO ESPECÍFICOS DE LA MaD												
Valoración. Mi propio rendimiento académico							,760					
Valoración. Un nivel académico adecuado de las asignaturas						,201	,662			,218		
Valoración. Los textos básicos para el estudio			,364				,661					
Valoración. Las orientaciones de las guías didácticas			,348			,401	,510		,209			-,204
Valoración. El material bibliográfico proporcionado			,312		,274	,372	,476					
Factor 10: HORARIOS DE ATENCIÓN												
Valoración de la orientación sobre horarios. Videoconferencias	,281		,222		,221	,230			,673			
Valoración de la orientación sobre horarios. Atención de Modalidad Abierta y a Distancia	,274	,322	,274						,606			
Valoración de la orientación sobre horarios. Atención del Call Center	,266	,347	,207						,596			
Valoración de la orientación sobre horarios. Tutoría de los docentes	,272	,328	,213	,327					,581			
Valoración de orientación sobre recursos virtuales. Videoconferencia	,241				,454	,344			,506			
Factor 11: PROCESOS ADMINISTRATIVOS GENERALES												
Valoración. Procesos de matrícula		,213	,265					,225			,758	
Valoración. Procesos de admisión e ingreso			,235		,245		,251				,699	
Valoración. Modalidades de pago			,307								,692	
Valoración de la orientación sobre horarios. Entrega de la evaluación a distancia			,434						,301	,245		,523
Valoración. El plan de estudios de la carrera o malla curricular				,205	,218	,317	,364			,247		,377

Tabla 7.6.2. Matriz de componentes rotados



Como conclusión, la solución proporcionada por el análisis factorial resume de manera aceptable la información contenida en la muestra inicial de 76 ítems en un modelo de 11 factores. Dado que los factores están ordenados por su importancia, podemos apreciar que los aspectos que los estudiantes consideran prioritarios son: (1) aspectos personales, que aparecen en los Factores 1 y 4; (2) funciones de orientación, que aparecen en el Factor 2; y (3) procesos de evaluación, que aparecen en el Factor 3. A un nivel menos importante se encuentran los procesos tutoriales (Factor 5) y el programa formativo (Factor 6). Los Factores 7 a 11, mucho menos importantes, están relacionados con aspectos de tipo administrativo y académicos.

Además, la solución factorial encontrada muestra una estructura muy similar a la existente en las preguntas de los distintos bloques del cuestionario, lo que viene a apoyar la organización adoptada en dicho cuestionario. Así pues, los resultados del análisis factorial vienen a avalar la validez de constructo de nuestro instrumento.

7.5. MODELOS PREDICTIVOS PARA RESULTADOS ACADÉMICOS

Una vez confirmada la validez de constructo de nuestro cuestionario, el siguiente paso consistirá en comprobar la capacidad del mismo para pronosticar la competencia académica de los estudiantes, medida a partir de la nota media autoinformada en el primer bimestre, que tomaremos como variable dependiente en todos los análisis. La lista de potenciales predictores, junto con su escala de medida, incluye los siguientes:

Ítem 3.1: ¿La carrera resultó como usted esperaba? (nominal).

Ítem 10: Tengo posibilidades de terminar la carrera que he iniciado (ordinal).

Ítem 11: Tengo posibilidades cuando termine de encontrar trabajo con esta carrera que me encuentro estudiando (nominal).

Edad (escala).

Ítem 17: Número de horas semanales dedicadas al estudio (escala).

Ítem 22: ¿Cuántas veces ha utilizado el servicio de orientación de la unidad de atención al alumno? (escala).

Ítem 25: ¿Cuántas veces ha requerido orientación de los profesores de asignatura? (escala).

Pregunta 12 (13 ítems): Valore en qué medida le han afectado los siguientes problemas (escala).

Pregunta 19 (10 ítems): Valore la frecuencia con la que utiliza los siguientes procedimientos de estudio (escala).

Pregunta 20 (5 ítems): Indique la frecuencia con que recurre a las siguientes estrategias para complementar su formación académica sobre la carrera que cursa actualmente (escala).

Pregunta 27 (4 ítems): En general, ¿en qué medida se siente satisfecho con las orientaciones/asesorías recibidas en la universidad? (escala).

Así pues, la lista de potenciales predictores incluye aspectos relacionados con: (1) la satisfacción con la carrera, (2) las expectativas de terminar la carrera, (3) las expectativas laborales posteriores a los estudios universitarios, (4) la edad, (5) los hábitos de estudio,

(6) el uso de los servicios de orientación y la satisfacción con los mismos, (7) los problemas encontrados al realizar sus estudios, y (8) las estrategias extracurriculares. Dado que esta lista incluye algunas variables nominales, intentaremos elaborar nuestras predicciones empleando en todos los casos un modelo lineal, pero empleando el análisis de varianza para el caso de las variables nominales, y el análisis de regresión para el caso de las variables de escala.

7.5.1. Resultados globales

El primer bloque de análisis se llevó a cabo para la muestra total de estudiantes. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de varianza univariado, tomando como variable dependiente la nota media en el bimestre, y como factores fijos todos los ítems medidos a nivel nominal (ítem 3.1, ítem 10, e ítem 11), más 4 covariables (edad, ítem17, ítem 22, e ítem 25). Los resultados mostraron únicamente un efecto significativo del ítem 11 ($F=3,913$; g.l.=1, 245; $p<.05$). La inspección de las medias para este ítem mostró un resultado incongruente en el caso de los sujetos que manifestaron que no tenían ninguna posibilidad de encontrar trabajo al finalizar la carrera (ver Tabla 7.7.1). Para el resto de categorías, la calificación media es mayor a medida que el sujeto percibe mayores posibilidades laborales. Este resultado parece indicar que los sujetos que eligieron la categoría de respuesta “nada” son menos fiables que el resto en cuanto a su nota media autoinformada.

Tengo posibilidades de terminar la carrera que he iniciado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Nada	17,343	1,167	15,045	19,641
Poco	15,267	,873	13,548	16,986
Regular	16,604	,435	15,747	17,460
Bastante	16,048	,337	15,385	16,711
Mucho	16,985	,310	16,375	17,596

Tabla 7.7.1: Calificación Media

A continuación, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple, tomando de nuevo como variable dependiente la nota en el bimestre, y como variables independientes todos los predictores medidos a nivel de escala u ordinal (ítem10, edad, ítem 17, ítem 22, ítem 25, y preguntas 12, 19, 20 y 27). Adicionalmente, y dado que había sido seleccionado previamente por el análisis de varianza, el ítem 3.1 (dicotómico), fue introducido en el modelo de regresión como variable indicadora binaria, o *dummy*. Dada la gran cantidad de predictores empleados, se utilizó el método de selección por pasos, que únicamente incluye en el modelo aquellos predictores que incrementen significativamente el ajuste del mismo, garantizando de este modo la parsimonia del modelo. El análisis de regresión retuvo 6 predictores, pero el ajuste del modelo a los datos fue muy pobre ($R^2=.175$), por lo que no puede ser considerado adecuado como predictor de las notas de los estudiantes.

Dado el escaso ajuste obtenido con los ítems del cuestionario, se llevó a cabo un nuevo análisis de regresión, pero tomando ahora como predictores las puntuaciones factoriales de los sujetos en cada uno de los 11 factores encontrados por el análisis factorial exploratorio comentado en el apartado 7.6. Al igual que en el caso anterior, se

utilizó el método de selección por pasos. El modelo final retuvo 3 predictores, pero con un pésimo ajuste ($R^2=.051$), lo que viene a indicar que los factores tampoco proporcionan una explicación adecuada de los resultados académicos de los alumnos.

A raíz de los resultados anteriores, nos planteamos la posibilidad de que pudiesen existir diferencias entre distintos grupos de estudiantes, de tal modo que las variables relevantes fuesen diferentes en función de la procedencia de los sujetos. Así, se llevaron a cabo nuevos análisis de varianza y de regresión de forma separada para los distintos grupos. Los criterios empleados para generar los grupos fueron dos: (1) la titulación de procedencia de los sujetos (Bachiller, Ingeniería, Licenciatura o Tecnología), y (2) el área de conocimiento a la que pertenece la titulación que están cursando en la MaD (Ciencias, Mixtas o Letras). En todos los casos, las variables independientes empleadas en los análisis fueron las mismas que las empleadas para los resultados globales.

7.5.2. Resultados por titulación

Los resultados del análisis de varianza para la titulación de bachiller retuvieron un único factor, el ítem 10 ($F=2,612$; g.l.=4, 188; $p<.05$). No obstante, la inspección de medias mostró que la media de calificación más alta correspondió a aquellos sujetos que manifestaron que no tenían posibilidades de terminar la carrera que habían empezado (ver Tabla 7.7.2). Para el resto de categorías de respuesta, las medias sí se comportaron como se esperaba, con mayores calificaciones medias cuanto mayores fuesen las posibilidades percibidas de terminar la carrera. Así pues, al igual que ocurrió con el ítem

11 en el caso de la muestra total, es posible que los sujetos que eligieron la opción “nada” sean menos fiables que el resto en cuanto a su nota autoinformada.

Tengo posibilidades de terminar la carrera que he iniciado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Nada	17,354	1,201	14,985	19,723
Poco	15,280	,901	13,502	17,058
Regular	16,049	,363	15,332	16,765
Bastante	15,859	,489	14,894	16,824
Mucho	17,041	,459	16,136	17,947

Tabla 7.7.2: Posibilidades de culminar la carrera

En el caso de la titulación de Ingeniería, se encontró un efecto significativo del ítem 3.1 ($F=5,489$; g.l.=1, 16; $p<.05$). No obstante, la inspección de las medias correspondientes mostró una calificación media superior para aquellos sujetos para los que la carrera no resultó como se esperaba, y más baja para los que sí resultó como se esperaba (18.10 frente a 15.65, respectivamente), lo que resulta incongruente. Dada la diferencia de medias, y al igual que en los análisis de varianza anteriores, es posible que los sujetos que respondieron “no” sean menos fiables que los que respondieron “sí” en cuanto a sus calificaciones autoinformadas. En el caso de las titulaciones de licenciatura y tecnología, no se encontró ningún factor significativo.

Estos resultados vendrían a indicar que los efectos encontrados en los análisis de varianza realizados hasta el momento se deben principalmente a la existencia de un grupo de estudiantes que probablemente no han proporcionado información correcta acerca de

su calificación bimestral, puesto que sus respuestas son más negativas que las del resto, pero sus notas medias son muy superiores, lo cual es contradictorio.

A continuación, se llevaron a cabo los análisis de regresión correspondientes a cada una de las titulaciones de ingreso. En el caso de la titulación de bachiller, el análisis retuvo 5 predictores, pero con un ajuste muy bajo ($R^2=.212$).

Para la titulación de ingeniería, el análisis retuvo 4 predictores, con un buen ajuste ($R^2=.825$). La inspección de los coeficientes correspondientes a estos predictores mostró un efecto positivo de la satisfacción con la orientación, pero también un efecto positivo del desconocimiento del modo de acceso al EVA, así como un efecto negativo de la guía didáctica. Finalmente, el grado de uso de la unidad de atención al alumno tiene un efecto positivo sobre la calificación media. Así pues, aunque el ajuste es bueno, los pesos encontrados para el segundo y tercer predictor van en la dirección contraria a la esperada.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coef. tip.	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	11,933	1,399		8,527	,000
Satisfacción con la orientación. Pers. Adm. de la carrera que estudia	1,503	,292	,704	5,143	,000
Problema. El desconocimiento para acceder al EVA	,992	,250	,521	3,971	,002
Desarrolla las actividades que se sugieren en la guía didáctica	-,737	,196	-,465	-3,764	,002
Veces ha utilizado el servicio de la Unidad de Atención al Alumno	,182	,070	,350	2,586	,023

Tabla 7.7.3: Predicción de la calificación media en las evaluaciones bimestrales de los estudiantes con título previo de Ingeniería.

En el caso de la titulación de licenciatura, sólo se encontró un predictor significativo; además, el ajuste del modelo a los datos fue muy bajo ($R^2=.272$).

Finalmente, en el caso de tecnología, el modelo de regresión retuvo 8 predictores, con un ajuste casi perfecto ($R^2=.983$). La inspección de los coeficientes para estos predictores mostró un efecto positivo del énfasis en el estudio y repaso, un efecto negativo de la lejanía geográfica, un efecto positivo de la claridad de las asesorías de los profesores, un incongruente efecto negativo del desarrollo de trabajos por cuenta propia, así como también fue incongruente el efecto positivo de la falta de acceso a medios, un efecto positivo de la necesidad de orientación, un incongruente efecto negativo de las posibilidades de terminar la carrera (cuya posible razón ya hemos comentado más arriba), y un efecto positivo de la lectura de las orientaciones de la guía didáctica.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coef. tip.	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	16,909	,447		37,795	,000
Pongo énfasis en el estudio y repaso para las evaluaciones presenciales.	,907	,050	,895	18,225	,000
Problema. La lejanía en la ubicación geográfica	-,541	,045	-,592	-11,912	,000
Problema. La poca claridad de las asesorías que dan los profesores	-,580	,068	-,426	-8,540	,000
Desarrollar por cuenta propia trabajos relacionados con carrera	-,160	,041	-,189	-3,867	,003
Problema. La falta de acceso a medios como teléfono y la internet	,197	,046	,234	4,280	,002
Veces que ha necesitado orientación por parte de los profesores	,015	,003	,259	4,458	,001
Tengo posibilidades de terminar la carrera que he iniciado	-,397	,088	-,227	-4,535	,001
Primero leo las orientaciones de cada unidad en la guía didáctica	,124	,042	,136	2,925	,015

Tabla 7.7.4: Predicción de la calificación media en las evaluaciones bimestrales de los estudiantes con título previo de Tecnología.

Así pues, únicamente en el caso de las titulaciones de ingeniería y tecnología se ha encontrado un modelo con un buen ajuste, aunque en ambos casos algunos de los predictores tienen una relación poco congruente con las calificaciones. En el caso de bachilleres y licenciados, por el contrario, los modelos fueron pobres en cuanto a su ajuste.

Dados los resultados obtenidos, nos planteamos a continuación comprobar el funcionamiento de los 11 factores proporcionados por el análisis factorial como predictores de las calificaciones bimestrales de los alumnos, separadamente por titulaciones. Al igual que en el caso de la muestra global, los resultados obtenidos para las distintas titulaciones fueron muy poco relevantes. En el caso de las titulaciones de ingeniería y licenciatura, el modelo de regresión no retuvo ningún predictor, mientras que en el caso de bachiller (4 predictores) y tecnología (1 predictor), los valores de ajuste fueron claramente insuficientes ($R^2=.100$ y $.195$, respectivamente).

Como conclusión, no se han encontrado modelos de regresión con buen ajuste para el caso de las titulaciones de bachiller y licenciatura, pero sí para ingeniería y tecnología. No obstante, incluso en estos dos últimos casos, la relación de algunos predictores con la calificación obtenida por los estudiantes no es la esperada. El hecho de que algunos de estos ítems ya mostrasen la existencia de respuestas inconsistentes en el análisis de varianza (p. ej.: el caso del ítem 10), hace pensar que quizá este sea también el caso del resto de predictores inconsistentes.

7.5.3. Resultados por área de conocimiento

Dado que los resultados por titulación no fueron adecuados para todas ellas, se planteó repetir los mismos análisis, pero segmentando los mismos en función del área de conocimiento a la que pertenece la titulación elegida en la MaD. Así, se agruparon las carreras cursadas por los estudiantes en tres áreas de conocimiento: Ciencias, Letras y Mixtas. En la Tabla 7.7.5 se muestra la distribución de la muestra en función de estas 3 áreas. El área más numerosa fue la Mixta, seguida de Letras, mientras que el área de Ciencias fue la más pequeña de las tres.

Área		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mixta	425	43,7	43,7	43,7
	Letras	386	39,7	39,7	83,4
	Ciencias	161	16,6	16,6	100,0
	Total	972	100,0	100,0	

Tabla 7.7.5: Áreas de conocimiento de la MaD

En el caso del análisis de varianza para el área de Letras, sólo una covariable mostró un efecto significativo: el ítem 17 ($F=4.772$; g.l.=1, 66; $p<.05$). En el caso del área Mixta, sólo el factor correspondiente al ítem 3.1 resultó significativo ($F=7.147$; g.l.=1, 106; $p<.01$). La inspección de las medias correspondientes a este ítem mostró de nuevo un resultado inconsistente, con una calificación media ligeramente superior para los alumnos para los que la carrera no resultó como esperaban que para los alumnos para los que sí resultó como esperaban (16.543 frente a 16.503, respectivamente). De nuevo, cabe

pensar que los alumnos que contestaron “no” a este ítem son menos fiables en cuanto a su calificación autoinformada. Finalmente, en el caso del área de Ciencias, no se encontró ningún efecto significativo.

Por lo que respecta al análisis de regresión múltiple, los resultados fueron bajos para todas las áreas. En el caso del área de Letras, el modelo de regresión retuvo 3 predictores, con un bajo ajuste ($R^2=.21$). Para el caso del área Mixta, el modelo retuvo 5 predictores, pero también con un bajo ajuste ($R^2=.243$). Finalmente, en el caso del área de Ciencias, se obtuvo un modelo más parsimonioso, con sólo 2 predictores y un ajuste algo mayor ($R^2=.487$), aunque todavía insuficiente.

Finalmente, se repitió el análisis de regresión por áreas de conocimiento, pero empleando ahora como predictores las puntuaciones factoriales en los 11 factores proporcionados por el análisis factorial. En el caso del área de Letras, el análisis retuvo un único predictor, con un pésimo ajuste ($R^2=.051$), y en el caso del área Mixta, ningún predictor resultó significativo. Por último, en el caso del área de Ciencias, el análisis obtuvo de nuevo un modelo más parsimonioso, con sólo 2 predictores y un mejor ajuste del modelo a los datos ($R^2=.401$), aunque insuficiente para nuestros fines.

Como resumen de todos los resultados anteriormente expuestos, podemos indicar algunas conclusiones finales:

- a. No es posible establecer modelos predictivos adecuados para la muestra global, pero sí para determinados grupos de estudiantes. Más concretamente, la titulación de acceso parece ser relevante. Los resultados obtenidos nos muestran que las respuestas proporcionadas por los estudiantes cuya titulación de acceso fue ingeniería o tecnología fueron mucho más fiables que las proporcionadas por aquellos estudiantes cuya titulación de acceso fue bachiller o licenciatura.
- b. La titulación de entrada resultó más útil como variable de segmentación que el área de conocimiento a la que pertenece la carrera cursada por el estudiante. Es decir, resulta más relevante la procedencia del estudiante que sus estudios actuales.
- c. Los factores proporcionados por el análisis factorial no resultaron útiles a la hora de predecir el rendimiento académico, independientemente de que fuesen utilizados con la muestra global, o separadamente por titulación, o por área de conocimiento.
- d. Se ha encontrado que, en el caso de algunos estudiantes cuyas respuestas a las preguntas del cuestionario fueron muy negativas, sus calificaciones autoinformadas fueron excesivamente elevadas en comparación con sus compañeros. Esto viene a indicar que (1) las calificaciones autoinformadas probablemente no son un buen método para medir el rendimiento académico, ya pueden ser manipuladas por los encuestados, y (2) al tratarse de calificaciones del primer bimestre, es posible que no reflejen de

modo adecuado el verdadero rendimiento académico de los estudiantes a largo plazo.





8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



8.1. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

La orientación por si misma se comprende como un proceso que colabora en la superación del individuo en aspectos de orden personal, vocacional, académico y profesional, por lo tanto, las particularidades de los estudiantes de la MaD deben ser tenidas en cuenta previamente al establecimiento de conclusiones sobre el proceso de orientación.

Las necesidades de orientación poseen una importancia teórica y práctica, se consideran un elemento clave de la calidad de la enseñanza, por ello, se ha desarrollado la investigación referente al “Análisis de las necesidades y servicios de orientación universitaria de los estudiantes en la Modalidad Abierta y a Distancia”. Seguidamente se incluyen el objetivo general y los objetivos específicos.

Objetivo General: *Estudiar los servicios de orientación universitaria, en sus vertientes Académica, Vocacional, y Personal, en la Modalidad de Estudios a Distancia, con la finalidad de determinar cuáles son los servicios ofertados, su grado de demanda y la satisfacción que proporcionan.*

A nivel general, los resultados obtenidos con nuestra muestra son positivos, con niveles de uso y de satisfacción adecuados para la gran mayoría de servicios. En este sentido, se ha encontrado que las expectativas de los estudiantes sobre la carrera que han elegido aumentan cuanto mayor uso de la información hacen los mismos, por lo que el uso

de las herramientas de información supone una ayuda importante para su desempeño en los estudios. Asimismo, y relacionado con las características particulares de los estudiantes de la MaD, se ha encontrado que los estudiantes que trabajan muestran mejores expectativas que los que no lo hacen, y que los estudiantes que proceden de titulaciones de Tecnología tienen mejores expectativas que los procedentes de otras titulaciones, como bachilleres, licenciados o ingenieros.

Pasamos, a continuación, a abordar los distintos objetivos específicos de nuestro trabajo.

Objetivo Específico 1: *Identificar las necesidades de orientación universitaria de los estudiantes de la Modalidad a Distancia.*

Aunque los resultados obtenidos han sido positivos en general, tanto en cuanto a la importancia otorgada a los servicios de orientación como en cuanto a la satisfacción con los mismos, con medias generalmente elevadas en ambos criterios, existen una serie de circunstancias que es preciso mencionar y resaltar.

En primer lugar, se da de forma consistente una peor valoración de la satisfacción con los servicios que en cuanto a su importancia, lo que viene a indicar una ligera insatisfacción con los mismos. Esta diferencia es más leve en el caso de las funciones de orientación, pero mucho más clara en el caso de los aspectos personales e institucionales,

donde se obtienen valoraciones de satisfacción claramente bajas para algunos de estos aspectos. Si tenemos en cuenta que las funciones de orientación y los aspectos personales fueron los dos factores principales proporcionados por el análisis factorial de las valoraciones efectuadas por los alumnos, esta insatisfacción debe ser atendida y corregida con el fin de incrementar futuras valoraciones de los servicios de orientación, puesto que las mayores cotas de insatisfacción se dan en los dos aspectos más importantes de la orientación desde la perspectiva de los alumnos.

En segundo lugar, se han encontrado correlaciones significativas y, en algunos casos, elevadas, entre las valoraciones de importancia y satisfacción otorgadas por los sujetos. La existencia de esta correlación viene a indicar que los sujetos no manejan por separado ambos conceptos, sino que sus respuestas en ambos casos tienden a estar relacionadas. Esta falta de independencia hace mucho más difícil la detección de áreas de mejora importantes en la estructura de la MaD.

Objetivo Específico 2: *Analizar las necesidades de orientación universitaria atendiendo a factores de tipo socioeconómico, académico, laboral, geográfico y familiar.*

En este sentido, podemos apreciar que nuestra muestra indica que, en general, los estudiantes de la MaD tienen una edad media cercana a los 30 años, más elevada que la habitual en estudiantes de la modalidad presencial. Asimismo, entre estos estudiantes se

da mucho más a menudo el hecho de encontrarse trabajando; cerca del 70% de los sujetos de nuestra muestra se encontraban trabajando, mientras que este porcentaje es mucho más bajo entre los estudiantes de la modalidad presencial. Este resultado concuerda con el planteamiento de García (2001), Martínez, Ruiz y Rimbaw (2010), Phineas (2012) y Rubio Gómez (2014) que señalan que la mayoría de estudiantes a distancia combinan el trabajo con el estudio, característica que se constituye en un indicador de la flexibilidad de la Educación a Distancia. Además, esta peculiaridad de nuestros estudiantes muestra un claro efecto de género: en primer lugar, la ocupación es mucho más frecuente entre los hombres, y menos entre las mujeres. En segundo lugar, también se encontraron diferencias por género en cuanto a las razones para estudiar a distancia: mientras que la posibilidad de compatibilizar los estudios con el trabajo es más importante para los estudiantes hombres, para las mujeres es más importante compatibilizar el estudio y la familia. En tercer lugar, también se encontró un efecto de género en cuanto a las razones esgrimidas para elegir la carrera estudiada: mientras que en el caso de los hombres se mencionan a menudo aspectos tales como sus aptitudes, el valor formativo de la carrera, la formación científica que proporciona ésta, o el estatus que proporciona, estos mismos aspectos son mucho menos mencionados por las mujeres. Estos resultados coinciden con los encontrados por Ong y Lai (2006) o Liu y Huang (2008), quienes concluyeron que los hombres muestran actitudes más positivas con el aprendizaje a distancia frente a las mujeres.

También se ha encontrado un efecto de cohorte en nuestra muestra en cuanto a la titulación de ingreso en la Universidad: se aprecia una tendencia a la desaparición de

licenciados, ingenieros y técnicos entre los ingresados, mientras que la titulación de Bachiller tiende a ser hegemónica entre los estudiantes más jóvenes.

Por último, se detecta una necesidad real de la MaD en el caso de los estudiantes de la región Oriente, que eligen estudiar en Modalidad Abierta porque, o bien no existe la titulación en su Universidad local, o bien no hay Universidad en su región, lo que se justifica por cuanto en esta región geográfica no existen Universidades que oferten educación presencial. Así pues, la oferta de educación a distancia por parte de la UTPL es muy valorada y reconocida por estos estudiantes. Este aspecto de nuestro estudio concuerda con los resultados obtenidos por Sánchez (2005), quien afirma que la orientación debe considerar las diferencias culturales de las regiones.

Objetivo Específico 3: *Validar la estructura del cuestionario diseñado para la presente investigación, así como su consistencia interna.*

En cuanto al tercer objetivo específico, los resultados avalan tanto la consistencia interna como la validez de constructo de nuestro instrumento. En cuanto a la consistencia interna, se ha obtenido un elevado valor para los ítems del cuestionario, lo que viene a indicar una elevada fiabilidad en las evaluaciones efectuadas por nuestros sujetos.

Por lo que se refiere a la validez de constructo, la estructura en 11 factores proporcionada por el análisis factorial exploratorio realizado, es altamente consistente y de fácil interpretación. Seguidamente se describen cada uno de estos factores:

Factor 1: *Aspectos personales*. Integrado por ítems que comprenden: aspectos de carácter intrapersonal, de valores institucionales y de aspectos relacionados con procesos de estudio. Este factor se lo puede relacionar con el encontrado en el estudio realizado con universitarios por Sánchez (1998) y que se ubicó como factor cinco, comprende aspectos de ayuda psicológica, orientación para realizar el proyecto personal de vida y para una mejor autocomprensión. Al haberse situado en la primera ubicación en los resultados, contempla aspectos que se los considera como indicadores de los niveles de satisfacción de los estudiantes, como son el autoestima (Randolph, Kangas, y Ruokamo, 2010) y la motivación (Denson, Loveday, y Dalton, 2010).

Factor 2: *Funciones de orientación*. Compuesto por actividades de orientación, en especial las relacionadas con las acciones de prevención de las dificultades académicas, formas de relación de la universidad y el practicum de las carreras y aspectos de orientación académica, profesional, del campo laboral y del uso de la tecnología. También se encontró este factor en el estudio realizado con estudiantes universitarios de la Comunidad de Madrid por Sánchez (1998), y que ocupó la ubicación dos, y que se lo denominó como "*Funciones de orientación e información académico – profesional*" (p.110). Se las considera como tareas generales y cotidianas de la orientación.

Factor 3: *Procesos de evaluación y paquete pedagógico*. Formado por ítems que identifican el interés que poseen los estudiantes a su ingreso a la Modalidad Abierta y a Distancia por conocer los procesos de evaluación presencial y a distancia, así como también por el uso del paquete pedagógico (guías didácticas, textos básicos, evaluaciones a distancia y de los recursos virtuales). Este factor apareció como factor 1 en el estudio efectuado por Hofstadt, Quiles, Quiles y Rodríguez (2005), quienes señalan, en su estudio sobre las necesidades de información al inicio de los estudios universitarios de estudiantes españoles, que: *“la información sobre los exámenes es considerada como la más necesaria al comienzo del curso por los estudiantes”* (p. 193). Los estudiantes requieren conocer las fechas de las evaluaciones, la forma de calificación, la preparación del material y las habilidades y técnicas para el estudio. El conocimiento de las características y utilidad de los elementos del paquete pedagógico es de suma importancia en la educación a distancia, es así que en Modalidad Abierta y a Distancia UTPL, se desarrolla la Jornada de Asesoría de Sistema y Técnicas de Autoestudio.

Factor 4: *Proyecto de formación personal y profesional*. Es un factor que incluye aspectos de orientación referente al conocimiento de las aptitudes, de la carrera, del proyecto profesional, toma de decisiones y de las particularidades de los estudios a distancia. Así Salmerón y Rodríguez (2008), denominan a este factor como *“Necesidades de orientación y formación profesional”* (p. 135), ya que los estudiantes otorgaron mayor importancia al conocimiento de las profesionales más solicitadas en el ámbito laboral – empresarial y a la toma de decisiones para la elección de la carrera.

Factor 5: *Procesos tutoriales*. Constituido por las características del tutor, como: puntualidad en el horario de atención, calidez en el trato, claridad en las orientaciones, dominio de contenido y competencias académicas. Este Factor también se evidencia en los estudios de Hofstadt, Quiles, Quiles y Rodríguez (2005), apareciendo como factor 6 y que hace referencia al trato de los profesores y el horario de tutoría. En la Educación a Distancia, el recurso de tutoría en todas sus modalidades es prioritario. Así Mazurkiewicz (2008) considera que el tutor es un orientador tanto a nivel individual como grupal. En la tutoría de acuerdo a Rodríguez y Baños (2011), el estudiante puede acceder a un apoyo personalizado referente a las asignaturas que cursa. También Valverde y Garrido (2005) señalan que la tutoría es un indicador de calidad. En la actualidad la tutoría en la educación a distancia es ofrecida a los estudiantes a través de recursos virtuales, como lo señala Medina, Domínguez y Sánchez (2011), lo que permite facilitar información, y lograr acciones de aprendizaje cooperativo en los procesos de formación.

Factor 6: *Programa formativo*. Comprende la orientación referente al número de créditos de las asignaturas, número de ciclos de duración, tipos y características de las asignaturas, jornadas pedagógicas y orientaciones para el entorno virtual del aprendizaje. El requerimiento de orientación sobre el programa formativo o plan de estudios, en la investigación realizada por Pérez y Villayandre (2000) se incluyó en la categoría “acceso” y alcanzó una importancia alta.

Factor 7: *Aspectos académicos propios de Modalidad Abierta y a Distancia*. Factor que comprende acciones que son propias de la Modalidad de Estudios a Distancia, tales como: videoconferencias, entorno virtual del aprendizaje, calidad de las evaluaciones a distancia y de la atención de los profesores.

Factor 8: *Procesos Administrativos Extraordinarios*. Integrado por aspectos que son requeridos por un grupo minoritario de estudiantes, que realizaron estudios anteriores y no finalizaron, o, que poseen una titulación anterior, como es en nuestro caso, la licenciatura, la tecnología y la ingeniería. Por ello, deben realizar trámites para: convalidación de asignaturas y convalidación de estudios. Así también, la Modalidad a Distancia tiene una cobertura amplia y una población estudiantil dispersa en la geografía, que se agrupa, en nuestro caso particular, en los centros universitarios asociados, debiendo indicarse que estos estudiantes, en algunos casos, requieren el cambio de centro universitario. Estos aspectos señalan a la característica de flexibilidad de la educación a distancia, que de acuerdo a Maya (1993), García y Trejo (2007), y Rubio (2014) debe atender las particularidades de las situaciones de cada estudiante. Otro aspecto que aparece en este factor, es el que se refiere a las becas y ayuda para el estudio. Este aspecto también se evidencia en el estudio realizado por Salmerón y Rodríguez (2008) y que fue priorizado en el segundo lugar de las necesidades de orientación.

Factor 9: *Aspectos académicos no específicos de la Modalidad Abierta y a Distancia*. Formado por aspectos que son de interés de los estudiantes universitarios de la

modalidad presencial y de la modalidad a distancia, como es la valoración que realiza el estudiante sobre: su rendimiento académico, nivel académico de las asignaturas, los textos para el estudio, las orientaciones de las guías didácticas y sobre el material bibliográfico que se proporciona.

Factor 10: *Horarios de atención*. Como su denominación lo señala, se refiere a la orientación que requieren los horarios de atención de: videoconferencias, Modalidad Abierta, *call center*, tutoría de los docentes, y sobre los recursos virtuales. La educación a distancia, requiere desarrollar un plan de información a los estudiantes, el mismo que debe aparecer en todos los medios de difusión de los que disponga la universidad. En la MaD – UTPL, estos canales de información se dan a través de: la plataforma virtual EVA, folletos, guías, entre otros.

Factor 11: *Procesos administrativos generales*. Están vinculados con la valoración de los procesos de: matrícula, admisión e ingreso, modalidades de pago, fechas de entrega de evaluaciones a distancia y sobre la malla curricular.

Es importante señalar que la mayoría de los factores seleccionados por el análisis factorial se corresponden con bloques de preguntas ya incluidos en el cuestionario, lo que viene a apoyar la idoneidad de la estructura planteada en el mismo. No obstante, también es necesario indicar la baja capacidad predictiva mostrada por los factores obtenidos a la hora de pronosticar el desempeño académico de los sujetos. Las razones de esta

incapacidad se discuten en el apartado siguiente, así como también a la hora de comentar las limitaciones de nuestro estudio.

Objetivo Específico 4: *Determinar la importancia de los servicios de orientación en el desempeño académico y la satisfacción de los estudiantes.*

En cuanto a este aspecto de nuestra investigación, conviene aclarar que la precisión en la medida del rendimiento académico en nuestro estudio depende de la honestidad de los alumnos y, por tanto, debe ser interpretada con precaución en nuestro caso, dado que se trata de calificaciones autoinformadas. Además, algunos de los resultados obtenidos en las secciones precedentes dan a entender que algunos de los sujetos no fueron totalmente sinceros al informar de sus calificaciones.

No se encontraron diferencias en función del género, por lo que tanto los estudiantes hombres como las mujeres tienen medias similares. Tampoco se encontró relación entre la calificación y la edad de los sujetos. Sí se encontraron diferencias en las calificaciones en función de la situación laboral. Este aspecto de nuestro estudio concuerda con los resultados obtenidos por Astheitner and Steinberg (2005) quienes no encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en los resultados del aprendizaje a distancia.

Se aprecia que el promedio de notas, independientemente del título, es 16, aunque quienes han obtenido una Tecnología o Ingeniería tienen medias ligeramente superiores. Además, en el caso de la titulación de Tecnología, se aprecia que ninguno de los alumnos procedentes de la misma ha reprobado.

Así pues, las calificaciones empleadas en nuestro estudio pueden no ser fiables en el caso de algunos sujetos lo que, unido al sistema de calificación empleado, con un punto de corte asimétrico y con una gran restricción de rango en las calificaciones, limita la utilidad de las mismas como medida del rendimiento académico. Esta podría ser la explicación a los malos resultados obtenidos con los distintos modelos predictivos del rendimiento académico empleados en nuestro estudio.

En cuanto a los modelos propiamente dichos, los resultados fueron decepcionantes para la muestra total, y malos por área de conocimiento. Cuando los modelos se hicieron independientemente en función de la titulación de ingreso, los resultados fueron, en términos de ajuste, buenos para los estudiantes provenientes de las titulaciones de Ingeniería y Tecnología, y malos para los estudiantes provenientes de las titulaciones de Bachiller y Licenciatura. No obstante, incluso en el primer caso, algunos de los predictores tienen una relación con el rendimiento académico que es opuesta a la esperable a priori, por lo que el alto ajuste encontrado debe ser tomado con precaución.

Así pues, y como resumen de todo lo anterior, nuestro estudio confirma la utilidad de la herramienta diseñada para el mismo, tanto a nivel de consistencia interna como a nivel de validez de constructo, con una estructura factorial clara y coincidente, en líneas generales, con la estructura originalmente planteada para este cuestionario.

Por lo que se refiere a la valoración de los servicios de orientación propiamente dichos, nuestros resultados son, en general, positivos para la MaD tal y como está organizada en la UTPL, aunque se evidencian necesidades especiales de los alumnos en el caso de las funciones de orientación, así como los aspectos personales e institucionales. Estos aspectos son, además, los factores más importantes en la evaluación de las necesidades de orientación de los alumnos de la UTPL. Este resultado guarda concordancia con los estudios realizados en el contexto español por Sánchez (1998) (1999), Abeal, Estévez y García (2005), Vidal y Vieira (2001), investigaciones en donde se evidencia la importancia que otorgan los estudiantes a las funciones de orientación, en especial a la orientación académica, personal, así como el uso elevado de los servicios de orientación. Estos resultados evidencian que la orientación en la Educación a Distancia es necesaria y que los estudiantes demandan de orientación personal, académica y profesional.

Por último, en cuanto a la predicción del rendimiento académico en función de las variables contempladas en nuestro estudio, los resultados no son satisfactorios, aunque

en el caso de algunas titulaciones se encontrasen modelos con un poder explicativo adecuado. Es posible que el poder predictivo real de nuestras variables sea escaso, pero también parece claro que nuestra medida del rendimiento académico adolece de varios problemas que pueden haber reducido la capacidad predictiva de nuestros modelos. Estos problemas, entre otros, se comentarán con detalle en el apartado siguiente.

8.2. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO.

Aunque nuestro estudio posee algunas fortalezas, tales como el amplio tamaño de nuestra muestra, así como los resultados obtenidos con nuestra herramienta, a nivel de consistencia interna y validez de constructo, también adolece de una serie de limitaciones que conviene tener en cuenta a la hora de interpretar algunos de los resultados obtenidos. Estas limitaciones ya han sido comentadas oportunamente en el apartado de resultados, pero las resumimos aquí de nuevo.

En primer lugar, cabe destacar la escasa fiabilidad de las calificaciones autoinformadas por el estudiante, tal y como se desprende de algunos resultados sorprendentes obtenidos, tanto en cuanto a variables relacionadas con la satisfacción y las expectativas, como en cuanto a la relación que con las mismas tenían algunos de los predictores seleccionados por el procedimiento de regresión múltiple en el desarrollo de los modelos predictivos del rendimiento académico. Esta escasa fiabilidad también viene dada por el sistema de calificación empleado en el sistema educativo ecuatoriano, con un punto de

corte asimétrico (14 sobre 20), y unas notas elevadas en la inmensa mayoría de los casos, lo que agrava la asimetría del punto de corte con una importante restricción de rango de las puntuaciones, hasta el punto de que más de la mitad de la escala de calificación no es empleada, de hecho, por los docentes a la hora de calificar a sus alumnos.

También cabe deducir una escasa fiabilidad en las respuestas proporcionadas por algunos sujetos en cuanto al número de horas dedicadas al estudio por semana. Este hecho, unido al comentado anteriormente, nos hace pensar que existe un pequeño porcentaje de sujetos cuyas respuestas son poco fiables, probablemente porque han contestado al cuestionario de forma desmotivada, aunque lo hayan completado totalmente.

Por último, también cabe albergar algunas dudas acerca de la fiabilidad de las valoraciones de importancia y satisfacción efectuadas por los sujetos sobre distintos aspectos del proceso de orientación. En primer lugar, se constata que las medias de ambas valoraciones tienden a ser altas en casi todos los casos, lo que revela una cierta tendencia a la benevolencia por parte de los sujetos. En segundo lugar, se han encontrado correlaciones significativas y, en algunos casos, elevadas, entre ambos tipos de valoraciones para todos los ítems de la escala, lo que vendría a indicar que ambas valoraciones no son tenidas en cuenta de forma independiente por parte de los sujetos, sino que son tomadas de forma conjunta, lo que minimiza las posibles discrepancias existentes entre la verdadera importancia concedida a un servicio dado, y la satisfacción percibida con ese mismo servicio.

8.3. PROSPECTIVA Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.

El presente trabajo investigativo al ser uno de los primeros que se ha desarrollado en Modalidad Abierta y a Distancia en la universidad objeto de estudio, y que se refiere a las necesidades y servicios de orientación universitaria ha dado origen a que se planifiquen y se pongan en ejecución algunas acciones posteriores con la finalidad de fortalecer la orientación de los estudiantes de la Modalidad a distancia. Estos son:

El Proyecto Tutores, a partir del 2012, que en los centros universitarios regionales, ha posibilitado ofrecer, en primera instancia, asesoría a los estudiantes del primer ciclo, el mismo que desde el 2013 se extendió a los estudiantes de otros ciclos y en componentes académicos que presentan dificultades como: bajo rendimiento académico, y poca participación en las actividades que se ofrecen a través del Entorno Virtual del Aprendizaje, entre otros.

En el 2013, se organizó el proceso de admisión de estudiantes de primer ciclo en Modalidad Abierta y a Distancia. Para ello, se planificó una normativa para la mencionada admisión. Además, se diseñó y aplicó el test de aptitudes generales, habiéndose evaluado los resultados pertinentes.

A partir de octubre 2014, se ha planificado y ejecutado un Curso de Fortalecimiento, el mismo que fue considerado como altamente recomendable para los estudiantes de primer ciclo que no alcanzaron el puntaje requerido.

Desde mayo 2014, se ha realizado la formulación del Plan de Orientación y Mentoría para estudiantes de primer ciclo de Modalidad Abierta y a Distancia, el mismo que ha originado el Proyecto Mentores, mediante el cual ha sido posible llevar a cabo un proceso de acompañamiento a los estudiantes del primer ciclo por parte de estudiantes de Fin de Titulación.

Luego de concluida la presente investigación, y con respecto al cuestionario diseñado, como perspectivas se pueden señalar las siguientes: que el cuestionario se lo pueda adaptar a la nueva estructura de la Universidad, que rige desde el 2014; que se lo aplique a estudiantes de primer ciclo y a los del segundo ciclo en adelante; y, que este cuestionario sirva de modelo para evaluar las necesidades y servicios de orientación de los estudiantes de la modalidad clásica o presencial.

Que en los próximos estudios referentes al tema, se considere la posibilidad de aplicación del cuestionario también a los equipos docentes, tutores, personal involucrado en Servicios Estudiantiles (antes Unidad de Atención al Alumno) y estudiantes, a efectos de contrastar los resultados a lograrse.

En definitiva, para afrontar los nuevos retos de la educación universitaria ecuatoriana con garantías de éxito, como profesores comprometidos con una educación a distancia de calidad, debemos asumir que la orientación es un factor clave. Por tanto, se deben tomar decisiones a nivel institucional, que permitan promover la orientación fortaleciendo la acción tutorial para atender las necesidades de orden personal, académico y profesional

de los estudiantes que ingresan, cursan y de final de la carrera, a efectos de que los estudiantes a distancia, se encuentren motivados, puedan asumir un aprendizaje autónomo, y sean partícipes y responsables de su propio proceso de aprendizaje. Estamos convencidos de que los procesos de orientación inciden positivamente en este sentido.

Creemos necesario que se amplíe esta experiencia a otros estudios, tomando como referencia los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas, como punto de inicio, para el diseño de futuras investigaciones relacionadas con este tema a favor de la Educación a Distancia.





9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeal, C., y Estévez, V. (2005). Los servicios de orientación en la universidad pública española: una aproximación a la situación actual. *En Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en Innovación Educativa*. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Al-Asfour, A. (2012). Examining student satisfaction of online statistics courses. *Journal of College Teaching and Learning*, 9(1), 33-38.
- Allen, I. E., y Seaman, J. (2003). Sizing the opportunity: The quality and extent of online education in the United States, 2002 and 2003. Needham, MA: Sloan Consortium.
- Álvarez, M. (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, M. (1995). *La orientación profesional en la Universidad. Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECS.
- Álvarez, M. B. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (págs. 22 - 25). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1998). Los modelos de orientación. En R. C. Bisquerra, *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (págs. 55 - 65). Barcelona: Praxis.
- Álvarez, P. A. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: Un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 1 - 5.
- Álvarez, V. (2001). La orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Revista Electrónica "Ágora Digital"*, (2), 1 - 13.

- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1997). Los Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. (págs. 22 - 25). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Álvarez, P. (2006). Situación de la Orientación Universitaria actual: una historia pendiente que merece una valoración crítica. *Revista Digital Investigación y Educación*, 22, 1 -21.
- Amor, M. (2012). *La orientación y tutoría universitaria como elementos para la calidad e innovación*. Cordoba: Universidad de Cordoba.
- Anderson, T. (2004). Towards a theory of online learning. En T. Anderson, y F. Elloumi, *Theory and practice of online learning* (págs. 33 - 60). Athabasca: Printed at Athabasca university.
- Anderson, T., Poellhuber, B. y McKerlich, R. (2010). "Self-paced learners meet social software: an exploration of learners" attitudes, expectations and experience. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13, 3. URL: <http://www.editlib.org/p/52612/>
- Aranda, A. (2007). *Planificación Estratégica Educativa*. Quito: Abya - Yala.
- Astleitner, H., y Steinberg, R. (2005). Are there gender differences in web-based learning? An integrated model and related effect sizes. *AACE Journal*, 13(1), 47-63
- Barreiro Fernández, F., y Méndez, L. (2002). Necesidades de información para el acceso a la universidad. *Innovación Educativa*, 12, 291 -300.
- Bausela, E. (2009). Detección de necesidades en el proceso de planificación de un servicio de orientación psicológica en el contexto de la Universidad de León. *XXI Revista de Educación. Universidad de Huelva*, 6, 171 - 179.

- Bausela, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. *Revista electrónica Diálogos educativos*, 12, 16 - 28.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la intervención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bisquerra, R. y. (1996). *Manual de orientación y tutoría. Praxis*. Barcelona.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: NARCEA.
- Bisquerra, R. (. (1998). *Modelos de Orientación e intervencion psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Blásquez Entonado, F. C. (2001). *La Sociedad de la Información y la Comunicación. Reflexiones desde la educación*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Bollinger, D. (2004). Key factors determining student satisfaction in online courses. *International Journal on e-Learning*, 3(1), 61-67
- Bono, J. E., y Judge, T. A. (2003). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17(1), 5-18
- Boy, A. P. (1976). *El consejero escolar, un nuevo concepto*. Madrid: Narcea.
- Boza Carreño, Á. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de la Educación*, 111 - 131.
- Boza, A. S. (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Brophy, E. J. (2010). *Motivating students to learn*. New York: Routledge

- Brown, M., Hughes, H., Keppell, M., Hard, N. y Smith, L. (2013). In their own words: student stories of seeking learning support. *Open Praxis*, 5(4), 345–354.
- Cabero, J. (2004). La función tutorial en la teleformación. En F. Martínez, y M. P. Prendes, *Nuevas Tecnologías y Educación (faltan páginas)*. Madrid: Pearson Educación.
- Campoy, T. (2009). *Fundamentos teóricos de la tutoría universitaria*. Jaen: Universidad de Jaen.
- Carrasco, J. B. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Castañeda, L., Fernández, L. M., y López, P. (2006). Sistemas telemáticos de orientación y asesoramiento para el alumnado en educación superior. *La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el E-Learning* (pág. 18). En Actas del IX congreso EDUTECH 2006, edición electrónica Universitat de Rovira i Virgil ISBN: 84-690-0126-4.
- Castillo Arredondo, S. (2008). Tutoría de UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 141.
- Castillo Arredondo, S. T. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y en la empresa*. Madrid: Pearson.
- Chen, P. S. D., Lambert, A. D., y Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, 54(4), 1222-1232
- Chivenato, I. (2010). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. México: McGrawHill.
- Codes, M. (1998). *La orientación escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.

- Consejo de Educación Superior. (2013). Reglamento de Regimen Académico. 24.
- Consejo de Educación Superior, C. (9 de Abril de 2014). Reglamento de Regimen Académico. *Reglamento de Regimen Académico*. Quito, Pichincha, Ecuador: s/e.
- Croft, N., Dalton, A. y Grant, M. (2010). Overcoming isolation in distance learning: building a learning community through time and space. *Journal for Education in the Built Environment*, 5(1), 27-64
- Dawson, A. y Parker, J. (2011). Using an ICT portfolio to support adult learners making a transition from FE to HE Foundation Degree in supporting learning in education. The Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate
URL:<http://dera.ioe.ac.uk/14852/1/8620.pdf>
- Denson, N., Loveday, T., y Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: What predicts satisfaction? *Higher Education Research y Development*, 29(4), 339-356.
- Díaz Barriga, F. (2009). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw - Hill.
- Dickey, M. (2004). The impact of web-logs (blogs) on student perceptions of isolation and alienation in a web-based distance-learning environment. *Open Learning*, 19(3), 279-291.
- Doluweera, S. D., y Biswas, P. K. (2010). Student Perceptions on Support Services in Sri Lanka. *Asian Journal of Distance Education*, 10(1), 10 - 15.
- Donoso, T., y Figueroa, M. P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Revista Electrónica de Investigación Socioeducativa*, 5(11), 103 - 124.

- Drouin, M. (2008). The relationship between students' perceived sense of community and satisfaction, achievement, and retention in an online course. *The Quarterly Review of Distance Education*, 9(3), 267 - 284.
- Echeverría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. En A. y. Lobato., *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (págs. 112 - 136). Barcelona: Laertes.
- Echeverría, B., Isus, S., Martínez, P., y Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Echeverría, A. (1999). Profesión, formación y orientación. En L. Sobrado, *Orientación e inserción sociolaboral* (págs. 9 - 40). Barcelona: Estel.
- Echeverría, B. I. (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: UOC.
- Ecuador., A. N. (2008). *Constitución de bolsillo*. URL: www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf.
- Ehuleche, A. M., y De Stefano, A. (2011). Evaluación de las competencias para la formación tutores de E-Learning. *RIED*, 75 -86.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. (2001). A 2_2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Erdwins, C., Buffardi, L., Casper, W., y O'Brien, A. (2001). The relationship of women's role strain to social support, role satisfaction, and self-efficacy. *Family Relations*, 50(3), 230-23
- Erlich, Z., Erlich-Philip, I. y Gal-Ezer, J. (2005). Skills required for participating in CMC courses: an empirical study. *Computers & Education*, 44, 477-487.

- Escudero, J. M. (1986). Orientación y cambio educativo. *En actas III Jornadas de Orientación Educativa: La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- Fernández, E. (2009). La orientación académico - profesional en los escenarios educativos. En L. Sobrado, *Orientación Profesional*. (págs. 204 - 220). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W., y Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 7-41.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias CIDE.
- García, M. (2002). *Administración educativa*. Loja: UTPL.
- García, M., Carpintero, E., Biencinto, C., y Núñez, M. C. (2014). La evaluación del Proyecto SOU - estu Tutor: Percepción de los mentores. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 433 - 455.
- García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración del alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: s/e.
- García, L. (1996). La educación a distancia y la UNED. En L. García, *La educación a distancia y la UNED* (pág. 136). Madrid: UNED.
- García, L. (2001). *La Educación a Distancia de la Teoría a la Práctica*. (1era. edición ed.). Barcelona: Ariel.
- García, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica* (Segunda ed.). Barcelona: Ariel S.A.

- García, M. C. (2014). La evaluación del proyecto SOU - estu Tutor: Percepción de los mentores. *Revista complutense de educación*, 25(2), 433 - 455.
- García Nieto, N. (2008). *La función tutorial de la Universidad en el contexto de la Educación Superior*. Madrid: UCM.
- García, M. (2002). *Administración educativa*. Loja: UTPL.
- García, M., Carpintero, E., Biencinto, C., y Núñez, M. C. (2014). La evaluación del Proyecto SOU - estu Tutor: Percepción de los mentores. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 433 - 455.
- Garrinson y Anderson, T. (2010). E-learning en el siglo XXI. *Investigación práctica*, 43.
- Geli Deciurama, A. M. (2000). La orientación educativa en las universidades. En H. Salmerón Pérez, y V. L. López Palomo, *La Orientación Educativa en las Universidades* (págs. 15 - 24). Granada: Universidad de Granada.
- Glanz, E. C. (1964). *Foundations and principles of guidance*. Allyn and Bacon.
- González, L., y Maldonado, J. (2013). Fundamentos y características de la educación Superior a Distancia de Calidad. *Aporte teórico a la discusión sobre Reglamento General de Regimen Académico. 2da. ronda de talleres - mesa 2.* (págs. 1 -14). Quito: CES.Gob.ec.
- González, M., y Mazurkiewiez, H. (2010). Enfoque ontológico sistémico de la tutoría virtual. *REDHECS - Edición 9*.
- González Álvarez, L. J., Aguilar Bustamante, E. R., y Pezzano, G. (2002). *Reflexiones sobre el Bienestar Universitario. Una mirada desde la educación a distancia y la jornada nocturna*. Bogotá: ARFO Editores.

- González-Gómez, F., Guardiola, J., Rodríguez, Ó. M., y Alonso, M. Á. M. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers y Education*, 58(1), 283-290. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.017
- Granados, I. M., y Espinosa, D. (2006). *La atención personalizada en la universidad, una apuesta desde el Departamento de Orientación*. Sevilla: CEU - Andalucía.
- Grañeras, M. Y. (2008). Orientación y nuevas perspectivas de orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid: CIDE.
- Grañeras, M., y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Guillamón Fernández, J. R. (2002). La acción tutorial. En E. Repetto, *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (pág. 445). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Guillén Parra, M. (2010). *Ética en las organizaciones. Construyendo confianza*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Hara, N. y Kling, R. (2000). Students' Frustrations with a Web-Based Distance Education Course First Monday, 4, 12. URL: http://firstmonday.org/issues/issue4_12/hara/index.html
- Hellriegel, D. S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. (J. Coro Pando, Trad.) México: Thomson.
- Hernández Sampieri, R. F. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera Aponte, M. T. (2006). El proceso de tutoría. Un ritual a la esperanza. *Educare*, 16.

- Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hill, G. (1973). *Orientación escolar y vocacional*. México: Pax-México.
- Hofstadt Román, C., Quiles Marcos, Y., Quiles Sebastián, M. J., y Rodríguez, J. (2005). Necesidades de Educación. *Siglo XXI*, 8, 185 - 199.
- Hoyt, K. e. (1972). *Career education: What it is and how to do it*. Salt Lake City: Olympus Pb. Co.
- Humphreys, A. T. (1960). Guidance services. *Science Research Associates*, 14 - 26.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., y Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090.
- Ibarra, M. (1993). Teorías de la Educación a Distancia. *Revista de Educación Superior a Distancia*, 11, 1 - 4.
- Isus Barado, S. (1995). *Orientación universitaria: de la enseñanza secundaria a la Universidad*. Universidad de Lleida.
- Jelfs, A., Richardson, J. y Price, L. (2009). Student and tutor perceptions of effective tutoring in distance education. *Distance Education*, 30(3), 419-441
- Jiménez, R. C. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: ALJIBE.
- Johnson, S., y Aragon, S. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 31-43

- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S. y Healing, G. (2010). Net generation or digital natives: is there a distinct new generation entering university? *Computers and Education*, 54(3), 722–732.
- Kauffman, R. (1982). *Identifying solving problems: a system approach*. San Diego: University Associates.
- Kirkwood, A. (2000). Learning at home with information and communication technologies. *Distance Education*, 21(2), 248–259.
- Knapp, R. (1986). *Orientación del escolar*. Madrid: Morata.
- Kopp, B., Germ, M., y Mandl, H. (2010). Supporting virtual learning through e-tutoring. In B. Ertl (Ed.), *E-collaborative knowledge construction: Learning from computer supported and virtual environments* (pp. 213–230). Hershey (NY): IGI Global.
- Kopp, B., Matteucci, M.C., Tomasetto, C. (2011). E-tutorial support for collaborative online learning: An explorative study on experienced and inexperienced e-tutors. *Computers & Education*, 58, 12-20
- Kopp, B., Matteucci, M. C., y Tomasetto, C. (2012). E-tutorial support for collaborative online learning: An explorative study on experienced and inexperienced e-tutors. *Computers & Education*, 58, 12 - 20.
- Korr, J., Derwin, E. B., Greene, K., y Sokoloff, W. (2012). Transitioning an adult-serving university to a blended learning model. *The Journal of Continuing Higher Education*, 60(1), 2–11.
- Kvavik, R. (2010). *Convenience, communications, and control: how students use technology*. Twin Cities: University of Minnesota. EDUCAUSE Center for Applied Research.
URL:

<http://www.educause.edu/Resources/EducatingtheNetGeneration/ConvenienceCommunicationsandCo/6070>

Larreamendy-Joerns, J., y Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of educational research*, 76(4), 567-605.

Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning y Technology*, 15(3), 87-109.

Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. (Mayo de 1982). *LEY 88*. Quito, Pichincha, Ecuador: Lexxis.

Ley Orgánica de Educación Superior. (12 de octubre de 2010). *Ley 0 Registro Oficial Suplemento 298*. Quito, Pichincha, Ecuador: Lexxis.

Lim, C. K. (2001). Computer self-efficacy, academic self-concept, and other predictors of satisfaction and future participation of adult distance learners. *American Journal of Distance Education*, 15(2), 41-51.

Liu, S. (2008). Student interaction experiences in distance learning courses a phenomenological study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, XI, I. URL: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring111/Liu111.html>

Liu, Y., y Ginther, D. (1999). Cognitive styles and distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(3). URL: <http://www.westga.edu/~distance/liu23.html>

Liu, Z., y Huang, X. (2008). Gender differences in the online reading environment. *Journal of Documentation*, 64(4), 616-626

- Llorente, M. d. (2006). El tutor en E_learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*, 20(9), 1 -24.
- Marroquín, M., Martínez, S., Espinosa, P., y Muñecas, I. (2013). La tutoría en la Universidad de Deusto como espacio de Deusto. *Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)*, 113 - 121.
- Martin, M. H. (2003). *Factors influencing faculty adoption of Web-based courses in teacher education programs within the State University of New York* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3150636)
- Martinez Chacon, O. (2008). *Programa de orientación vocacional*. Tachira: Universidad Los Andes.
- Martínez, P. (2002). *La orientación psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- Martínez, M. (9.2009). La orientación y la tutoría en la Universidad en el marco del espacio europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*, 78 - 97.
- Martínez, M. J., Ruiz, E., y Rimbau, E. (2010). The academic advising system in a virtual university. *Tech-Education*, 345 - 350.
- Mathewson, R. (1962). *Guidance Policy and practice*. New York: HarperryRow.
- Maya, A. (1993). *La Educación a Distancia y la Función Tutorial*. San José, Costa Rica: Oficina UNESCO San José.
- Mazurkiewicz Rodríguez, H., y García Mora, C. (Abril de 2008). Acción tutorial en el sistema de estudios a distancia de la Universidad de Zulia. *Revista ORBIS/ Ciencias Humanas*, 3(9), 74 - 98.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

- Medina, A., Domínguez Garrido, M. C., y Sánchez Romero, C. (2011). La comunicación didáctica en la tutoría virtual. *OETD Educáo Temática Digital - ARTIGO*, 12 - 30.
- Mena, M., Rodríguez, L., y Diez, M. L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: Stella, la Crujia ediciones.
- Miller, F. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Mora, J., Rodríguez Santos, M. D., Zambrano Muñoz, M. D., y y García Barrón, L. (1997). Las necesidades de orientación para el acceso a la universidad de los alumnos preuniversitarios. *Revista de Enseñanza Universitaria*(Extraordinario), 45 - 61.
- Mora Vicarioli, F. (2010). PAPEL DEL TUTOR VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED). *Revista Calidad en la Educación Superior*, 1(2), 115 -133.
- Morocho, M., y Rama, C. (2013). *La Educación a Distancia y Virtual en el Ecuador*. Loja: EdiLoja.
- Muirhear, B. (2000). Interactivity in a graduate distance education school. *Educational Technology & Society*, 3(1), 93-96.
- Ng, R. y Wagner, K. (2010). Online community and its impact on e-learners' commitment to stay in their programmes (pp. 98-106). Penang, Malaysia: Global Learn Asia Pacific (Global Learn). URL: http://eprints.oum.edu.my/412/1/online_community_richard.pdf
- O'Neil, K., Singh, G., y O'Donoghue, J. (2004). Implementing eLearning programs for higher education: a review of literature. *Journal of Information Technology Education*, 3(1), 313-323.

- Ong, C. H., y Lai, J. Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 816-829.
- Orejudo, S. A. (2014). Personal competencies of spanish students pursuing different academic careers. Contributions and reflections from positive psychology. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 63 - 78.
- Pagano, C. M. (2007). Los tutores en la Educación a Distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2), 11.
- Palaiologou, I. (2008). An analysis of educational studies undergraduate students' perception of ICT: a case study. *Educational Futures*, 1(1), 79-88.
- Pérez, E. (2000). *Desarrollo local. Manual de uso*. Madrid.: ESIC.
- Pérez, M. (1991). *Cómo detectar necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Phineas, B. G. (2012). *Learner support in open and distance learning context: a case study of abet programmes at the University of South Africa*. South Africa: University of South Africa.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Quintero, J. (2007). *Teorías y paradigmas educativos*. Caracas: Universidad Fermin Toro.
- Rama, C. (2015). Nuevos marcos regulatorios en la educación a distancia y virtual: Garantía de democratización, igualdad de oportunidades, inclusión y calidad de la educación superior. *Jornada: "Hacia la construcción participativa de la normativa*

para la educación a distancia y en línea en Ecuador". Consejo de Educación Superior (CES) (págs. 1 - 31). Quito: CES.

Ramos, M. G., y Arias, M. (2008). Desafíos y riesgos de la Educación a Distancia en los nuevos contextos comunicacionales. *Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Río Gallegos*, 1 - 4.

Randolph, J. J., Kangas, M., y Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193–204.

Real Academia Española. (2011). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: RAE.

Reichert, S. y. (2008). Trends IV European Universities. Implementing Bologna. Brussels: European University Association. *Revista de Educación*, 345, 423.

Reinhart, J., y Schneider, P. (2001). Student satisfaction, self-efficacy, and the perception of the two-way audio/video distance learning environment: A preliminary examination. *Quarterly Review of Distance Education*, 2(4), 357-365

Repeto Talavera, E. (2002). *Modelos de intervención psicopedagógica, volumen 1 Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.

Repetto, E. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Repetto, E., Rus, V., y Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Riart, J. (1996). Funciones generales y básicas de la orientación. En M. y. Álvarez, *Manual de orientación y tutoría* (pág. 29). Barcelona: Praxis.

Richardson, J. T. (2006). Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behavior in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 867-893

- Ripoll, K., Carrillo, S., y Castro, J. A. (2009). Relación entre hermanos y ajuste psicológico en adolescentes: los efectos de la calidad de la relación padres-hijos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 125-142.
- Roa, T. (1990). *El perfil del orientador vocacional*. Loja.
- Rodríguez, S. (2002). La orientación y la función tutorial. Factores de calidad de la educación. *Seminario Los Educadores en la Sociedad del Siglo XXI* (págs. 89 - 160). Madrid: MEC- Consejo Escolar del Estado.
- Rodríguez, A. (2008). A la búsqueda de un modelo integrado de orientación. *TAVIRA*, 17.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). *Proyecto Docente e investigación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la ofrientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad. En P. Apodaca, y C. Lobato, *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (págs. 23 - 67). Barcelona: Laertes.
- Rodríguez García, T., y Baños González, M. (2011). E-Learning en mundo virtuales 3D. Una experiencia educativa en Second Life. *Revista ICONO 14- Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías.(En línea)*, 39 -58.
- Rodríguez, M. L. (1995). *Oientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación uiversitaria*. Barcelona: Edicions universitat Barcelona.
- Romero, M. (2011). Distance learners' work life learning balance. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 8(5), 43-48.

- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16
- Rowntree, D. (1995). Teaching and learning online: A correspondence education for the 21st century? *British Journal of Educational Technology*, 26(3), 205-215.
- Rubio Gómez, M. J. (2014). *Guía General de Modalidad Abierta*. Loja: EdiLoja.
- Sacgnoli, N. (2005). Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA*, 1 - 15.
- Safford, K., y Stinton, J. (2014). Barriers to blended digital distance vocational learning for non-traditional students. *British Journal of Educational Technology*, 1 -16.
- Salmerón, H. (2001). *Los servicios de orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo*. Granada: Universidad de Granada.
- Salmerón Pérez, H., y Rodríguez Fernández, S. (2008). *Orientación universitaria: Necesidades del alumnado inmigrante Marroquí*. Granada: Universidad de Granada.
- Sampascual, G., Navas, L., y Castejón, J. (1999). *Funciones del Orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Sánchez Escobedo, P. A. (2005). Necesidades de orientación en estudiantes de licenciatura. Diferencias regionales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4, 19.
- Sánchez García, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 9(15), 87 -107.

- Sánchez García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.
- Sánchez García, M. F. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329 - 352.
- Sánchez García, M., y Manzano Soto, N. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a Distancia. *Revista de Educación*, 719 -732.
- Sánchez, M. F., Manzano, N., y Oliveros, M. (2009). *Programa de Orientación y Mentoría*. Madrid: UNED.
- Santana, L. E. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santana, L. E. (2012). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Santana, L. (2007). *Orientación educativa, tutoría y transición sociolaboral*. Granada: Qurrriculum.
- Sanz, R. (1998). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid: Grupo Pirámide.
- Saul, A., Lopez, M., y Bermejo, B. (2009). *La orientación educativa en las universidades españolas*. Madrid: Acción Psicológica.
- Schlosser, L. A. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3era. ed.). Charlotte, NC: Information Age.

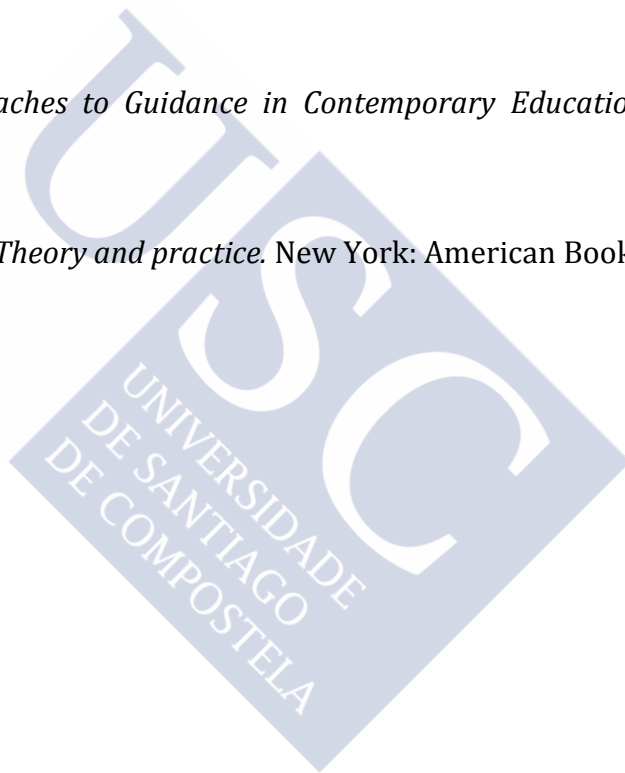
- Schreblowski, S., y Hasselhorn, M. (2006). Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In H. Mandl, y H. F. Friedrich (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 151–161). Göttingen: Hogrefe
- Schweizer, K., Paechter, M., y Weidenmann, B. (2001). A field study on distance education and communication: experiences of a virtual tutor. *Journal of Computer Mediated Communication*, 6(2), 1–14.
- Self, R. (2010). A case study into ICT skills transfer in generationY Students in higher education. Toronto, Canada: University of Derby: Higher Education Academy Subject Centre for Information and Computer Sciences.
- Simonson, M., Schollosser, C., y Orellana, A. (2011). Distance education research: a review of the literature. *Journal of computing in higher education research y integration of instructional technology*, 23(2-3), 124-142.
- Single, P., y Muller, C. (1999). *Electronic Mentoring: Issues to Advance Research and Practice*. Atlanta: Annual Meeting of the International Mentoring Association.
- Smith, J., Skrbis, Z. y Western, M. (2013). Beneath the digital native myth: understanding young Australians' online time use. *Journal of Sociology*, 49, 97–118.
- So, H.-J. y Brush, T. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51, 318–336.
- Sobrado, L. M. (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Top Printer Plus, S.L.L.
- Sobrado, L., y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.

- Soon, L. (2011). E-learning and learner needs in information and communication technology education. *Proceedings of the IETEC'11 Conference, Kuala Lumpur, Malaysia.* © Authors' names., 1 - 13.
- Suárez, B. (2013). Servicios de orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. (F. d. Educación, Ed.) *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 27 - 39.
- Suárez, M., y Sánchez, M. C. (2009). *Programa de Orientación Tutorial y Mentoría en la UNED. Manual para el/la Consejero/a*. Madrid: UNED.
- Sullivan, P. (2001). Gender differences and the online classroom: Male and female college students evaluate their experiences. *Community College Journal of Research and Practice*, 25, 805-818
- Sunal, D., Sunal, C., Odell, M. y Sundberg, C. (2003). Research-supported best practices for developing online learning. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(1), 1-40.
- Super, D. (1976). *Career education and the Meanings of Work*. U.S.: Government Printing Office.
- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., y Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: Consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4), 359-383.
- Teja, G. (2008). *Formación Espiritual*. Barcelona: Editorial CLIE.
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa.*, 319 - 339.
- Toscano Cruz, M. d. (2001). Necesidad de la orientación en la universidad. *Agora digital*, ISSN-e 1577-9831, N.º. 2, 2.

- Toth, M., Foulger, T. S., y Amrein-Beardsley, A. (2008). Post-implementation insights about a hybrid degree program. *TechTrends*, 52(3), 76–80
- Tyler-Smith, K. (2006). Early attrition among first time elearners: a review of factors that contribute to drop-out, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking elearning programmes. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(2), 73–85.
- Universidad Central del Ecuador. (2010). URL: <http://www.uce.edu.ec/web/bienestar-universitario>.
- Universidad Técnica Particular de Loja. (1976). *Estatuto Orgánico de la UTPL*. Loja.
- Valdivia, C. (1998). *La orientación y la tutoría en los centros educativos*. Bilbao: Mensajero.
- Vallejo, J. (2012). *Técnicas de estudio*. Madrid: Pirámide.
- Valverde Berrocoso, J., y Garrido Arroyo, M. d. (2005). La función tutorial en entornos virtuales del aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 153 -167.
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E., y Romero, S. (2007). *Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta*. España: Universidad Complutense de Madrid / Universidad de Sevilla.
- Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Velaz de Medrano, C. (2002). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Vicarioli, F. M. (2010). Papel del tutor virtual en la Educación a Distancia UNED. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 110 - 112.

- Vidal, J., Diez, G., y y, V. J. (2001). *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria*. León, España.: s/e.
- Villena, M. D., Muñoz, A., Polo, T., y Jiménez, 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*, 8(22), 1 387 - 1 404.
- Walker, S. (2002). Development of a university alumnae mentoring pprogram: a case of study. *ETD collection for University of Nebraska*.
- Watkins, R., Leigh, D., y Triner, D. (2004). Assessing Readiness for E-Learning. *Performance Improvement Quarterly*, 17(4), 66-79
- Witkin, B. (1984). *Assessing Needs in educational and social programs*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Wonacott, M. (2002). *Blending face-to-face and distance learning methods in adult and career-technical education*. Practice Application Brief Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education Educational Resources Information Center, no. 23.URL: <http://www.calpro-online.org/eric/docs/pab00032.pdf>
- Wonacott, M. (2012). Blending face-to-face and distance learning methods in adult and career-technical education. *Practice Application Brief Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Educational Resources Information Center*, (23), 1 - 4.
- Woolfok, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson.
- Woolfolk, A. (2009). *Psicología Educativa*. Mexico: Pearson.

- Yukselturk, E., y Bulut, S. (2009). Gender differences in self-regulated online learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 12-22
- Yukselturk, E., y Yildirim, Z. (2008). Investigation of interaction, online support, course structure and flexibility as the contributing factors to students' satisfaction in an online certificate program. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 51-65.
- Zabalza, M. A. (1984). *Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico*. Educadores.
- Zaccaria, J. y. (1981). *Approaches to Guidance in Contemporary Education*. Cranston: Carroll Press.
- Zerán, F. L. (1964). *Guidance: Theory and practice*. New York: American Book Company.





10. APÉNDICES

APÉNDICE 1



Universidad Técnica Particular de Loja
La universidad católica de Loja
Modalidad Abierta y a Distancia

Cuestionario sobre necesidades y servicios de orientación universitaria de los estudiantes que ingresan a Modalidad Abierta y a Distancia.

INSTRUCCIONES:

Nuestra intención es evaluar la calidad de este servicio, por lo que su opinión es muy importante para nosotros. La información que recabamos es de carácter confidencial y, por tanto, totalmente anónima, por lo que le rogamos que conteste a todas las preguntas con la máxima sinceridad.

CUESTIONARIO:

1. ELECCIÓN DE ESTUDIOS Y ORIENTACIÓN

1. Razones por haber elegido estudiar en la Modalidad de Estudios a Distancia

Marque con una X aquellas razones por las que eligió estudiar en la Modalidad de Estudios a Distancia. Puede elegir más de una respuesta.

RAZONES	SÍ
1.1. Porque en su localidad no existe la universidad clásica (<i>clases presenciales</i>)	
1.2. Porque en su localidad no se oferta esta carrera	
1.3. Porque le permite compaginar los estudios con obligaciones familiares	
1.4. Porque le facilita compaginar los estudios con actividades laborales	
1.5. Por la independencia y autonomía que permite la enseñanza a distancia	
1.6. Por el prestigio que ha alcanzado el sistema de estudios a distancia de la UTPL	
1.7. Por ser una universidad católica	
1.8. Por la seriedad y prestigio que mantiene la UTPL	
1.9. Por conveniencia económica y personal	
1.10. Por la facilidad de ingreso y los servicios que ofrece la UTPL	
1.11. Por sugerencia de amigos, familiares o profesionales de la educación	
1.12. Por contribuir al desarrollo local o del país	
1.13. Otros (especificar)	

2. Elección de estudios. Indique la razón por la que decidió estudiar esta carrera:

1. Por preferencia personal
2. Por razones laborales
3. Otra (especificar)

3. Al momento de iniciar los estudios de su carrera en la Modalidad Abierta y a Distancia ¿qué información tenía usted?

- | | | |
|---|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Ninguna (<i>pase a la pregunta 8</i>) | } | 3.1. ¿La carrera resultó como usted esperaba? |
| 2. <input type="checkbox"/> Poca | | |
| 3. <input type="checkbox"/> Bastante | | |
| 4. <input type="checkbox"/> Mucha | | |
| | | 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No |

4. Antes de ingresar a Modalidad Abierta y a Distancia, ¿recibió orientación profesional y académica?

1. No (*pase a la pregunta 10*)
2. Sí

5. Si la respuesta es positiva ¿Dónde la recibió?

1. En el colegio que cursó el bachillerato
2. En la Universidad en donde cursaba estudios
3. En la consulta de un profesional en Psicología y Orientación Educativa
4. En el Centro Universitario de la UTPL
5. En llamadas al *Call Center* de la Modalidad a Distancia UTPL

6. Indique las razones para la elección de la carrera que estudia.

Marque con una X aquellas razones por las que eligió estudiar esta carrera. Puede elegir más de una respuesta.

Influencias para elegir la carrera	Sí
6.1. Por mis aptitudes – capacidades para estudiar la carrera	
6.2. Por interés personal o preferencia por la carrera	
6.3. Por su valor formativo y de desarrollo profesional	
6.4. Por la formación científica que obtendré	
6.5. Facilidad para combinar trabajo y familia	
6.6. Para alcanzar autorrealización personal	
6.7. Para mejorar el estatus social y profesional	
6.8. Por las salidas de trabajo	
6.9. Por los ingresos económicos	
6.10. Por influencia de la tradición familiar.	
6.11. Por la opinión de mis amigos	
6.12. Para tener un título universitario	
6.13. Otra (especificar)	

2. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIOS ACTUALES Y HÁBITOS DE ESTUDIO

7. Por favor, indique en una escala de 0 a 20 puntos su calificación media aproximada en las evaluaciones bimestrales: puntos

8. Valore el grado de importancia que tienen, a su juicio, los siguientes aspectos académicos.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Aspectos académicos	Importancia
8.1. Un nivel académico adecuado de las asignaturas	
8.2. Mi propio rendimiento académico	
8.3. Las orientaciones de las guías didácticas	
8.4. Los textos básicos para el estudio	
8.5. La calidad de atención de los profesores	
8.6. El plan de estudios de la carrera o malla curricular	
8.7. Las competencias académicas de los profesores	
8.8. El material bibliográfico proporcionado	
8.9. Las orientaciones del EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje)	
8.10. Las videoconferencias	
8.11. La calidad de las evaluaciones a distancia	
8.12. La calidad de las evaluaciones presenciales	

9. Valore ahora su grado de satisfacción sobre los mismos aspectos académicos.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Satisfacción con aspectos académicos	Valoración
9.1. Un nivel académico adecuado de las asignaturas	
9.2. Mi propio rendimiento académico	
9.3. Las orientaciones de las guías didácticas	
9.4. Los textos básicos para el estudio	
9.5. La calidad de atención de los profesores	
9.6. El plan de estudios de la carrera o malla curricular	
9.7. Las competencias académicas de los profesores	
9.8. El material bibliográfico proporcionado	
9.9. Las orientaciones del EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje)	
9.10. Las videoconferencias	
9.11. La calidad de las evaluaciones a distancia	
9.12. La calidad de las evaluaciones presenciales	

10. En cuanto a las expectativas en relación a la carrera, señale el nivel de posibilidades que cree tener.

Considere la siguiente escala: 1= Nada, 2= Poco; 3= Regular; 4= Bastante; 5= Mucho.

Grado de expectativas académicas:	1	2	3	4	5
Tengo posibilidades de terminar la carrera que he iniciado.					

11. En caso de terminar la carrera, indique las posibilidades que cree encontrar a nivel laboral.

Intente contestar a todas las opciones.

Grado de expectativas profesionales:	Sí	No
11.1. Tengo posibilidades cuando termine de encontrar trabajo relacionado con esta carrera que me encuentro estudiando.		
11.2. Tengo posibilidades cuando termine de encontrar trabajo pero no relacionado con esta carrera.		
11.3. Actualmente ya me encuentro trabajando en el ámbito de la carrera que estoy estudiando.		

12. Valore en qué medida le han afectado los siguientes problemas.

Considere la siguiente escala: 1= Nada, 2= Poco; 3= Regular; 4= Bastante; 5= Mucho. *Intente contestar a todas las opciones*

Problemas :	1	2	3	4	5
12.1. La complejidad de la carrera que estudia					
12.2. La preparación insuficiente del bachillerato para llegar a la Universidad					
12.3. La falta de atención a la tutoría por parte de los profesores					
12.4. La poca claridad de las asesorías que dan los profesores					

12.5.El retraso en la entrega del material bibliográfico					
12.6.La no asistencia a la videoconferencia					
12.7.El desconocimiento de cómo contactar con los profesores					
12.8.El desconocimiento para acceder al Entorno Virtual del Aprendizaje (EVA)					
12.9. La escasez de recursos complementarios de estudio en el medio o localidad en donde vivo.					
12.10.La lejanía en la ubicación geográfica					
12.11.La falta de acceso a medios como teléfono y la internet					
12.12. No me gusta la carrera que estudio					
12.13. Me parece que no tengo las aptitudes para la carrera					
12.14. Otro (especificar)					

13. Valore el grado de importancia que tienen, a su juicio, los procesos tutoriales.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Procesos tutoriales	Importancia
13.1.Dominio del contenido de asignatura por parte del docente-tutor	
13.2. Claridad en las orientaciones del docente - tutor	
13.3. Puntualidad en el horario de atención de tutoría	
13.4. Calidez en el trato por parte del docente - tutor	

14. Valore ahora su grado de satisfacción con los mismos procesos tutoriales en la UTPL.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Satisfacción con los Procesos tutoriales	Valoración
14.1.Dominio del contenido de asignatura por parte del docente-tutor	
14.2. Claridad en las orientaciones del docente - tutor	
14.3. Puntualidad en el horario de atención de tutoría	
14.4. Calidez en el trato por parte del docente - tutor	

15. Indique la frecuencia con que usa cada uno de los siguientes materiales de estudio.

Considere la siguiente escala: 1= Nada, 2= Poco; 3= Regular; 4= Bastante; 5= Mucho. *Intente contestar todas las opciones.*

MATERIALES DE ESTUDIO	1	2	3	4	5
15.1.Guía Didáctica					
15.2.Texto Básico entregado por la UTPL					
15.3.Otros libros de consulta					
15.4.Medios audiovisuales (CD, videos)					
15.5.Medios informáticos (Videoconferencias, consulta a Internet)					

16. ¿Con qué frecuencia utiliza cada uno de estos lugares para estudiar?

Considere la siguiente escala: 1= Nada, 2= Poco; 3= Regular; 4= Bastante; 5= Mucho. *Puede marcar más de una opción*

LUGARES DE ESTUDIO	1	2	3	4	5
16.1.Habitación personal					
16.2.Biblioteca personal					
16.3. Oficina en donde trabajo					
16.4. Biblioteca del trabajo					
16.5. Sala de mi domicilio					
16.6. No tengo sitio fijo					

**17. Indique el número de horas a la semana que dedica habitualmente al estudio:
..... horas**

18. Generalmente estudia:

1. Un poco todos los días
2. Únicamente los fines de semana
3. Solo la semana de las evaluaciones presenciales

19. Al momento de estudiar señale la frecuencia con la que utiliza los siguientes procedimientos.

Considere la siguiente escala: 1= Nada, 2= Poco; 3= Regular; 4= Bastante; 5= Mucho. *Intente señalar más de una opción.*

Procedimientos de estudio	1	2	3	4	5
19.1. Primero leo las orientaciones de cada unidad en la guía didáctica					
19.2. Antes de estudiar un contenido en el texto básico, procedo a ubicar el capítulo, realizo una lectura rápida que permita identificar los títulos, gráficos, resúmenes, esquemas, entre otros.					
19.3. Doy una lectura comprensiva para identificar y señalar las ideas principales y secundarias de cada tema.					
19.4. Subrayo los aspectos de mayor importancia					
19.5. Intento memorizarlo todo					
19.6. Elaboro esquemas, cuadros sinópticos					
19.7. Elaboro resúmenes					
19.8. Suelo desarrollar las actividades de aprendizaje que se sugieren en la guía didáctica de cada asignatura					
19.9. Reviso y estudio a medida que desarrollo la evaluación a distancia.					
19.10. Pongo énfasis en el estudio y repaso la semana de las evaluaciones presenciales.					

20. Indique la frecuencia con que recurre a las siguientes estrategias para complementar su formación académica sobre la carrera que cursa actualmente:

Considere la siguiente escala: 1= Nada, 2= Poco; 3= Regular; 4= Bastante; 5= Mucho. *Puede señalar más de una opción.*

Requerimientos para complementar la formación académica	1	2	3	4	5
20.1. Realizar ampliaciones bibliográficas sobre las asignaturas.					
20.2. Emplear otras lecturas afines					
20.3. Asistir a seminarios, cursos, conferencias.					
20.4. Consultar artículos en la internet.					
20.5. Desarrollar por cuenta propia trabajos relacionados con los estudios de carrera					

3. CONOCIMIENTO Y USO DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE

21. ¿Cómo conoció la existencia de la Unidad de Atención al alumno de Modalidad Abierta y a Distancia?

1. En la Jornada de Asesoría de Sistema y Técnicas de Autoestudio
2. En la lectura de la Guía General de Modalidad Abierta y a Distancia
3. A través de la página web de la UTPL
4. Por los compañeros de estudio
5. Por los folletos de la unidad de atención al estudiante.
6. Otro (especificar)

22. ¿Cuántas veces ha utilizado el servicio de orientación de la Unidad de Atención al Alumno?

Escriba el número de veces.....

23. ¿Cuál fue la duración media (en minutos) de su consulta? minutos

24. ¿En qué medida resultaron útiles las orientaciones e información obtenida en la Unidad de Atención del Alumno?

1. () Nada útiles
2. () Poco útiles
3. () Moderadamente útiles
4. () Bastante útiles
5. () Muy útiles

25. ¿Cuántas veces ha requerido orientaciones de los profesores de asignatura? Escriba el número de veces (Utilice de 0 en adelante)

26. ¿En qué medida resultaron útiles las orientaciones e informaciones obtenidas por parte del (de los) profesor(es)?

1. () Nada útiles
2. () Poco útiles
3. () Moderadamente útiles
4. () Bastante útiles
5. () Muy útiles

27. ¿En general en qué medida se siente satisfecho con las orientaciones/asesorías recibidas en la Universidad?

Considere la siguiente escala: 1= Nada, 2= Poco; 3= Regular; 4= Bastante; 5= Mucho. *Intente contestar a todas las opciones*

Grado de satisfacción con las orientaciones y asesorías del:	1	2	3	4	5
27.1. Personal de la Unidad de Atención al Alumno					
27.2. Personal docente y tutores					
27.3. Personal Administrativo de la Escuela/Carrera que estudia					
27.4. Personal del Centro Universitario					

28. ¿Qué importancia concede a una atención personalizada al acudir a los Servicios de Orientación y de atención al alumno en la Universidad?

1. () Me parece innecesaria
2. () Poco necesaria
3. () Necesaria
4. () Muy necesaria
5. () Imprescindible

29. Valore el grado de importancia que tiene, a su juicio, recibir orientación acerca de los siguientes aspectos referentes al Centro Universitario.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Centros Universitarios	Importancia
29.1. Servicios administrativos	
29.2. Servicios operativos (recepción y envío de material de evaluaciones, entrega de bibliografía, gestión para fijar el lugar de evaluación presencial, entre otros)	

30. Valore ahora su grado de satisfacción con la orientación recibida acerca de estos mismos aspectos en la UTPL.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Satisfacción con Centros Universitarios	Valoración
30.1. Servicios administrativos	
30.2. Servicios operativos	

31. Valore la importancia de los siguientes aspectos para un servicio de orientación en la Modalidad Abierta.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Funciones de Orientación	Importancia
31.1.Orientar e informar sobre aspectos académicos	
31.2.Orientar e informar sobre aspectos profesionales	
31.3.Orientar sobre aspectos personales	
31.4.Asesorar sobre técnicas de autoestudio y aprendizaje	
31.5.Investigar sobre las necesidades de los universitarios	
31.6.Implementar acciones preventivas de las dificultades académicas	
31.7.Determinar formas de relación entre la universidad y el practicum de las carreras	
31.8. Colaborar con los docentes en el manejo de nuevas técnicas de motivación y comunicación con el alumno.	
31.9. Desarrollar jornadas de orientación sobre el manejo de os apoyos tecnológicos que la universidad oferta.	
31.10. Establecer prospectiva profesional y laboral	

32. Valore ahora su grado de satisfacción con la orientación recibida sobre los mismos aspectos en la UTPL.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Funciones de Orientación	Importancia
32.1.Orientar e informar sobre aspectos académicos	
32.2.Orientar e informar sobre aspectos profesionales	
32.3.Orientar sobre aspectos personales	
32.4.Asesorar sobre técnicas de autoestudio y aprendizaje	
32.5.Investigar sobre las necesidades de los universitarios	
32.6.Implementar acciones preventivas de las dificultades académicas	
32.7.Determinar formas de relación entre la universidad y el practicum de las carreras	
32.8. Colaborar con los docentes en el manejo de nuevas técnicas de motivación y comunicación con el alumno.	
32.9. Desarrollar jornadas de orientación sobre el manejo de os apoyos tecnológicos que la universidad oferta.	
32.10. Establecer prospectiva profesional y laboral	

33. ¿Cómo valora usted la necesidad de ofrecer al alumno una orientación académica y personal en la Modalidad de Estudios a Distancia?

1. () Es una pérdida de tiempo
2. () Es poco necesaria en general
3. () Es necesaria
4. () Es bastante conveniente
5. () Es muy necesaria y urgente

34. Valore el grado en que usted ha requerido de orientación en los siguientes aspectos personales.

Considere la siguiente escala: 1= Nada, 2= Poco; 3= Regular; 4= Bastante; 5= Mucho. *Puede señalar más de una opción.*

Aspectos personales que requieren de orientación	1	2	3	4	5
34.1.Desarrollo personal					
34.1.1.Autoconcepto					
34.1.2.Autoestima					
34.1.3.Control emocional					
34.1.4 Control de ansiedad					

34.1.5. Control de estress					
34.2. Motivación para el Estudio					
34.2.1. Hábitos de estudio					
34.2.2. Técnicas de estudio					
34.2.3. Elaboración de trabajos escritos					
34.2.4. Situaciones de desmotivación					
34.2.5. Intento de abandonar los estudios					
34.3. Desarrollo de valores institucionales					
34.3.1. Visión: sonar horizontes					
34.3.2. Espíritu de equipo					
34.3.3. Gestión y liderazgo					
34.3.4. Humildad					
34.3.5. Flexibilidad Operativa					

35. Valore ahora su grado de satisfacción con la orientación recibida en los mismos aspectos.

Considere la siguiente escala: 1= Nada, 2= Poco; 3= Regular; 4= Bastante; 5= Mucho. *Puede señalar más de una opción.*

Aspectos personales que requieren de orientación	1	2	3	4	5
35.1. Desarrollo personal					
35.1.1. Autoconcepto					
35.1.2. Autoestima					
35.1.3. Control emocional					
35.1.4. Control de ansiedad					
35.1.5. Control de estress					
35.2. Motivación para el Estudio					
35.2.1. Hábitos de estudio					
35.2.2. Técnicas de estudio					
35.2.3. Elaboración de trabajos escritos					
35.2.4. Situaciones de desmotivación					
35.2.5. Intento de abandonar los estudios					
35.3. Desarrollo de valores institucionales					
35.3.1. Visión: sonar horizontes					
35.3.2. Espíritu de equipo					
35.3.3. Gestión y liderazgo					
35.3.4. Humildad					
35.3.5. Flexibilidad Operativa					

4. NECESIDADES DE ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

36. Valore el grado de importancia que tiene, a su juicio, recibir orientación sobre los siguientes procesos administrativos.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Procesos administrativos	Importancia
36.1. Procesos de admisión e ingreso	
36.2. Procesos de matrícula	
36.3. Modalidades de pago	
36.4. Trámites de cambio de centro universitario	
36.5. Trámites de convalidación de asignaturas	
36.6. Becas y ayuda para el estudio	
36.7. Convalidación de estudios de asignaturas cursadas en otras carreras/universidades	
36.8. Otros (especificar)	

37. Valore ahora su grado de satisfacción la orientación recibida acerca de los mismos procesos administrativos en la UTPL.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Satisfacción con los Procesos administrativos	Valoración
37.1. Procesos de admisión e ingreso	
37.2. Procesos de matrícula	
37.3. Modalidades de pago	
37.4. Trámites de cambio de centro universitario	
37.5. Trámites de convalidación de asignaturas	
37.6. Becas y ayuda para el estudio	
37.7. Convalidación de estudios de las asignaturas cursadas en otras carreras/universidades	
37.8. Otros (especificar)	

38. Valore el grado de importancia que tiene, a su juicio, recibir orientación sobre el manejo del paquete pedagógico.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Manejo del paquete Pedagógico	Importancia
38.1. Texto básico	
38.2. Guía didáctica	
38.3. Evaluaciones a distancia	

39. Valore ahora su grado de satisfacción con la orientación recibida acerca de dichos elementos del paquete pedagógico en la UTPL.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Satisfacción con el Manejo del paquete Pedagógico	Valoración
39.1. Texto básico	
39.2. Guía didáctica	
39.3. Evaluaciones a distancia	

40. Valore el grado de importancia que tiene, a su juicio, recibir orientación sobre los siguientes procesos de evaluación.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Procesos de evaluación	Importancia
40.1 Evaluación a distancia	
40.2. Evaluación presencial	
40.3. Evaluación supletoria	
40.4. Puntaje para aprobar una asignatura/bimestre	

41. Valore ahora su grado de satisfacción con la orientación recibida acerca de dichos procesos de evaluación en la UTPL.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Satisfacción con los Procesos de evaluación	Valoración
41.1. Evaluación a distancia	
41.2. Evaluación presencial	
41.3. Evaluación supletoria	
41.4. Puntaje para aprobar una asignatura/bimestre	

42. Valore el grado de importancia que tiene, a su juicio, recibir orientación acerca de los horarios de atención en Modalidad Abierta

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Horarios de atención	Importancia
42.1. Tutoría de los docentes	
42.2. Entrega de la evaluación a distancia	
42.3. Evaluación presencial	
42.4. Videoconferencias	
42.5. Atención de Modalidad Abierta y a Distancia	
42.6. Atención del Call Center	

43. Valore ahora su grado de satisfacción con la orientación recibida acerca de los horarios de atención en la UTPL.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Satisfacción con los Horarios de atención	Valoración
43.1. Tutoría de los docentes	
43.2. Entrega de la evaluación a distancia	
43.3. Evaluación presencial	
43.4. Videoconferencias	
43.5. Atención de Modalidad Abierta y a Distancia	
43.6. Atención del Call Center	

44. Valore el grado de importancia que tiene, a su juicio, recibir orientación sobre los siguientes aspectos relacionados con el manejo de los recursos virtuales.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Manejo de recursos virtuales	Importancia
44.1. Orientaciones para el Entorno Virtual de Aprendizaje	
44.2. Videoconferencia	
44.3. Subir evaluaciones a distancia en el EVA	
44.4. Consulta de calificaciones bimestrales	

45. Valore ahora su grado de satisfacción con la orientación/asesoría/información ofrecida acerca de los recursos virtuales en la UTPL.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Satisfacción con el Manejo de recursos virtuales	Valoración
45.1. Orientaciones para el Entorno Virtual de Aprendizaje	
45.2. Videoconferencia	
45.3. Subir evaluaciones a distancia en el EVA	
45.4. Consulta de calificaciones bimestrales	

46. Valore el grado de importancia que tiene, a su juicio, recibir orientación sobre los siguientes aspectos del programa formativo.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Aspectos del programa formativo	Importancia
46.1. Número de créditos de asignaturas y ciclos	
46.2. El tipo de asignaturas de la carrera	
46.3. Particularidades de las asignaturas	
46.4. Jornadas Pedagógicas	

47. Valore ahora su grado de satisfacción con la orientación recibida acerca de los mismos aspectos del programa formativo en la UTPL.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Satisfacción con aspectos del programa formativo	Valoración
47.1. Número de créditos de asignaturas y ciclos	
47.2. El tipo de asignaturas de la carrera	
47.3. Particularidades de las asignaturas	
47.4. Jornadas Pedagógicas	

48. Valore la importancia que tiene, a su juicio, recibir orientación sobre los siguientes aspectos de orden personal.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada importante) a 10 (extremadamente importante). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Aspectos de orden personal	Importancia
48.1. Asesoramiento en la toma de decisiones: elección y/o reorientación de estudios.	
48.2. Aptitudes y conocimientos previos para iniciar los estudios de la carrera	
48.3. Particularidades del estudio a distancia	
48.4. Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio	
48.5. Ayuda psicológica personal	
48.6. Planificación del proyecto profesional	
48.7. Orientaciones para el desarrollo personal y de valores	

49. Valore ahora su grado de satisfacción con orientación/asesoría/ información ofrecida en los aspectos de orden personal en la UTPL.

Utilice una escala de valoración de 0 (nada satisfecho) a 10 (extremadamente satisfecho). *Por favor, intente asignar, en la medida de lo posible, valoraciones diferentes a cada ítem.*

Aspectos de orden personal	Valoración
49.1. Asesoramiento en la toma de decisiones: elección y/o reorientación de estudios.	
49.2. Aptitudes y conocimientos previos para iniciar los estudios de la carrera	
49.3. Particularidades del estudio a distancia	
49.4. Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio	
49.5. Ayuda psicológica personal	
49.6. Planificación del proyecto profesional	
49.7. Orientaciones para el desarrollo personal y de valores	

Gracias por su colaboración



Universidad Técnica Particular de Loja
 La universidad católica de Loja
Modalidad Abierta y a Distancia

Ficha Sociodemográfica de los estudiantes del Primer Ciclo de Modalidad Abierta y a Distancia

Objetivo: La presente ficha tiene como finalidad registrar datos importantes sobre el estudiante que ingresa a una carrera de Modalidad

INSTRUCCIONES:

Los datos sociodemográficos se obtendrán en el primer diálogo (telefónico o personal) con los sujetos de investigación o con alguna persona que pueda ofrecer esa información.

CUESTIONARIO:

A. IDENTIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS

Número de ficha:
Nombres y apellidos del estudiante:
Nombres y apellidos del contacto:
Provincia:
Centro Universitario
Edad en años cumplidos
Estado civil
Título de Bachiller ()
Título Universitario () Especialidad:
Trabaja y estudia:
Únicamente estudia
Estudia y busca empleo
Año de título de bachiller :
Año del título universitario
Carrera Universitaria
Ciudad en donde vive
Provincia:

Teléfono domicilio
Horas de contacto
Celular
Dirección del trabajo
Teléfono del trabajo
Horas de contacto
Forma de contacto: Teléfono () personal ()
A través de amigos () otros ()
Fecha y Hora:

