

EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS Y DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN Y LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS UNIVERSIDADES DE MANABÍ (ECUADOR)

**EVALUATION OF STRATEGIES AND DEVELOPMENT OF
GUIDANCE AND TUTORIAL ACTION IN THE UNIVERSITIES
OF MANABÍ (ECUADOR)**

Tesis Doctoral presentada por:

Kasandra V. Saldarriaga Villamil

Directoras:

Dra. María Isabel Amor Almedina

Dra. Irene M^a Dios Sánchez



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

Córdoba, España, 2022

TITULO: *EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS Y DESARROLLO DE LA
ORIENTACIÓN Y LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS UNIVERSIDADES
DE MANABÍ (ECUADOR)*

AUTOR: *Kasandra Vanessa Saldarriaga Villamil*

© Edita: UCOPress. 2022
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es

Evaluación de estrategias y desarrollo de la orientación y la acción tutorial en las
Universidades de Manabí (Ecuador)



Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

**EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS Y DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN Y
LA ACCIÓN TUTORIAL EN LAS UNIVERSIDADES DE MANABÍ (ECUADOR)**

***EVALUATION OF STRATEGIES AND DEVELOPMENT OF GUIDANCE AND TUTORIAL
ACTION IN THE UNIVERSITIES OF MANABÍ (ECUADOR)***

Tesis Doctoral presentada por:

Kasandra V. Saldarriaga Villamil

Directoras:

Dra. María Isabel Amor Almedina

Dra. Irene M^a Dios Sánchez

Enero, 2022

Evaluación de estrategias y desarrollo de la orientación y la acción tutorial en las
Universidades de Manabí (Ecuador)



TÍTULO DE LA TESIS: Evaluación de estrategias y desarrollo de la orientación y la acción tutorial en la Universidades de Manabí (Ecuador).

DOCTORANDA: Kasandra Vanessa Saldarriaga Villamil

INFORME RAZONADO DE LAS DIRECTORAS DE LA TESIS

El trabajo de investigación realizado por la doctoranda Kasandra Vanessa Saldarriaga Villamil y dirigido por las doctoras María Isabel Amor Almedina e Irene M. Dios Sánchez, cumple los requisitos formales de originalidad y calidad y mantiene el rigor científico y académico exigibles como para que sea presentado a defensa pública, y evaluado en Comisión Académica, en orden a la posible adquisición del grado de Doctor.

El trabajo ofrece a la comunidad científica información válida sobre el desarrollo de la orientación y la acción tutorial universitaria en las universidades de la provincia de Manabí en Ecuador. Concretamente, en la tesis doctoral se ha realizado una revisión de la literatura científica sobre la orientación y la tutoría en el ámbito de la Educación Superior a nivel nacional e internacional. A través de un desarrollo histórico y legislativo se visualiza la evolución de esta disciplina y se establece su marco teórico y conceptual en diferentes contextos sociales, políticos y educativos para finalizar profundizando en su desarrollo, en el contexto universitario. En cuanto a la metodología, se destaca la presencia de una muestra representativa de los estudiantes y el profesorado de las universidades de la provincia de

Manabí en Ecuador, de diferentes titulaciones universitarias. Los análisis estadísticos realizados han ofrecido sólidas y novedosas aportaciones empíricas en la línea de investigación abordada con las más recientes contribuciones científicas nacionales e internacionales. Como conclusión principal del presente estudio, se considera que se ha diseñado un instrumento válido y fiable para medir el desarrollo de la orientación y la tutoría en las universidades de Ecuador, fundamentado teóricamente y definido operativamente en base a tres factores: a) Importancia; b) Demanda; y c) Competencia.

Asimismo, los resultados obtenidos han dado lugar a una posterior discusión teórica que permiten concluir que el alumnado ha manifestado una alta valoración sobre la importancia y demanda de la tutoría en el contexto universitario ecuatoriano y las competencias docentes del profesorado para atender a las demandas que a través de ella desempeña, todo ello independientemente del género. Atendiendo a la diferencia entre las carreras universitarias de Ecuador, los resultados muestran que el alumnado de las carreras del área de conocimiento de Ciencias es el que más valora la importancia de la tutoría universitaria.

Consideramos que los resultados de esta investigación suponen un punto de partida muy importante que confiere gran valor a la orientación y a la tutoría universitaria como estrategia para el desarrollo integral del estudiante personal, académico y profesional y como factor protector contra la deserción académica.

Derivadas de esta tesis, se han realizado las siguientes publicaciones indexadas en los primeros cuartiles de bases de datos bibliográficas de gran impacto internacional para revistas científicas (JCR) y libros (SPI):

- Amor, M.I., Saldarriaga, K. and Dios, I. (2021) Assessing university guidance and tutoring in higher education: Validating a questionnaire on Ecuadorian students. *Plos One*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253400>. **JCR 2020 (Q2): 3.240.**
- Saldarriaga, K. y Amor, M.I. (2019). La tutoría en las universidades de Ecuador: un estudio sobre las necesidades y demandas del alumnado (pp. 195-210). En Mercedes Osuna Rodríguez y M^a Isabel Amor Almedina. Investigación sobre la transversalidad de género en el Siglo XXI. Síntesis. ISBN: 978-84-9171-407-1. **SPI Q1 (2018: ICEE = 153) – Disciplina Educación (1^a posición de 33).**

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 20 de enero de 2022

Firma de las directoras

Fdo.: M^a Isabel Amor Almedina

Fdo.: Irene M^a Dios Sánchez

Evaluación de estrategias y desarrollo de la orientación y la acción tutorial en las
Universidades de Manabí (Ecuador)

El presente trabajo lo quiero dedicar a nuestro Padre Celestial “Dios”

Agradecimientos

Al culminar este viaje en que inicie hace 5 años, que en un momento que no encontraría la estación de llegada, travesía en la que encontré muchos obstáculos pero que también me brindo muchos aprendizajes en realizar mi tesis doctoral ha significado, trascender en el mundo de la ciencia y conocimiento porque cada página cada libro que leí aportó al desarrollo de la investigación, pero sobre todo a mi crecimiento espiritual personal, profesional y laboral.

La gratitud es la expresión sublime de corazón pensar a quien dedicar esta obra trae a mi memoria todo ese ejército de personas que con sus palabras de aliento me motivaron a no desmayar.

Mi gratitud a mi Padre Celestial, para quien soy su instrumento, por ser el inspirador dándome fuerzas para continuar en aquellos momentos de dificultad y debilidad y me permitió llegar hasta la recta final.

A mis hijos Vianka Valeria, Cesar David y Santiago Rafael por lo momentos sacrificados en nuestra vida como familia, mis tesoros siendo fuente pura de inspiración y motivación, ha valido la pena porque han estado a mi lado iluminándome con su amor.

A mis padres y mis hermanos por su ayuda incondicional porque estuvieron en los momentos oportunos, que con sus palabras me hacían sentir orgullosa de lo que soy y de lo que les puedo enseñar.

A mis tutoras: Doctora María Isabel Amor y Doctora Irene Dios Sánchez, por compartir sus conocimientos de manera profesional e invaluable, en guiarme y ayudarme en la conducción de mi trabajo, ser esa voz de alerta en mis errores y por celebrar mis aciertos.

A mis amigas luchadoras por incentivar-me, apoyarme cuando más las necesitaba, extendiéndome sus manos en los momentos difíciles y por el cariño brindado.

Al equipo directivo y docentes, de la UCO por esta propuesta de formación doctoral que permite romper fronteras y que en proceso de cooperación da a lugar a la formación de profesionales en todas las universidades.

A mi emblemática Universidad Técnica de Manabí representada por nuestro señor Rector Doctor Vicente Veliz, autoridades, compañeros docentes y estudiantes del alma máter que fueron claves en el desarrollo de la investigación, sin su colaboración no hubiera sido posible pincelar esta investigación.

Gratitud eterna y pensamientos de amor.

Índice

Agradecimientos	9
Resumen Extenso	21
Extended Abstract	26
Introducción	31
Justificación	36
<i>Primera Parte. Fundamentación Teórica</i>	38
1. La orientación: marco conceptual y desarrollo histórico	39
1.1. Orígenes y desarrollo histórico conceptual de la orientación educativa	40
1.1.1. Antecedentes históricos de la orientación educativa	40
1.1.2. Desarrollo de la orientación en el plano internacional	45
2. Principios de orientación educativa	48
2.1. Principio de Prevención	49
2.2. Principio de Desarrollo	50
2.3. Principio de Intervención Social.....	51
2.4. El Principio de Intervención y el Empowerment	52
3. Modelos de orientación	54
3.1. Modelo Clínico	56
3.2. Modelo de Consulta.....	59
3.3. Modelo de Programas.....	64
4. Tipos de orientación	71
4.1. Según los campos a los que se refiere	72
4.2. Según los ámbitos en que se realiza	75
5. Mentoría en la orientación	80
5.1. Mentoría tradicional uno a uno.....	86

5.2. Mentoría grupal	87
5.3. Mentoría en equipo.....	88
5.4. Mentoría de compañeros/as	88
5.5. Mentoría electrónica o e-mentoría.....	89
6. La orientación y la tutoría en el contexto universitario	93
6.1. La orientación como una necesidad en el espacio universitario.....	99
6.2. El desarrollo de la orientación universitaria	101
6.3. La acción tutorial universitaria	103
6.4. Características del nuevo escenario de la Educación Superior.....	105
7. El profesorado como orientador universitario.....	114
8. La orientación académica en América Latina.....	123
8.1. La orientación en las universidades ecuatorianas.....	127
8.1.1. Marco legal de la orientación en las universidades ecuatorianas	130
9. Evaluación de la orientación y tutoría universitaria....	¡Error! Marcador no definido.
9.1. La orientación y tutoría universitaria: el caso de Ecuador.....	136
9.2. Escalas sobre orientación y tutoría universitaria	138
<i>Segunda Parte. Apartado Empírico</i>	141
10. Planteamiento del problema	142
11. Objetivos e hipótesis	147
12. Metodología	149
12.1. Diseño de la investigación	149
12.2. Etapas del proceso de investigación.....	150
12.3. Participantes.....	152
12.3.1. Descripción de la población	152
12.3.2. Descripción de la muestra.....	153
12.4. Instrumentos.....	155

12.4.1. Variables de la investigación.....	155
12.4.2. Instrumento dirigido al alumnado	156
12.4.3. Instrumento dirigido al profesorado.....	157
12.5. Procedimiento y análisis de datos.....	158
13. Resultados	161
13.1. Resultados de la validación para estudiantes: Cuestionario para la Evaluación de la Orientación y la Tutoría en Educación Superior-Versión alumnado (C-EOT-A). “Questionnaire for the Assessment of Guidance and Tutoring in Higher Education” (Q-AGT)	161
13.1.1. Análisis Factorial Exploratorio del Q-AGT	161
13.1.2. Análisis Factorial Confirmatorio del Q-AGT.....	164
13.1.3. Aplicación del Q-AGT: valoración de la tutoría universitaria en función del sexo del alumnado, la universidad y la carrera universitaria donde cursan estudios	166
13.2. Resultados de la validación para docentes: “Cuestionario para la Evaluación de la Orientación y la Tutoría en Educación Superior-Versión Profesorado” (C-EOT-P)	196
13.2.1. Análisis Factorial Confirmatorio del C-EOT-P.....	196
13.2.2. Aplicación del C-EOT-P: valoración de la tutoría universitaria en función del sexo del profesorado, universidad, tipo de carrera, categoría y experiencia docente	198
14. Discusión y conclusiones	229
14.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación	237
Referencias	239

Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación de Modelos de intervención en Orientación	69
Tabla 2. Definiciones de Mentoría	82
Tabla 3. Datos poblacionales del alumnado de las universidades de la provincia de Manabí	152
Tabla 4. Datos poblacionales del profesorado de las universidades de la provincia de Manabí	153
Tabla 5. Muestra obtenida de alumnado de las universidades de la provincia de Manabí	154
Tabla 6. Muestra obtenida de profesorado de las universidades de la provincia de Manabí	155
Tabla 7. Variables estudiadas referentes al profesorado y al alumnado	156
Tabla 8. Descripción de los ítems del instrumento	162
Tabla 9. Descriptivos, carga factorial y comunidades del Análisis Factorial Exploratorio.....	163
Tabla 10. Puntuaciones para los ítems del factor Importancia.....	167
Tabla 11. Frecuencias para los ítems del factor Importancia obtenidas por el alumnado ..	168
Tabla 12. Puntuaciones para los ítems del factor Demandas	169
Tabla 13. Frecuencias para los ítems del factor Demandas obtenidas por el alumnado.....	170
Tabla 14. Puntuaciones para los ítems del factor Competencia	171
Tabla 15. Frecuencias para los ítems del factor Competencia obtenidas por el alumnado	173
Tabla 16. Diferencias en los factores de la escala sobre tutoría universitaria en función del sexo	175
Tabla 17. Diferencias en los factores de la escala sobre tutoría universitaria en función de la universidad	182

Tabla 18. Diferencias en los factores del Q-AGT en función de la rama de conocimiento de la carrera universitaria	190
Tabla 19. Puntuaciones para los ítems del factor Demandas obtenidas por el profesorado.....	199
Tabla 20. Frecuencias para los ítems del factor Demandas obtenidas por el profesorado .	201
Tabla 21. Puntuaciones para los ítems del factor Competencia obtenidas por el profesorado.....	202
Tabla 22. Frecuencias para los ítems del factor Competencia obtenidas por el profesorado.....	204
Tabla 23. Diferencias en los factores de la escala C-EOT-P sobre tutoría universitaria en función del sexo	206
Tabla 24. Diferencias en los factores de la escala C-EOT-P sobre tutoría universitaria en función de la universidad.....	212
Tabla 25. Diferencias en los factores del C-EOT-P en función del tipo de carrera universitaria.....	217
Tabla 26. Diferencias en los factores del C-EOT-P en función de la categoría docente....	220
Tabla 27. Diferencias en los factores del C-EOT-P en función de la experiencia docente.....	225

Índice de figuras

Figura 1. Fases del Modelo de Programas.....	67
Figura 2. Etapas del proceso de investigación.....	151
Figura 3. Modelo AFC para el Q-AGT.....	165
Figura 4. Percepción del alumnado para las dimensiones del Q-AGT	166
Figura 5. Percepción del alumnado para los ítem del Q-AGT	174
Figura 6. Diferencias por sexos del alumnado en los ítems del factor Importancia	176
Figura 7. Diferencias por sexos del alumnado en los ítems del factor demandas	178
Figura 8. Diferencias por sexos del alumnado en los ítems del factor competencia	179
Figura 9. Diferencias por universidades del alumnado en los ítems del factor importancia.....	184
Figura 10. Diferencias por universidades del alumnado en los ítems del factor demandas	187
Figura 11. Diferencias por universidades del alumnado en los ítems del factor competencia.....	189
Figura 12. Diferencias por ramas de conocimiento en los ítems del factor importancia demandas desde la percepción del alumnado.....	191
Figura 13. Diferencias por ramas de conocimiento en los ítems del factor demandas desde la percepción del alumnado.....	193
Figura 14. Diferencias por ramas de conocimiento en los ítems del factor competencia demandas desde la percepción del alumnado.....	195
Figura 15. Modelo AFC para C-EOT-P.....	197
Figura 16. Percepción del profesorado para las dimensiones del C-EOT-P	198
Figura 17. Percepción del profesorado para los ítems del C-EOT-P	205
Figura 18. Diferencias por sexos de los docentes en los ítems del factor demandas	208
Figura 19. Diferencias por sexos de los docentes en los ítems del factor competencia	210

Figura 20. Diferencias por universidades en los ítems del factor demandas desde la perspectiva docente.....	214
Figura 21. Diferencias por universidades en los ítems del factor competencia desde la perspectiva docente.....	216
Figura 22. Diferencias por ramas de conocimiento en los ítems del factor demandas desde la perspectiva docente.....	218
Figura 23. Diferencias por ramas de conocimiento en los ítems del factor competencia desde la perspectiva docente.....	219
Figura 24. Diferencias en los ítems del factor demandas en función de la categoría docente.....	222
Figura 25. Diferencias en los ítems del factor competencia en función de la categoría docente.....	224
Figura 26. Diferencias en los ítems del factor demandas en función de la experiencia docente.....	226
Figura 27. Diferencias en los ítems del factor competencia en función de la experiencia docente.....	228

La presentación del presente trabajo se rige por la séptima edición del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) (2020).

Resumen Extenso

En el sistema universitario del Ecuador, se aprecia un interés creciente en la implementación de políticas referidas a garantizar el acceso, la calidad y la pertinencia de la oferta de carreras universitarias, impulsando nuevas estructuras hacia un modelo gestión organizacional y de servicio que promueva el desarrollo integral de la comunidad universitaria. Con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), se institucionaliza la función orientadora, como norma educativa fundamental de las universidades y se constituye una unidad administrativa de “Bienestar Estudiantil” destinada a promover la orientación académica, vocacional y profesional del alumnado.

El objetivo general de este estudio se centra en analizar el desarrollo de la orientación y la tutoría en las universidades de la provincia de Manabí, Ecuador. A través de un diseño transversal, ex post facto (Montero y León, 2007) se utilizaron dos muestras, alumnado y profesorado. En la muestra de alumnado participaron un total de 1048 estudiantes de cinco universidades de la provincia de Manabí, Ecuador. Estas son la Universidad Técnica de Manabí (UTM), la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP), la Escuela Superior Agropecuaria de Manabí (ESPAM) y la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM). De la totalidad de la muestra, 463 eran hombres (44.2%) y 585 mujeres (55.8%) con edades comprendidas entre los 18-41 años ($M=23.73$; $D.T.=3.090$). Respecto al profesorado participaron 398 profesores y profesoras de cuatro universidades, la Universidad Técnica de Manabí (UTM), la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP) y la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM). Del conjunto, 175 eran profesores (44%)

y 223 profesoras (56%) con edades comprendidas entre los 25-68 años ($M=46.9$; $D.T.=8.364$). Mayoritariamente eran profesorado a tiempo completo (99.5%), con una experiencia docente que oscilaba desde los 2 a los 36 años ($M=12.52$; $D.T.=5.613$) de diferentes categorías docentes: Agregado ($n=37$; 9.3%); Principal ($n=56$; 14.1%); Auxiliar ($n=145$; 36.4%); Titular Auxiliar ($n=37$; 9.3%); Titular Principal ($n=36$; 9%); Contratado ($n=36$; 9%); Titular ($n=51$; 12.8%). Ambas muestras se seleccionaron a través de un procedimiento incidental por accesibilidad. Para la recogida de información se diseñó un cuestionario ad-hoc “Cuestionario para la Evaluación de la tutoría en Educación Superior para el alumnado y el profesorado” (C-EOT). La versión dirigida al alumnado: “Questionnaire for the Assessment of Guidance and Tutoring in Higher Education” (Q-AGT) (Amor et al., 2021). El instrumento estaba conformado por un conjunto de datos sociodemográficos (sexo, edad, universidad, titulación, etc.) y 21 ítems, donde el alumnado, universitario valora cuestiones relativas a la orientación y tutoría. Los ítems relativos a este instrumento se presentaron agrupados a través de 3 subcomponentes de la tutoría: a) 5 ítems sobre importancia de la tutoría universitaria (importancia de proporcionarme información sobre la organización y la estructura del centro además del plan de estudios); b) 9 ítems sobre demandas de la tutoría universitaria (demanda de información); y c) 7 competencias del profesorado para la tutoría universitaria (conocimientos generales sobre tutoría universitaria). La versión dirigida al profesorado: “Cuestionario para la Evaluación de la Orientación y la Tutoría en Educación Superior-Versión Profesorado” (C-EOT), quedó compuesta por un conjunto de datos sociodemográficos (sexo, edad, dedicación, categoría profesional, experiencia docente, universidad, titulación, etc.) y 16 ítems relacionados con la orientación

y la tutoría universitaria. Los ítems relativos al instrumento se presentaron agrupados a través de 2 subcomponentes de la tutoría: a) 9 ítems sobre demandas de la tutoría universitaria, relacionados con la percepción del docente sobre el tipo de actividades que desempeña durante las tutorías; y b) 7 competencias del profesorado que los docentes consideran esenciales para el correcto desarrollo de la tutoría universitaria. En ambas versiones los ítems se sometieron a valoración mediante escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que oscilaban de 0 (“totalmente en desacuerdo”) a 4 (“totalmente de acuerdo”).

Con relación al procedimiento, se contemplaron dos fases diferenciadas. En la primera fase, de carácter exploratorio, se examinó la estructura factorial del instrumento sobre tutoría universitaria en el alumnado. Concretamente, se empleó el programa Factor 10.9.02 (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2017) para la realización un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el objetivo de determinar el número de factores subyacentes. En la segunda fase del estudio, de carácter confirmatorio, se validó la estructura factorial del instrumento examinado en la fase preliminar dirigido al alumnado, se analizaron las propiedades psicométricas del mismo y se procedió a su aplicación. Para ello, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el programa EQS 6.2. En esta misma fase confirmatoria se procedió a la validación del instrumento en el profesorado universitario teniendo en cuenta los mismos criterios. Asimismo, se realizaron análisis de corte descriptivo (medias y frecuencias) y comparativo con el programa SPSS 20. En primer lugar, se usó la prueba *t* de student para determinar la existencia de diferencias entre el sexo de los estudiantes y los factores obtenidos en la escala relacionada con la tutoría universitaria. También se empleó la prueba ANOVA para comprobar la existencia de diferencias entre el

alumnado de las diferentes universidades y de las distintas carreras universitarias con relación a su valoración sobre la tutoría universitaria. Respecto al profesorado, también se empleó la prueba t de student para determinar la existencia de diferencias en las demandas y competencias profesionales en función del sexo del profesorado y tipo de carrera. La prueba ANOVA se usó para la comparativa entre categorías profesionales, experiencia docente y universidades.

Los resultados obtenidos confirman que se ha obtenido un instrumento válido y fiable para medir el desarrollo de la orientación y la tutoría en las universidades de Ecuador, fundamentado teóricamente y definido operativamente en base a tres factores: a) Importancia; b) Demanda; y c) Competencia. Los resultados del Análisis Factorial Exploratorio determinan que los factores obtenidos y sus cargas se corresponden con los planteamientos teóricos previos. Del mismo modo, se afirma que tanto el alumnado como el profesorado percibe la tutoría como una necesidad y un valor añadido a su formación universitaria y resaltan la importancia de las competencias, relacionadas con la orientación y la tutoría, en el profesorado universitario (Blakman Briones y Bermúdez Reyes, 2020; Moreno-Yaguana y Sánchez-García, 2017). Las discrepancias presentadas entre distintas universidades sugieren las fortalezas de los programas de orientación y tutoría universitarias desde el punto de vista del estudiante. Si bien, todas las universidades manifestaron una buena y alta valoración al respecto. Teniendo en cuenta las carreras universitarias de los participantes, aquellos alumnos y alumnas que cursan sus estudios en Ciencias (Guerra-Martín y Borrallo-Riego, 2018; Martínez Sánchez, Conejo Carrasco y Rodríguez Sierra, 2017) valoran más altamente la importancia de la tutoría universitaria. Atendiendo a la

diferencia entre las carreras universitarias de Ecuador, los resultados muestran que el alumnado de las carreras del área de conocimiento de Ciencias es el que más valora la importancia de la tutoría universitaria.

Tanto el alumnado como el profesorado concuerdan en la necesidad de que el profesorado posea conocimientos generales sobre tutoría universitaria para desempeñar un buen proceso de orientación con el alumnado, los resultados coinciden con estudios realizados en otras universidades en las que las demandas del alumnado correlacionaban con las competencias necesarias para la orientación y la tutoría en el profesorado (Bianculli y Marchal, 2013; Correa-Peralta et al., 2017; De la Cruz y Abreu-Hernández, 2017; González-Tirados y González-Maura, 2007; Moreno-Yaguana y Sanchez-Garcia, 2018; Moscoso y Hernández, 2015).

Se espera que este estudio contribuya a explicar la discrepancia detectada entre investigaciones con relación a las dimensiones factoriales de la tutoría y aportar conocimiento ante la escasa literatura en Latinoamérica, y en concreto en Ecuador.

Extended Abstract

In the university system of Ecuador, there is a growing interest in the implementation of policies related to guaranteeing access, quality and relevance of the offer of university courses, promoting new structures towards an organizational and service management model that promotes development integral part of the university community. With the approval of the Organic Law of Higher Education (LOES, 2010), the guiding function is institutionalized, as a fundamental educational norm of the universities and an administrative unit of "Student Welfare" is constituted aimed at promoting academic, vocational and professional orientation, of the student body.

The general objective of this study focuses on analyzing the development of guidance and tutoring in universities in the province of Manabí, Ecuador. Through a cross-sectional, ex post facto design (Montero and León, 2007), two samples were used, students and teachers. A total of 1,048 students from five universities in the province of Manabí, Ecuador participated in the student sample. The Technical University of Manabí (UTM), the Eloy Alfaro of Manabí Lay University (ULEAM), the San Gregorio of Portoviejo University (USGP), the Manabí Higher Agricultural School (ESPAM) and the State University of the South of Manabí (UNESUM). Of the total sample, 463 were men (44.2%) and 585 women (55.8%) aged between 18-41 years ($M = 23.73$; $SD = 3.090$). Regarding the teaching staff, 398 teachers from four universities participated, the Technical University of Manabí (UTM), the Eloy Alfaro of Manabí Lay University (ULEAM), the San Gregorio of Portoviejo University (USGP) and the State University of the South of Manabí (UNESUM). Of the group, 175 were men (44%) and 223 women (56%) aged between 25-68 years ($M = 46.9$;

SD = 8,364). They were mostly full-time teachers (99.5%), with a teaching experience that ranged from 2 to 36 years ($M = 12.52$; $SD = 5.613$) from different teaching categories: Aggregate ($n = 37$; 9.3%); Principal ($n = 56$; 14.1%); Auxiliary ($n = 145$; 36.4%); Auxiliary Holder ($n = 37$; 9.3%); Main Holder ($n = 36$; 9%); Hired ($n = 36$; 9%); Headline ($n = 51$; 12.8%). Both samples were selected through an incidental procedure for accessibility. To collect the information, an ad-hoc questionnaire was designed "Questionnaire for the Evaluation of Tutoring in Higher Education for students and teachers". The version addressed to students: "Questionnaire for the Assessment of Guidance and Tutoring in Higher Education" (Q-AGT) (Amor et al., 2021), made up of a set of sociodemographic data (sex, age, university, degree, etc.) and 21 items, where university students assess issues related to guidance and tutoring. The items related to this instrument were presented grouped into 3 subcomponents of tutoring: a) 5 items on the importance of university tutoring (importance of providing me with information about the organization and structure of the center in addition to the study plan); b) 9 items on demands of university tutoring (demand for information); and c) 7 competencies of the teaching staff for university tutoring (general knowledge about university tutoring). The version addressed to teachers: "Questionnaire for the Evaluation of Guidance and Tutoring in Higher Education- Teacher Version". (Q-AGT). It was composed of a set of sociodemographic data (sex, age, dedication, professional category, teaching experience, university, degree, etc.) and 16 items related to university orientation and tutoring. The items related to the instrument were presented grouped into 2 subcomponents of tutoring: a) 9 items on demands of university tutoring, related to the teacher's perception of the type of activities carried out during tutorials; and b) 7 competencies of the teaching staff that teachers consider essential for the proper development

of university tutoring. In both versions, the items were assessed using a Likert-type scale with five response options that ranged from 0 ("totally disagree") to 4 ("totally agree"). Regarding the procedure, two different phases were considered. In the first phase, exploratory in nature, the factorial structure of the instrument on university tutoring in students was examined.

Specifically, the Factor 10.9.02 program (Ferrando and Lorenzo-Seva, 2017) was used to carry out an Exploratory Factor Analysis (EFA) in order to determine the number of underlying factors.

In the second phase of the study of a confirmatory nature, the factorial structure of the instrument examined in the preliminary phase aimed at students was validated, its psychometric properties were analyzed and proceeded to your application. For this, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was carried out with the EQS 6.2 program. In this same confirmatory phase, the instrument was validated in the university teaching staff, considering the same criteria. Likewise, descriptive (means and frequencies) and comparative analyzes were carried out with the SPSS 20 program. First, the student's t test was used to determine the existence of differences between the sex of the students and the factors obtained in the scale related to university tutoring. The ANOVA test was also used to verify the existence of differences between students from different universities and from different university careers in relation to their assessment of university tutoring. Regarding the teaching staff, the student's t test was also used to determine the existence of differences in professional demands and competencies based on the sex of the teaching staff and type of career. The

ANOVA test was used for the comparison between professional categories, teaching experience and universities.

The results obtained confirm that a valid and reliable instrument has been obtained to measure the development of guidance and tutoring in Ecuadorian universities, theoretically based and operationally defined based on three factors: a) Importance; b) Demand; and c) Competition. The results of the Exploratory Factor Analysis determine that the factors obtained, and their loads correspond to the previous theoretical approaches. Similarly, it is stated that both students and teachers perceive tutoring as a need and an added value to their university education and highlight the importance of competences, related to guidance and tutoring, in university teaching staff (Blakman Briones, and Bermúdez Reyes, 2020; Moreno-Yaguana and Sánchez-García, 2017).

The discrepancies presented between different universities suggest the strengths of university orientation and tutoring programs from the student's point of view. Although, all the universities expressed a good and high valuation in this regard. Considering the university degrees of the participants, those students who are studying science (Guerra-Martín and Borrallo-Riego, 2018; Martínez Sánchez, Conejo Carrasco and Rodríguez Sierra, 2017) value more highly the importance of tutoring university. Considering the difference between the university careers in Ecuador, the results show that the students of the careers in knowledge of sciences are the ones that most value the importance of university tutoring.

Both students and teachers agree on the need for teachers to have general knowledge about university tutoring to carry out a good orientation process with students, the results coincide with studies carried out in other universities in which the demands of the students

correlated with the Necessary competencies for guidance and tutoring in teachers (Bianculli and Marchal, 2013; Correa-Peralta et al., 2017; De la Cruz and Abreu-Hernández, 2017; González-Tirados and González-Maura, 2007; Moreno-Yaguana and Sanchez-Garcia, 2018; Moscoso and Hernández, 2015).

It is expected that this study will contribute to explain the discrepancy detected between investigations in relation to the factorial dimensions of tutoring and provide knowledge considering the scarce literature in Latin America, and specifically in Ecuador.

Introducción

En la actualidad se tiene plena conciencia de los cambios progresivos y la dinámica característica de los últimos años que se está produciendo en lo económico, político, social, educativo, en fin, en todos los órdenes de la sociedad.

Dichos cambios obedecen a los progresos que se operan en diferentes campos científicos y que constituyen la génesis de lo que hoy se conoce como la sociedad del conocimiento (Alfonso, 2016). A dicha situación no escapa el ambiente universitario, pues la Educación Superior no es ajena a dichos avances y progresos, pues muchos de ellos se gestan y tienen lugar en el ambiente de las universidades, y se supone que esta etapa formativa debe reaccionar constantemente para poder adaptarse a una situación tan cambiante y al propio tiempo y responder de forma eficaz a las necesidades que exige la sociedad.

Para ello la universidad, además de realizar la formación de su alumnado, mediante la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, como actividades sustantivas de la Educación Superior, debe prestar atención a la formación de profesionales que sean capaces de asumir los retos que impone el escenario actual del desarrollo científico-técnico, cada vez más cambiante y complejo.

Resulta relevante señalar que en las instituciones de Educación Superior ecuatorianas, y especialmente en la provincia de Manabí, no se cuenta con una estrategia sólida de tutoría y orientación académica para los estudiantes, razón por la cual es necesario emprender el desarrollo de orientaciones y acciones tutoriales eficaces que, permitan el desenvolvimiento académico de los estudiantes durante su trayectoria universitaria.

Al no existir una estrategia de tutoría adecuada, emergen muchos inconvenientes para obtener resultados positivos, entre los que se pueden mencionar: el bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil, debido a diversas circunstancias, ya sean de carácter económico social, político y de adaptabilidad entre otras.

La necesidad de la orientación en el alumnado universitario también está avalada por la concepción que se tiene de ella como proceso continuo a lo largo de toda la vida que, supone una serie de cambios estructurales e ideológicos que transforman el modo de enseñar y de aprender en el marco de la Educación Superior (Sanz-Oro, 2010).

Actualmente durante la estancia del alumnado en la etapa universitaria, existen aspectos relacionados con la elaboración de su trayectoria académica, la información e inserción socio laboral, el desarrollo de competencias académicas, profesionales e interpersonales, entre otras, que demandan ineludiblemente un nuevo tipo de enfoque de la tutoría (Boza, 2002).

Al propio tiempo, es necesario señalar que las exigencias han cambiado para el profesorado universitario y que actualmente se requiere un profesorado que además de poseer conocimientos en su materia o área de experticia, debe ser competente en aspectos relacionados con la orientación y la formación de los estudiantes a través de las tutorías y los procesos orientativos (Bisquerra, 2005).

En la actualidad, existe una tendencia bien marcada hacia un aprendizaje auto dirigido, como nuevo paradigma en el proceso enseñanza y aprendizaje, el cual supone no sólo la operacionalización de nuevas metodologías, sino también el cambio en las concepciones tradicionales en cuanto al papel del docente y el estudiante al interior del aula.

A ello hay que añadirle la necesidad de aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser, todo bajo un enfoque integrado con una visión humanista (Delors, 1994).

Particularmente, cuando se analiza la situación actual de las universidades ecuatorianas, se puede apreciar que existen potencialidades que no han sido adecuadamente aprovechadas al máximo, que pueden resultar fundamentales para contrarrestar las debilidades institucionales y, al mismo tiempo, coadyuvar a la transformación de dichas debilidades en fortalezas. Se parte de un grupo de oportunidades, como pueden ser las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que resultan claves en el desarrollo de la Educación Superior, aspecto en el cual las tutorías tienen mucho que ver (Cano, 2009).

De cara al siglo XXI, la Educación Superior ecuatoriana se ha propuesto un grupo de retos, enfocados a lograr que las universidades puedan asumir el papel que les corresponde en la sociedad del conocimiento, generando espacios de innovación permanente e integral, fundamentales en la articulación de una concepción social, basada en la progresión y el crecimiento respetando un desarrollo equitativo y sostenible. Para ello se propone brindar a los estudiantes servicios educativos de calidad, orientados a proporcionar una formación que integre elementos humanistas y culturales, con una sólida capacitación técnica y científica, de manera que se favorezca el aprendizaje a lo largo de toda la vida, como un concepto de nuevo tipo de Educación Permanente (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017).

Otro de los retos de las universidades ecuatorianas de cara al siglo XXI está relacionado con la asimilación adecuada del constante crecimiento de la población universitaria, en un esquema de diversificación de la oferta de estudios superiores,

reconociendo que el proceso educativo puede desarrollarse en diversos lugares, así como formales e informales. Para ello se requiere diseñar nuevas modalidades educativas, en las cuales el estudiante sea el actor central del proceso formativo.

Los esfuerzos están dirigidos a lograr el incremento gradual y progresivo de la calidad del proceso formativo, logrando índices de aprovechamiento y de finalización satisfactorios, que permitan cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados, propiciando la inserción de los estudiantes en el proceso de desarrollo del país que, atienda los valores del crecimiento sostenible, la democracia, los derechos humanos y el combate a la pobreza (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017).

Lo planteado anteriormente permite asegurar que la Educación Superior del Ecuador, se encuentra en condiciones de demostrar la importancia de la orientación y la tutoría en la universidad, fundamentando que dicha acción va más allá de una atención centrada en aspectos académicos o una reseña horaria en la planificación del profesorado.

El reto ecuatoriano consiste en convertir la orientación y la tutoría universitaria en algo más que la atención a las dudas y a las consultas de los estudiantes, para convertirse más que una actividad rutinaria contemplada dentro del horario de tutorías, en una actividad académica vinculada institucionalmente e integrada en la práctica docente de todo profesor/a, desde lo más próximo al alumnado y con una perspectiva multidimensional de su formación (Cano, 2009).

Pero la actividad de tutoría no se encuentra libre de obstáculos y problemas, pues requiere de una transformación profunda como parte del sistema de la Educación Superior, liberándola del carácter exclusivamente burocrático, como se ha querido mirar en algún

momento, olvidando que la Educación Superior apuesta por un aprendizaje centrado en el estudiante y un replanteamiento de la metodología docente. Porque para dar respuesta a todos los cambios, se requiere romper con los esquemas tradicionales y focalizar la utilización de nuevos recursos didácticos, potenciación de la orientación y la acción institucional, para disponer de medios materiales y recursos que permitan el cambio (Saldarriaga y Amor, 2019).

En este trabajo de investigación se analiza el desarrollo de la orientación y la acción tutorial en las universidades de Manabí (Ecuador), a través de diferentes apartados o epígrafes y con la siguiente estructura, el trabajo está dividido en dos partes, en la primera de ellas se realiza una revisión de la literatura existente sobre la orientación y la tutoría a nivel nacional e internacional, para establecer y fundamentar el marco teórico y conceptual de esta disciplina. Se analiza la evolución histórica y conceptual de la orientación a través de los precursores y autores más representativos a lo largo de la historia y en diferentes contextos, se describen los modelos de orientación más utilizados y los principios y funciones de esta como disciplina educativa, así como los tipos de orientación en función del contexto. Posteriormente, se profundiza en un recurso muy actual de la orientación como es la mentoría y sus diferentes tipos. Seguidamente, se contextualiza la orientación en el ámbito universitario, se especifica su necesidad en este marco educativo, se precisa la acción tutorial como herramienta para la formación integral del alumnado y se determina el rol del profesorado universitario como guía y asesor del alumnado en su etapa universitaria. Para finalizar se especifica el desarrollo de la orientación y la tutoría en las universidades de Ecuador, su marco legislativo y normativo y las estrategias de acción que se llevan a cabo para abordar estas disciplina en la Educación Superior.

La segunda parte del trabajo aborda el apartado empírico, que comienza con el planteamiento de los objetivos e hipótesis de la investigación. Seguidamente, se detalla la metodología empleada, donde se describe la población de partida, la muestra participante, el procedimiento empleado en la realización de las diferentes investigaciones y los análisis estadísticos utilizados. También este apartado recoge los resultados obtenidos, que se organizan en dos grandes bloques, resultados relativos al alumnado universitario y resultados referentes al profesorado de la universidades de la provincia de Manabí. En ambos apartados se contempla la validación de instrumentos específicos y los análisis descriptivos, y comparativos en función de las diferentes variables. Finalmente, se expone la discusión de los resultados con investigaciones precedentes y las principales conclusiones obtenidas. El trabajo realizado finaliza con las limitaciones, futuras líneas de investigación y las referencias bibliográficas empleadas a lo largo de todo el trabajo.

Justificación

Durante mi desarrollo profesional como profesora universitaria, pude constatar los problemas que existen en la formación académica de los estudiantes universitarios. Problemas que van desde la elección de la carrera hasta el conocimiento de la propia universidad, pues muchos jóvenes llegan a las aulas universitarias víctimas del sistema de acceso vigente a la universidad, con desconocimiento de los requerimientos planteados para su titulación, sus objetivos, contenidos, finalidad y con poca o casi ninguna información en relación a la vida universitaria en general.

Otra de las razones que mueve la realización de esta investigación, está relacionada con las inquietudes y preocupaciones actuales que me acompañan como profesora de la

Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales de la Universidad Técnica de Manabí, consciente de que mi función como docente no estaría completa, sin el ejercicio adecuado de una labor tutorial que contribuya a la formación integral del alumnado, que garantice su formación en todas las dimensiones de la vida personal y profesional, inspirada en el pensamiento pedagógico de *Howard Gene Hendricks* cuando dijo que: “La enseñanza que deja huella no es la que se hace cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón”.

También sirve de inspiración a este trabajo, las palabras del escritor y reformador social británico *John Ruskin*, cuando dijo que: “Educar a un joven, no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía” (Knight, 2005, p. 117). Esperamos que el trabajo sirva como una vía segura de indagación e investigación para la mejora de la labor tutorial en la Educación Superior ecuatoriana y especialmente en las universidades de la provincia de Manabí.

Primera Parte

Fundamentación Teórica

“La educación no es la respuesta a la pregunta. La educación es el medio para encontrar la respuesta a todas las preguntas” (William Allin).

1. La orientación: marco conceptual y desarrollo histórico

La orientación no es un fenómeno nuevo, pues existe desde el surgimiento de la especie humana, la que se ha ido adecuando según las condiciones y necesidades históricas del devenir social. Su desarrollo ha estado marcado en los últimos años por la influencia de los avances experimentados en la pedagogía y el progreso en el campo de las ciencias y las técnicas, lo que le ha permitido convertirse en una disciplina importante para la educación y especialmente para la Educación Superior.

En el capítulo se ofrece una mirada general a los orígenes y el desarrollo histórico de la orientación. Se expone un análisis conceptual tratando de salvar su significado como una función eminentemente vinculada a la actividad formativa en la enseñanza superior, exponiendo los principios básicos que deben regir la función tutelar en el campo pedagógico. Se abordan algunos elementos vinculados con diversos modelos y los enfoques de orientación más practicados.

La identificación de los rasgos esenciales de la orientación en cada momento histórico permite acercarnos al pasado, con el fin de realizar una interpretación adecuada del presente, lo que permitirá predecir y anticipar predictivamente el futuro.

1.1. Orígenes y desarrollo histórico conceptual de la orientación educativa

El criterio conceptual de la orientación académica se ha logrado a través de diversas aportaciones que, son el fruto de una amplia discusión de enfoques teóricos y prácticos sobre el tema, lo que ha permitido ir acumulando experiencias a lo largo del siglo XX, cuando tomaron auge las ideas filosóficas en el campo de la pedagogía con figuras como: María Tecla Artemisia Montessori (1870-1952); Jean William Fritz Piaget (1896-1980); Nicola Abbagnano (1901-1990); Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997); Iván Illich (1926-2002); Estanislao Zuleta (1935-1990), entre otros destacados filósofos pedagogos.

1.1.1. Antecedentes históricos de la orientación educativa

Los antecedentes de la orientación se pueden ubicar en el carácter mítico y religioso de las sociedades antiguas, relacionados con la astrología y la práctica oscurantista de sacerdotes y magos, que intentaban realizar predicciones sobre el destino de las personas para crear patrones de comportamiento y decidir el futuro de los sujetos. El objetivo respondía en el mantenimiento del orden social del grupo (Lledó, 2007). Algunas de esas manifestaciones llegan hasta la actualidad.

A través de la historia los seres humanos han buscado ayudarse y orientarse por la experiencia y el conocimiento de otras personas, al propio tiempo que ha mostrado su

disposición por ayudar a los demás. Ha persistido el empeño por encontrar diversas formas de ayuda para afrontar las dificultades y tomar decisiones. En cada etapa del devenir histórico las circunstancias determinaron las distintas formas de llevar a cabo la asistencia de ayuda (Amor y Dios, 2017; Amor, 2012).

Los primeros documentos que hacen referencia a la orientación se localizan en la cultura griega: *Sócrates* (470-399 a.C.) expresó en su pensamiento filosófico uno de los objetivos prioritarios de la orientación como es el conocimiento de sí mismo; y *Aristóteles* (384-322 a.C.) propugnó el desarrollo de la racionalidad para poder elegir una actividad acorde con los intereses de los sujetos (Bisquerra, 1998, 2002, 2006).

El hecho de que la elección del trabajo venía determinada por la pertenencia a una determinada clase social, motivó que el estado tomara cartas en la acción orientativa, ofreciendo las condiciones para formar a los ciudadanos para que pudieran trabajar en aquello que fuera más acorde con sus capacidades.

Al filósofo *Platón* (427-347 a.C.) se le atribuye el primer intento de sistematización de la orientación, basada en el aprovechamiento escolar y en la capacidad específica del alma y reparó en la necesidad de determinar las aptitudes de los individuos para lograr su ajuste y adecuación social. Esta idea fue asimilada y desarrollada ampliamente en la época romana por *Cicerón* (104-43 d.C.), quién estableció la importancia de las diferencias entre las personas en función de sus intereses, creencias, habilidades, conocimientos y carácter. Posteriormente, el educador romano *Quintiliano* (35-95 d.C.) propuso que los maestros debían conocer las aptitudes y personalidad de sus alumnos para adaptar su método de enseñanza y su distribución según las características individuales (Amor, 2012).

En el medioevo se localizan autores que abordaron la importancia de la orientación. En trabajos de *Santo Tomás de Aquino* (1225-1274), como con su obra *Summa Theologiae* y *Quaestiones Disputatae*, se exponen algunas sugerencias pedagógicas para el ejercicio de una enseñanza eficaz basada en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas. Ramón Llull (1232-1315), en la obra *Doctrina Pueril*, reseña la conveniencia de que cada persona elija la ocupación que mejor pueda desempeñar de acuerdo con sus capacidades y preferencias (Monescillo et al., 1998).

La mayoría de los autores contemporáneos coinciden en reconocer como precursores de la orientación a los filósofos griegos antiguos como Sócrates, Platón o Aristóteles, pues algunos de los principios psicopedagógicos planteados por ellos aún están vigentes. También a teólogos y pensadores de la Edad Media, como Santo Tomás de Aquino o Ramón Llull, que señalaron la necesidad de personalizar la educación y de vincular profesión con disposición natural (Vélaz de Medrano, 1998).

Los cambios sociales que se producen durante el Renacimiento ubican al hombre como centro de atención, resurgiendo nuevas ideas de corte humanista que favorecieron el desarrollo de la orientación. Al situar al hombre como centro de atención, se propician varios cambios que favorecen el resurgir de nuevas ideas que configuran la corriente humanista y repercutieron en el desarrollo de la orientación. Se destacan los aportes de tres intelectuales españoles que se pueden considerar como precursores de la orientación:

- a. *Rodrigo Sánchez de Arévalo* (1404-1475), en su obra "*Speculum Vitae Humanae*", que expone la importancia de ofrecer información adecuada sobre las distintas ocupaciones, para poder realizar una apropiada elección

profesional;

- b. *Juan Luís Vives* (1492-1540), en la obra “*De Tratendis Disciplinis*”, plantea que se deben conocer las aptitudes de las personas para orientarlas hacia las profesiones más acordes con las mismas y en otra de sus obras *De Anima et Vita* advierte a los docentes sobre la necesidad de reunirse periódicamente para conocer las características de cada alumno y poder asesorarlos en función de éstas;
- c. *Juan Huarte de San Juan* (1529-1588), en la obra “*Examen de ingenios para las ciencias*”, enfatiza que los seres humanos son diferentes según su naturaleza innata, a las influencias del ambiente y a la educación recibida, afirmando que a cada uno, condicionado por las habilidades que le caracterizan, le corresponde una profesión determinada, valoraba que las personas se diferenciaban en inteligencia y habilidades especiales, recomendando que se debiera trabajar por conocer las inclinaciones especiales de cada uno, con el fin de brindarle el adiestramiento necesario de acuerdo con sus características (Benavent, 2000).

Otra de las figuras importantes fue *Paracelso* (1493-1541), que también realizó valiosos aportes para interpretar el concepto de orientación. Investigó los factores de la personalidad y la edad, legando siete reglas para orientar la vida basadas en la mejora de la salud a través del optimismo, fortificando el cerebro y el espíritu, hacer el bien olvidando toda ofensa y no temer al mañana. Una de sus frases célebres que está relacionada con la auto

orientación expresa: “Tan pronto como el hombre llega al conocimiento de sí mismo, no necesita ya ninguna ayuda ajena” (Sanchíz, 2008, p. 25).

Las luces del Racionalismo llegaron con los nuevos conceptos filosóficos de importantes figuras como: *John Locke* (1632- 1704) y *Gottfried Leibnitz* (1646-1716), dando lugar a novedosas tendencias sobre orientación, que marcaron un punto de inflexión hasta la actualidad (Benavent, 2000).

En el siglo VIII con el desarrollo de la pedagogía contemporánea se inaugura un momento significativo en el devenir histórico de la orientación. Los nuevos conceptos supusieron cambios importantes en el ejercicio de la educación. Dentro de los aportes más importantes se destacan *J. J Rousseau* (1712-1778); *J. Pestalozzi* (1746-1827) y *F. Fröbel* (1782-1852), como elementos claves en el desarrollo de la Psicopedagogía (Bisquerra, 1996).

En el siglo XIX se destacan personalidades como *E. Hazen*, quien plantea la necesidad de introducir la capacitación sobre orientación de profesiones en las escuelas. También *G. Merrill*, que incursionó en el primer intento de sistematizar el establecimiento de los servicios de orientación a los alumnos, o *J. Sydney Stoddard* que con su libro *What I shall do?* (1899) expone las ventajas de determinadas profesiones (Vélaz de Medrano, 1998).

Se puede afirmar que el desarrollo filosófico en el campo de la orientación que se experimentó durante el siglo XIX, unido a la efervescencia social y los avances científicos crearon las condiciones para el nacimiento de la orientación como disciplina formal, aplicada inicialmente al campo vocacional y profesional (Rodríguez, 2008).

Otra de las fuentes de la orientación educativa son las teorías filosóficas del empirismo surgidas en el siglo XIX (García, 2014), que parte de la consideración de que todo conocimiento se fundamenta en los hechos. A la luz de esta doctrina, todas las disciplinas procuran adquirir carácter científico, aplicando la metodología científico-experimental.

A finales del propio siglo XIX la psicología experimental incursiona en el desarrollo de las técnicas estadísticas y psicométricas, que más adelante se aplican a la psicología escolar. La llamada corriente de la salud mental (Mebarak y De Castro, 2009) supone un paso decisivo en la apertura del tratamiento de las disfunciones emocionales, que tradicionalmente era objeto de la psiquiatría, a otros profesionales, como psicólogos y orientadores.

1.1.2. Desarrollo de la orientación en el plano internacional

El conocimiento de los antecedentes de la orientación en el espacio internacional puede ofrecer claridad para la comprensión del fenómeno orientativo en la educación, pues fue surgiendo primero de manera empírica, ocupando luego el plano institucional, según se fue convirtiendo en una necesidad del desarrollo económico y social.

Con el fin de comprender, aunque sea someramente, los fundamentos contextuales de la orientación, se hace necesario conocer los antecedentes históricos de esta práctica social en aquellas latitudes donde se institucionalizó –Estados Unidos y Europa–, dónde la Orientación se establece debido a unas condiciones contextuales específicas que la hacen necesaria, útil y pertinente.

Rápidamente las teorías desarrolladas en el campo de la psicología educativa comenzaron a ocupar espacios institucionales de orientación educativa, vinculados a la

industrialización y el desarrollo económico. En los Estados Unidos a inicios del siglo XX comienzan a organizarse los servicios de orientación profesional y la orientación educativa en las escuelas, como parte de las reformas sociales. Al propio tiempo el desarrollo de los servicios de orientación llega el continente europeo.

Existe una estrategia dentro del sistema enseñanza-aprendizaje que permite mejorar el proceso denominado tutoría y es entendida como el acompañamiento efectivo del docente al estudiante en el transcurso de su vida escolar (Cáceres y Olvera, 2014).

Algunos estudiosos contemporáneos que se han dedicado a estudiar el tema, desde finales del siglo XX vienen apoyando lo planteado anteriormente con resultados relevantes de sus investigaciones: (Lázaro, 1997; Bisquerra, 1998; Repetto, 2002; Rodríguez, 2008; Zabalza, 2003; Álvarez, 2004; Zabalza y Cid, 2006; Bausela, 2006; García, 2008; Pantoja-Vallejo y Campoy, 2009). En dicho sentido se corrobora que la orientación y la acción tutorial constituyen una importante herramienta que, permite alcanzar los fines referidos con anterioridad, al considerarse como un proceso de ayuda para la formación del estudiante universitario en todas sus dimensiones: personal, académica y profesional.

La orientación subyace en todos los momentos de las etapas educativas, en unas se requiere más explícita que en otras, pero quizás sea en el nivel universitario donde más se requiere su necesidad (Adame, 2002; Alcón, 2003).

De este modo, la tutoría se convierte en un apoyo a la trayectoria académica del estudiante universitario, sobre todo en el ingreso, pues se considera que empieza sus estudios universitarios sin tener conocimiento, información y autonomía necesaria para desenvolverse de forma adecuada en la vida universitaria, en función de organizar el empeño que se necesita

para superar con éxito los estudios superiores y sobre todo, asumir los procedimientos y la metodología que los docentes ponen en práctica en el contexto de la universitario (Zabalza y Cid, 2006).

En los últimos años son varias las investigaciones que corroboran la necesidad de la orientación en los estudiantes universitarios en diferentes contextos (Apodaca y Lobato, 1997; Colvin, 2007; González y Martín, 2004; Pino y Ricoy, 2006; Sanz-Oro, 2005; Watts y Van, 1998). Estas fomentan la realización de propuestas que posibiliten poner en práctica acciones encaminadas al asesoramiento, orientación y tutela de los estudiantes.

Todo ello ha contribuido al incremento en los centros de enseñanza superior, de nuevos patrones de actuación encaminados a lograr dicha finalidad, como la creación de servicios de orientación, diferentes modalidades de tutoría o figuras desempeñando dicho rol. Por ello la tutoría se convierte en una de las estrategias fundamentales para dar respuesta al papel del docente como tutor, que puede ser de manera individual o grupal y en colaboración con otros servicios de orientación y formación al estudiante (Echevarría, 1997).

No obstante, existen autores que consideran que a través de la tutoría se puede abordar la formación del estudiantado de manera global (Bausela, 2010; Cano, 2008a; Cano, 2008b; De Miguel, 1997; Díaz-Allué, 1989; Michavila y García, 2003; Pérez-Boullosa, 2006), existiendo una predisposición a vincular las tutorías únicamente a la materia impartida por el profesor, destinadas fundamentalmente a la resolución de dudas y después de las pruebas de evaluación, revisión de exámenes, según se ha podido corroborar en otras investigaciones (Boronat et al., 2002; Barberis y Escribano, 2008; Rodríguez, 2008).

2. Principios de orientación educativa

Los principios que fundamentan la orientación son los pilares en la orientación y la tutoría universitaria, que permiten cumplir con sus objetivos y funciones. Para Pantoja-Vallejo, et al., (2020) todos los aprendizajes, que no son estrictamente mentales, se pueden concebir como aprendizajes sociales advirtiéndose, no obstante, que los primeros también intervienen en los segundos. Pero, a efectos de los objetivos de este trabajo, se consideran aprendizajes sociales los que implican relación directa con otros, siendo adquiridos básicamente por observación de los demás y materializados mediante la ancestral técnica de la imitación. La imitación aparece como consecuencia del hecho mismo de vivir en sociedad y observar a los demás, lo cual conduce a adquirir hábitos que resultan necesarios para integrarse a la comunidad como un miembro más.

Fundamentalmente, al concretar los principios de Prevención, de Desarrollo, de Intervención Social y el de Intervención y el Empowerment, permiten a la persona para asumir riesgos implícitos en los propios procesos de realización personal y social, de resiliencia, psicoeducación y respuesta ante los problemas de la sociedad.

Los principios deben concretarse en la praxis educativa. Es necesario establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutua, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo. Los docentes deben conversar con las y los estudiantes para que ellas y ellos se pongan de acuerdo con respecto a lo que deben hacer, a cómo hacerlo, en qué orden y con qué materiales (Bellantonio, 2018).

2.1. Principio de Prevención

El principio de prevención prepara a las personas para la superación de continuas crisis de desarrollo y sobrepasar las dificultades de identidad y relación social mediante conductas saludables de tal forma que mediante la autorregulación, la resiliencia, empatía y el dominio de procesos de motivación y psicoeducación, la persona evite la aparición de nuevos ciclos negativos.

En este caso, el orientador interviene como facilitador y mediador en la adquisición de la resiliencia, de conductas proactivas de competencias, interviniente no solamente sobre la persona sino también sobre el entorno de forma preventiva, observando todos los ámbitos: el personal, el educativo, el social y el profesional.

La identificación de comportamientos, actitudes y conductas permiten a las personas hacer frente a los eventos y crisis de desarrollo de su vida, formación académica y carrera profesional, así como también al reconocimiento de aquellas barreras ambientales (discriminación por edad, sexo, raza, origen étnico, etc.) que impiden su desarrollo humano.

Según Ferguson (2011), el principio de prevención suele coincidir con el principio de precaución (en ocasiones también se emplea en nuestro idioma la expresión “principio de cautela”) tiene su origen más o menos lejano en el Vorsorgeprinzip alemán, invocado hace ya unos treinta años en la antigua República Federal, especialmente a la hora de adoptar medidas contra diversos fenómenos de contaminación ambiental. Con todo, se ha argumentado asimismo que los primeros usos del concepto de precaución se produjeron al hilo de ciertas decisiones judiciales en los Estados Unidos en materia de salud.

2.2. Principio de Desarrollo

El principio de desarrollo se refiere al otorgamiento de capacidades, competencias, habilidades y destrezas necesarias para afrontar las demandas de las diferentes etapas evolutivas en el desarrollo humano, haciendo referencia a un enfoque madurativo.

Sin embargo, facilitar situaciones de aprendizaje que permitan la reconstrucción y progreso de los esquemas pragmáticos y conceptuales obedece a determinantes biológicos y ambientales, en interacción, y de la interacción de múltiples variables, en la experiencia del sujeto (Pantoja-Vallejo, et al., (2020).

Por esto, los enfoques madurativo y constructivista se complementan y deben considerarse para reforzar la gestión participativa en un esquema que priorice la resiliencia y el desarrollo humano.

Mientras que una perspectiva conductista del aprendizaje se concentra en la consulta y el desempeño en sí mismo, una perspectiva constructivista se enfoca en la adquisición de estructuras y procesos mentales internos, a veces denominados “esquemas” y “operaciones cognoscitivas”, respectivamente, necesarias para un desempeño exitoso (Alemán-Ramos, 2018). Debido a que el campo de la psicología, y en particular la psicología educativa, ha padecido un avance desde el punto de vista constructivista durante las dos décadas pasadas. El interés de los profesionales de la psicología educativa se ha trasladado del aprendizaje de memorístico al aprendizaje significativo, que requieren comprensión y sensatez (Patton, 2015).

2.3. Principio de Intervención Social

Una intervención social es una acción programada sobre un colectivo o grupo con el propósito de provocar un cambio social para mejorar su realidad. La intervención consiste en actividades y tareas programadas destinadas a la superación de determinada situación.

La conducta está determinada tanto por las características internas como externas de la interacción entre la persona y su ambiente. Esto condiciona la intervención que necesita del trabajo de profesionales que se han puesto de acuerdo para desarrollar dicha intervención, contando con información científica de problemas de la sociedad, propuestas de crecimiento y elementos consubstanciales, la gestión participativa.

Según Tejedor y Jornet (2008), “la gestión es un término comúnmente utilizado para definir un proceso que generalmente está asociado al administrativo, normativo y al aprendizaje, que privilegia la capacidad de articular las cualidades y recursos de que se disponen para lograr los propósitos deseados” (p. 207).

La intervención social es toda actividad profesional consciente, organizada, planificada y dirigida a actuar sobre una realidad social para estudiarla, analizarla, modificarla y cambiarla en la consecución de una mejora positiva (Fernández-Salineró et al., 2017).

En cualquier proceso de intervención social son varios los actores que intervienen. A continuación, se desarrollan cada uno de ellos.

La intervención social se lleva a cabo a través de una serie de actuaciones que pueden desarrollarse en diferentes niveles de actuación. Por establecer una clasificación (Musitu et al., 2001), se puede hablar de intervención individual, grupal o comunitaria:

- a) Individual: este tipo de intervención está destinada a aquellas personas que, por motivos de edad, sexo, origen étnico, enfermedad, discapacidad o pobreza ven mermados sus derechos de participación social, lo que puede influir en su integración plena. Se incluyen acciones formativas, de orientación laboral, seguimiento personalizado, etc.
- b) Grupal: estas actuaciones están destinadas a unidades grupales o colectivas con características especiales. Se pueden incluir entre ellos la educación familiar, las actividades de tiempo libre, etc.
- c) Comunitaria: destinada a mejorar y promocionar la vida en comunidad, fomentando el desarrollo de grupos activos que intervengan y participen en el desarrollo de su entorno.

2.4. El Principio de Intervención y el Empowerment

Propuesto por Rappaport (1981, 1987), el principio de intervención y el Empowerment, representa el proceso a través del cual las personas, las organizaciones o las comunidades adquieren un dominio (mastery) sobre sus asuntos de interés. Los componentes en el concepto de empowerment son la autodeterminación personal o capacidad de determinación sobre la propia vida y la determinación social o posibilidad de participación democrática en la propia comunidad a través de estructuras sociales intermedias como vecindario, familia, escuela, ONG, etc.

Según Rappaport (1981), el empowerment facilita que las personas, las organizaciones o los grupos que no tienen fortaleza, que no se sienten competentes, o que se encuentran marginados, lleguen a conocer las dinámicas del poder que actúan en su contexto vital, desarrollan las habilidades y capacidades para tomar el control de sus propias vidas sin interferir los derechos de los demás, y apoyan y refuerzan el fortalecimiento personal de los demás componentes de su grupo o comunidad.

Esto se logra mediante la colaboración para definir los problemas y establecer un plan de acción, el reconocimiento de los factores contextuales que impiden el fortalecimiento personal, el conocimiento crítico que permite definir un problema, la competencia necesaria para la resolución de los problemas y la unión de quienes comparten unos mismos objetivos y participan como una comunidad apoyándose en el fortalecimiento personal de todos y cada uno de los miembros. Es decir, el empowerment, es un abordaje integrador, holístico y adecuado a las necesidades de la población, pudiendo ser aplicado a diferentes grupos de personas.

La perspectiva del empowerment tiene una gran influencia en el diagnóstico, en el cual la persona es un agente activo y el proceso de recogida de información se convierte en un proceso de diagnóstico-intervención, ya que los datos se van analizando de forma conjunta persona-profesional, permitiendo el control sobre los elementos que determinan la propia vida y la comprensión de los factores controlables e incontrables de las estructuras macrosociales.

Ciertos valores expresan metas, objetivos y estrategias para la implantación de cambios efectivos inherentes a la práctica de la psicología comunitaria. Una de sus estrategias

es el empowerment, el cual consiste en un enfoque diferente para desarrollar las intervenciones y crear cambios sociales (Musitu y Buelga, 2004). Según estos autores, se dirige específicamente a la influencia mutua que se genera entre la persona y los sistemas ambientales en los que se desenvuelve; si se amplía la unidad de análisis y de intervención hacia los sistemas sociales, en concreto a las interrelaciones entorno-persona, su objetivo no es eliminar los déficits o debilidades de los individuos a través de la búsqueda de soluciones, sino desarrollar una acción preventiva en aras de promover y movilizar recursos y potencialidades que le otorguen dominio y control a las personas, grupos y comunidades en torno a sus vidas.

La creación, el desarrollo y la potenciación de sistemas de ayuda natural representan, desde el enfoque del empowerment, uno de los recursos más valiosos de la psicología comunitaria. Desde esta concepción, para muchas personas resulta más beneficioso luchar por sus derechos si esa lucha implica una participación activa de los demás, contrario a la espera pacífica de la intervención política. Para un segmento poblacional mayoritario, la ayuda mutua tiene más valor y beneficio en el proceso de mejora de su bienestar que la ayuda profesional externa (Musitu y Buelga, 2004).

3. Modelos de orientación

La Universidad no solo es trayectoria académica, también es formación humana. Así lo asevera Farriols y otros (2015):

Una de las funciones básicas de la Universidad es la formación, además de la investigación y de la promoción del cambio social. La formación debe tener

en cuenta no sólo los conocimientos, sino otros aprendizajes, entendiendo la educación de forma global en relación a las competencias relacionadas con el saber ser, saber estar y saber conocer. (p. 106)

“La Universidad debe brindar a su alumnado la oportunidad de desarrollar las competencias básicas para incorporarlas a una sociedad productiva que es versátil a nivel tecnológico, científico, político, económico y social” (Gastón y Rekalde, 2016, p. 121). Esta misión la cubre la tutoría universitaria y entre las finalidades que se le atribuyen , y de modo más concreto a la orientación, “está la de fomentar el desarrollo integral del alumnado en todas sus facetas atendíendolas por igual, en función de los objetivos que deseen alcanzar y a quien vaya dirigida” (Gezuraga y Malik, 2015 como se citó en Amor y Dios, 2017, p. 121).

Esta actividad, esencial en la Educación Superior, se sistematiza en modelos. Un modelo se define como “la representación de la realidad del proceso de intervención (el diseño, la estructura y los componentes esenciales), que va a influir en los propósitos, métodos y agentes de dicho proceso (Álvarez y Bisquerra, 1996; Rodríguez et al., 1993, como se citó en García Nieto, 2008).

En relación a la orientación educativa, un modelo se puede definir como el conjunto de “estrategias fundamentadas 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” (Bisquerra, 2006, p. 177). Según Aróstica y otros (2011) se pueden distinguir los siguientes modelos:

- El Modelo de tutoría alemán: Se enfoca en la formación académica. Supone una tutorización ligada a fines científicos, con el fin de que el estudiante pueda desarrollar una investigación científica adecuada (Torrecilla et al., 2013).
- El Modelo de tutoría francés: Reseña la formación profesional, el tutor acompaña al estudiante en la adquisición de competencias profesionales (Torrecilla et al., 2013).
- El Modelo de tutoría anglosajón: El tutor actúa como facilitador del desarrollo personal, académico e intelectual del estudiante, es decir, le acompaña en todos sus ámbitos del desarrollo (Torrecilla et al., 2013).

Por su parte, Álvarez y Bisquerra (2005) plantea la existencia de tres modelos de orientación que detallamos a continuación.

3.1. Modelo Clínico

Ha sido impulsado desde 1942 con la publicación del libro *Counseling and Psychotherapy*, del psicólogo humanista Carl Rogers. Su aportación principal es que los procesos de asesoramiento y orientación se enfocan en la persona y no en el problema. Algunos autores han dado su criterio al respecto (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008, p. 58):

- Para Álvarez (1995), consiste en un proceso de relación entre un orientador, que posee los conocimientos y competencias requeridas, y un individuo que busca ayuda en su proceso de desarrollo de la vocación.
- Santana (2003), considera que es una relación interpersonal entre el orientador y su cliente, cuyo fin es mejorar la situación de este y el proceso adecuado de resolución de problemas.

- A criterio de la Asociación Británica de Consejería (1992, como se citó en Sanchiz, 2008) es la “utilización hábil y fundamentada de la relación y la comunicación, con el fin de desarrollar el autoconocimiento, la aceptación, el crecimiento emocional y los recursos personales” (p. 87).

Sus características principales son (Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008, p. 59):

- Relación de ayuda personal, directa e individual.
- Modelo diádico en el que participan dos agentes básicos: el profesional de la orientación y el orientado. En el contexto educativo, la figura del docente, que actuaría como un agente intermedio, pasa a un segundo plano.
- Entre el orientador y el orientado se establece una relación asimétrica. El profesional de la orientación es el máximo responsable y dirige el proceso interviniendo como un experto.
- Responde a un problema ya aparecido, por lo cual la intervención es de naturaleza remedial, reactivo y terapéutico.
- La técnica básica es la entrevista.

Por su parte, Álvarez y Bisquerra (2005) describen como las fases características del modelo clínico las siguientes:

- Inicio y estructuración de la relación de ayuda: La iniciativa de pedir ayudar surge del cliente (también de familiares, tutores, profesores, etc.). Se caracteriza por establecer una relación apropiada entre orientador y cliente.

- Exploración: Es habitual en este modelo realizar algún tipo de diagnóstico; en la anamnesis se describen situaciones, experiencias y se proporcionan diversas informaciones.
- Tratamiento en función del diagnóstico: Se establecen planes de acción y se fortalece el autoconcepto, autoaceptación y autoestima.
- Seguimiento y evaluación: Se ejecutan los planes establecidos y posterior a la intervención se evalúa el efecto de la acción.

En concordancia con Fossati (1998, como se citó en Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008), “el objetivo prioritario de la relación de ayuda que se establece a través del modelo de counseling es atender a las necesidades que el individuo tiene tanto en los ámbitos personal y educativo como socio-profesional” (p. 59). Esta modalidad de orientación si bien se basan en diagnósticos personales y situacionales (parte de su denominación clínica), se enfoca más en la resolución de problemáticas psicosociales y en la potenciación de factores personales.

La técnica fundamental en la que se sustenta este modelo es la entrevista. Para Farriols y otros (2015) la entrevista es definida como:

Un proceso de comunicación que actúa en dos niveles (cognitivo y emocional) y que se realiza en tres dimensiones: entrevistador-orientador, entrevistado-orientado y contexto [...] El fin de la entrevista en la Relación de Ayuda consiste en auxiliar a las personas a entender y afrontar mejor sus problemas existenciales y a mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales

mediante la creación de un clima facilitador (Rapport) que propicie la implicación personal del propio orientado en el proceso. (p. 72)

Contextualizado a la situación universitaria, el modelo clínico permite realizar una indagación, relativamente exhaustiva, de la situación exclusiva del o de la estudiante. Permite personalizar el proceso y adaptarlo según los rasgos personales del o de la orientada.

3.2. Modelo de Consulta

En este contexto, la consulta es “una relación voluntaria entre un profesional de la ayuda (orientador, psicopedagogo, psicólogo, pedagogo, etc.) y otro profesional (profesor, tutor), para abordar conjuntamente una mejora educativa” (Álvarez y Bisquerra, 2005, p. 90). A diferencia del modelo clínico o counseling, el modelo de consulta consiste en una relación triádica. Aquello significa que “se establece una relación entre el consultor (orientador/a, especialista) y el consultante (profesor/a, tutor/a, director/a), y entre este y una tercera persona (alumno/a, servicio o empresa)” (Escolano-Pérez, et al., 2019, p. 54). Su precursor es Patouillet (1957, citado en Grañeras Pastrana y Parras Laguna, 2008) quien señaló que era necesario que existiera un profesional (orientador/a) que se encargara de fomentar el desarrollo personal y académico de cada alumno/a de manera colaborativa entre todos los agentes educativos. Posteriormente, varios autores aportaron a una mejor comprensión del modelo.

Para Caplan (1970 como se citó en Hervás Avilés, 2006) es un “proceso de interacción entre dos profesionales de igual estatus con la finalidad de resolver los problemas de un tercero” (pp. 175-176). A criterio de Aubrey (1990 como se citó en Hervás Avilés, 2006) “la

consulta se inicia a petición del consultante, que tiene plena libertad para aceptar o rechazar dicho servicio y que implica al consultor y al consultante en una relación de carácter confidencial y colaborativa” (pp. 175-176). Sanchiz (2008) por su parte señala que podría definirse como “la relación entre dos profesionales generalmente de diferentes campos (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor, familia) que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar/asesorar a una tercera persona o institución” (p. 96). Por lo tanto, en este modelo la intervención del orientador es indirecta mientras que la del profesor es directa con relación al orientado.

El modelo en mención se nutre de diversos enfoques que se describirán a continuación de manera breve (Escolano-Pérez et al., 2019, p. 55):

- a. El enfoque de la salud mental. Considera la consulta como un sistema de apoyo de carácter informativo o emocional con el fin de que el consultante logre una nueva perspectiva de sus problemas.
- b. El enfoque de la defensa. Su característica básica es la orientación hacia los valores, siendo los orientadores los responsables de asesorar a las personas para que accedan a los servicios y ayudas institucionales que por derecho les corresponde.
- c. El enfoque conductual. Hace referencia al asesoramiento en técnicas de modificación conductual por parte del consultor hacia el consultante y así este pueda aplicarlo con su cliente u orientado. Kratochwill y Bergan (1990) plantean que las características básicas de este enfoque son:
 - El consultante participa de manera activa en todo el proceso.

- Es posible que conduzca al desarrollo de técnicas de resolución de problemas en el cliente, a quien el consultor involucrará al mismo nivel que al consultante.
 - Facilita el vínculo entre el consultor y el consultante.
 - Procura unir la toma de decisiones con la evidencia empírica.
 - Concibe los problemas como externos al carácter del cliente, incide en el papel de los factores ambientales en el control del comportamiento.
 - Se enfatiza en la valoración de los aciertos, efectividad y logros de la consulta más que en las características y errores del cliente.
- d. El enfoque del desarrollo de las organizaciones. Representa un enfoque que mediante una atención especial al contexto busca la mejora de la estructura y producción de la organización, el aumento de la autoconciencia personal y de la colaboración y comunicación en la empresa, institución o centro.
- e. El enfoque psicoeducativo. Consiste en un enfoque combinado que utiliza técnicas conductuales de intervención, así como del desarrollo organizacional, constituyéndose como el más usado en la orientación familiar y del profesorado.
- f. El enfoque ecológico. Se enfoca en motivar el cambio en las instituciones, mejorar las relaciones entre los agentes educativos, optimizar el uso de los recursos materiales y el talento humano del centro, e integrar la acción orientadora en los procesos educativos.

Ciertas funciones que puede realizar el profesional desde la perspectiva de este modelo, en el contexto universitario, son (Jiménez et al., 1997, citado en Sanchiz, 2008):

1. En el centro educativo:
 - Orientar, asesorar y colaborar en el diseño de las programaciones.
 - Detectar estudiantes con necesidades educativas especiales.
2. Con el profesorado:
 - Identificar y analizar deficiencias en el desarrollo académico y psicológico del estudiantado.
 - Desarrollar habilidades de comprensión y gestión comportamental del alumnado.
 - Desarrollar programas de apoyo y de ampliación.
 - Plantear estrategias de enseñanza-aprendizaje más eficaces.
 - Facilitar procesos para la educación para la carrera.
 - Proporcionar pautas para mejorar las técnicas de estudio.
 - Diseñar mecanismos y estrategias para mejorar la educación para la salud.
3. Con el alumnado:
 - Proponer estrategias que propendan a mejorar la comunicación entre los miembros de un mismo grupo.
 - Mejorar el proceso de aprendizaje.
 - Promover el uso de la tutoría entre iguales.
 - Guiar en cuestiones relacionadas con el estudio y con el desarrollo personal y profesional.

Si bien esta modalidad de orientación surgió en los niveles primario y secundario de la educación, es aplicable y adaptable a la Educación Superior. Las fases en el proceso del modelo de consulta, según sugiere Bisquerra (1998, p. 108), son:

- Primera Fase: iniciar una relación entre un consultor (orientador) y un consultante (ejemplo, un tutor, profesor, familia o institución).
- Segunda Fase: analizar la situación en su conjunto y clarificar el problema.
- Tercera Fase: explorar alternativas.
- Cuarta Fase: establecer planes de acción de modo conjunto entre el consultor y el consultante.
- Quinta Fase: aplicar, desde el rol del consultante, los planes con los destinatarios finales de la intervención.
- Sexta Fase: evaluación de la aplicación del plan de acción.

El modelo de consulta, en su proceso de intervención, hace uso de lo que se conoce como consulta colaborativa. En este tipo de consulta “se asume una responsabilidad compartida entre consultor y consultante: ambos analizan el contexto conjuntamente, se ponen de acuerdo en los objetivos, desarrollan un plan de acción, se proponen ponerlo en práctica y evaluarlo de forma colaborativa” (Pérez-Serrano, et al., 2020, p. 29). Una situación, que puede ejemplificar la consulta colaborativa, es aquella donde el profesor de una determinada asignatura le consulta al orientador o tutor cómo realizar adaptaciones para ciertos estudiantes con necesidades educativas especiales; tanto tutor como consultor colaborativamente diseñarán estrategias para dicho fin; el tutor u orientador quizá no tenga contacto directo con estos estudiantes (aunque lo ideal sería que lo tuviesen) pero, indirectamente, apoyará a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.3. Modelo de Programas

El modelo de programas surge, aparentemente, a principio de los años setenta como una respuesta a la insuficiencia del modelo clínico, de naturaleza individualizada, que no permitía la intervención a un nivel grupal, y las limitaciones presentes en otros modelos existentes (Pérez-Serrano et al., 2020). Existen ciertas definiciones clásicas de este modelo que Parras y Madrigal (2012, p. 74) recopilan en su manual:

- a. Morril (1980 citado en Hervás Avilés, 2006): experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- b. Rodríguez (2015): acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro.
- c. Vélaz de Medrano (1998): sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención.

No obstante, Repetto (2002) ha adjuntado al historial una definición que engloba las anteriores:

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. 297)

Por tanto, la aplicación de un programa implica una actuación en común, colaborativa y con apertura a diferentes contextos, cuyo propósito es dar respuesta a unas necesidades detectadas previamente. La mayoría de los autores señala, como fundamentales, los siguientes elementos en todo programa (Sanchiz, 2008, p. 92):

- Ha de basarse en la identificación de unas necesidades.
- Ha de dirigirse al logro de unos objetivos para cubrir las necesidades detectadas.
- La actividad es planificada previamente.
- La actividad ha de ser evaluada.

Específicamente Hargens y Gysbers (1984 citado en Repetto, 2002) consideran que la intervención desde esta perspectiva se basa en cuatro premisas:

1. Los programas de orientación educativa se conciben con características similares a las de cualquier otro programa educativo, por lo que será necesario que cuenten con: objetivos, contenidos, metodología, evaluación, personal profesional, materiales y recursos, estrategias y actividades, etc.
2. Todo programa de orientación debe ser comprensivo, incluyendo a todos los elementos del sistema educativo y basándose en la teoría del desarrollo.
3. Su carácter es preventivo. Por esa razón, se enfocan más en desarrollar destrezas y competencias en el alumnado que en remediar déficits o solucionar problemas.

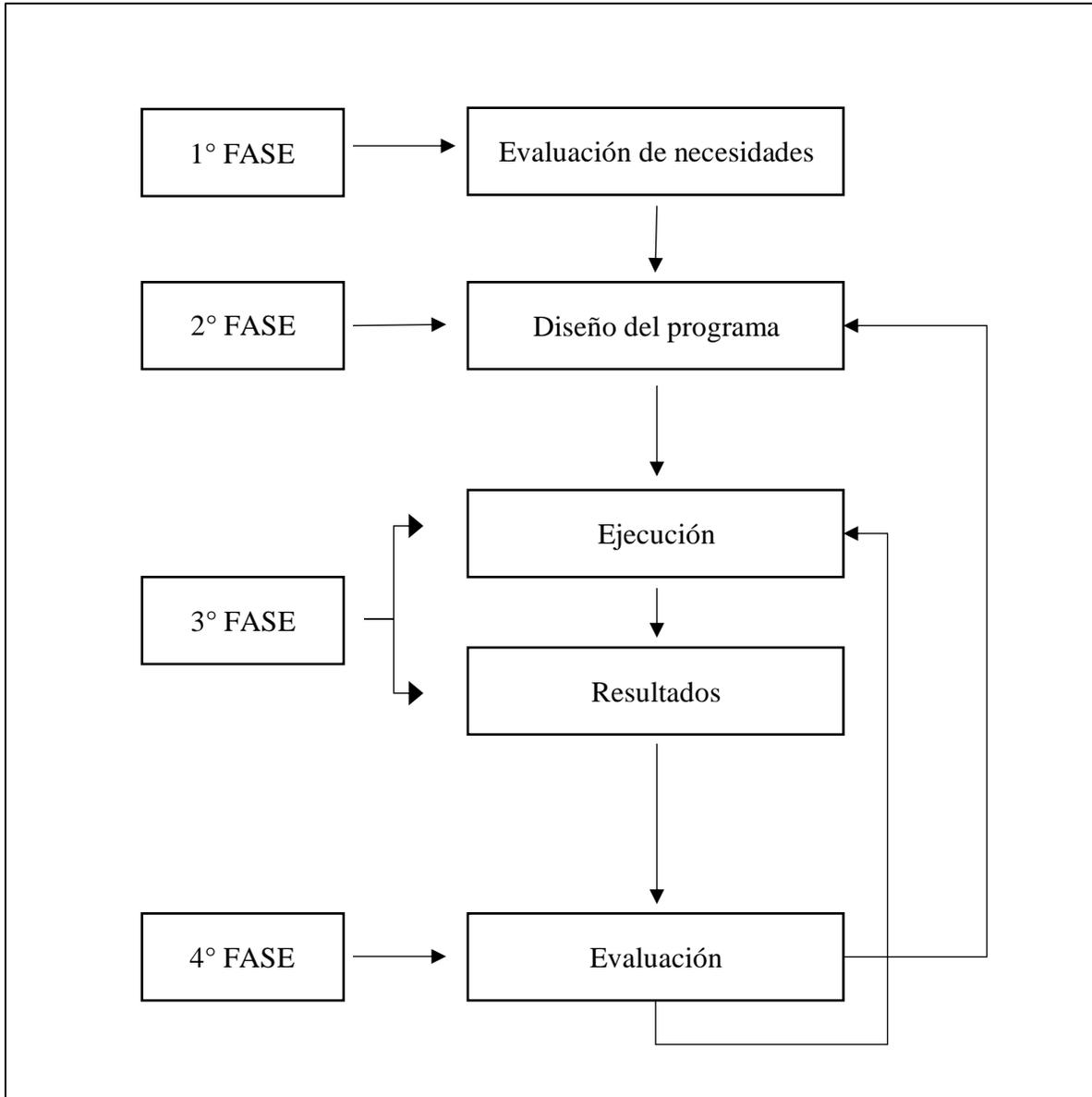
4. Siempre son el fruto del trabajo en equipo. Es necesario contar con todas las personas implicadas en su desarrollo, en aras de que el programa tenga ciertas garantías de éxito.

La diferencia esencial entre este modelo y los demás es su naturaleza preventiva, mientras que en los modelos clínico y de consulta, su prioridad es solucionar un problema concreto ya existente.

Según Repetto (2002) el modelo de programas se puede aplicar a cuatro áreas temáticas: desarrollo académico, desarrollo personal y social, desarrollo cognitivo y metacognitivo y desarrollo comprensivo o integrador. Adaptado a la realidad universitaria, resulta un modelo de trabajo integral del estudiantado que se puede complementar con otros modelos de intervención. Sus fases según Rodríguez y otros (2015) son las siguientes (Figura 1):

Figura 1

Fases del Modelo de Programas



Nota: Adaptado de Rodríguez y otros (2015, p. 243)

Las fases 2, 3 y 4 del proceso se retroalimentan constantemente, modificando así la planeación de manera continua. Las temáticas de los programas se ajustarán a los objetivos del equipo interdisciplinario a cargo y a las necesidades detectadas en la evaluación.

Las modalidades precedentes corresponden a la gran categoría orientación psicopedagógica que se complementa, e influye interdependientemente, con la categoría tutoría. La tutoría y sus espacios correspondientes, es “uno de los temas importantes en la docencia universitaria. Los principios que la sustentan son asumidos por las diferentes instituciones de Educación Superior a la misma velocidad con la que el profesorado se interesa por profundizar en este nuevo rol” (Rodríguez et al., 2015, p. 13). La tutoría universitaria “se configura como un proceso inherente a la función docente, desde la que se proyectan las nuevas expectativas y pretensiones” (Martínez et al., 2014, p. 63). A criterio de Martínez Sánchez y otros (2017) “la tutoría permite llevar a cabo funciones muy diversas: de apoyo a la integración en la universidad, de orientación y guía en los estudios, de naturaleza burocrático o desde un enfoque más personal” (p. 40).

Lo anterior implica que se compaginan las modalidades de orientación descritas con la acción tutorial en la vida universitaria. Las tutorías utilizan los recursos y estrategias de cada modelo, oportunamente, para garantizar un desarrollo pleno e integral del estudiantado universitario.

Para finalizar, se comparte la siguiente tabla (Tabla 1) en la que se observa una clasificación más amplia de los modelos de intervención:

Tabla 1

Clasificación de Modelos de intervención en Orientación

Autores	Modelos
Rodríguez Espinar et al. (1993) Álvarez González (1991-1995)	Modelo de counseling Modelo de servicios vs programas (modelo de intervención grupal) Modelo de consulta (modelos de intervención indirecta individual y/o grupal) Modelo tecnológico
Álvarez Rojo (1994)	Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta centrado en programas educativos Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Repetto (2002)	Modelo de counseling Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta Modelo tecnológico
Monereo (1996)	Counseling Consulta Constructivista

Vélaz de Medrano (1998)	Modelo de counseling o de consejo	
	Modelo de consulta	
	Modelo de servicios	
	Modelo de programas	
	Modelo de servicios actuando por programas	
Sanz Oro (2001)	Modelos directos	Asesoramiento individual y en pequeños grupos
	Counseling	Orientación con el grupo
	Modelos indirectos	Consulta
	Consulta	Orientación entre iguales
Martínez-Clares (2002)	Modelo de counseling	
	Modelo de consulta	
	Modelo de programas	
	Modelo integral e integrador	
Santana Vega (2003)	Modelo de counseling	
	Modelo de consulta/asesoramiento	

Nota: Adaptado de Hervás Avilés (2006)

4. Tipos de orientación

Elegir la futura carrera a estudiar implica casi siempre una decisión importante y compleja, si se considera que en este momento la mayoría de los jóvenes no saben exactamente lo que quieren para su vida, el lugar donde se encuentran sus mejores oportunidades de desarrollo y sobre todo que el ideal de su futura profesión frecuentemente discrepa de la realidad de la misma (Montero y León, 2007). Esta discrepancia es producto, entre otros factores, por procesos no exhaustivos de orientación. “La orientación está presente en todas las etapas educativas, en unas de forma más explícita que en otras, pero quizás es en la etapa universitaria donde menos se manifiesta su necesidad” (Amor y Dios 2017, p. 95). Lo anterior probablemente se deba a la “ilusión de autonomía” que adquieren las y los jóvenes al ingresar a la universidad y escoger una carrera que, según ellos, es la que desean para sus vidas. No obstante, su decisión está relacionada a varios factores que solo los procesos de orientación y tutoría pueden abordar plenamente. Amor (2012) enfatiza las ideas anteriores al decir lo siguiente:

La necesidad de orientación en el alumnado universitario también está avalada por la concepción que se tiene de ella como proceso continuo a lo largo de toda la vida y por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que ha supuesto una serie de cambios estructurales e ideológicos, que transforman el modo de enseñar y de aprender en el marco universitario (pp. 95-96).

Según estadísticas del año 2017 (últimos datos oficiales), el 70% de las postulaciones universitarias en la prueba de la SENESCYT, en Ecuador, no están asociadas a una vocación

profesional (Arraiz et al., 2018). Aquello implica que muchas de las decisiones de los adolescentes, muy pronto adultos jóvenes, obedece a tendencias del resto de sus compañeros, imposiciones familiares, desconocimiento de la profesión a escoger o, lo que compete a este epígrafe, un proceso de orientación ineficaz.

En el epígrafe anterior se definieron los conceptos de orientación y tutoría, modalidades que si bien son diversas se pueden complementar garantizando la guía eficaz para el estudiantado, especialmente el que ingresa a la universidad. Por tanto, es preciso conocer los tipos de orientación que actúan al momento del ingreso a las diferentes carreras universitarias. Según Bausela (2006), los tipos de orientación se dividen según dos criterios: los campos a los que se refiere y los ámbitos dónde se realiza.

4.1. Según los campos a los que se refiere

- **Orientación profesional**

Se define como el proceso de ayuda al estudiantado para que tenga la capacidad de elegir y prepararse de manera adecuada en una profesión o trabajo determinado. “Una adecuada orientación profesional permite que todo estudiante que ingresa a estudiar una carrera profesional, posea la máxima información acerca de la profesión que piensa elegir, antes de decidirse a optar por esa u otra” (Bellantonio, 2018, p. 122).

Ante la importancia de orientar vocacional y profesionalmente a los noveles estudiantes, “se ha contribuido al incremento en las universidades de nuevos patrones de actuación encaminados a lograr dicha finalidad, como la creación de servicios de orientación, diferentes modalidades de tutoría o figuras desempeñando dicho rol”

(Saldarriaga y Amor, 2019, p. 3). Se estila en las universidades, tanto públicas como privadas, contar con un centro de orientación y nivelación que gestiona el ingreso y ubicación del estudiantado aspirante. En el caso de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), Ecuador, estas funciones le competen al Centro de Promoción y Apoyo al Ingreso (CPAI), debido a que uno de los servicios que ofrece es orientación vocacional, profesional y pedagógica.

En el contexto europeo “los servicios de orientación y tutoría comienzan a potenciarse en las universidades como consecuencia del desarrollo del EEES, especialmente en lo que respecta a dotar de contenido a la acción tutorial y orientadora del profesorado como función complementaria a su tarea docente” (Sanz, 2005, citado en Saldarriaga y Amor, 2019, p. 4).

- **Orientación escolar o académica**

Consiste en un “proceso de ayuda a un estudiante para que sea capaz de resolver los problemas que su vida académica le plantea, especialmente el de elegir los contenidos y técnicas de estudio más adecuados a sus posibilidades” (García Hoz, 1982, citado en Saldarriaga y Amor, 2019, p. 8). Se complementa con la orientación profesional tal como lo expone Sanchíz (2008, p. 23) al señalar que “la orientación académica y profesional debe, por tanto, redefinirse desde un enfoque contextualizado y más amplio, que integre las distintas coordenadas individual y social, formativa y laboral”. Este tipo de orientación apela a la integralidad formativa, de modo que no solo se enfoca en lo vocacional, sino que también desarrolla las aptitudes, actitudes y competencias necesarias para tener éxito en la carrera, ocupación o profesión futura.

Se le conoce también como asesoría académica. Al respecto Sanz Oro, R. (2010) lo define de la siguiente manera:

Es uno de los sistemas de atención educativa que brindan las instituciones de Educación Superior, en la cual un especialista en el área acompaña y apoya pedagógicamente a los estudiantes de manera sistemática; estructurando los programas académicos, los objetivos, la organización por unidades, las técnicas de enseñanza, los mecanismos de monitoreo y de control del aprendizaje, con el propósito de que los alumnos tengan un mayor éxito escolar (p. 123).

Saldarriaga y Amor (2019) complementan la definición de este recurso con una explicación muy congruente de las tutorías universitarias, detallando que “constituyen una herramienta para la orientación de los estudiantes, con el fin de brindar apoyo en interés de mejorar el rendimiento académico y orientarlos en la solución de las dificultades que se presentan en el quehacer de la vida universitaria”. Si bien en las Universidades no existe un departamento dedicado exclusivamente a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, dicha función es asumida por las y los tutores. Por ejemplo, en la Universidad Técnica de Manabí (UTM) los espacios de tutorías sirven para apoyar motivacional, logística y pedagógicamente a las y los estudiantes con discapacidad; esto es refrendado por Tarazona y otros (2005, citado en Saldarriaga y Amor 2019) señalando que “los tutores juegan un rol preponderante en el éxito o fracaso de un estudiante universitario, está en dependencia de la orientación, guía, tiempo de dedicación, atención a sus necesidades y conflictos”.

- **Orientación personal**

Consiste en el “proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo en torno que le haga capaz de resolver los problemas de su vida” (Santana Vega, 2003, p. 8). Para Torrecilla Sánchez y otros (2013) “penetra más hondamente en el ser humano, haciéndose cargo de sus problemas vitales, intentando proporcionarle pautas de comportamiento e información que faciliten su adaptación, tanto personal como social” (p. 105). Implica el desarrollo global de la persona, en cuanto a sus actitudes, sentimientos, valores, aptitudes e integración social (Torrecilla et al., 2013, p. 221). Esta tipología es la que está más relacionada con el modelo clínico de la orientación; permite al estudiante universitario, que recién ingresa, ser la mejor versión de sí mismo.

Este tipo de orientación “ayuda al sujeto en la resolución de los problemas y desajustes “normales” en el desarrollo personal y en la adaptación social, dejando para otros profesionales mejor preparados la ayuda en los problemas más profundos que rayan en lo clínico” (Pérez-Serrano, et al., 2020, p. 110). Cabe diferenciar aquí entre la consejería (Counseling) y la psicoterapia, siendo esta última una técnica especializada para ayudar a solucionar conflictos emocionales profundos y trastornos mentales graves.

Una de las funciones de la tutoría en la UTM es trabajar con el área personal del estudiantado, abordando temas que pueden interferir con el desempeño académico o que pueden afectar considerablemente la calidad de vida de la población universitaria.

4.2. Según los ámbitos en que se realiza

- **Orientación familiar**

Se trata de la actividad –y el conocimiento de la misma– que se desarrolla en el contexto familiar con el fin de hacer del sujeto alguien capaz de gobernar su propia vida (Pino y Ricoy, 2006). A criterio de Salcedo-Muñoz y otros (2017), la orientación familiar se define como un “proceso de ayuda a la familia con objeto de mejorar su función educativa pero también, la dinámica funcional, adaptación a sus circunstancias y al entorno vital” (p. 221). Sanchíz (2008) desarrolla, de un modo más complejo, los objetivos de esta tipología de orientación:

Conjunto de técnicas encaminadas a fortalecer las capacidades evidentes y las latentes que tienen como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso personal de los miembros y de todo el contexto emocional que los acoge. (p. 35)

La orientación familiar se diferencia de la terapia familiar sistémica (Rodríguez et al., 2015) en que la última trabaja con problemas estructurales y funcionales más profundos del sistema familiar, mientras que la primera se hace cargo de conflictos familiares cotidianos que pueden obstaculizar el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Esta tipología se complementa con la tutoría académica universitaria que, a criterio de Saldarriaga y Amor (2019), “se proyecta como una estrategia para dar respuestas a aspectos como la gran diversidad en cuanto a características de estudiantes que acceden a la universidad (edades, nacionalidades, intereses, situaciones familiares y profesionales diferentes)” (p. 5).

En las universidades de la provincia de Manabí (Ecuador) no existe una sección de orientación familiar, aunque el departamento de bienestar estudiantil aborda las situaciones relacionadas a este contexto que pueden afectar la esfera académica. En su lugar, cada tutor o tutora se responsabiliza de un grupo determinado de estudiantes, al cual convoca periódicamente para valorar si existen conflictos personales o familiares que incidan en el desenvolvimiento académico. En ese sentido, el profesorado precisa formarse en asesoría familiar y personal básica en aras de dar el mejor servicio tutorial posible.

- **Orientación escolar**

Se hizo referencia a este tipo de orientación cuando se describió la orientación académica, fundamentalmente es el asesoramiento en el contexto institucional educativo. A consideración de Rubio y Martínez (2012) “es también un proceso de ayuda a un estudiante para que pueda trabajar eficazmente en la institución escolar y prepararse adecuadamente para la vida” (p. 9). Pantoja-Vallejo y Campoy, (2009) lo complementa diciendo que este tipo “engloba todas aquellas cuestiones que se pueden plantear los alumnos dentro de los límites de la escuela”.

Contextualizado al entorno universitario, la orientación escolar es una herramienta utilizada por las y los tutores para compartir con el estudiantado la normativa, los procesos, los mecanismos, las decisiones institucionales, los avances del alma mater. En el caso de la Universidad Técnica de Manabí, este proceso de orientación se reproduce al inicio del proceso tutorial, incluso en el Nivel Básico Universitario (versión anterior de la nivelación de la SENESCYT) existía una asignatura llamada

Legislación, Orientación y Valores, en la cual se realizaba orientación escolar al socializar con las y los estudiantes el reglamento interno y los servicios universitarios. Esto era un modo de conocer teóricamente su universidad.

- **Orientación social**

Desde la concepción de Pérez Boullosa (2006), la también llamada orientación ambiental se considera como “la influencia del mundo y el entorno en la formación de criterios y actitudes generalizadas o específicas” (p. 9). En la actual sociedad, “una de las prioridades de los centros educativos es cuidar la calidad del proceso educativo, sin embargo, esto debe ir unido a la atención de la diversidad y a mejorar la comunicación y la convivencia” (Pérez-Cuso, Martínez-Clares y Martínez-Juárez, 2015, p. 89). En la orientación existen componentes sociales muy importantes: las habilidades sociales, el respeto a la diversidad, la comunicación asertiva, la sensibilización de la diversidad funcional, la equidad de género, entre otros aspectos.

En opinión de Saldarriaga y Amor (2019) “el interés en torno a la orientación estudiantil y la tutoría universitaria nace como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de construir una nueva universidad y crear un ambiente positivo en el colectivo de los estudiantes que acceden a ella” (p. 58). Por esa razón, la UTM cuenta con la *Unidad de Inclusión, Equidad Social y Género (UIESG)*. Esta instancia fue creada con el fin de “velar por el cumplimiento de los derechos de los grupos de atención prioritario, históricamente excluidos y aquellos que se encuentren en situación de vulnerabilidad” (UIESG, 2018). En este sentido, el o la tutora funge como enlace entre el estudiantado y los servicios que ofrece la mencionada unidad.

Esta actividad se corresponde con el modelo de consulta, descrito en el epígrafe anterior.

Un ejemplo de este tipo de orientación, aplicado al contexto universitario, es el trabajo de Pantoja-Vallejo y otros (2020) quienes gestionan *tutorías con enfoque inclusivo* para estudiantes con discapacidad visual. Este trabajo concluyó que los estudiantes con discapacidad visual “requieren de la labor sistemática de los tutores para estimular sus posibilidades de desempeño y la construcción de proyectos de vida” (p. 148).

La Universidad Técnica de Manabí aplica y resume todos los tipos de orientación presentados en 3 tipos de tutorías (Consejo Universitario de la Universidad Técnica de Manabí, 2018, art. 3):

- Orientación humana: Orienta y deriva a las y los estudiantes de acuerdo con las dificultades personales, familiares y sociales que presenten.
- Orientación académica: Orienta a las y los estudiantes en aspectos que inciden en los resultados de su formación académica y en la promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de su profesión.
- Otras actividades tutoriales: Dentro de esta tutoría se consideran aquellas que sirve de apoyo al estudiante en el desarrollo de actividades de consolidación de conocimientos a través de prácticas intra y extrainstitucional, actividades de vinculación con la comunidad y aquellas relacionadas con su proceso de titulación e inserción al mundo laboral.

Como se puede apreciar, la orientación no es algo homogéneo sino diverso en relación a sus aplicaciones y funciones. La tutoría es comprendida como “el proceso de acompañamiento personal y académico, permanente del estudiante, que se centra en el logro de una formación integral y se orienta a identificar de manera conjunta con el estudiante, los factores y situaciones que dificultan el aprendizaje” (Consejo Universitario de la UTM, 2018, art. 1). Desde este sentido institucional, la tutoría es la concretización de la orientación y sus diferentes tipologías. Se precisa, por tanto, que el profesorado incorpore las nociones y herramientas propias de cada forma de orientación en aras de apoyar y canalizar el ingreso del estudiantado universitario, desde su complejidad humana y desde el acervo pedagógico-técnico.

5. Mentoría en la orientación

Después de revisar las principales modalidades de orientación y sus tipos más aplicados, es conveniente focalizarse en uno de los recursos más actuales en el área: el *mentoring* o mentoría. Esta consiste en un proceso cuyo “objetivo es dirigir y guiar el auto-desarrollo personal, académico y profesional del aprendiz; y se caracteriza por la confidencialidad, el compromiso ético y la promoción de una relación de confianza, basándose en la empatía y la asertividad” (Fernández-Salinero et al., 2017, p. 53). Se complementa con el modelo clínico, revisado en el epígrafe 1, con la diferencia de un rol más activo por parte del tutor o tutora, quien en esta modalidad se convierte en un mentor.

Es preciso mencionar que un tutor cumple las siguientes funciones (Proyecto PROCERTU, 2009, citado en Guerra-Martín y Borrallo-Riego, p. 39):

- Asesora en la resolución de problemas académicos, científicos y de desarrollo personal y profesional.
- Orienta y acompaña en los procesos educativos y de aprendizaje;.
- Su preocupación es el proceso de formación académica y profesional de los estudiantes.
- Orienta en la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales que contribuyen a la vinculación entre la universidad y el mundo laboral.

Según Dubois y Karcher (2005, citado por Gastón y Rekalde, 2016) el mentor es alguien con mayor experiencia o juicio que el mentorando. Este ofrece guía o instrucción con la intención de facilitar su crecimiento y desarrollo y existe un lazo entre ellos, en el cual un sello característico es la confianza. En sentido comparativo, el mentorando es para la mentoría lo que el tutorado es para la tutoría.

La mentoría, aunque es un objeto de estudio relativamente nuevo, ha existido en la práctica desde los inicios de la humanidad. Aquello es corroborado por Guerra-Martín y Borrallo-Riego, (2018) al decir lo siguiente:

La figura mentor-mentorando data de tiempos ancestrales, por sus aportaciones como modalidad de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de conocimientos y habilidades. En sistemas educativos escolarizados y no escolarizados aprendientes de diferentes edades y niveles de desarrollo han participado en diferentes formas de mentoría. (p.24)

Desde la antigüedad se ha asignado a las personas con mayor experiencia la responsabilidad de orientar e instruir a los menos experimentados. Este constructo surge en

la Grecia Antigua en obras épicas como la *Odisea* de Homero, en una parte se describe como Ulises, Rey de Ítaca, previo a su partida a la guerra de Troya, le asigna a su amigo Mentor la guía y educación de su hijo, Telémaco (Ponce Ceballos et al., 2018, p. 224). Con el pasar de los siglos se fue sistematizando, lo cual se puede evidenciar en la siguiente evolución conceptual en el marco de transición del siglo XIX al siglo XXI (Tabla 2):

Tabla 2

Definiciones de Mentoría

Autoría	Año	Definición	Énfasis
Allen	1998	Es la ayuda que una persona proporciona a otra para que progrese en su conocimiento, su trabajo o su pensamiento.	Ayuda para el progreso general.
Council of Graduate Schools of Michigan University	1999	Es una relación formal e intencionada, entre una persona con mucha experiencia y habilidades en un área o ámbito determinado, y una persona novata en dicha área o ámbito, a través del cual se desarrollan procesos de orientación y guía.	Formal e intencionada. Proceso de ayuda y guía.
Faure	1999	Es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas las partes (mentor, mentorizado y organización).	Responde a necesidades. Beneficia a todas las partes. Largo plazo.
Starcevich y Friend	1999	La mentorización consiste en un proceso de construcción y beneficio mutuo (entre los miembros implicados en dicho proceso), para ayudar a desarrollar	Proceso constructivo. Desarrollo de

		los conocimientos y conductas del nuevo alumnado, profesorado, o trabajador, por parte de un alumno de curso avanzado, o de un profesor/trabajador más experimentado.	conocimientos y conductas.
Fletche	2000	Es una relación de uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que le facilita una época de transición en su vida. No es sinónimo de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar su potencial personal y profesional.	Ayuda en periodos de transición. No es clonar. Uno a Uno.
Parsloe	1999	Su propósito es apoyar y alentar a la gente en la mejora de su propio aprendizaje para maximizar su potencial, desarrollar sus habilidades, y mejorar sus actuaciones para convertirse en la persona que quieren llegar a ser.	Mejora del aprendizaje. Desarrollo del potencial.
Soler	2003	La estrategia del mentoring es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos.	Desarrollo en general. Guía y ayuda.

Nota: Valverde et al. (2004, citado en Ponce Ceballos et al., 2018).

Desde entonces, la mentoría se ha aplicado a diversos ámbitos, desde la asesoría personal hasta la formación superior y de postgrado. Un ejemplo en el contexto universitario es aquel supervisor de prácticas pre-profesionales que enseña a un estudiante a realizar un determinado procedimiento de la profesión (en educación, el supervisor le enseña a realizar una programación por competencias).

El enfoque actual de la Educación Superior es el basado en competencias. Para la mayoría de autores una competencia es “el conjunto de conocimientos, destrezas y/o

habilidades, actitudes y valores que se dan de forma combinada, coordinada e integrada entre sí” (Tejada, 1999, p. 27, citado en Amor y Dios, 2017, p. 53). A criterio de González y Wagenaar (2003) la competencia no se posee ni se carece de modo absoluto sino que, en cierto grado, se domina y emplea. Cano (2008) considera que se desarrolla a medida que la formación, inicial o permanente, contribuye a su progreso. Amor y otros (2021) concuerdan al indicar que “no significa que el individuo posea un elevado dominio de los recursos (o capacidades) sino que debe ser capaz de movilizarlos de la manera más apropiada para emplearlos en la práctica de forma exitosa y eficaz” (p. 54).

Es en la movilización de recursos o capacidades que indica Amor y Dios (2017), donde participa la mentoría como recurso educacional. Por sus características es un proceso personalizado, el cual se hace más notorio de manera especial en los procesos de titulación. Esto lo corrobora el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791, 2010) en el EEES, en su artículo 8, al señalar que las y los estudiantes tienen derecho a:

e) A recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria [...] g) A contar con tutela efectiva, académica y profesional, en el trabajo fin de grado y, en su caso, en las prácticas externas que se prevean en el plan de estudios. (p. 109358)

En el contexto local, la Universidad Técnica de Manabí (UTM) cuenta con su propio reglamento sobre las tutorías y, aunque no se mencionan explícitamente aspectos de la

mentoría, ciertos componentes de la tutoría se pueden vincular a aquella. Según la UTM, la tutoría tiene como objetivo “brindar un acompañamiento mediante atención personalizada y profesional al estudiantado en áreas de formación: humana, académica-científica, para fortalecer conocimientos y disminuir factores de riesgo que afecten la permanencia de los mismos, en la universidad” (Honorable Consejo Universitario, 2018, art. 2). El término “personalizada” hace alusión a posibles procesos de mentoría, aunque para aquello se requieren otros aspectos que constituyen este tipo de relación.

Eby y otros (2010, citado por Fernández-Salineró et al., 2017) describieron una serie de atributos de la mentoría, que se transcribirán a continuación:

- Relación única entre los individuos. Ninguna mentoría es igual, distintos intercambios interpersonales y patrones de interacciones idiosincráticas definen y moldean la relación.
- Alianza de aprendizaje. Aunque las metas de la relación de mentoría pueden diferir a lo largo de locaciones y relaciones, casi toda mentoría involucra la adquisición de conocimiento. Aprendizajes ocurren independientemente de la calidad de las relaciones y de las expectativas de las partes involucradas.
- Definido por los tipos de apoyo que el mentor proporciona al mentorando; mientras que las funciones específicas que caracterizan a la mentoría varían, son ampliamente calificadas como emocionales o psicosociales (p. ej. de amistad, aceptación, apoyo) e instrumentales o relacionadas con la profesión (p. ej. de acompañamiento, información, de apoyo o recomendación).

- Relación recíproca pero asimétrica. Aunque el mentor podría beneficiarse de la relación, el objetivo principal es el crecimiento y desarrollo del mentorando.
- Relación dinámica: cambian en el tiempo y el impacto de la mentoría se incrementa con el paso del tiempo. (p. 10)

Las características en mención aluden a la personalización de la relación que, inevitablemente, conducirá a un aprendizaje concreto. Este tipo de relación se evidencia, por ejemplo, en tutorías académicas donde el docente tutor compensa los conocimientos no adquiridos y las habilidades sin un nivel correcto de desarrollo, que son requisitos para una carrera universitaria determinada.

La mentoría o *mentoring* se ubica en la categoría de *nuevas formas de acción tutorial en parejas*. Esta se define como “una modalidad de acción tutorial basada en la labor de ayuda, guía, consejo de la figura tutora (mentor/a) hacia la persona tutorada (mentorado/a) que, en este caso, deben pertenecer a la misma institución y ser del mismo ámbito de actuación” (Olmos Rueda et al., 2020, p. 37). Ciertos autores lo plantean como una relación de pares o iguales (Patton, 2015). No obstante, Musitu y otros (2001) señala que se asocia con una relación vertical, siendo el mentor una persona de mayor status mientras que el mentorando se encuentra en una posición menor, debido a su edad o nivel de conocimientos.

Independientemente del enfoque que se adopte en el proceso de mentoring, la organización National Mentoring Partnership (2005) plantea cinco tipos de mentoría que se describirán en la continuación (Olmos Rueda et al. 2020, p. 259).

5.1. Mentoría tradicional uno a uno

Ubica al adulto en una relación con un joven; es necesario que el mentor y el aprendiz se reúnan regularmente al menos cuatro horas al mes, recomendando un mínimo de un año de intervención. Se sugiere que cada proceso o programa de mentoría se organice según los contextos y realidades de cada institución. Según Guerra-Martín y Borrallo-Riego (2018), este tipo de mentoría “se caracteriza por alguna clase de vínculo, química personal o atracción que mantiene a una pareja unida. Este vínculo es interrumpido solo cuando la disponibilidad del mentor desaparece o cuando el asociado declara su independencia” (p. 8).

Vale indicar que el término *pareja* en la actualidad se opta por *diada*, con el fin de desambiguar el primer término del contexto íntimo o personal, aunque lingüísticamente ambos términos son válidos. El proceso de mentoría puede concluir cuando el mentorando considera haber aprendido lo suficiente de su mentor o, por el contrario, el mentor o mentora percibe que el mentorando puede valerse por su propia cuenta. Aquellos procesos de mentoría que retienen a sus mentorandos, más del tiempo necesario, probablemente estén regidos por objetivos extra-educacionales.

5.2. Mentoría grupal

Involucra a un mentor coordinando y apoyando a un grupo de estudiantes. La National Mentoring Partnership (2005) sugiere que cada grupo tenga no más de cuatro miembros con tiempo prolongado. Esta organización considera que este tipo de mentoría tiene como fin “construir una relación firme para el intercambio, consecución de metas y profundización de compromisos” (Olmos Rueda et al., 2020, p. 259).

A criterio de Medrano y otros (2014), “la modalidad grupal posee como aspecto

positivo la inclusión de un número mayor de participantes, además de comprender costos menores y economía de tiempo” (p. 27). En el contexto de la UTM, esta tipología de mentoría se realiza en las reuniones grupales de tutoría; en las cuales un máximo de 5 estudiantes, que comparten tutor, dialogan con él y entre ellos para recibir asesoría acerca de problemas comunes, sean académicos o personales. Aplicar este recurso permite economizar tiempo y movilización tanto del tutor-mentor como de los tutorados-mentorandos.

5.3. Mentoría en equipo

Implica a varios adultos trabajando con pequeños grupos de personas jóvenes. Estos grupos mantienen una proporción adulto-joven no mayor a 1:4, es decir, un adulto por cada cuatro jóvenes (National Mentoring Partnership, 2005, p. 12). Su objetivo según Olmos Rueda y otros (2020) es “orientar a los aprendices a comprender y a adaptarse en escenarios con diversos mentores para despejar dudas y evitar el abandono en sus estudios” (p. 259). Evidentemente, la prevención de la deserción no es el único propósito de la mentoría en equipo, este formato se puede adecuar a diferentes escenarios. Por ejemplo, si se realiza un aprendizaje basado en proyectos, se puede traer al salón a tres docentes-tutores y dividir un curso 15 personas en equipos de 5. Cada tutor puede aportar un elemento de su experticia y luego alternar con alguno de los otros dos tutores, y así permitir que cada equipo se beneficie de los conocimientos y experiencias de cada docente-tutor.

5.4. Mentoría de compañeros/as

Es fundamentalmente una relación entre compañeros o pares. Su característica

diferencial es que el mentor se encuentra en un nivel de estudios o grado de conocimiento superior en comparación al mentorando. Su propósito es “orientar y enseñar lo que el aprendiz no ha logrado asimilar” (Olmos Rueda et al., 2020, p. 259). Para la National Mentoring Partnership (2005) “brinda la oportunidad para que un joven interesado desarrolle una relación de orientación y enseñanza con una persona más joven [...] el mentor y aprendiz se reúnen frecuentemente sobre el curso de un semestre o durante todo el año escolar” (p. 12).

Diversas universidades locales, nacionales e internacionales utilizan este formato de mentoría en la educación inclusiva. En el caso de la UTM, determinados estudiantes asumen el rol de mentores con aquellos compañeros que tienen algún tipo de discapacidad; los mentores se encargan de adaptar la información recibida en clases según el tipo de procesamiento que poseen sus mentorandos con discapacidad, así por ejemplo, se lee en voz alta a los mentorandos con discapacidad visual.

5.5. Mentoría electrónica o e-mentoría

También conocida como *tele-mentoría*, vincula al mentor y mentorando, desde diferentes escenarios contextuales, a través de un sistema informático. Esencialmente es el formato clásico de la mentoría, pero ajustado a los entornos virtuales. “Se comunica a través de Internet al menos una vez por semana durante un período de entre seis meses y un año” (National Mentoring Partnership, 2005). Debido a la pandemia por COVID-19, muchos procesos de mentoría (e incluso de tutoría) tuvieron que trasladarse al “espacio virtual”. Por ejemplo, mentorías sobre el desarrollo de trabajos de titulación se realizan mediante sesiones sincrónicas por plataformas de videollamadas (Zoom, Google Meet, etc.) o a través

de interacciones asincrónicas con mensajería instantánea (Messenger, Whatsapp, Telegram, etc.) y correo electrónico (Outlook, Gmail, etc.).

Tal como lo señala Ponce Ceballos y otros (2018) “la mentoría en línea, a través de correos electrónicos o plataformas educativas, es una alternativa complementaria para agilizar la comunicación, o bien cuando se tienen ubicaciones geográficas diferentes” (p. 229). Es gracias a este formato de mentoría que las y los docentes pueden continuar con sus procesos tutoriales y de mentoría, aunque se encuentren en otro sitio realizando estudios de maestría o doctorado.

Independientemente de cualquiera de los formatos de mentoría presentados, el docente-tutor requiere hacer uso de esta modalidad tutorial en algún momento del itinerario formativo. No obstante, no todos los autores concuerdan en los fines de la mentoría. Autores como Olmos Ruedas y otros (2020) considera que “se desarrolla un apoyo tutorial basado más en el conocimiento personal y experiencial (saber ser y estar), que en el conocimiento de las competencias técnico-profesionales (saber hacer)” (p. 37). Por su parte, autores como Venegas y Gairín, (2018) conciben a la mentoría en un sentido más amplio al mencionar que “genera un proceso constructivo (no meramente informativo) de ayuda y guía ante el aprendizaje del alumnado de nuevo ingreso, favoreciendo la optimización del aprendizaje y el desarrollo máximo del potencial humano” (p. 89). Esta diversidad de criterios, aparentemente disímiles, construyen un sólido marco teórico que sustenta la práctica de la mentoría en la acción tutorial. La mentoría es una herramienta, un formato, una modalidad cuyos fines dependen de las necesidades detectadas en el estudiantado.

La tutoría ha sido objeto de su propio desarrollo evolutivo. “La actividad tutorial ha adoptado diversas formas y significados, focalizando su atención principalmente en dar respuesta a las necesidades emergentes de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior (IES)” (Ponce Ceballos et al., 2018, p. 216). La mentoría en la actualidad “es una estrategia probada por el tiempo que puede ayudar a las personas jóvenes de toda circunstancia a alcanzar su potencial. Los mentores son individuos interesados que proporcionan a las personas jóvenes apoyo, consejo, amistad, refuerzo y un ejemplo constructivo” (National Mentoring Partnership, 2005, p. 88). Asimismo, desde el enfoque inclusivo, se plantea lo siguiente:

Ahora se pretende que la mentoría abone al proceso de inclusión institucional, donde será sumamente valioso el apoyo que se brinde a los estudiantes con discapacidad por parte de otros estudiantes, lo que se materializará en actividades concretas en lo referente a la inclusión educativa, que habrán de arrojar un resultado favorable para el desarrollo académico del estudiante con discapacidad.

Por lo tanto, docentes y estudiantes pueden aplicar en diversos momentos formativos la modalidad tutorial de la mentoría. Con todos estos argumentos, “la mentoría se considera una potente herramienta para ayudar a las universidades a alcanzar sus objetivos estratégicos, en especial, la mejora de la retención y el éxito de sus estudiantes de nuevo ingreso” (Casado-Muñoz et al., 2015). Es por ese motivo que a continuación se proponen diez pasos para desarrollar una mentoría desde el inicio de la vida universitaria del estudiante (Ponce Ceballos et al., 2018):

- El primer paso consiste en preparar de manera adecuada el programa, tomando en consideración espacios, tiempos, recurso humano y personal.
- El segundo paso hace referencia a la búsqueda de alianzas que garanticen la participación activa de los estudiantes.
- El tercer paso involucra la identificación de mecanismos de capacitación y selección de mentores, dando sitio al cuarto paso.
- Generar un sistema de incentivos con el fin de que el personal funja como mentor.
- El quinto paso se refiere a la aplicación de la formación de los mentores, especificando temas, tiempos y expertos.
- El sexto paso enfatiza la intervención de los profesores tutores y su habilitación para dar seguimiento al programa.
- El séptimo paso incluye acciones de capacitación para los estudiantes noveles en relación a la operatividad del programa.
- El octavo paso se enfoca en el proceso operativo-administrativo para la asignación de mentorandos a su nuevo mentor o mentora.
- El noveno alude a conciliar la mentoría con los planes de acción tutorial, y otras modalidades de acompañamiento y orientación utilizadas en la IES.
- El décimo paso se trata de establecer mecanismos claros para el seguimiento y la evaluación del programa; de ese modo se permite identificar necesidades de mejora.

De cada institución de Educación Superior depende el modo de implementación de este útil recurso en su plan general de acción tutorial. Eso se configurará la relación docente-tutor y estudiantado.

6. La orientación y la tutoría en el contexto universitario

En este capítulo se enfoca de manera organizada el proceso educativo y la orientación que brinda el docente en el aprendizaje individual y colectivo de los estudiantes ante las necesidades o problemas que presenten en su vida académica, como procesos de acompañamiento entre capaz de manejar la interacción y la acción participativa de los involucrados en función del bienestar en los requerimientos o necesidades sociales que presenten los estudiantes.

De esto modo, el propósito de esta investigación es ofrecer a los tutores y tutorados información sobre el desarrollo de la tutoría con el propósito de lograr una mejora de la calidad en el contexto universitario, considerando que mediante el sistema de tutorías, la Educación Superior ha mejorado significativamente en beneficio de la educación y de los participantes que intervienen en ella: docentes, estudiantes, administrativos, familiares y comunidades beneficiarias con la vinculación académica.

Las tutorías y asesorías son estrategias de apoyo para la orientación psicopedagógica de los estudiantes cuya finalidad es mejorar el rendimiento académico de los mismos. La orientación que ejerce el tutor/a en torno a los estudiantes es un constituyente necesario para la Educación Superior.

El apoyo que brindan las tutorías en el campo universitario varía según la Institución de Educación Superior (IES), pero todas coinciden en que entre de sus fines está resolver problemas o despejar dudas de los estudiantes sobre los temas académicos y la vida universitaria, por esto es necesario que las universidades ofrezcan pautas de actuación para

apoyar tanto el tutor como el tutorado con los reglamentos internos y la gestión administrativa que existen dentro de cada universidad.

Las tendencias educativas más recientes han desplazado a la enseñanza y al profesor, y han colocado en el centro a los estudiantes, como eje de la formación y el principal protagonista de la acción educativa y en ello está la relación estrechamente vinculada a las tutorías académicas como pie de apoyo en la formación integral.

En concordancia, las tutorías académicas tienen una visión integral en el aprendizaje asertivo, la construcción o generación de ideas que permiten fortalecer las capacidades resilientes de los implicados; teniendo en cuenta varios factores que intervienen en el avance de las competencias académicas.

Y los mecanismos de solución de problemas en el ambiente académico, donde el rol del docente facilita la formación integral del estudiante. Mediante la atención personalizada que brinda el docente permite al estudiante tener los canales de integración promoviendo la labor orientadora en el proceso de aprendizaje y en ello la incorporación de conocimientos y competencias.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la necesidad de cumplir procesos de seguimiento en el alumnado porque se ha probado que así se mejora significativamente el rendimiento académico (Ponce Ceballos, 2018; Rodríguez et al., 2015). La iniciativa aplicada por parte de las universidades en relación al alumnado adelanta notablemente la formación profesional de los estudiantes, aumentando los niveles de confianza y motivación en la participación de actividades y en el cumplimiento de labores académicas.

Sin embargo, la comunicación dentro de las tutorías académicas ha dado el giro potencial como herramienta en la formación integral de los estudiantes lo cual ha contribuido de manera oportuna al empoderamiento de los jóvenes en la maduración de sus ideas y proyecciones a conseguir. A su vez, es muy importante mencionar la ética profesional en todo campo ocupacional aplicando valores éticos y morales.

La relación efectiva de la comunicación entre el docente y el estudiante ha forjado el conjunto de características favorables en la participación permanente en la búsqueda de soluciones ante las diversas características del estudiantado y de la sociedad, por la dinámica de los rápidos cambios sociales.

En este contexto, se considera el consenso entre las IES que debe promoverse un clima óptimo y favorable en los procesos de enseñanza en beneficio de los estudiantes, reflejando una madurez integral en el desempeño de actividades para estructurar la vida profesional y así dar la formación oportuna de personas comprometidas en el cambio social y cultural de la sociedad.

La orientación académica en el contexto universitario constituye un espacio complejo que despliega un acompañamiento al estudiante en su trayectoria educativa y gestiona diversas intervenciones o dispositivos que se proponen apoyar, asesorar, guiar para la mejora de los procesos de inserción, y para la permanencia y el rendimiento académico. Incluye un entramado de instancias orientadoras que se cristalizan de modo distinto en cada institución de acuerdo a sus políticas, recursos y necesidades, entre las que se pueden mencionar: orientación general institucional, tutorías, asesorías psicopedagógicas, programas y talleres de apoyo e instancias personalizadas.

La orientación forma parte de todas las fases del ciclo educativo, en ciertas de manera más explícita que en otras. Sin embargo, es probable que en la etapa universitaria su necesidad sea menos marcada. Zabalza y Cid (2006), plantea que la tutoría debe ser un respaldo a la inmadurez del estudiantado universitario, al considerar que inician sus estudios sin haber logrado la autonomía necesaria para desenvolverse de forma adecuada en la vida universitaria, a organizar el esfuerzo que precisa superar con éxito estos estudios y, principalmente, a hacer frente a los procedimientos y a la metodología utilizada por los docentes en este contexto.

La orientación al estudiantado universitario es un requerimiento para la instrucción a estudiantes que implica una serie de modificaciones estructurales que transforman su vida a nivel personal y académica en la Educación Superior. Esto se traduce en el cambio sociocultural y psicopedagógico, muy importantes en el aspecto formativo del estudiante. Worthington y Whittaker (2006), en su análisis de la oferta curricular, así lo expresa:

El ambiente social también proporciona oportunidades para que los estudiantes cooperen en la resolución de problemas que no podrían resolver solos. Además, trabajar juntos alienta la crítica mutua, los ayuda a refinar su trabajo, y los estimula para dedicarse a pensar y a apoyarse cuando lo hacen.
(p. 124)

Las metas educativas que proponen los itinerarios formativos se describen en términos de las características, que supuestamente son el producto de aprender durante años y recorrer las materias de la enseñanza. No expresan por sí mismas los aprendizajes deseados, sino más bien describen las características de una persona bien educada. Por ejemplo, una

escuela o universidad puede esperar que sus graduados desarrollen las siguientes características como resultado de su programa educativo:

- Facilidad para el uso de la lengua materna.
- Familiaridad con otros idiomas.
- Habilidad para resolver problemas y pensar de manera crítica.
- Sentido de respeto por uno mismo y percepción de la unicidad propia, incluyendo interese y capacidades.
- Hábitos que conducen a la buena salud, acondicionamiento físico y seguridad personal.
- Capacidad para la expresión creativa y el juicio estético.
- Autodisciplina.
- Apreciación de la herencia cultural propia equilibrada con un respeto a la diversidad cultural.
- Habilidad para el cumplimiento de sus obligaciones como el ciudadano dentro de una democracia.
- Interés por proteger la salud pública, la propiedad y la seguridad.
- Habilidad para tomar decisiones con conocimiento, en relación al medio ambiente.
- Habilidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje e interés por continuar aprendiendo.
- Conciencia de las opciones de carreras y las oportunidades de adiestramiento.

En concordancia con esto, el contexto universitario ha cambiado de manera oportuna ayudando a fortalecer todas las actitudes multidimensionales de los jóvenes en donde los

diversos componentes o requerimientos por parte del Consejo de Educación Superior (CES) compromete a las universidades, y específicamente a los docentes a dar el acompañamiento, necesario en ser guías y orientadores al momento de resolver problemas en el andar académico.

Dentro de los procesos académicos la ponderación en el cumplimiento de tareas es muy significativo para la motivación de los estudiantes en donde el tener calificaciones altas beneficia notablemente a tener empeño por parte de los estudiantes y por ende con aquello postular a becas lo cual permite mejorar la calidad de vida (Salcedo-Muñoz et al., 2017). La actividad desarrollada por las universidades en beneficio de los estudiantes es muy coherente y progresivas. La vinculación con la sociedad y las prácticas pre-profesionales permite tener experiencias afirmadas en el entorno laboral y en ello pone en acción la guía brindada por los docentes o tutores, siendo aquellos consejeros que orientan al estudiante al camino correcto.

Asimismo, un punto clave en la orientación es la intervención de diversos especialistas (psicólogos/as, trabajadores sociales, docentes, orientadores, etc.) sobre todo en el área de orientación académica, que contribuye a prevenir y resolver posibles situaciones de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales.

El concepto de tutoría hace presencia en los nuevos modelos de educación, personificando la necesidad de apoyar los procesos educativos. No solamente con actividades del tipo didáctico convencional, sino abordando al individuo en sus diferentes facetas, acompañando sus procesos de toma de decisiones, desde lo puramente académico hasta lo personal, brindando modelos y alternativas para aprovechar mejor su experiencia educativa

y encontrar aplicación práctica a los diferentes conocimientos que se comparten o se construyen en las actividades académicas.

En general, la orientación ha sido el proceso constructivista en la guía práctica de metas afirmadas en encontrar el camino correcto para ayudar a los estudiantes a cumplir los debidos pasos que deben tener al momento de situarse en la orientación académica.

Las tutorías deben estar relacionadas a un fin educativo, que se traducen en metas que reflejen los resultados que se esperan de las IES.

6.1. La orientación como una necesidad en el espacio universitario

La acción tutorial es una de las medidas que se constituye de gran importancia, está encaminada en asegurar la retención del alumnado y a mejorar el proceso de aprendizaje que las universidades han interpuesto como actividades de apoyo de acuerdo al proceso de educativo.

De tal manera, en los “Sistemas de Orientación al Estudiante”, recogidos en los diseños de los títulos universitarios, se obtienen las siguientes consideraciones para tener en cuenta la función orientadora: apoyar el proceso de acogida y orientación del alumnado que llega al centro, asesorar al alumnado en estrategias de aprendizaje autónomo, ayudar al alumnado a resolver las dificultades que surjan durante su formación, ayudar al alumnado a su formación profesionalizadora a través de prácticas guiadas, enseñar al alumnado a planificar su proceso de aprendizaje, informar al alumno sobre las exigencias y características del mercado laboral y motivar al alumnado para que sea persistente en el logro de las metas formativas (Venegas y Gairín, 2018).

La relación espacial de la tutoría académica, como primer componente, resulta un proceso donde se van marcando las distancias que utilizan los estudiantes y tutores atendiendo a las individualidades, ya sea mental, social, cultural o comunicativa. Esta refleja las posiciones de lugar, interés social, antropológica y cultural, así como las jerarquías, la autoridad o el liderazgo, que determinan el tipo de relación y marcan el grado de proximidad personal.

En cada persona o grupo se conocen las distancias más adecuada para cada relación, esos espacios tienen significados que son compartidos o no, de manera que inciden para alcanzar los objetivos educacionales.

El manejo del espacio mental, social, cultural y comunicativo es fundamental en el desarrollo de la tutoría. En este proceso debe tomarse en cuenta la orientación espacial en el contexto de la distancia conversacional y como esta varía de acuerdo como el sexo, el status, los roles, la cultura, entre otros aspectos.

De igual manera, la comunicación en el proceso de tutoría es un elemento a tener en cuenta como la forma en que el profesorado interactúa con el estudiante obteniendo un *feedback* o retroalimentación y el espacio que interviene la capacidad de relacionarse entre estos autores.

Otro de los aspectos que necesita considerarse, es el grado cultural del estudiantado, ya que este modifica la forma de pensar y relacionarse, puede influir en su escala de valores y las actitudes que tendrán ante cada relación con su entorno. Por ejemplo, la distancia física que aplican, tanto profesorado como alumnado, en algunas situaciones para relacionarse entre sí, cambia significativamente de una región a otra, les dan diferentes connotaciones

culturales a los gestos en general y particularmente a la sonrisa, las miradas y los movimientos de cuerpo, lo cual va produciendo niveles diversos de afectividad y confianza, entre los sujetos involucrados (Salcedo-Muñoz et al., 2017).

Según Wisker et al. (2013) manifiestan que:

Estos cambios sociales e institucionales han hecho de la orientación y la tutoría universitaria una necesidad, que para ser atendida se requiere de planificación, técnicas, procedimientos no tradicionales, más bien factores capaces de integrar la diversidad que interaccionan entre sí. La familia y la sociedad como contexto, el individuo crece y se desarrolla, se presentan aspectos problemáticos que incorporados a las diferentes dificultades de inclusión en el mundo laboral comienzan a añadirse y vincularse a las circunstancias, ante estas el universitario siente necesidad de ayuda, apoyo y la universidad como formadora debe proporcionar respuestas. (p. 46)

6.2. El desarrollo de la orientación universitaria

La educación ha vivido cambios en todas las esferas organizacionales y académicas, a partir del siglo XXI se remontan los procesos de evolución en la pedagogía en donde los sistemas didácticos intervienen propiamente en la interacción entre los docentes y estudiantes formando así cambios de enfoques en la dinámica de aprendizaje.

Saiz-Manzanares et al., (2014) manifiesta, con relación a la historia de la orientación universitaria, lo siguiente:

En América Latina, estos retos asumidos por la Educación Superior para el siglo XXI, tienen en cuenta que, desde fines del siglo XX, se promueven debates en los que se identifica la orientación educativa como un servicio profesional especializado que puede insertarse dentro de los programas de formación inicial y permanente. (p. 41)

La tendencia aplicada en la Educación Superior ha evolucionado positivamente en beneficio de los estudiantes en colaboración con el docente como ente didáctico de las prácticas educativas afianzando un cambio significativo en la orientación académica.

Es indudable el desarrollo de la orientación universitaria en los procesos de aprendizaje en esta nueva era digital permitiendo incorporar nuevos conocimientos que generan ciencia a través de la investigación y la innovación, poco a poco ha ido evolucionando la tutoría tradicional a convertirse en una tutoría moderna.

A través de los distintos cambios de pensamientos la tutoría tradicional pasa a ser un modelo ambiguo en beneficio de la educación y en ello dejando de lado tener las características de empoderamiento en enseñar, guiar y orientar de manera idónea a los requerimientos que deben tener los estudiantes del siglo XXI.

Sin embargo, la tutoría moderna ha permitido tener un cambio en la construcción de conocimientos sin dejar a un lado el valor humano, y como la otra permite entender las tutorías desde una perspectiva netamente didáctica, en el conjunto de técnicas y modelos pedagógicos que permiten el guiar y preparar al estudiante antes los diversos retos en el campo laboral.

En concordancia a la relación entre las tutorías es importante destacar el apoyo que ha brindado esta nueva modalidad actualizada en el campo pedagógico y académico en beneficio de los docentes y jóvenes manteniendo en firme la colaboración mutua en solucionar las necesidades sociales.

Es significativo ver el avance positivo de la orientación universitaria marcando espacios de interacción coherente y relacionada tratando a los jóvenes que emprenden estudios académicos de manera valiosa e indispensable, apoyando el talento humano y en ello las características cognitivas que posee cada estudiante en beneficio de su formación profesional.

A partir de los nuevos retos en la actual sociedad la orientación cumple el papel fundamental en el cumplimiento de expectativas orientadas y motivadas a crear espacios de interacción e intervención al momento de aplicar estrategias que permitan la inserción de conocimientos que sean ejecutados en todo el momento que se requieran.

6.3. La acción tutorial universitaria

La acción participativa que ha venido desarrollando el docente siendo guía y orientador en la vida académica del estudiante ha reducido notablemente los índices de deserción universitaria comprometiendo al estudiante a seguir en los estudios universitarios.

La tutoría forma parte de la función docente y la tutorización de los estudiantes es la relación orientadora que se establece entre el docente y el estudiante. Básicamente es la acción de acompañar los procesos individuales y grupales (Amor, 2012). La acción tutorial

no es sólo un elemento inherente a la función educativa, sino parte esencial del desarrollo curricular, el sujeto de la acción tutorial es la persona del alumnado.

El bienestar tutor-estudiante contribuye a la personalización de la educación, ajusta la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos y favorece procesos de: madurez personal, desarrollo de la propia identidad, sistema de valores, toma de decisiones, fomenta las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Las actuaciones del profesorado se deben considerar promotoras de un ambiente saludable donde debe valorar cualquier logro de los alumnos y alumnas por pequeño que sea, no realizar descalificaciones de un trabajo o proyecto, destacar las conductas tolerantes y flexibles, agradecer las actitudes que tiendan a buscar soluciones a los problemas y valorar los esfuerzos empleados en la realización de la tarea.

La tutoría académica en las instituciones de Educación Superior, atendiendo a las nuevas concepciones y exigencias de las transformaciones que se vienen dando, constituye en la actualidad un reto a partir del reconocimiento de la Universidad, como un espacio educativo y científico por excelencia (Amor y Dios, 2017). El hecho de perfeccionar la labor del proceso formativo universitario es una problemática latente. Sin embargo, las vías utilizadas para tales propósitos, en especial relacionadas con la tutoría académica en la República de Ecuador, aun no responden a las necesidades que demanda el proceso de formación de profesionales.

Se pretende la preparación y formación integral de un profesional reflexivo, competente, crítico; lo cual exige desarrollar el pensamiento alternativo de los mismos a

través del auto aprendizaje y auto superación, desde las perspectivas de la diversidad de influencias que existen en el contexto académico y científico.

Es necesario entonces, elevar la responsabilidad de los docentes, promover su reflexión acerca de la pertinencia en su actividad profesional, determinar aciertos, errores y, en consecuencia, lograr su implicación reflexiva en el cambio de sus puntos de vista estilos de trabajo y modos de actualización, a fin de obtener una mayor eficiencia en su labor tutorial.

A través del proceso modelado, se explica el movimiento y la transformación de los componentes que deben tomarse en consideración, para perfeccionar la tutoría académica, con énfasis en la comunicación pedagógica, visualizado en los resultados del proceso formativo de los estudiantes.

Se parte de la contradicción, que existe entre el carácter vertical de la comunicación pedagógica en la tutoría académica y el carácter transitivo de la misma, en el proceso formativo del estudiante universitario (Rodríguez et al., 2015; Rubio y Martínez, 2012).

6.4. Características del nuevo escenario de la Educación Superior

El escenario de la Educación en el Ecuador tiene su auge a partir de octubre del 2010 cuando está vigente la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y en función de ella las Instituciones de Educación Superior (IES) y los organismos de dirección del sistema de educación han aprobado, en el nuevo marco legal, la normativa complementaria para el funcionamiento del sistema.

La aprobación en 2010 de la *Ley Orgánica de Educación Superior* y, en 2011, su Reglamento. Dentro del nuevo enfoque, basado en los objetivos estratégicos de los Planes

Nacionales para el Buen Vivir (2009-2013; 2013-2017). En este proceso de cambio se definió la labor de las Instituciones de Educación Superior (IES), creándose el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

El proceso de evaluación, acreditación y categorización académica de las universidades y escuelas politécnicas ejecutado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) excluyó del sistema a universidades y extensiones que funcionaba sin cumplir los estándares mínimos de calidad vigentes.

Es relevante considerar ciertos componentes teórico-metodológicos acerca del currículo en la Educación Superior, que tributan en la orientación y la tutoría. Currículo es un término que comienza a desarrollarse con mayor fuerza desde la década de los 50, y utilizado en los Estados Unidos (Moscoso y Hernández, 2015). El termino currículo ha tenido una variedad de propuestas, en tanto se utiliza para identificar un nivel, plan de estudio, programa, carrera, red de conocimientos vinculados con la formación académica. En todo currículo está presente no solo la concepción académica, sino la expresión del momento histórico concreto del contexto en que se realice la propuesta.

Como muestra de la multiplicidad de enfoques existentes desde las diferentes interpretaciones de algunos de los autores, se puede enfatizar como los más representativos los siguientes. Para López-Castro, y Pantoja-Vallejo, (2018), currículo es un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. Tiene cuatro elementos: objetivos curriculares,

plan de estudio, cartas descriptivas y sistemas de evaluación. El currículo constituye el programa integro de toda la acción de la escuela, es el medio esencial de la educación, es todo aquello que profesores y alumnos hacen en el marco de lo académico y está determinado por la sociedad (Moscoso y Hernández, 2015).

La creciente demanda por Educación Superior en el país se ha fortalecido y es previsible que esta tendencia incremente de manera sostenida las presiones sobre el sistema. Continúa fortaleciéndose la demanda y la oferta en la educación de cuarto nivel. Algunas universidades ecuatorianas ofertan maestrías de investigación y programas doctorales, con estándares internacionales.

Han tenido lugar importantes mejoras en el sistema de Educación Superior, en aspectos como el aumento de la inversión, la gratuidad hasta el tercer nivel, los programas de becas, el acceso inclusivo, entre otras. Se ha determinado también una nueva tipología de universidades, con sus respectivas características. Se han ampliado las relaciones de las universidades ecuatorianas con sus pares internacionales y hay un fuerte interés por mejorar su posicionamiento en el concierto internacional, a través de redes de docentes y de investigadores, de movilidad estudiantil, cooperación académica, reconocimiento de créditos y títulos, entre otros mecanismos.

Hay amplio consenso en la necesidad de profundizar las reformas aspectos claves como la práctica de la autonomía responsable, la calidad de la educación y de la investigación, y la gestión y sostenibilidad financiera del sistema. Sin desconocer los avances, los programas de Investigación + Desarrollo + Innovación (I+D+i) son aún incipientes por la concurrencia de varios factores internos y externos a las IES.

El incremento y diversificación de servicios y vínculos de la academia con el sector empresarial en sus diversas expresiones, con los gobiernos seccionales y con las organizaciones comunitarias están configurando un nuevo escenario de cooperación. A partir de la expedición de la LOES se conforman el Consejo de Educación Superior, el Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y se integró la Asamblea del Sistema de Educación Superior.

En este contexto, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y el Directorio de la Asamblea del Sistema de Educación Superior, con la participación del el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), han venido trabajando desde el 2 de febrero del 2016 en la formulación de la Agenda 2035. En el proceso de preparación de la Agenda 2035 se han generado varios productos, entre ellos, el Estado de Situación en los temas claves acordados, los Desafíos en relación con esos temas, la Propuesta de Políticas Públicas del Estado ecuatoriano y el Plan Estratégico para el período 2017-2021, que marcará el camino hacia las metas del 2035.

Afrontar el nuevo modelo educativo para las universidades de Ecuador, ha sido y es un reto para los profesionales que se dedican a la docencia en este contexto (Correa-Peralta et al., 2017). Uno de los principales desafíos que supone esta transformación, es la “reforma paradigmática” en la manera en la que se ha entendido la organización del conocimiento, la organización académica y la organización de los aprendizajes, sustentando este proceso sobre

tres pilares fundamentales: la investigación, la vinculación con la sociedad y la gestión del conocimiento.

La educación está transformándose a un ritmo acelerado, pasando de una realidad resistente al cambio y arraigada en la defensa de un modelo tradicional, a un nuevo territorio repleto de ideas y prácticas innovadoras, donde el estudiante adquiere un nuevo protagonismo en su proceso de aprendizaje y el docente un nuevo rol.

Básicamente se trata de una práctica pedagógica que hace uso de las tecnologías digitales para brindar al alumnado contenidos conceptuales de acceso permanente (de modo similar a cómo serían explicados en una clase presencial), aprovechando el tiempo de contacto entre el docente y sus alumnos para el trabajo colaborativo, el monitoreo y la retroalimentación (Pérez Boullosa, 2006). Pensemos que tradicionalmente en el aula universitaria, los estudiantes reciben del docente una primera aproximación a los contenidos de la asignatura, sobre los cuales, posteriormente, profundizan en su casa o en una clase posterior realizando ejercitaciones o trabajos prácticos. Aplicar el modelo *Flipped Classroom* supone invertir este proceso (Worthington & Whittaker, 2006).

Justamente, mediante el uso de las TICs, los estudiantes acceden a algunos de los contenidos de la asignatura, fuera del aula, normalmente a través de vídeos u otros recursos hipermediales (Bernardo y otros, 2017). Estos materiales permiten al alumno establecer un primer contacto con los contenidos o herramientas a trabajar. Una vez en clase, los alumnos realizan tareas de producción (consultar dudas, debates, trabajos colaborativos, realización de prácticas y mini proyectos), monitoreados por el docente, que los escucha y retroalimenta. Sin embargo, “invertir” una clase es mucho más que la edición y distribución de un vídeo o

de cualquier otro tipo de contenidos multimedia. Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, actuaciones de compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y la mejora de su comprensión conceptual.

Las TICs son las que mejor han interpretado la comunicación audiovisual, no solo por su soportes tecnológicos, sino porque además han cambiado nuestra forma de ver, de percibir y de sentir el mundo. Si antes el sonido y la imagen representaban y simbolizaban la realidad, ahora la transforman, lo real se hace virtual y lo virtual se hace real (Bianculli y Marchal, 2013).

Barberis y Escribano (2008), establecen que si bien se trata de un modelo pedagógico flexible, abierto y susceptible a tantos cambios como el docente considere, se pueden identificar cuatro pilares o características que lo distinguen y sustentan: posibilita entornos flexibles de aprendizaje, se fomenta una cultura del aprendizaje centrada en el estudiante, se emplea intencionalmente el contenido para maximizar el tiempo de clase y debe ser implementado por un educador profesional.

La creación de ambientes flexibles posibilita a los estudiantes elegir cuándo y dónde aprender. Esto se consigue estableciendo el marco que les permita interactuar y reflejar sus necesidades de aprendizaje realizando los ajustes apropiados, al monitorearlos de manera continua. Ofreciéndoles formas diferentes de aprendizaje, distintos caminos para llegar a los contenidos y a su vez, distintos métodos de evaluación a través de los cuales los alumnos den cuenta de su maestría.

En este nuevo modelo el tiempo en clase se dedica a explorar los contenidos de una manera mucho más profunda creándose así oportunidades de aprendizaje más ricas. Esto se consigue: dando a los estudiantes las oportunidades de involucrarse en actividades significativas en las que el docente no ocupe la posición central. Creando actividades con distintos niveles de andamiaje, para de esta manera hacerlas accesibles a todos los estudiantes y ofrecerles después feedback (Worthington & Whittaker, 2006) . Los profesores envueltos en la clase invertida continuamente deben reflexionar sobre cómo pueden usar este modelo para ayudar a los estudiantes a lograr la comprensión de los conceptos, así como la mecanización de los contenidos procedimentales.

Además, deben tener en cuenta qué conceptos pueden ser enseñados mediante este modelo y cuáles sería preferible hacerlo mediante clases magistrales u otros métodos. Durante los períodos de clase en el aula, deben ser capaces de observar continuamente a sus alumnos, alternar entre actividades individuales y grupales, evaluar el nivel de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos, hacerles preguntas, ofrecer feedback, resolver dudas, asesorar y guiar sus trabajos. En síntesis, maximizar la cantidad de interacciones con el alumnado.

Ante los retos que imponen los nuevos escenarios educativos, la dinámica del proceso educativo está caracterizada por una educación centrada en los sujetos y el desarrollo del contexto, el protagonismo del estudiante en la construcción de los aprendizajes, la atención, el respeto a la diversidad humana y la inclusión educativa como principio. Ello posibilita una institución educativa auténticamente abierta a toda la comunidad, respetuosa con las diferencias, de forma que el acceso, la producción, la transmisión, la distribución y la

utilización del conocimiento se dé a partir de una perspectiva del respeto al otro, con una actitud de tolerancia, aceptación, cooperación, diálogo y convivencia, garantizando la atención a personas diferentes para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades, rechazando cualquier tipo de exclusión educativa, social, económica, cultural, política, étnica, religiosa, de género y favoreciendo la participación y el aprendizaje equitativo.

Las características del escenario educativo en el Ecuador ha tenido la necesidad de ser construido con la participación activa de actores que cumplen distintos roles y asumen diferentes niveles de compromiso en el proceso educativo (docentes, alumnado, familia y comunidad con sus propios actores). La intervención docente procura pues, participar, mediando entre programas formativos y estudiantes, constituyéndose en un proceso de diseño de situaciones educativas basadas en un sistema de métodos de enseñanza y aprendizaje y educativos, que favorezcan el cumplimiento de los objetivos planteados.

En estos escenarios se produce la formación de los estudiantes expresada en conocimientos, habilidades, hábitos, valores y actitudes, individual y de grupo. Es un proceso complejo, contradictorio, de configuración personal, de relación de lo social y lo individual, del medio más cercano y las experiencias e historia personal, es decir, la educación de adolescentes, jóvenes y adultos, tiene lugar en la unidad de la actividad y la comunicación, de lo afectivo y lo cognitivo, en un contexto sociocultural dado, donde cada vez más, aparecen nuevos escenarios educativos, que invitan al logro de una mejor preparación y compromiso de los actores formativos para intervenir favorablemente en los procesos de aprendizaje y formación integral de los estudiantes. En relación a esto a partir de las nuevas características que tiene el nuevo escenario de Educación Superior se sitúan las tutorías

académicas como una necesidad orientada en beneficio de la educación y sus componentes en el acompañamiento entre el docente y el estudiante.

Cabe indicar que la aplicación de tutorías en el nuevo sistema de Educación Superior ha permitido tener en cuenta a los estudiantes como un todo dando la oportunidad de potenciar las capacidades y habilidades aprendidas en clases por parte de los jóvenes. A partir del cambio en las características del nuevo escenario de la Educación Superior es notable la participación del modelo educativo en relación con el aprendizaje y la investigación dentro de las universidades.

Especialmente, en la práctica profesional se articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o practica construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional. En este sentido, Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales se construyen las prácticas profesionales: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida, lo que los estudiantes saben de los procesos de intervención proviene de su experiencia como alumnos/as y, a partir de esta, construyen y reconstruyen sus práctica en el ámbito profesional a través de un permanente movimiento de continuidad y ruptura con las perspectivas teóricas desde las cuales cobra sentido, lo que implica el reconocimiento de que los saberes que, o fundamentan son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con su anhelos, sus deseos, sus emociones, su relaciones con los otros y consigo mismo; sociales porque provienen de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana, por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencia y practica en el marco de una

inserción al campo de trabajo, a las instituciones escolares y a las interacciones con los distintos actores (Díaz y Luna , 2014).

7. El profesorado como orientador universitario

Posterior a analizar los roles tutoriales y mentores en el docente, es preciso indicar que su práctica no se limita solo a la transición secundaria-universidad. El profesor orientador funge como un agente universitario importante. A criterio de Fernández-Salinero y otros (2017) “la universidad de la sociedad del siglo XXI exige la formación de profesionales que sean capaces de desempeñarse con autonomía, competencia y flexibilidad en escenarios que cada vez resultan ser más heterogéneos y cambiantes” (p. 39). En este escenario, el papel del profesor orientador es esencial, por lo que se requiere comprender las implicaciones del mismo en los procesos universitarios.

En la práctica, “el docente universitario se preocupa por la investigación, la innovación, la gestión académica, la propuesta de nuevas metodologías, es un dinamizador que se ajusta a las necesidades de los estudiantes” (Arraiz et al., 2018, p. 42). Esta dinamización de las necesidades estudiantiles es congruente con las características tutoriales y mentoras que se analizaron en epígrafes anteriores. Por ejemplo, el profesorado orientador gestiona todas las acciones necesarias para que se realicen adaptaciones curriculares en beneficio del estudiantado con discapacidad.

Además, el profesorado universitario con competencias de tutoría realiza procesos breves de orientación vocacional y profesional. Desde la concepción del Ministerio de Educación del Ecuador (2015):

La orientación vocacional y profesional comprende un conjunto de acciones de acompañamiento (educativo-psicológico-social) y asesoramiento (individual y grupal) dirigido a las y los estudiantes de una institución educativa para que, de manera individual y con base en el autoconocimiento y la información disponible, tomen decisiones vocacionales y profesionales adecuadas como parte de la construcción de su proyecto de vida. (p. 11)

Si bien la decisión ya está tomada, los y las tutoras pueden evaluar el nivel de satisfacción y compromiso con relación a la carrera que el estudiantado está siguiendo. Esto tributará en un mejor desempeño académico y la adquisición de competencias esenciales para la profesión. Desde el criterio de Amor (2015 como se citó en Saldarriaga y Amor, 2019, p. 3) “la tutoría debe convertirse en un espacio de formación y no una reseña en el horario del profesor/a”. El espacio tutorial constituye también una oportunidad para que el profesorado amplíe su arsenal de recursos técnicos: es en simultáneo, maestro y aprendiz durante estos espacios.

Pantoja-Vallejo y Campoy (2009), piensan que la tutoría está muy ligada a la orientación educativa, expresándolo de la siguiente manera:

La acción tutorial, entendida como actividad inherente a la función docente, no es una acción aislada que se realiza en momentos puntuales y en tiempos y espacios predeterminados, sino una acción colectiva y coordinada que implica a todo el profesorado de un centro, aunque de manera especial, a los tutores. Se encuentra estrechamente ligada con la orientación educativa, pues desde

perspectivas tanto teóricas como legales se defiende la idea de que la orientación y la tutoría deben formar parte de la función docente. (p. 89)

Es, sin duda, parte esencial de la labor cotidiana de las y los docentes. Lo reafirma Martínez Sánchez y otros (2017), al mencionar que tanto la orientación como la tutoría “deben considerarse como acciones nucleares y críticas dentro del conjunto de actuaciones impulsadas en todas las universidades para ayudar de manera preventiva y correctiva a resolver las encrucijadas en las que se pueden encontrar todos los agentes educativos” (p. 3). Resulta saludable que el profesorado universitario cuente con herramientas para orientar a nivel personal, psicológico, social, laboral, económico, etc., de ese modo, además de la ruta formativa convenida para cada asignatura, el o la docente estará en capacidad de abordar ejes transversales que contribuyan al éxito del estudiantado. Lo anterior es complementado por Saiz-Manzanares y otros (2014) al afirmar lo siguiente:

Las exigencias de la educación universitaria en el siglo XXI, colocan al docente universitario ante nuevas demandas, en las que se enfatiza la ampliación de su actividad pedagógica al atribuirle la responsabilidad como guía, mediador, del proceso de formación del estudiante en la medida que le facilita el acceso a los recursos necesarios para comprender, explicar, tomar decisiones y enfrentar conflictos desde un adecuado conocimiento de sí mismo. (p. 50)

El enfocarse exclusivamente en dar la cátedra de la materia que le corresponde, constituye en la actualidad una práctica docente ortodoxa. El profesorado, en aras de una gestión docente eficaz, precisa manejar procesos de desarrollo personal que conduzcan a ser

la mejor versión de sí. Esto debido a que “la superación forma parte de la vida interna del ser humano, tiene que ver con las situaciones vinculadas a las aspiraciones, las metas y el proyecto ético de vida trazado, desde la interrelación adecuada de lo material y lo espiritual” (Salcedo-Muñoz, et al. 2017, p. 464). Cada cátedra contiene componentes que pueden ser asociados con la superación personal, sin ser esta una categoría que reste científicidad. Así, investigaciones como la de Venegas y Gairín, (2018) implementan el constructo *superación personal* al estudio de adolescentes de entornos pedagógicos rurales.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el rol del profesorado “de ser un transmisor de conocimientos pasa a ser un facilitador, tutor, asesor, gestor y orientador del proceso de aprendizaje” (Olmos Rueda et al., 2020. p. 438). Esta evolución docente se da a la par de una evolución en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, donde el alumnado es un ente más activo y existe una mayor preocupación por el factor personal y humano. Ejemplo de eso es el aprendizaje basado en proyectos (ABP), donde la colaboración de cada estudiante es esencial para el éxito del proceso de clase. En la Universidad Técnica de Manabí, el CPAI se encarga de orientar en un inicio a la población universitaria, con relación a su elección profesional. Sin embargo, son los profesores tutores los encargados de ayudar a refrendar esa elección y de guiar, durante los semestres, en las dificultades que puedan surgir como consecuencia de dicha elección.

Lázaro (2008) considera que desde los inicios de la Universidad como institución, la relación educativa y la tutoría han constituido un elemento esencial que da sentido al propósito de la universidad, al procurar apoyar y asesorar al estudiantado en el proceso de ajuste, adaptación, desarrollo y formación. A criterio de Pérez-Serrano et al., (2020) la

principal misión de la tutoría universitaria, en la línea que se ha detallado en este epígrafe, es la siguiente:

Ayudar al alumnado a lo largo de sus estudios, en el desarrollo de su proceso formativo, en relación a una serie de elementos básicos como son la integración y adaptación al entorno universitario, los procesos de aprendizaje y el desarrollo académico, el acceso a la información, las posibilidades de la vida universitaria, la transición profesional, etc. (p. 63)

Todo esto es una tarea compleja, pero necesaria para el desarrollo integral del estudiantado y también del profesorado. A tal nivel que, según Quispe y Arellano (2013), produce los siguientes beneficios:

La definición de tutoría está asociada a las acciones y funciones del docente tutor en el aula; el modelo de tutoría está relacionado con los modelos académicos de la universidad y del sistema de Educación Superior; los factores medibles de la tutoría son importantes para la calidad educativa en la Educación Superior universitaria; y la tutoría contribuye en la reducción de la deserción y repitencia principalmente. (p. 60)

Lo anterior plantea que cada universidad regula su sistema tutorial y de orientación. En el caso de la Universidad Técnica de Manabí, la tutoría y la orientación se enfocan en su mayor parte en lo académico, así como también en los elementos personales, sociales, económicos y familiares que puedan incidir en el desempeño o provocar la deserción. No obstante, entre los factores personales se encuentran aspectos afectivos y cognitivos que conducen a las y los estudiantes a adoptar un determinado curso de acción. Por ejemplo,

problemas en casa pueden generar un déficit temporal en la atención que afecta al rendimiento de un periodo de clases. Es en este tipo de situaciones, que el profesorado universitario puede participar como orientador, siempre y cuando haya desarrollado las competencias para aquello.

De acuerdo a diversos estudios científicos, las competencias socioemocionales del profesorado están asociadas con el éxito del estudiantado (Alemán-Ramos, 2018). Este tipo de competencias han sido muy estudiadas, especialmente por los expertos en inteligencia emocional. Albanaes et al. (2015), definieron a este tipo de inteligencia como la habilidad para gestionar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y hacer uso de estos conocimientos para conducir los pensamientos y acciones propias. A criterio de Goleman (1995) es “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Según Servicio Integrado de Empleo (s.f.) la concepción de Goleman implica dos bloques:

- a) Capacidad para la auto-reflexión. Se trata de identificar las propias emociones y regularlas de manera adaptativa.
- b) Habilidad para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo. Están contenidas aquí las habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras habilidades esenciales.

La inteligencia emocional es la conjunción de dos tipos de inteligencia: la intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1993). Este tipo de inteligencia se cristaliza en competencias concretas, que son las competencias socioemocionales mencionadas anteriormente. Para Bernardo y otros, (2017) las competencias emocionales son un grupo de

habilidades sociales y emocionales que contribuyen a lograr objetivos tanto personales como profesionales; Bisquerra (2006) consideran que son “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 3). Mientras tanto para Boronat, y otros, (2002) son conocimientos, habilidades y actitudes emocionales y sociales aplicados en la vida cotidiana de las personas.

Estas competencias son esenciales en los ámbitos interpersonal e intrapersonal de un individuo. Se ha demostrado que su ejercicio está correlacionado con el éxito académico y profesional. A modo de ilustración, existen universitarios muy talentosos en la vida académica, a tal grado que reciben honores por aquello, pero al salir al mercado laboral fracasan en la búsqueda de trabajo por su escasa gestión emocional, motivacional e interpersonal. Esto invita a que tanto las y los docentes como las y los estudiantes, se entrenen en competencias emocionales claves para el éxito profesional; por tanto, es menester del profesor orientador conocer y adquirir estas competencias, al mismo tiempo que orientar a los futuros profesionales en el conocimiento y adquisición de las mismas.

Según Bisquerra (2006) las cinco competencias emocionales esenciales son:

- Conciencia emocional: Capacidad para percibir, identificar y comprender las emociones propias y de los demás, mediante la expresión verbal y no verbal. Esta competencia implica la capacidad de leer y manejar la expresión facial, el tono de voz, la expresividad corporal; involucra el manejo adecuado del lenguaje emocional, la empatía, leer las claves situacionales y expresivas producto de un grado de consenso cultural.

- Regulación emocional: Consiste en la capacidad para manejar adecuadamente las emociones. Esta capacidad implica las siguientes habilidades:
 - Conocer las interacciones entre emoción, pensamiento y conducta.
 - Expresión de las emociones propias.
 - Reconocer y contar con la capacidad de regular ciertos sentimientos y emociones que tienen gran incidencia en las conductas correspondientes.
 - Tener habilidades para afrontar las emociones displacenteras que favorezcan la reducirlas en intensidad, duración y frecuencia.
 - Autogenerar y experimentar emociones agradable de modo consciente y voluntario.

- Autonomía emocional: Esta competencia involucra diferentes características y actitudes asociadas con la autogestión personal. Implica características personales que permiten que los estímulos externos no incidan de modo drástico a la persona, dando la posibilidad de ser sensibles, pero con cierta dosis de capacidad de autoprotección. Implica las siguientes habilidades:
 - Tener una autoestima positiva.
 - Capacidad para automotivarse e involucrarse en actividades diversas de la vida.
 - Capacidad para asumir de manera responsable las decisiones, implicarse en comportamientos saludables, seguros y éticos.
 - Percepción de autoeficacia emocional.
 - Capacidad para hacer frente de modo resiliente las situaciones adversas.

- Inteligencia interpersonal: Consiste en la capacidad para edificar y conservar buenas

relaciones con otras personas. Supone las siguientes habilidades:

- Habilidades sociales, de comunicación y de escucha receptiva.
 - Habilidad para compartir emociones ajustadas a la estructura de la relación y al contexto.
 - Asertividad.
 - Actitudes prosociales y cooperativas; respeto y aceptación a la diversidad.
 - Prevención y solución de problemas o conflictos.
- Habilidades de la vida y el bienestar: Se trata de la capacidad para afrontar los desafíos diarios y las situaciones extraordinarias adaptativa y responsablemente. Esto permite organizar la vida de modo saludable y equilibrada, lo cual tributa en satisfacción y bienestar. Se asocian a esta capacidad las siguientes habilidades:
 - Establecer objetivos positivos, alcanzables y realistas.
 - Tomar decisiones en diferentes ámbitos de la vida.
 - Búsqueda de recursos y apoyo en los casos necesarios.
 - Práctica de una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.
 - Disfrute consciente del bienestar y transmisión a las personas con las que se interactúa.

El profesorado universitario necesita estructurar actividades que desarrollen estas competencias en el área cognitiva, afectiva, motivacional, comportamental y social. Por ejemplo, en la realización de un Proyecto Integrador de Saberes (PIS), formato académico utilizado en la Educación Superior ecuatoriana actual. Se pueden incorporar tareas que, a la

par que cumplan objetivos académicos, logren objetivos intra e interpersonales, tales como aplicaciones prácticas de los contenidos del proyecto en la vida cotidiana del estudiantado, o compartir los saberes con la población en general, actividad que desarrolla la inteligencia social.

Las competencias socioemocionales requieren ser un eje transversal en las prácticas docentes y tutoriales. A nivel de orientación, estas competencias pueden contribuir a guiar acerca del perfil profesional u ocupacional del estudiantado; aunque todas las profesiones requieren el entrenamiento en el componente humano, existen profesiones de carácter social, educativo, sanitario, etc. que requieren una formación más profunda de este componente.

Su enseñanza sistemática, progresiva y pragmática les permitirá a los docentes entrenar a las y los estudiantes en habilidades para la vida. Su inmersión en la vida profesional garantizará mayores probabilidades de éxito laboral. Lo anterior motiva a la generación de un programa tutorial y de orientación que contemple los componentes intra e interpersonales señalados en los párrafos anteriores; un programa que aborde lo académico, con estrategias innovadoras y creativas, y lo emocional, con estrategias interpersonales e intrapersonales. Es tarea del profesorado conducir a la práctica este tipo de programas tutoriales y formativos, simultáneo, a la formación profesional tradicional.

8. La orientación académica en América Latina

El sistema de Educación Superior en la sociedad del siglo XXI requiere la formación de profesionales con potencialidades de desempeñarse con autonomía, capacidad y flexibilidad en escenarios complejos y cambiantes. El requerimiento planteado expone que

la orientación educativa se considere como una de las acciones claves, que asegura la influencia formativa en el tránsito por la universidad. Todo ello supone que se le atribuya al docente la función de orientador, generando un entorno complejo en el que se combina el reto de un ejercicio especializado y humanista que requiere de la cooperación y la acción provisoria de la influencia educativa.

En los últimos 20 años ha sido recurrente la intención de convertir a las universidades latinoamericanas en verdaderos sitios de formación humana multidimensional. En las últimas décadas se suscita la idea de que cada centro de Educación Superior incluya en su modelo pedagógico los servicios de orientación educativa, como una vía de formación de los estudiantes, para que estos sean capaces de adaptarse a los procesos propios de este tipo de educación y que puedan desarrollar una actitud motivadora hacia su propia educación a lo largo de la vida (Amor et al., 2021).

Lo expuesto anteriormente es acogido por todos los sistemas de educación en la región latinoamericana, que se encuentran inmerso en un proceso de contextualización que privilegia el compromiso de contribuir a la formación ciudadana, con personas que posean conocimientos científicos y tecnológicos necesarios, capaces de alcanzar el bienestar y comprometerse con la resolución de problemas que les permita enfrentar la vida a nivel social.

En América Latina los retos asumidos por la Educación Superior para el siglo XXI, tienen en cuenta que, desde finales del siglo XX, se promueven debates en los que se identifica la orientación educativa como un servicio profesional especializado que puede insertarse dentro de los programas de formación inicial y permanente. En este marco, también

se difundió la tendencia a integrar la orientación a los procesos didácticos, responsabilizando a los docentes, considerando la importancia de la unidad de lo instructivo y educativo (Amor, 2012; Amor y Dios, 2017).

De manera general en la región la orientación se entiende como la relación de ayuda que establece el orientador con el orientado en el contexto de su educación multidimensional, que tiene el objetivo de garantizar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades personales del estudiante, que le posibiliten asumir una actuación educativa y social auto determinada en el proceso de elección, formación y desempeño personal y profesional futuro (Clerici, y Da Re, 2019).

Algunos estudiosos del tema en Latinoamérica opinan que en la actualidad la orientación se concibe como el conjunto de estrategias de ayuda, que se utiliza como guía en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, favoreciendo la resolución de problemas y la preparación de los estudiantes para acometer acciones virtuosas a partir de una intervención influyente en los proyectos, los métodos y los agentes educativos al realizar la orientación (Chiva y Ramos, 2007; Cid, y Pérez, 2006).

Considerando la perspectiva abordada anteriormente se logra suponer que la orientación, como campo de acción, ha transformado el objetivo para el cual fue concebida. También se puede apreciar que ha sido considerada por otras actividades profesionales hasta convertirse en una herramienta pedagógica que posibilita garantizar la selección de los estudios profesionales atendiendo la diversidad, lo que ha contribuido a que la orientación se considere como un hito relevante del proceso formativo institucional (Correa-Peralta, et al., 2017).

A la luz del siglo XXI la actividad orientativa y tutorial latinoamericana se debe entender en un sentido abarcador y multidimensional, por lo que no puede limitarse a un contexto y momento determinado. Se debe considerar desde una perspectiva holística, crítica y de proceso, que permita estimarla como una actividad cotidiana, emprendedora, sistémica e integradora, dirigida a los estudiantes en todo el ciclo vital, con un carácter esencialmente social y educativo (De la Cruz Flores y Abreu-Hernández, 2017).

De la manera expuesta anteriormente se puede afirmar que la orientación, además de ser una actividad de ayuda que tiene lugar de manera ocasional, resulta además un proceso mediador y canalizador, que se debe realizar a lo largo de la vida (De Cózar Escalante, 2005). Esta debe ser asumida mediante un modelo de acción multidimensional y comprensivo, donde la acción tutorial se organiza para transformar y cambiar positivamente a las personas, pudiendo ser entendida como una función profesional que posee un carácter especializado en materia de psicológica, educativa, psicopedagógica, laboral y vocacional, entre otras, para lo cual se requiere una capacitación previa (Escolano-Pérez et al., 2019).

Actualmente en América Latina se pretende asumir la orientación académica como un elemento clave para el diseño y desarrollo de políticas, estrategias, planes y programas de las instituciones de Educación Superior. Especialmente para la organización de las consejerías y asesorías, dentro de los métodos para brindar apoyo durante el proceso de formación de los estudiantes. Todo ello coincide con lo que se está realizando a nivel mundial, donde la actividad tutorial universitaria es vista como un proyecto continuo, sistemático e intencional de mediación y tendiente a desencadenar la capacidad de autodeterminación, con el propósito de ayudar a los estudiantes, en la formación y desarrollo

de capacidades que le permitan la identificación, elección de las alternativas que se ofrecen en su entorno, pudiendo asumir lo más conveniente de acuerdo a su potencial y trayectoria de vida (Echeverría, 1997).

En la región latinoamericana el proceso orientativo educacional se perfila para asegurar el desarrollo de la personalidad del estudiante, apegado a los rasgos culturales propios, el lenguaje y pensamiento, a partir de la forma en que estos aprovechan el aprendizaje, regulando y atemperando su modo de pensar y actuar, en correspondencia con las condiciones externas, al construir sus representaciones, vivencias, experiencias, emociones, intereses y valores, en correspondencia con su identidad profesional.

8.1. La orientación en las universidades ecuatorianas

Más allá del debate que en el plano internacional ha tenido lugar en materia de orientación y trabajo tutorial en los centros de Educación Superior, en Ecuador las ideas, los contenidos y los métodos de trabajo para concretar las actividades orientativas y tutoriales en las universidades son difusos, predominando la empírica y el modelo pedagógico de cada institución. Sin embargo, los docentes universitarios reconocen que tienen delante un reto que pretende redimensionar su influencia formativa mediante una actividad orientativa dirigida a propiciar el desarrollo humano y la participación de la sociedad en la construcción de un país soberano (Ministerio de Educación, 2016, pp. 22-25).

A pesar de ello en Ecuador, al igual que otros países de la región latinoamericana se debate que la orientación educativa universitaria debe formar parte del proyecto pedagógico

institucional, reconociendo que constituye una tarea dentro del desempeño del docente y se sustenta como una función profesional (Feldt et al., 2011).

Se reconoce que tradicionalmente la orientación educativa en la Universidad está vinculada con la actividad científica y que, desde ella se propicia el desarrollo de capacidades psicológicas de las personas, con la firme intención de vincular el desarrollo personal con el social de la nación, integrando conocimientos del problema, con las vías de solución y de adaptación, que le permitan a los estudiantes reconocer sus potencialidades para transformar con el conocimiento la sociedad.

Al propio tiempo se logra afirmar que la irrupción de la actividad orientativa en la universidad no es nueva (García, 2014), a pesar de que en los últimos años se considera como una actividad encaminada a que los estudiantes sean analíticos, reflexivos e interpretativos, de manera que puedan asimilar grandes volúmenes de información, que les permita acometer sus propios proyectos de vida personal y profesional de acuerdo con sus edades.

Se pretende que la orientación educativa universitaria, sea asumida como una actividad de tipo pedagógica profesional, aportando transversalidad en las actividades académicas e investigativas, así como en la extensión universitaria, lo que requiere replantear su papel en la atención educativa, la asesoría, la consejería académica e incorporar actividades dirigidas a desencadenar las habilidades y capacidades de autogestión, del aprendizaje para la vida (Guerra-Martín y Borrallo-Riego, 2018), de manera que los estudiantes puedan actuar autónomamente con responsabilidad y coherencia entre el ser, pensar y actuar.

Actualmente las autoridades ecuatorianas del sistema de Educación Superior promueven políticas asociadas a la prevención, brindando apoyo para que todas las personas vinculadas con los procesos educativos puedan enfrentar los conflictos derivados del avance científico técnico de carácter interdisciplinar, que se asocian a la producción y utilización de la información y del conocimiento en las distintas áreas del comercio laboral. Esta situación ha colocado en el centro de la discusión las prácticas de orientación educativa.

En correspondencia con las ideas expresadas anteriormente, los departamentos de Bienestar universitario, tienen el encargo de facilitar una atención especializada que supere la función actual de apoyo o ayuda económica, propiciando un escenario respetuoso por la diversidad, brindando a la comunidad educativa los instrumentos para que la vida universitaria sea exitosa, incluyendo los servicios de orientación, consejería y apoyo con un carácter especializado (Fernández-Salineró et al., 2017).

Pero realmente se conoce que la posición teórica expresada anteriormente, en la práctica se cumple de manera diferente. En algunos casos se adopta la tutoría con el único objetivo de formalizar una exigencia institucional y no por un real convencimiento de su importancia docente y social (González Tirados y González Maura, 2007). Al respecto, algunos directivos universitarios y grupos de docentes ecuatorianos cumplen la actividad orientativa de manera mecanicista, sin tener en cuenta que su verdadero objetivo está relacionado con la contribución al pleno desarrollo de la personalidad de la persona tutorada, con la mejora de su rendimiento académico, así como el asesoramiento en su orientación profesional. Además para estimular y facilitar su participación en la vida universitaria, promover la dimensión vincular y colaborar en su formación cultural y humana.

8.1.1. Marco legal de la orientación en las universidades ecuatorianas

8.1.1.1. Constitución de la República del Ecuador

En el artículo 350 de la constitución de la República del Ecuador aprobada mediante referendo popular en el año 2008 se expresa textualmente:

El sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. (Asamblea Constituyente, 2008, p. 108)

Más adelante en el propio texto constitucional en el artículo 351 se expone:

El sistema de Educación Superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de Educación Superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global. (Asamblea Constituyente, 2008)

8.1.1.2. Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2016)

Por su parte la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2016), regula el sistema de Educación Superior, los organismos e instituciones que lo integran, determinando los derechos, deberes y obligaciones de las personas naturales y jurídicas, estableciendo las respectivas sanciones por el incumplimiento de las disposiciones contenidas en la Constitución y la presente ley y tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la Educación Superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna en el territorio ecuatoriano.

En el artículo 4 de la LOES se expone textualmente: “El derecho a la Educación Superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia”. Más adelante en el artículo 13 sobre las funciones del Sistema de Educación Superior se plantea: ñ) “Brindar niveles óptimos de calidad en la formación y en la investigación” (Asamblea Legislativa, 2010).

En el artículo 124 de la LOES se establece que la formación en valores y derechos, es responsabilidad de las instituciones del Sistema de Educación Superior, las que tienen la responsabilidad de proporcionar a quienes egresen de cualesquiera de las carreras o programas, el conocimiento efectivo de sus deberes y derechos ciudadanos y de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país; el dominio de un idioma extranjero y el manejo efectivo de herramientas informáticas (Asamblea Legislativa, 2010). En el artículo 146 de la propia Ley se expresa textualmente:

En las universidades y escuelas politécnicas se garantiza la libertad de cátedra, en pleno ejercicio de su autonomía responsable, entendida como la facultad

de la institución y sus profesores para exponer, con la orientación y herramientas pedagógicas que estimaren más adecuadas, los contenidos definidos en los programas de estudio. (Asamblea Legislativa, 2010, p. 55)

En el artículo 160 de la LOES se plantea que:

Corresponde a las universidades y escuelas politécnicas producir propuestas y planteamientos para buscar la solución de los problemas del país; propiciar el diálogo entre las culturas nacionales y de éstas con la cultura universal; la difusión y el fortalecimiento de sus valores en la sociedad ecuatoriana; la formación profesional, técnica y científica de sus estudiantes, profesores o profesoras e investigadores o investigadoras, contribuyendo al logro de una sociedad más justa, equitativa y solidaria, en colaboración con los organismos del Estado y la sociedad. (Asamblea Legislativa, 2010, p. 59).

8.1.1.3. Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior

En el artículo 27, del Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior, reformado por el acuerdo RPC-SO-08-No.111-2019, con registro oficial 473, 23-IV-2019, se expresa:

El aprendizaje en contacto con el docente es el conjunto de actividades individuales o grupales desarrolladas con intervención directa del docente (de forma presencial o virtual, sincrónica o asincrónica) que comprende las clases, conferencias, seminarios, talleres, proyectos en aula (presencial o virtual),

entre otras, que establezca la institución de Educación Superior (IES) en correspondencia con su modelo educativo institucional. (Consejo de Educación Superior, 2019, p. 10)

Más adelante en el segundo párrafo del propio artículo 27 del reglamento se especifica que:

El aprendizaje en contacto con el docente también podrá desarrollarse bajo la modalidad de tutoría que consiste en un mecanismo de personalización de la enseñanza-aprendizaje, ajustando el proceso a las características del estudiante y sus necesidades formativas/educativas; fortaleciendo el desarrollo de las competencias profesionales desde las condiciones institucionales y del estudiante; así como el acompañamiento para la superación de dificultades de seguimiento de la carrera o programa que, eventualmente, pueda encontrar. Cada IES definirá los mecanismos y condiciones de realización de la tutoría, para asegurar el cumplimiento de sus fines. (Consejo de Educación Superior, 2019, pp. 10-11)

En el artículo 74 del propio cuerpo normativo cuando se refiere a la modalidad de enseñanza a distancia se concreta que:

Esta modalidad se basa en el acompañamiento del profesor y/o tutor, mediante procesos de tutoría sincrónica y asincrónica; virtual y presencial; y, el respaldo administrativo-organizativo de centros de apoyo de las propias IES u otras, cuando existan convenios de titulación conjunto, debidamente aprobados por

el Consejo de Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2019, pp. 20-21).

En el artículo 82, párrafo tercero del reglamento se puntualiza:

El sistema interno de evaluación de los aprendizajes que sea implementado por la IES debe permitir: retroalimentar los aprendizajes y evaluar la planificación académica; los resultados de aprendizaje de los estudiantes; reformular los objetivos, estrategias y ambientes de evaluación con orientación al fortalecimiento de las competencias y trayectorias personales; educativas y profesionales de los estudiantes y profesores. (Consejo de Educación Superior, 2019, p. 23)

9. Evaluación de la orientación y tutoría universitaria

La orientación y la tutoría cobra especial relevancia en las instituciones universitarias al ser una estrategia que permite asesorar y orientar de forma individual al alumnado sobre su trayectoria universitaria (Martínez Clares et al., 2019; Medrano et al., 2014; Saiz-Manzanares et al., 2014). Esto, además de prevenir el fracaso académico y abandono formativo del estudiante, también beneficia a la propia institución al disminuir los índices de deserción y aumentar las tasas de graduación establecidas en los planes y programas (Bernardo et al, 2017; Escolano-Pérez et al, 2019). Por este motivo, son numerosas las universidades que contemplan entre los objetivos prioritarios de sus programas formativos el desarrollo de estrategias de orientación y asesoramiento para el alumnado, tomando como

referencia otras universidades nacionales e internacionales (Guerra-Martín y Borrallo-Riego, 2018; Venegas y Gairín, 2018).

En los últimos años, distintos investigadores a nivel europeo se han preocupado por analizar la calidad de la orientación y la tutoría en las universidades (Clerici y Da Re, 2019; Pantoja-Vallejo et al., 2020), lo que ha derivado en un aumento de estudios focalizados en el diseño y validación de instrumentos de medición fiables (Amor y Dios, 2017; Delgado-García et al., 2020; León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019; López-Castro y Pantoja-Vallejo, 2018). No obstante, aunque en países latinoamericanos exista preocupación por mejorar la calidad de las tutorías o asesorías académicas en la universidad (Albanaes et al., 2015; Bianculli y Marchal, 2013; Blakman Briones y Bermúdez Reyes, 2020; Capelari, 2014; Lobato y Guerra, 2016), existe un vacío en cuando al diseño o validación de instrumentos de medición que permitan obtener conocimiento científico en este campo (Bianculli y Marchal, 2013; Lobato y Guerra, 2016; Martínez Clares et al., 2019; Saiz-Manzanares, Bol-Arreba y Payo-Hernanz, 2014). Por ello, resulta fundamental profundizar sobre el estudio de la evaluación de la tutoría universitaria en países del sur de América, y ello pasa por la creación de instrumentos de medición fiables.

La obtención de instrumentos fiables sobre la orientación y tutoría universitaria en este contexto permitiría obtener evidencia científica sobre la calidad de las mismas, que facilitaría extraer puntos fuertes y débiles de los programas propuestos por las distintas universidades. La mejora del sistema de orientación y tutorías debe contemplarse como estrategia de prevención para la deserción académica, aspecto básico a tener en cuenta para cualquier institución universitaria.

9.1. La orientación y tutoría universitaria: el caso de Ecuador

El sistema de Educación Superior en Ecuador apuesta por medidas para mejorar la calidad educativa de las universidades y garantizar el acceso a todos sus ciudadanos. El impulso de nuevas estructuras y servicios dirigidos a promover el desarrollo integral del alumnado y extender su inclusión en todos los niveles educativos, ha supuesto un modelo de gestión organizacional acorde a las demandas actuales de la sociedad de este país (González, y Ledezma, 2009; Moreno-Yaguana y Sánchez-García, 2018; Rubio y Martínez, 2012). A partir de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) se institucionaliza la orientación como un derecho del estudiante y una función docente del profesorado. Esta ley establece la creación de una unidad administrativa o departamento de Bienestar Estudiantil, entre cuyas funciones se encuentra la orientación vocacional y profesional de los estudiantes. Su misión es promover la formación integral de todo el alumnado, atendiendo a sus intereses, necesidades y aspiraciones personales, todo esto, a través de principios de prevención, continuidad y calidad en la atención y los servicios implantados para ello.

Del mismo modo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), en su art. 45 sobre las atribuciones del Subdirector o Vicerrector determina, que entre sus funciones está implementar el apoyo pedagógico y tutorías académicas para los estudiantes de acuerdo con sus necesidades. Por otro lado, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (2012), avala la existencia de docentes guías tutores para acompañar a los estudiantes en sus actividades académicas. La finalidad es prestar apoyo personalizado sobre las oportunidades y servicios que la universidad ofrece a los estudiantes para su aprovechamiento de manera efectiva, atendiendo a sus necesidades

personales, lo que favorece la probabilidad de permanencia en la institución (Lobato y Guerra, 2016; Rodríguez et al., 2015).

No obstante, aunque la legislación educativa y la normativa mencionada han favorecido el aumento de la calidad de las Universidades de Ecuador, según el informe técnico emitido por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA, 2009), existen limitaciones importantes en diferentes aspectos, entre los que se destaca la baja tasa de graduados y la falta de formación en el profesorado. Atendiendo a los resultados de este informe, las universidades iniciaron un proceso continuo de evaluación y supervisión amparado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), para garantizar la calidad educativa y mejorar los servicios e infraestructuras creadas para este fin. En el año 2013, este consejo emite el primer informe de evaluación (CEAACES, 2013) y los resultados obtenidos en relación con el criterio de eficiencia académica, en el que se analizan las estrategias efectivas de admisión, retención y acompañamiento en el proceso educativo de los estudiantes (CEAACES, 2013), detectando que la mayoría de las universidades agrupadas en categoría A y B del Ecuador poseen un grado bastante alto.

Sin embargo, continúan existiendo limitaciones de gran importancia (CONEA, 2009), en relación con la insuficiente formación pedagógica del profesorado y el bajo porcentaje entre ellos con estudios de posgrado. Al respecto, diversas investigaciones en Latinoamérica (Bianculli y Marchal, 2013; Correa-Peralta et al., 2017; González-Tirados y González-Maura, 2007; Moreno-Yaguana y Sanchez-Garcia, 2018; Moscoso y Hernández, 2015) manifiestan que uno de los motivos de esta situación se debe a que el ejercicio profesional

del docente universitario se orienta fundamentalmente al hecho de dictar la cátedra. Es decir, se establece como actividad prioritaria el hecho de “impartir clases”, pasando a un segundo plano la formación didáctica y pedagógica, y su ascenso profesional. Según Moscoso y Hernández (2015), en las instituciones universitarias de Ecuador, se le otorga menos relevancia a dicha formación, en comparación con la formación disciplinar.

Actualmente, las instituciones están tomando medidas para mejorar los resultados que se vienen reportando sobre la baja tasa de alumnado graduado (CONEA, 2009). La tutoría adquiere importancia al respecto en las universidades iberoamericanas, pues se considera un instrumento fundamental para proporcionar una atención personalizada al estudiante, orientarlo en su desarrollo personal, académico y profesional, y como estrategia de prevención ante la deserción académica (Blakman Briones y Bermúdez Reyes, 2020). Sin embargo, para ser efectiva y eficaz, la tutoría debe vincularse al proceso de enseñanza-aprendizaje (Lobato y Guerra, 2016; Martínez-Clares, Pérez-Cusó y Martínez-Juárez, 2014), actuando como eje vertebrador entre la función docente y la formación integral del alumnado. Para dar respuesta a estas necesidades (Pérez-Cusó et al., 2015), el rol del profesorado queda definido como tutor y asesor que asume unas responsabilidades que van más allá de la práctica docente.

9.2. Escalas sobre orientación y tutoría universitaria

La literatura científica aborda numerosos estudios sobre diseño y validación de escalas contemplando diferentes aspectos y dimensiones de la orientación y la tutoría universitaria (De la Cruz Flores y Abreu-Hernández, 2017; Castro y Pantoja-Vallejo, 2016; León Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019). La mayoría de estos estudios evalúan el desarrollo

de la tutoría universitaria desde la percepción de los agentes implicados alumnado y/o profesorado (Aguaded y Monescillo, 2013; Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015; Moreno-Yaguana y Sánchez-García, 2017; Pérez-Cuso et al., 2015), realizando una profunda revisión de las estructuras y sistemas de gestión empleados por las instituciones universitarias para su impulso o mejora.

Algunos estudios centrados en el diseño y validación de escalas consideran distintas dimensiones de la tutoría en el ámbito universitario. A pesar del esfuerzo por proporcionar escalas de medición fiables sobre la orientación y tutoría universitaria, existen numerosas discrepancias sobre las dimensiones a tener en cuenta para abordar el constructo (León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019; López-Castro y Pantoja-Vallejo, 2018; Pérez-Cusó et al., 2015; Vallejo et al., 2020).

Pérez-Cusó et al. (2015) proponen la validación de dos subescalas para medir la satisfacción con la tutoría universitaria: 1) satisfacción con el tutor; y 2) satisfacción con la organización y los contenidos. Más tarde, estos mismos autores (Martínez-Clares et al., 2019) presentan una escala para valorar las necesidades de orientación y tutoría universitaria, formada por cinco factores: a) adaptación al contexto universitario; b) identidad; c) integración y desarrollo interpersonal; d) proceso de enseñanza-aprendizaje; y d) desarrollo profesional. Otros autores que también aportaron por una escala de cinco factores fueron López-Castro y Pantoja-Vallejo (2018), contemplando las siguientes dimensiones: 1) funciones y tareas de la actividad tutorial; 2) satisfacción con la acción tutorial en el centro; 3) dificultades de la práctica tutorial; 4) uso de las tecnologías en el desarrollo de las

actividades tutoriales; y 5) conocimiento y satisfacción con el trabajo del orientador de referencia.

Por su parte, León-Carrascosa y Fernández-Díaz (2019) detectan cuatro dimensiones factoriales para la orientación y la tutoría en la universidad: 1) funciones del tutor con el alumnado; 2) funciones del tutor con las familias; 3) desarrollo de las tutorías; y 4) evaluación de las tutorías. Otro estudio de validación enfocado al estudio de la práctica orientadora y tutorial en la universidad (Pantoja-Vallejo et al., 2020), también apostó por una estructura de cuatro factores: 1) orientación académica; 2) orientación personal; 3) orientación profesional; y 4) orientación y TIC.

Entre las investigaciones que proponen la evaluación de la tutoría mediante un modelo de tres factores se destaca el estudio realizado por Delgado-García et al. (2020), quienes proponen contemplar los siguientes aspectos: 1) funciones del tutor (p. e.: Informar sobre cuestiones académicas institucionales); 2) perfil del tutor (p. e.: la afectividad, empatía, actitud...); y 3) necesidades del alumnado (p. e.: transición a la universidad).

Segunda Parte

Apartado Empírico

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. *"Pedagogía de la Autonomía"* (1996), Paulo Freire.

10. Planteamiento del problema

La orientación y la tutoría, al constituirse una necesidad de todos los estudiantes durante su trayectoria académica, se convierte en un factor fundamental de su proceso formativo de forma continua y a lo largo de toda la vida estudiantil. Supone una ayuda y asesoramiento para facilitar una serie de cambios estructurales, personales y sociales que transforman el modo de aprender en el contexto de la Educación Superior.

Durante su formación universitaria el estudiante debe adquirir las herramientas necesarias para el desarrollo de competencias académicas, sociales y profesionales, que requieren una labor tutorial y orientadora por parte del profesorado. Al propio tiempo, es necesario señalar que las exigencias han cambiado para los profesores universitarios y que actualmente se requiere un profesor que, además de poseer conocimientos en su materia o área de experticia, debe ser competente en aspectos relacionados con la orientación y la formación de los estudiantes a través de las tutorías y los procesos orientativos (Bisquerra, 2005).

Actualmente existe una tendencia bien marcada hacia un aprendizaje auto dirigido, como nuevo paradigma en el proceso enseñanza aprendizaje, el cual supone no sólo la operacionalización de nuevas metodologías, sino también, el cambio en las concepciones tradicionales en cuanto al papel del docente y el estudiante al interior del aula, así como la necesidad de aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser, todo ello bajo un enfoque integrado con una visión humanista (Delors, 1996).

Particularmente cuando se analiza la situación actual de las universidades ecuatorianas, se puede apreciar que existen potencialidades que no han sido adecuadamente aprovechadas al máximo, que pueden resultar fundamentales para contrarrestar las debilidades institucionales y, al mismo tiempo, coadyuvar a la transformación de dichas debilidades en fortalezas.

En el siglo XXI, la Educación Superior ecuatoriana se ha propuesto una serie de retos, enfocados a lograr que las universidades puedan asumir el papel que les corresponde en la sociedad del conocimiento, generando espacios de innovación permanente e integral, fundamentales en la articulación de una concepción social, basada en el crecimiento autosostenido y en la defensa de un desarrollo equitativo y sostenible. Para ello se propone brindar a los estudiantes servicios educativos de calidad, orientados a proporcionar una formación que integre elementos humanistas y culturales, con una sólida capacitación técnica y científica, de manera que se favorezca el aprendizaje a lo largo de toda la vida, como un concepto de nuevo tipo de educación permanente (SENPLADES, 2017).

Otro de los retos de las universidades ecuatorianas en el siglo XXI está relacionado con la asimilación adecuada del constante crecimiento de la población universitaria, en un

esquema de diversificación de la oferta de estudios superiores, reconociendo que el proceso educativo puede desarrollarse en diversos lugares, así como formales e informales. Para ello se requiere diseñar nuevas modalidades educativas, en las cuales el estudiante sea el actor central del proceso formativo. Los esfuerzos están dirigidos a lograr el incremento gradual y progresivo de la calidad del proceso formativo, logrando índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, que permitan cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados, propiciando la inserción de los estudiantes en el proceso de desarrollo del país que, atienda los valores del crecimiento sostenible, la democracia, los derechos humanos y el combate a la pobreza (SENPLADES, 2017).

Lo planteado anteriormente permite asegurar que la Educación Superior en Ecuador se encuentra en condiciones de demostrar la importancia de la orientación y la tutoría en la universidad, fundamentando que dicha acción va más allá de una atención centrada en aspectos académicos. El reto consiste en convertir la orientación y la tutoría universitaria en algo más que la atención a las dudas y a las consultas de los estudiantes, pasando a convertirse más que una actividad rutinaria contemplada dentro del horario de tutorías, en una actividad académica vinculada institucionalmente e integrada en la práctica docente de todo el profesorado, desde lo más próximo al alumnado y con una perspectiva multidimensional de su formación (Cano, 2008a).

Pero la actividad de tutoría no se encuentra libre de obstáculos y problemas, pues requiere de una transformación profunda como parte del sistema de la Educación Superior, liberándola del carácter exclusivamente burocrático, como se ha querido mirar en algún momento, olvidando que la Educación Superior apuesta por un aprendizaje centrado en el

estudiante y un replanteamiento de la metodología docente. Porque para dar respuesta a todos los cambios, se requiere romper con los esquemas tradicionales y focalizar la utilización de nuevos recursos didácticos, potenciación de la orientación y la acción tutorial, y el apoyo institucional necesario para disponer de los medios y los recursos que permitan hacer tangible este cambio (Saldarriaga y Amor, 2019).

Aquí radica la importancia y pertinencia de profundizar en esta temática en el momento actual y del interés que tiene el presente trabajo de investigación. Su finalidad consiste en poner de manifiesto la importancia de la orientación y la acción tutorial como uno de los componentes que, con mayor eficacia, puede y debe contribuir a la formación integral del alumnado universitario, además de responder a los desafíos y a los cambios que exige el nuevo escenario de Educación Superior.

Por otro lado, conocer cómo se desarrollan las tutorías en la Universidad, y como la perciben, tanto el profesorado como el alumnado constituye el propósito principal de la siguiente investigación. Por último, este trabajo también quiere exponer las dificultades de ambos grupos para el adecuado desarrollo de la orientación y la acción tutorial en el contexto universitario, ya sea por incompatibilidad horaria, carga laboral por parte del profesorado, falta de motivación por parte del alumnado, entre otros.

La literatura confiere gran importancia a la orientación y tutoría universitaria como estrategia a emplear por las instituciones para el desarrollo del estudiante a nivel no solo académico, sino también personal y profesional, así como factor protector contra la deserción académica. De ello, nace la necesidad de evaluar si dicho proceso se realiza de forma adecuada, proliferando en consonancia las investigaciones orientadas a la elaboración de

instrumentos válidos y fiables (p. ej.: Delgado-García, Conde Vélez y Boza Carreño, 2020; León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019; Pérez-Cusó, Martínez-Clares y Martínez-Juárez, 2015; Vallejo, Molero, Molina-Jaén y Colmenero-Ruiz, 2020). Sin embargo, la discrepancia detectada entre estudios con relación a sus dimensiones factoriales y la escasa literatura sobre este tipo de investigaciones en Latinoamérica hacen necesario desarrollar estudios en esta línea. Por todo lo anteriormente descrito, se plantea también la necesidad de obtener instrumentos sobre la orientación y tutoría universitaria, especialmente en contextos particulares como Ecuador.

El rol de las universidades no se limita solamente a la formación del alumnado, debe ir más allá al facilitar las vías para la culminación satisfactoria de su trayectoria hacia la profesionalización. Y todo ello pasa por una correcta evaluación del proceso de orientación y tutoría. Para ello la universidad, además de realizar la formación de su alumnado, mediante la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, como actividades sustantivas de la Educación Superior, debe prestar atención a la formación de profesionales que sean capaces de asumir los retos que impone el escenario actual del desarrollo científico-técnico, cada vez más cambiante y complejo.

Resulta relevante añadir que en las universidades ecuatorianas y especialmente en la provincia de Manabí, no se cuenta con una estrategia sólida de tutoría y orientación académica para los estudiantes, razón por la cual es necesario emprender el desarrollo de orientaciones y acciones tutoriales eficaces que permitan el desenvolvimiento académico de los estudiantes durante su trayectoria universitaria ya que al no existir una estrategia de tutoría adecuada emergen muchos inconvenientes para obtener resultados positivos entre los

que se pueden mencionar: el bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil debido a diversas circunstancias ya sean de carácter económico, social, político y de adaptabilidad entre otras. En este sentido se puede afirmar que la tutoría académica se transforma en una herramienta para alcanzar los fines de la formación académica que ofrecen las instituciones de Educación Superior en el país.

11. Objetivos e hipótesis

Con la finalidad de dar respuestas a la problemática planteada se proponen los siguientes objetivos:

1. Explorar, confirmar, analizar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de un instrumento sobre la percepción del alumnado con relación a la orientación y tutoría universitaria.
2. Conocer la percepción del alumnado sobre la importancia, demandas y competencias profesionales del tutor para la orientación y tutoría universitaria del profesorado de las universidades de la provincia de Manabí.
3. Analizar la percepción del alumnado sobre la importancia, demandas y competencias profesionales del tutor para la orientación y tutoría en función sexo, tipo de carrera y universidad.
4. Confirmar, analizar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de un instrumento sobre la percepción del profesorado con relación a la orientación y tutoría universitaria.

5. Conocer la percepción del profesorado de las universidades de la provincia de Manabí sobre las demandas del alumnado a través de la tutoría y las competencias profesionales necesarias para la orientación y la acción tutorial universitaria.
6. Analizar la percepción del profesorado sobre las demandas del alumnado a través de la tutoría y las competencias profesionales necesarias para la orientación y la acción tutorial universitaria en función sexo, tipo de carrera, categoría, experiencia docente y universidad.

Respecto a los objetivos, se abordaron las siguientes hipótesis:

1. El instrumento que evalúa la percepción del alumnado sobre orientación y tutoría universitaria presentará óptimas propiedades psicométricas, estructura factorial multidimensional y correlación positiva entre sus dimensiones.
2. El alumnado mostrará puntuaciones medias sobre la importancia, demandas y competencias profesionales del tutor para la orientación y tutoría universitaria del profesorado de las universidades de la provincia de Manabí.
3. El alumnado manifestará puntuaciones similares sobre la importancia, demandas y competencias profesionales del tutor para la orientación y tutoría con independencia del sexo, tipo de carrera y universidad.
4. El instrumento que evalúa la percepción docente sobre orientación y tutoría universitaria presentará óptimas propiedades psicométricas, estructura factorial multidimensional y correlación positiva entre sus dimensiones.

5. El profesorado de las universidades de la provincia de Manabí mostrará puntuaciones medias sobre las demandas del alumnado a través de la tutoría y las competencias profesionales necesarias para la orientación y la acción tutorial universitaria.
6. El profesorado manifestará puntuaciones similares sobre las demandas del alumnado a través de la tutoría y las competencias profesionales necesarias para la orientación y la acción tutorial universitaria en función sexo, tipo de carrera, categoría, experiencia docente y universidad.

12. Metodología

12.1. Diseño de la investigación

Partiendo de los objetivos planteados, la metodología de investigación empleada corresponde con estudios descriptivos, exploratorios y confirmatorios. De acuerdo con diversos autores (Hernández Sampieri et al., 2007), este tipo de estudios no experimentales son de gran interés para describir un fenómeno ya dado o sucedido. Con ello se puede explorar, describir e interpretar la percepción y la valoración del alumnado y el profesorado de las universidades de la provincia de Manabí en Ecuador sobre la Orientación y la Acción Tutorial.

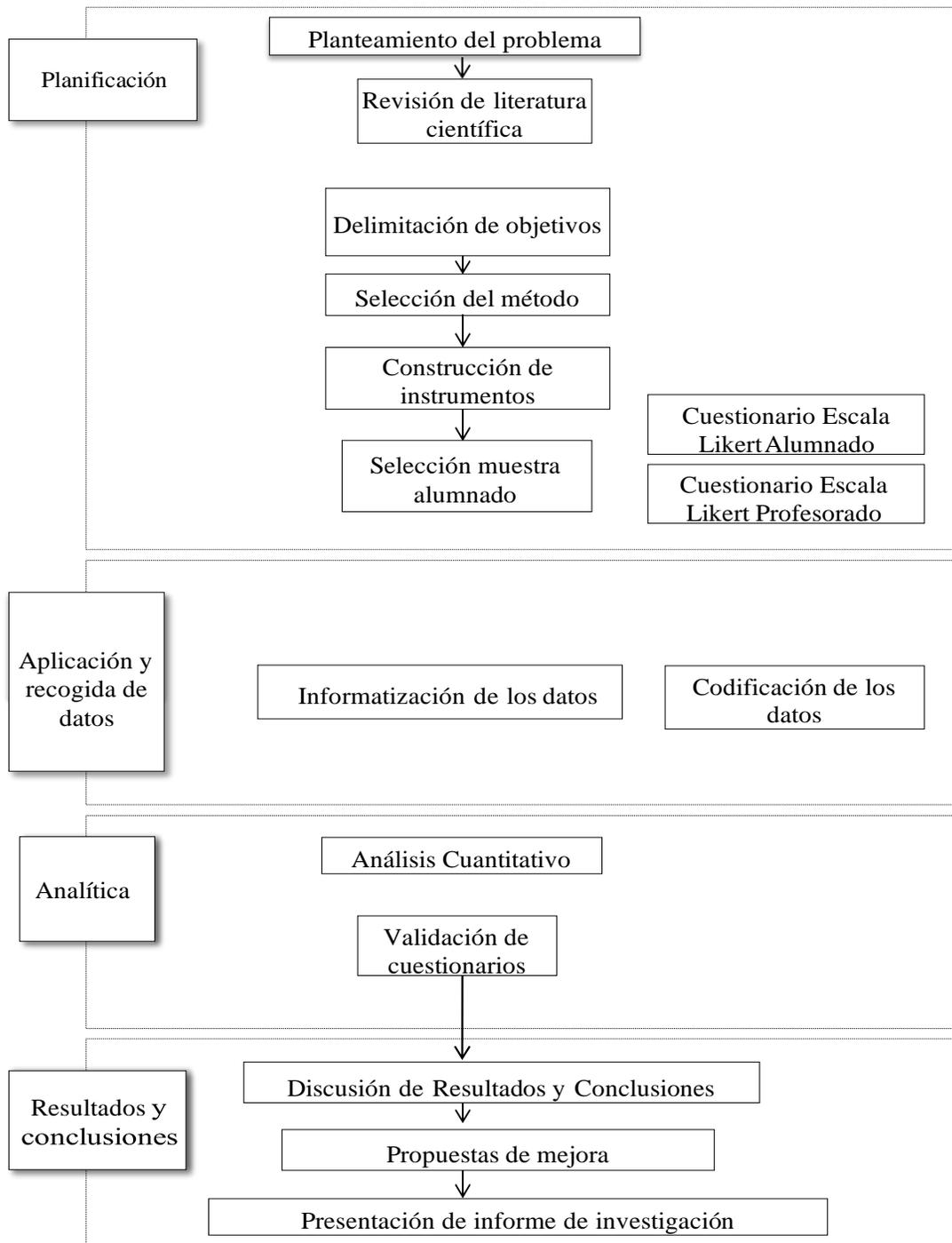
En la investigación realizada se desarrolla un diseño transversal, ex post facto (Montero y León, 2007).

12.2. Etapas del proceso de investigación

Toda investigación atraviesa por una serie de etapas que le dan orden al proceso de indagación que se está realizando para dar respuestas a las interrogantes e hipótesis planteadas a través de los objetivos propuestos, por lo tanto para el desarrollo de la presente investigación se seguirán las etapas propuestas por Hernández y otros (2007) iniciando con la idea de investigación, pasando por el establecimiento de hipótesis que dan paso a los objetivos de investigación como respuestas a las interrogantes planteadas y que dan forma a la trayectoria del presente trabajo. La Figura 2 muestra el proceso de investigación realizado.

Figura 2

Etapas del proceso de investigación



Nota. Adaptado de *Fases del proceso de investigación* (p. 136), de Amor, 2012, Ucopress.

12.3. Participantes

12.3.1. Descripción de la población

De acuerdo a los datos proporcionado, la población de partida constaba de un total de 49.559 alumnos y alumnas (ver tabla 3). La Universidad Técnica de Manabí (UTM) de la ciudad de Portoviejo tenía un total de 20.982 estudiantes, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) de la ciudad de Manta tenía un total de 18.686 estudiantes, la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP) de la ciudad de Portoviejo contaba con un total de 922 estudiantes, la Escuela Superior Agropecuaria de Manabí (ESPAM) de la ciudad de Calceta tenía un total de 2.366 estudiantes y, por último, la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM) de la ciudad de Jipijapa contaba con un total de 6.603 estudiantes.

Tabla 3

Datos poblacionales del alumnado de las universidades de la provincia de Manabí

Universidad	n	%
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	20.982	42
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)	18.686	38
Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP)	922	2
Escuela Superior Agropecuaria de Manabí (ESPAM)	2.366	5
Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM)	6.603	13
Total	49.559	100%

Respecto al profesorado, la población de partida estaba compuesta por 2.836 profesores y profesoras (ver tabla 4). De acuerdo a los datos proporcionados, la Universidad Técnica de Manabí (UTM) de Portoviejo tenía un total de 1.115 docentes, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) de la ciudad de Manta tenía un total de 1.067 profesores y profesoras, la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP) de Portoviejo contaba con un total de 189 docentes, la Escuela Superior Agropecuaria de Manabí (ESPAM) de Calceta tenía un total de 179 docentes y, por último, la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM) de Jipijapa contaba con un total de 286 docentes.

Tabla 4

Datos poblacionales del profesorado de las universidades de la provincia de Manabí

Universidad	n	%
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	1.115	39
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)	1.067	38
Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP)	189	7
Escuela Superior Agropecuaria de Manabí (ESPAM)	179	6
Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM)	286	10
Total	2.836	100%

12.3.2. Descripción de la muestra

Con respecto a la muestra del alumnado, participaron 1.048 estudiantes de cinco universidades de la provincia de Manabí, Ecuador (ver Tabla 5). La muestra total del

alumnado se seleccionó a través de un procedimiento incidental por accesibilidad y se dividió en dos submuestras. La submuestra 1 quedó conformada por 200 alumnos y alumnas (19.1%), que, posteriormente, se empleó para proceder a la realización del estudio exploratorio en la validación de la escala. La submuestra 2 quedó formada por 848 estudiantes (80.9%) que se usó para realizar el estudio confirmatorio en la validación de la escala. De la totalidad, 463 eran hombres (44.2%) y 585 mujeres (55.8%) con edades comprendidas entre los 18-41 años ($M=23.73$; $D.T.=3.090$). Se asumió un error muestral del 3% para un nivel de confianza del 95%.

Tabla 5

Muestra obtenida de alumnado de las universidades de la provincia de Manabí

Universidad	n	%
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	301	28.7
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)	264	25.2
Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP)	101	9.6
Escuela Superior Agropecuaria de Manabí (ESPAM)	268	25.6
Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM)	114	10.9
Total	1048	100%

Con respecto a la muestra del profesorado, participaron 398 docentes de cuatro universidades de la provincia de Manabí, Ecuador (ver Tabla 6). La muestra total del profesorado también se seleccionó a través de un procedimiento incidental por accesibilidad. Del conjunto, 175 eran profesores (44%) y 223 profesoras (56%) con edades comprendidas entre los 25-68 años ($M=46.9$; $D.T.=8.364$). Mayoritariamente eran profesorado a tiempo

completo (99.5%), con una experiencia docente que oscilaba desde los 2 a los 36 años ($M=12.52$; $D.T.=5.613$). Asimismo, el profesorado pertenecía a diferentes categorías docentes: Agregado ($n=37$; 9.3%); Principal ($n=56$; 14.1%); Auxiliar ($n=145$; 36.4%); Titular Auxiliar ($n=37$; 9.3%); Titular Principal ($n=36$; 9%); Contratado ($n=36$; 9%); Titular ($n=51$; 12.8%). Se asumió un error muestral del 4.56% para un nivel de confianza del 95%.

Tabla 6

Muestra obtenida de profesorado de las universidades de la provincia de Manabí

Universidad	n	%
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	172	43.2
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)	60	15.1
Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP)	73	18.3
Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM)	93	23.4
Total	398	100%

12.4. Instrumentos

12.4.1. Variables de la investigación

Formulados los objetivos y las hipótesis, se plantean las variables que constituyen el objeto de estudio y que forman parte de la presente investigación. La Tabla 7 muestra las variables y su clasificación con relación a su tipología y definición (Amor, 2012).

Tabla 7

Variables estudiadas referentes al profesorado y al alumnado

Colectivo	Variable	Dimensión	Definición
Alumnado	Sexo	Independiente	Cualitativa
	Edad	Independiente	Cuantitativa
	Tipo de titulación donde cursa sus estudios	Independiente	Cualitativa
	Universidad donde cursa estudios	Independiente	Cualitativa
	Importancia atribuida a la orientación y tutoría universitaria	Dependiente	Cualitativa
	Demandas sobre orientación y tutoría universitaria	Dependiente	Cualitativa
	Competencias profesionales del profesorado en orientación y tutoría universitaria	Dependiente	Cualitativa
Profesorado	Sexo	Independiente	Cualitativa
	Edad	Independiente	Cuantitativa
	Dedicación	Independiente	Cuantitativa
	Categoría Profesional	Independiente	Cualitativa
	Experiencia docente	Independiente	Cuantitativa
	Tipo de titulación donde imparte docencia	Independiente	Cualitativa
	Universidad donde imparte docencia	Independiente	Cualitativa
	Demandas atendidas sobre orientación y tutoría universitaria	Dependiente	Cualitativa
	Competencias profesionales del profesorado en orientación y tutoría universitaria	Dependiente	Cualitativa

12.4.2. Instrumento dirigido al alumnado

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* que se denominó “Cuestionario para la Evaluación de la Orientación y la Tutoría en Educación Superior-Versión Alumnado”. (C-EOT-A) (Questionnaire for the Assessment of Guidance and Tutoring in Higher Education, Q-AGT)

(Amor et al., 2021). Dicho instrumento estaba conformado por un conjunto de datos sociodemográficos (p.ej.: sexo, edad, universidad, titulación) y 21 ítems, donde el alumnado universitario valoraba cuestiones relativas a la orientación y tutoría. Cada uno de los ítems se presentaron mediante escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, de 0 (“totalmente en desacuerdo”) a 4 (“totalmente de acuerdo”). Los ítems relativos a este instrumento se presentaron agrupados a través de 3 subcomponentes de la tutoría: a) 5 ítems sobre importancia de la tutoría universitaria (p.ej.: importancia de proporcionarme información sobre la organización y la estructura del centro además del plan de estudios); b) 9 ítems sobre demandas de la tutoría universitaria (p.ej.: demanda de información); y c) 7 competencias del profesorado para la tutoría universitaria (p.ej.: conocimientos generales sobre tutoría universitaria).

12.4.3. Instrumento dirigido al profesorado

Se elaboró otro cuestionario *ad hoc* que se denominó “Cuestionario para la Evaluación de la Orientación y la Tutoría en Educación Superior-Versión Profesorado”. (C-EOT-P). Este instrumento quedó compuesto por un conjunto de datos sociodemográficos (p.ej.: sexo, edad, dedicación, categoría profesional, experiencia docente, universidad, titulación) y 16 ítems relacionados con la orientación y tutoría universitaria. Los ítems se sometieron a valoración por parte del profesorado mediante escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que oscilaban de 0 (“totalmente en desacuerdo”) a 4 (“totalmente de acuerdo”). Los ítems relativos al instrumento se presentaron agrupados a través de 2 subcomponentes de la tutoría: a) 9 ítems sobre demandas de la tutoría universitaria, relacionados con la percepción del docente sobre el tipo de actividades que desempeña

durante las tutorías; y b) 7 competencias del profesorado que los docentes consideran esenciales para el correcto desarrollo de la tutoría universitaria.

12.5. Procedimiento y análisis de datos

Respecto a la recogida de los datos, se procedió a contactar con cada una de las instituciones universitarias para informar y obtener aprobación para la participación en la investigación.

Una vez obtenida la aprobación, se procedió a la cumplimentación de los cuestionarios en formato impreso, en el caso del alumnado la recogida de la información se realizó en horario lectivo previa autorización del profesorado implicado, y en el caso del profesorado la recogida de la información se realizó mediante la colaboración de los diferentes departamentos y centros, la cumplimentación de cada cuestionario, alumnado y profesorado tenían una duración aproximada de 30 minutos. La recolección de los datos se realizó durante el curso académico 2018/2019, durante los meses de septiembre a diciembre se realizó con la muestra del alumnado y durante los meses de enero a marzo con la muestra del profesorado. La doctoranda, organizó y tramitó todas las gestiones para poder llevar a cabo todo el procedimiento.

Los participantes, mayores de edad, fueron informados sobre la voluntariedad para contestar al cuestionario, el respeto al anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados. Todos los participantes dieron su consentimiento informado por escrito. Todas las dudas fueron abordadas y la recolección de datos se desarrolló sin incidencias. El proceso se siguió teniendo en cuenta los principios éticos acordes con la Declaración de

Helsinki, siendo aprobado por el Comité de Bioética Institucional de la Universidad Técnica de Manabí (UTM II 2018-011-OF).

Con relación al procedimiento, se contemplaron dos fases diferenciadas. En la primera fase, de carácter exploratorio, se examinó la estructura factorial del instrumento sobre tutoría universitaria en el alumnado. Concretamente, se empleó el programa Factor 10.9.02 (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2017) para la realización un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con el objetivo de determinar el número de factores subyacentes. Teniendo en cuenta que los datos eran ordinales se optó por generar una matriz de correlaciones policóricas (Flora y Curran, 2004) con el método de extracción ULS (*Unweighted least squares*). Según las recomendaciones de diversos autores (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014; Lloret et al., 2017), se usó la rotación oblicua Promin al adecuarse al carácter exploratorio del estudio. Para las saturaciones ítems-factor se empleó como criterio valores superiores a 0.40 (Lloret et al., 2017; Worthington y Whittaker, 2006).

En la segunda fase del estudio, de carácter confirmatorio, se validó la estructura factorial del instrumento examinado en la fase preliminar dirigido al alumnado, se analizaron las propiedades psicométricas del mismo y se procedió a su aplicación. Para ello, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el programa EQS 6.2. Para interpretar el ajuste del modelo, se tuvo en cuenta el chi cuadrado de Satorra-Bentler (χ^2 S-B) y el χ^2 S-B/df, considerando como óptimos aquellos ≤ 3 y aceptables aquellos ≤ 5 . También se consideraron otros índices no afectados por el tamaño muestral como el NNFI; NFI; CFI; IFI, teniendo en cuenta valores ≤ 0.95 como criterio para asumir un buen ajuste (Bentler, 1992). Finalmente, valores entre 0.05 y 0.08 para el RMSEA también se consideró indicador de buen ajuste del

modelo (Hu y Bentler, 1999). En esta misma fase confirmatoria se procedió a la validación del instrumento en el profesorado universitario teniendo en cuenta los mismos criterios.

Asimismo, en esta segunda fase también se realizaron análisis de corte descriptivo (medias y frecuencias) y comparativo con el programa SPSS 20. En primer lugar, se usó la prueba *t* de student para determinar la existencia de diferencias entre el sexo de los estudiantes y los factores obtenidos en la escala relacionada con la tutoría universitaria. También se empleó la prueba ANOVA para comprobar la existencia de diferencias entre el alumnado de las diferentes universidades y de las distintas carreras universitarias con relación a su valoración sobre la tutoría universitaria. Respecto al profesorado, también se empleó la prueba *t* de student para determinar la existencia de diferencias en el tipo de demandas que manifiesta el alumnado en sus tutorías y las competencias profesionales del tutor/a en función del sexo del profesorado y tipo de carrera. La prueba ANOVA se usó para la comparativa entre categorías profesionales, experiencia docente y universidades.

Para discriminar entre qué grupos se hallaban las diferencias se utilizaron los estadísticos Tukey-b o Games-Howell, dependiendo de la prueba de Levene. Finalmente, se evaluó el tamaño del efecto (Cohen's *d*) en la prueba *t*, valorando puntuaciones <0.5 como pequeño, entre 0.5 y 0.8 como moderado y >0.8 grande (Cohen, 1977). El nivel de confianza fue del 95% ($p < 0.05$) y 99% ($p < 0.01$), en función de cada caso.

13. Resultados

13.1. Resultados de la validación para estudiantes: Cuestionario para la Evaluación de la Orientación y la Tutoría en Educación Superior- Versión alumnado (C-EOT-A). “Questionnaire for the Assessment of Guidance and Tutoring in Higher Education” (Q-AGT)

13.1.1. Análisis Factorial Exploratorio del Q-AGT

En los resultados obtenidos del AFE, el test Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO= 0.78$) y la Prueba de Esfericidad de Bartlett (Prueba de Bartlett= 2131.8; $p <0.01$) indicaron que la muestra era idónea para proceder a la realización del AFC. Los ítems correspondientes se pueden observar en la Tabla 8.

Tabla 8

Descripción de los ítems del instrumento

Ítems	
IMP1	Proporcionarme información sobre la organización y la estructura del centro además del plan de estudios
IMP2	Facilitarme la adaptación e integración a la facultad y universidad
IMP3	Ayudarme en mi desarrollo académico
IMP4	Guiarme en mi carrera profesional (desarrollo profesional)
IMP5	Favorecer mi desarrollo personal (fomentar la autonomía, autoestima e identidad)
DEM1	Información
DEM2	Seguimiento académico
DEM3	Orientación en la carrera profesional
DEM4	Orientación sobre la inserción laboral
DEM5	Orientación personal
DEM6	Solución de problemas y dificultades
DEM7	Toma de decisiones
DEM8	Ayuda en las transiciones de nivel
DEM9	Atención a los alumnos con discapacidad y con necesidades especiales
COM1	Conocimientos generales sobre tutoría universitaria
COM2	Conocimientos sobre la estructura y organización de la carrera, así como de la Universidad en general (servicios, becas, oferta de actividades...)
COM3	Conocimientos sobre la inserción social y laboral de su carrera
COM4	Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría (entrevistas, cuestionarios...)
COM5	Características personales (empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo. ...)
COM6	Buenas relaciones intra e interpersonales
COM7	Saber hacer y aceptar críticas

Nota: ítems del cuestionario “Questionnaire for the Assessment of Guidance and Tutoring in Higher Education” (Q-AGT) distribuidos a través de los 3 subcomponentes: Importancia (IMP); Demandas (DEM) y Competencias (COM).

Los índices sobre simplicidad –índice S– y sencillez de carga –índice LS– (Bentler, 1992; Lorenzo-Seva, 2003) indicaron simplicidad de factores y que los ítems se relacionaban

solo con un factor. En la Tabla 9 se observan los descriptivos de cada ítem, los pesos factoriales y la pertenencia del ítem a su factor. Los tres factores detectados se denominaron: a) F1 o Importancia (IMP); b) F2 o Demanda (DEM); y c) F3 o Competencia (COM).

Tabla 9

Descriptivos, carga factorial y comunidades del Análisis Factorial Exploratorio

Ítem	M	DT	Asim.	Curto.	F1	F2	F3	Com.
IMP1	3.08	0.930	-1.177	1.599	0.614			0.574
IMP2	3.08	0.923	-1.102	1.219	0.762			0.779
IMP3	3.38	0.826	-1.384	1.897	0.796			0.544
IMP4	3.38	0.804	-1.619	3.030	0.816			0.625
IMP5	3.42	0.956	-1.510	2.259	0.755			0.661
DEM1	3.21	0.733	-1.414	3.322		0.758		0.561
DEM2	3.37	0.771	-.968	0.962		0.639		0.532
DEM3	3.32	0.745	-1.607	3.853		0.636		0.565
DEM4	3.42	0.828	-1.339	1.728		0.556		0.420
DEM5	3.35	0.944	-1.381	2.064		0.812		0.691
DEM6	3.18	0.903	-1.361	2.114		0.896		0.733
DEM7	3.22	0.949	-1.239	1.556		0.947		0.706
DEM8	3.14	0.972	-1.342	1.712		0.943		0.787
DEM9	3.15	0.840	-1.520	2.568		0.658		0.507
COM1	3.38	0.719	-1.505	3.531			0.602	0.451
COM2	3.438	0.704	-1.009	0.580			0.765	0.643
COM3	3.44	0.648	-1.051	1.020			0.898	0.728
COM4	3.44	0.782	-1.544	3.088			0.797	0.630
COM5	3.37	0.760	-1.149	1.352			0.784	0.696
COM6	3.39	0.762	-1.149	0.824			0.783	0.626
COM7	3.48	0.733	-1.364	1.398			0.838	0.665

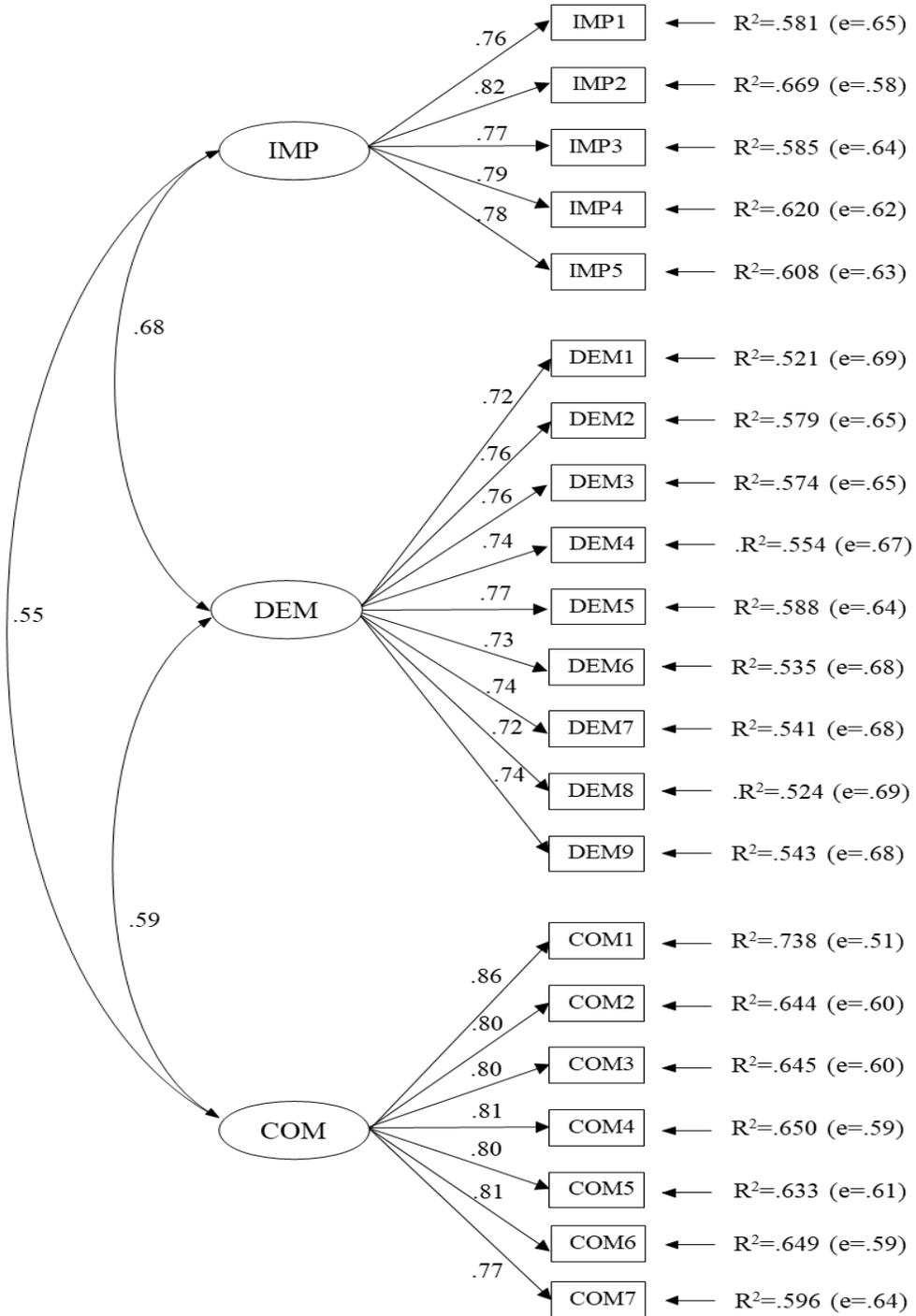
13.1.2. Análisis Factorial Confirmatorio del Q-AGT

En la segunda fase, se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud robusta (Coeficiente de Mardia= 318.9760). Los distintos índices de bondad de ajuste del modelo se consideraron óptimos: χ^2 S-B (186)= 624.3760; $p=0.00$ (Hu y Bentler, 1999). Aquellos que evalúan el ajuste relativo del modelo y no se ven afectados por el tamaño de la muestra también presentaron valores elevados. Los índices de ajuste fueron los siguientes: NFI=0.982; NNFI=0.986; CFI=0.987; IFI=0.987; RMSEA=0.053. Asimismo, las puntuaciones en las correlaciones ítem-factor oscilaron de 0.72 (ítem DEM1) a .86 (ítem COM1). Los resultados revelaron correlación positiva entre factores (Figura 3).

Los índices obtenidos de fiabilidad y consistencia interna se consideran satisfactorios para el instrumento en general ($\alpha=0.93$) y para cada uno de sus factores: a) F1 o Importancia (IMP), $\alpha=0.853$; b) F2 o Demanda (DEM), $\alpha=0.895$; y c) F3 o Competencia (COM), $\alpha=0.894$.

Figura 3

Modelo AFC para el Q-AGT

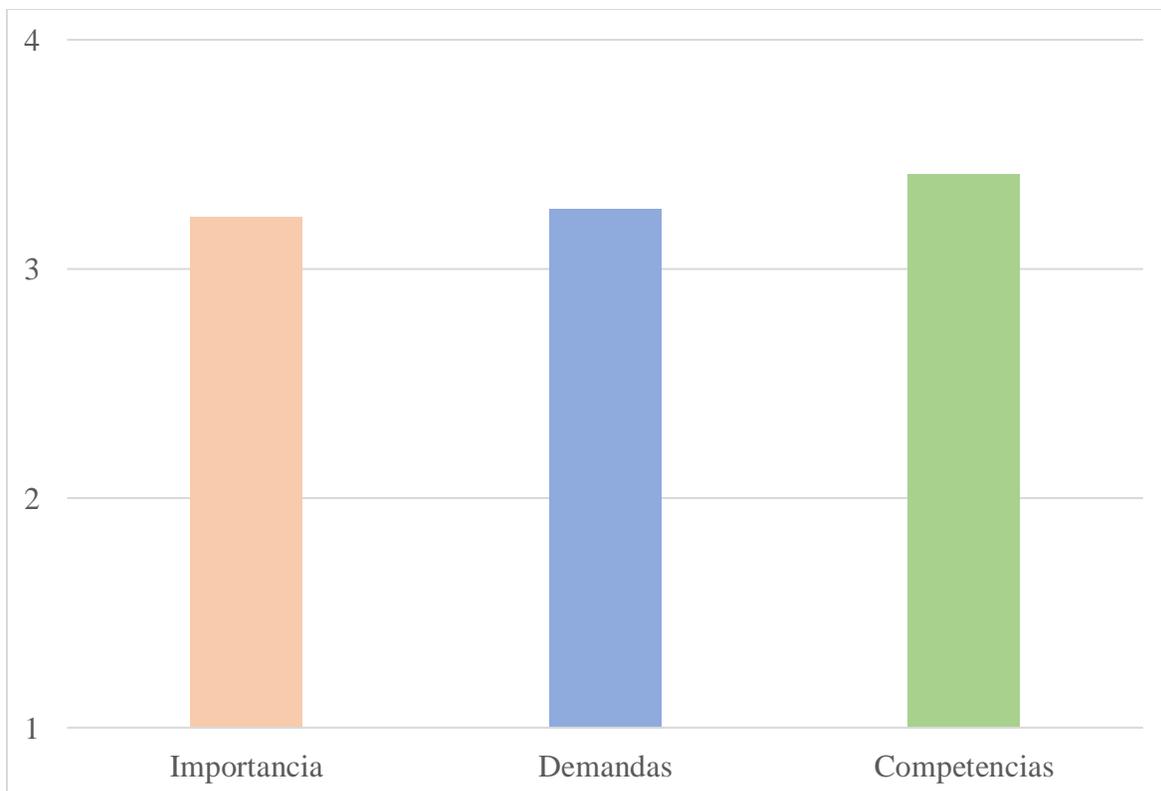


13.1.3. Aplicación del Q-AGT: valoración de la tutoría universitaria en función del sexo del alumnado, la universidad y la carrera universitaria donde cursan estudios

El alumnado muestra una percepción medio-alta sobre la importancia, demandas y competencias profesionales del tutor para la orientación y la tutoría universitaria del profesorado de las universidades de la provincia de Manabí (ver Figura 4). El factor con mayor puntuación es el factor Competencia (M=3.41; D.T= 0.572); seguido del factor Demandas (M=3.26; D.T= 0.639); y del factor Importancia (M=3.22; D.T= 0.666).

Figura 4

Percepción del alumnado para las dimensiones del Q-AGT



Con relación a los ítems del factor Importancia (tabla 10), el ítem IMP5 (Favorecer mi desarrollo personal: fomentar la autonomía, autoestima e identidad), el ítem IMP3 (Ayudarme en mi desarrollo académico) y el ítem IMP4 (Guiarme en mi carrera profesional: desarrollo profesional) se sitúan entre los más valorados. Por el contrario, el ítem IMP1 (Proporcionarme información sobre la organización y la estructura del centro además del plan de estudios) y el ítem IMP2 (Facilitarme la adaptación e integración a la facultad y universidad) se situaron entre los dos menos valorados por el alumnado.

Tabla 10

Puntuaciones para los ítems del factor Importancia

	Ítem	M	DT
IMP1	Proporcionarme información sobre la organización y la estructura del centro además del plan de estudios	3.08	0.930
IMP2	Facilitarme la adaptación e integración a la facultad y universidad	3.08	0.923
IMP3	Ayudarme en mi desarrollo académico	3.38	0.826
IMP4	Guiarme en mi carrera profesional (desarrollo profesional)	3.38	0.804
IMP5	Favorecer mi desarrollo personal (fomentar la autonomía, autoestima e identidad)	3.42	0.956

De la totalidad del alumnado (ver tabla 11), 563 estudiantes indicaron estar “Totalmente de Acuerdo” con la importancia de ítem IMP4 (Guiarme en mi carrera profesional: desarrollo profesional). Otros ítem también valorados con la puntuación “Totalmente de Acuerdo” fueron los ítems IMP3 (Ayudarme en mi desarrollo académico) con un 52.8% y IMP5 (Favorecer mi desarrollo personal: fomentar la autonomía, autoestima

e identidad) con un 45.5 %. Asimismo, el IMP1 (Proporcionarme información sobre la organización y la estructura del centro además del plan de estudios) y IMP5 fueron los que obtuvieron mayor frecuencia en puntuación de “Totalmente en Desacuerdo”, obteniendo 1.5% y 1.4% respectivamente.

Tabla 11

Frecuencias para los ítems del factor Importancia obtenidas por el alumnado

Puntuación	IMP1		IMP2		IMP3		IMP4		IMP5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Totalmente en Desacuerdo	16	1.5	8	0.8	6	0.6	6	0.6	15	1.4
En Desacuerdo	39	3.7	40	3.8	21	2.0	22	2.1	39	3.7
Neutro	181	17.3	169	16.2	94	9.0	94	9.0	128	12.2
De Acuerdo	465	44.4	455	43.5	374	35.7	362	34.6	389	37.1
Totalmente de Acuerdo	347	33.1	374	35.8	553	52.8	563	53.8	477	45.5
Total	1048	100	1046	100	1048	100	1047	100	1048	100

En referencia a los ítems del factor Demandas (tabla 12), los ítems valorados con puntuaciones más altas fueron el ítem DEM4 (Orientación sobre la inserción laboral), seguido del ítem DEM2 (Seguimiento académico), del DM5 (Orientación personal) y del DEM3 (Orientación en la carrera profesional).

Contrariamente, las puntuaciones más bajas fueron para los siguientes ítems: DEM7 (Toma de decisiones) con una puntuación de 3.22 puntos; DEM1 (Información) con una puntuación de 3.21 puntos; DEM6 (Solución de problemas y dificultades) con una

puntuación de 3.18 puntos; DEM9 (Atención al alumnado con discapacidad y con necesidades especiales) con una puntuación de 3.15 puntos; y DEM8 (Ayuda en las transiciones de nivel), el peor valorado, con una puntuación de 3.14 puntos.

Tabla 12

Puntuaciones para los ítems del factor Demandas

	Ítem	M	DT
DEM1	Información	3.21	0.733
DEM2	Seguimiento académico	3.37	0.771
DEM3	Orientación en la carrera profesional	3.32	0.745
DEM4	Orientación sobre la inserción laboral	3.42	0.828
DEM5	Orientación personal	3.35	0.944
DEM6	Solución de problemas y dificultades	3.18	0.903
DEM7	Toma de decisiones	3.22	0.949
DEM8	Ayuda en las transiciones de nivel	3.14	0.972
DEM9	Atención al alumnado con discapacidad y con necesidades especiales	3.15	0.840

De la totalidad del alumnado (ver tabla 13), el 55.6% de los estudiantes indicaron estar “Totalmente de Acuerdo” con la solicitar demandas relacionadas con el ítem DEM9 (Atención al alumnado con discapacidad y con necesidades especiales). Aunque también un alto número de alumnos y alumnas, 18 en total (1.7%) indicaron estar “Totalmente en desacuerdo” con relación a ese mismo ítem. Otro ítem también muy valorado con un 51.9% en la escala de “Totalmente de Acuerdo” fue el ítem DEM3 (Orientación en la carrera profesional). Contrariamente, el ítem mayor porcentaje de desacuerdo (2.4%) fue el ítem DEM5 (Orientación personal).

Tabla 13

Frecuencias para los ítems del factor Demandas obtenidas por el alumnado

Puntuación	DEM1		DEM2		DEM3		DEM4		DEM5		DEM6		DEM7		DEM8		DEM9	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Totalmente en Desacuerdo	10	1.0	6	0.6	9	0.9	9	0.9	25	2.4	23	2.2	19	1.8	10	1.0	18	1.7
En Desacuerdo	19	1.8	14	1.3	19	1.8	31	3.0	38	3.6	52	5.0	36	3.4	36	3.4	27	2.6
Neutro	90	8.6	139	13.3	88	8.4	111	10.6	147	14.0	129	12.3	146	14.0	130	12.4	105	10.0
De Acuerdo	391	37.3	396	37.8	388	37.0	393	37.6	401	38.3	404	38.6	394	37.7	395	37.7	315	30.1
Totalmente de Acuerdo	537	51.3	492	47.0	544	51.9	501	47.9	436	41.6	438	41.9	450	43.1	477	45.5	582	55.6
Total	1047	100	1047	100	1048	100	1045	100	1047	100	1046	100	1045	100	1048	100	1047	100

Respecto los ítems del factor Competencias (ver tabla 14), el más valorado fue el ítem COM7 (Saber hacer y aceptar críticas), seguido de COM2 (Conocimientos sobre la estructura y organización de la carrera, así como de la Universidad en general: servicios, becas, oferta de actividades...), COM3 (Conocimientos sobre la inserción social y laboral de su carrera), y COM4 (Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría: entrevistas, cuestionarios...), que obtuvieron la misma puntuación, es decir, una media de 3.44 puntos sobre 4. Los menos valorados de esta dimensión de Competencia fueron el ítem COM5 (Características personales: empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo...) con 3.37, el ítem COM1 (Conocimientos generales sobre tutoría universitaria) con una puntuación de 3.38 y el COM6 (Buenas relaciones intra e interpersonales) con 3.39 puntos.

Tabla 14

Puntuaciones para los ítems del factor Competencia

	Ítem	M	DT
COM1	Conocimientos generales sobre tutoría universitaria	3.38	0.719
COM2	Conocimientos sobre la estructura y organización de la carrera, así como de la Universidad en general (servicios, becas, oferta de actividades...)	3.44	0.704
COM3	Conocimientos sobre la inserción social y laboral de su carrera	3.44	0.648
COM4	Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría (entrevistas, cuestionarios...)	3.44	0.782
COM5	Características personales (empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo. ...)	3.37	0.760
COM6	Buenas relaciones intra e interpersonales	3.39	0.762
COM7	Saber hacer y aceptar críticas	3.48	0.733

De la totalidad del alumnado (tabla 15), 621 estudiantes (un 59.4%) indicaron estar “Totalmente de Acuerdo” con la competencia relacionada con saber hacer y aceptar críticas (ítem COM7). Otros ítems también valorados con un alto porcentaje respecto a la puntuación “Totalmente de Acuerdo” fueron el ítem COM5 (Características personales: empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo...) con un 54.5%, el COM6 (Buenas relaciones intra e interpersonales) y el COM1 (Conocimientos generales sobre tutoría universitaria), estos dos últimos con un con 52.9%.

Los dos ítems que obtuvieron mayor frecuencia en puntuación de “Totalmente en Desacuerdo” fueron el COM4 (Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría: entrevistas, cuestionarios...) y el COM5 (Características personales: empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo. ...) obteniendo 0.8% ambos.

Tabla 15

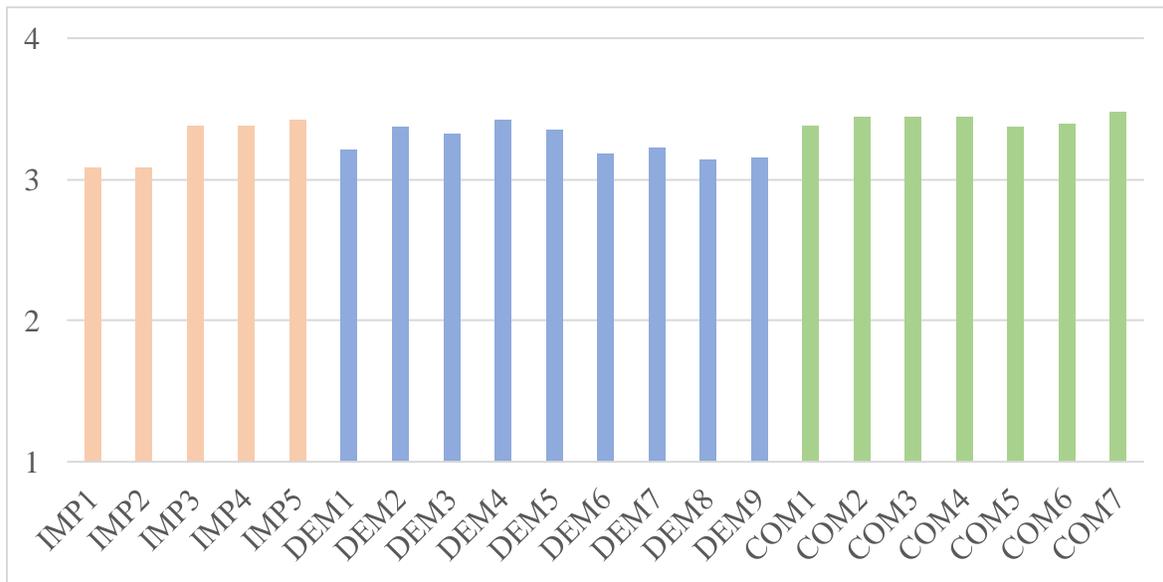
Frecuencias para los ítems del factor Competencia obtenidas por el alumnado

Puntuación	COM1		COM2		COM3		COM4		COM5		COM6		COM7	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Totalmente en Desacuerdo	5	0.5	2	0.2	1	0.1	8	0.8	8	0.8	6	0.6	3	0.3
En Desacuerdo	19	1.8	10	1.0	13	1.2	10	1.0	14	1.3	16	1.5	16	1.5
Neutro	64	6.1	94	9.0	85	8.1	95	9.1	103	9.8	87	8.3	75	7.2
De Acuerdo	387	37.0	397	37.9	400	38.2	389	37.2	369	35.2	384	36.7	330	31.6
Totalmente de Acuerdo	570	54.5	545	52.0	549	52.4	545	52.1	554	52.9	554	52.9	621	59.4
Total	1045	100	1048	100	1048	100	1047	100	1048	100	1047	100	1045	100

La Figura 5 muestra una visual pormenorizada sobre la percepción del alumnado –importancia, demandas y competencias profesionales del tutor– para la orientación y tutoría universitaria en relación con cada uno de los ítems descritos con anterioridad.

Figura 5

Percepción del alumnado para los ítems del Q-AGT



Nota. IMP= Importancia; DEM= Demandas; COM= Competencia.

Como se observa en la tabla 16, los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la valoración sobre los factores de la tutoría universitaria entre hombres y mujeres. Ambos sexos manifestaron una valoración alta sobre la importancia de la tutoría en las universidades de Ecuador, las demandas que a través de ella realiza el alumnado y las competencias del profesorado para desempeñarla, relacionadas con la orientación y el asesoramiento.

Tabla 16

Diferencias en los factores de la escala sobre tutoría universitaria en función del sexo

Factor	Sexo				t student		
	Hombre (n=372)		Mujer (n=476)		t	p	d
	M	DT	M	DT			
IMP	3.21	0.657	3.23	0.662	0.417	0.677 <i>ns</i>	0.10
DEM	3.26	0.635	3.25	0.660	0.371	0.711 <i>ns</i>	0.05
COM	3.38	0.556	3.44	0.563	-1.513	0.131 <i>ns</i>	0.15

Nota. *p*= significancia; *ns*= no significativo; *d*= Cohen's d; IMP=Importancia; DEM= Demandas; COM= Competencia.

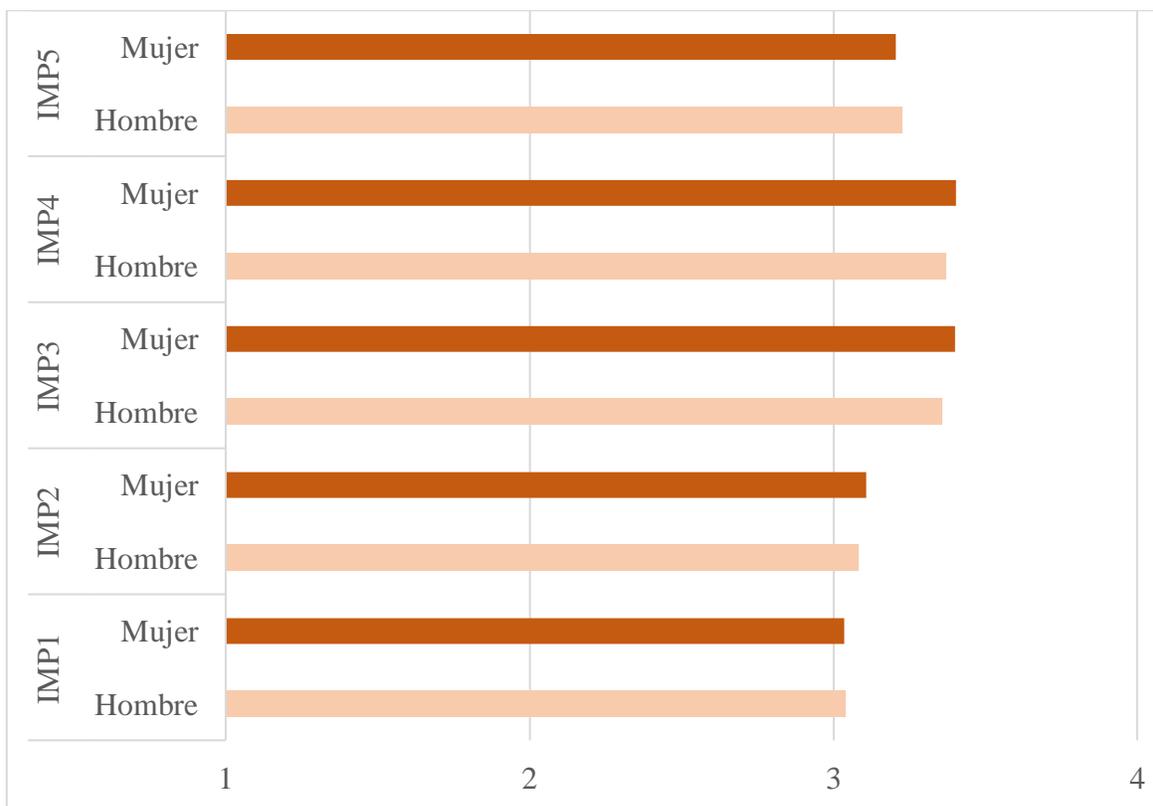
Teniendo en cuenta los resultados pormenorizados de los ítems relacionados con el factor Importancia, no se detectaron diferencias significativas en ninguno. Al respecto, pueden observarse las puntuaciones obtenidas en los ítems del factor Importancia (ver figura 6). Como se observa en la figura, en el ítem 1 (IMP 1= Para proporcionarme información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios) los hombres muestran una puntuación con una media de 3.58 (D.T = 0.55) sobre 4, mientras las mujeres puntúan con una media de 3.54 (D.T = 0.648). En el ítem 2 (IMP 2= Para facilitarme la adaptación e integración a la facultad y universidad) los hombres muestran una puntuación con una media de 3.4 (D.T = 0.625), mientras las mujeres lo hacen con una media de 3.49 (D.T = 0.657). En el ítem 3 (IMP 3= Para ayudarme en mi desarrollo académico) los hombres manifiestan una puntuación con una media de 3.4 (D.T = 0.778), mientras las mujeres indican una media de 3.33 (0.831). En el ítem 4 (IMP 4= Para guiarme en mi carrera profesional:

desarrollo profesional), los hombres muestran con una media de 3.33 puntos sobre 4 (D.T = 0.818), mientras las mujeres lo hacen con una media de 3.39 (0.774). Finalmente, en el ítem 5 (IMP 5= Para favorecer mi desarrollo personal: fomentar la autonomía, autoestima e identidad) los hombres muestran una media total de 3.4 (D.T = 0.596), mientras las mujeres lo hacen con una de 3.48 puntos sobre 4 (D.T=0.698).

A pesar de lo anteriormente descrito, se considera que las puntuaciones entre hombres y mujeres son similares, pues no se detectan diferencias significativas entre ninguno de los ítems en función del sexo.

Figura 6

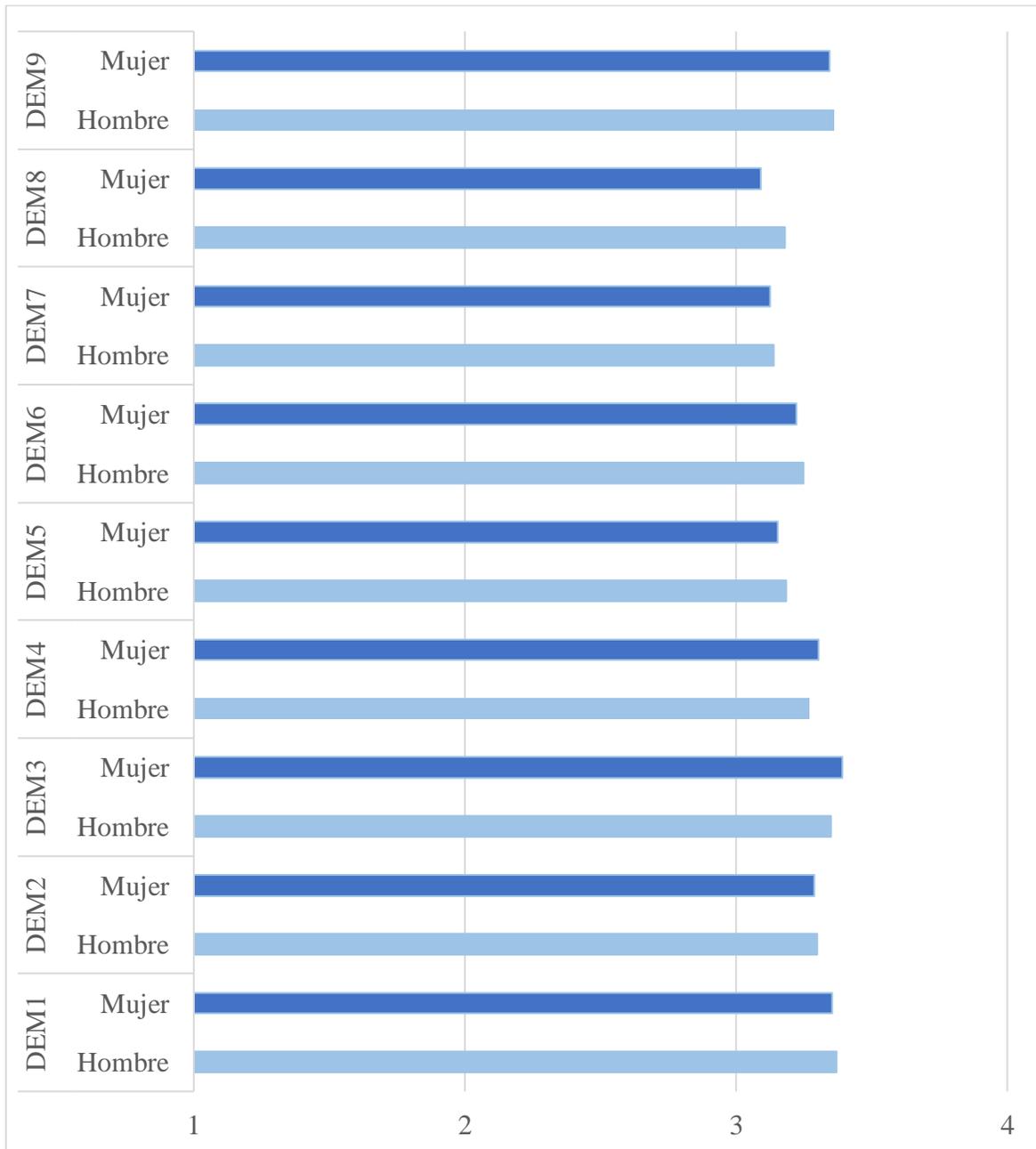
Diferencias por sexos del alumnado en los ítems del factor Importancia



En los ítems del factor Demandas (ver figura 7) tampoco se detectaron diferencias entre hombres y mujeres. Tanto alumnas como alumnos presentan una percepción similar respecto a las demandas que hacen a sus tutores en el proceso de orientación y tutorización. En el ítem 1 (DEM1= Información) los hombres muestran una puntuación con una media de 3.37 (D.T = 0.762) sobre 4, mientras las mujeres puntúan con una media de 3.36 (D.T = 0.815). En el ítem 2 (DEM2= Seguimiento académico) los hombres muestran una puntuación con una media de 3.30 (D.T = 0.815), mientras las mujeres lo hacen con una media de 3.29 (D.T = 0.792). En el ítem 3 (DEM3= Orientación en la carrera profesional) los hombres manifiestan una puntuación con una media de 3.35 (D.T = 0.789), mientras las mujeres lo hacen con una media de 3.39 (D.T= 0.780). En el ítem 4 (DEM4= Orientación sobre la inserción laboral), los hombres muestran con una media de 3.27 puntos sobre 4 (D.T = 0.857), mientras las mujeres lo hacen con una media de 3.30 (D.T= 0.820). En el ítem 5 (DEM5= Orientación personal) los hombres muestran una media total de 3.18 (D.T = 0.896), mientras las mujeres lo hacen con una de 3.15 puntos sobre 4 (0.937). En el ítem 6 (DEM6= Solución de problemas y dificultades) los hombres muestran una media de 3.25 (D.T = 0.835), por otra parte, las mujeres tienen una media de 3.22 puntos sobre 4 (D.T= 0.889). En el ítem 7 (DEM7= Toma de decisiones) los hombres muestran una media de 3.14 (D.T = 0.930), mientras las mujeres obtienen una media de 3.13 puntos sobre 4 (D.T= 0.964). En el ítem 8 (DEM8= Ayuda en las transiciones de Secundaria y nivel) los hombres muestran una media total de 3.18 (D.T = 0.921), mientras las mujeres mantienen una de 3.09 puntos sobre 4 (D.T= 0.990). Para finalizar, los hombres muestran una media de 3.36 (D.T = 0.882) el ítem 9 (DEM9= Atención al alumnado con discapacidad y con necesidades especiales), mientras las mujeres obtienen 3.35 puntos sobre 4 (D.T=0.895).

Figura 7

Diferencias por sexos del alumnado en los ítems del factor demandas



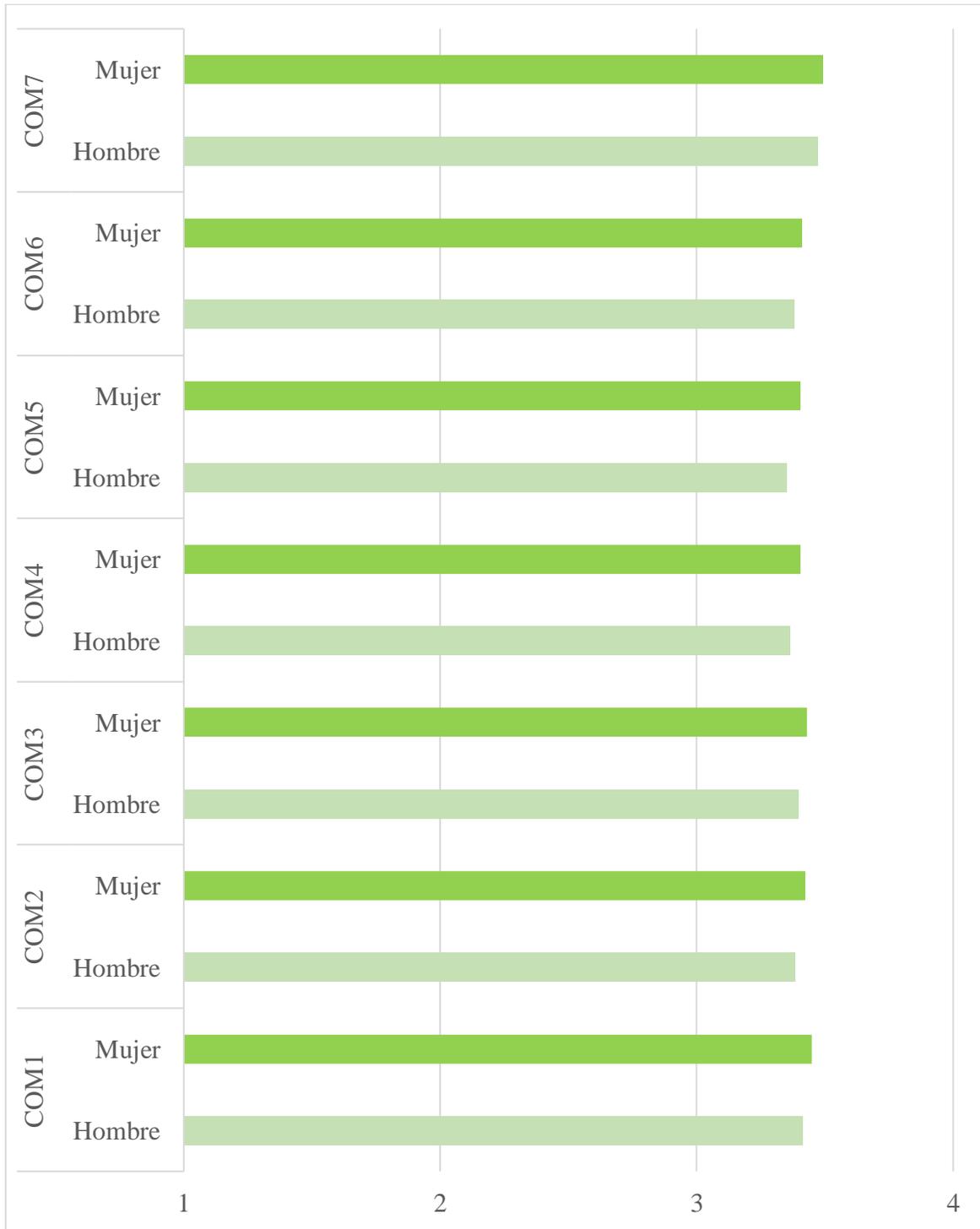
Respecto a los ítems del factor Competencia (ver figura 8), se detectan resultados similares al resto de ítems del cuestionario, tampoco se detectan diferencias entre hombres y

mujeres. En el ítem 1 los hombres muestran una media de 3.41 (D.T = 0.749) (COM1= Conocimientos generales sobre tutoría universitaria), mientras las mujeres obtienen 3.45 puntos sobre 4 (0.718). En el ítem 2 (COM2= Conocimientos sobre la estructura y organización de la carrera, así como de la Universidad en general: servicios, becas, oferta de actividades...), los hombres muestran con una media de 3.38 puntos sobre 4 (D.T = 0.708), mientras las mujeres lo hacen con una media de 3.42 (0.708). En el ítem 3 (COM3= Conocimientos sobre la inserción social y laboral de su carrera) los hombres muestran una media total de 3.40 (D.T = 0.697), mientras las mujeres lo hacen con una de 3.43 puntos sobre 4 (0.704). En el ítem 4 (COM4= Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría: entrevistas, cuestionarios) los hombres muestran una media de 3.37 (D.T= 0.743), por otra parte, las mujeres tienen una media de 3.41 puntos sobre 4 (D.T= 0.762). En el ítem 5 (COM5= Características personales: empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo) los hombres muestran una media de 3.35 (D.T= 0.775), mientras las mujeres obtienen una media de 3.40 puntos sobre 4 (D.T= 0.779). En el ítem 6 (COM6= Buenas relaciones intra e interpersonales) los hombres muestran una media total de 3.38 (D.T= 0.761), mientras las mujeres mantienen una de 3.41 puntos sobre 4 (D.T= 0.747). Finalmente, los hombres muestran una media de 3.47 (D.T= 0.741) el ítem 7 (COM7= Saber hacer y aceptar críticas), mientras las mujeres obtienen 3.49 puntos sobre 4 (D.T=0.706).

Figura 8

Diferencias por sexos del alumnado en los ítems del factor competencia

Evaluación de estrategias y desarrollo de la orientación y la acción tutorial en las Universidades de Manabí (Ecuador)



Respecto a las distintas universidades participantes (Tabla 17), se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre universidades en los tres factores: importancia, demanda y competencias docentes.

Los resultados relativos a las pruebas *post hoc* mostraron que el alumnado de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), evidencia una menor valoración sobre la importancia de la tutoría universitaria y las demandas respecto a otras universidades, al igual que ocurre con la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), respecto a la Escuela Superior Agropecuaria de Manabí (ESPAM).

Con relación al factor sobre competencia docente de los tutores, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) y la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM) son las que manifiestan una valoración inferior respecto a la Escuela Superior Agropecuaria de Manabí (ESPAM).

Tabla 17

Diferencias en los factores de la escala sobre tutoría universitaria en función de la universidad

Factor	Universidad	n	M	DT	ANOVA		Diferencias por grupos
					F (4, 843)	p	
IMP	UTM	237	3.00	0.698	13.901	0.00**	UTM<ULEAM UTM<USGP UTM<ESPAM UNESUM<ESPAM
	ULEAM	220	3.29	0.624			
	USGP	80	3.31	0.618			
	ESPAM	220	3.42	0.530			
	UNESUM	91	3.11	0.772			
DEM	UTM	237	3.08	0.730	9.696	0.00**	UTM<USGP UTM<ESPAM ULEAM<ESPAM UNESUM<ESPAM
	ULEAM	220	3.25	0.556			
	USGP	80	3.39	0.547			
	ESPAM	220	3.43	0.559			
	UNESUM	91	3.20	0.711			
COM	UTM	237	3.42	0.594	4.451	0.01**	ULEAM<ESPAM UNESUM<ESPAM
	ULEAM	220	3.33	0.578			
	USGP	80	3.42	0.544			
	ESPAM	220	3.53	0.496			
	UNESUM	91	3.31	0.677			

Nota. p = significancia (** $p < 0.01$); IMP=Importancia; DEM= Demandas; COM= Competencia; UTM= Universidad Técnica de Manabí; ULEAM= Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; USGP= Universidad San Gregorio de Portoviejo; UNESUM= Universidad Estatal del Sur de Manabí; ESPAM= Escuela Superior Agropecuaria de Manabí.

Los resultados obtenidos relativos a las diferencias entre universidades por ítems mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todos los factores. Como se observa en los ítems del factor Importancia (ver figura 9), las diferencias fueron en todos los ítems. En el ítem 1 (IMP 1= Para proporcionarme información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios) el alumnado de la ESPAM (M= 3.26; D.T = 0.738) puntuó por encima respecto a la UTM (M= 2.89; D.T = 0.897), ULEAM (M=3.05; D.T = 0.846) y UNESUM (M=2.78; D.T = 1.103). En el ítem 2 (IMP 2= Para facilitarme la adaptación e integración a la facultad y universidad) el alumnado de la ESPAM (M=3.34; D.T = 0.715) vuelve a puntuar por encima respecto a la UTM (M=2.85; D.T = 0.907), ULEAM (M=3.10; D.T = 0.801) y UNESUM (M=3.03; D.T = 0.986). Asimismo, la UTM puntúa de forma significativamente inferior respecto a la ULEAM y a la USGP (M=3.25; D.T = 0.817).

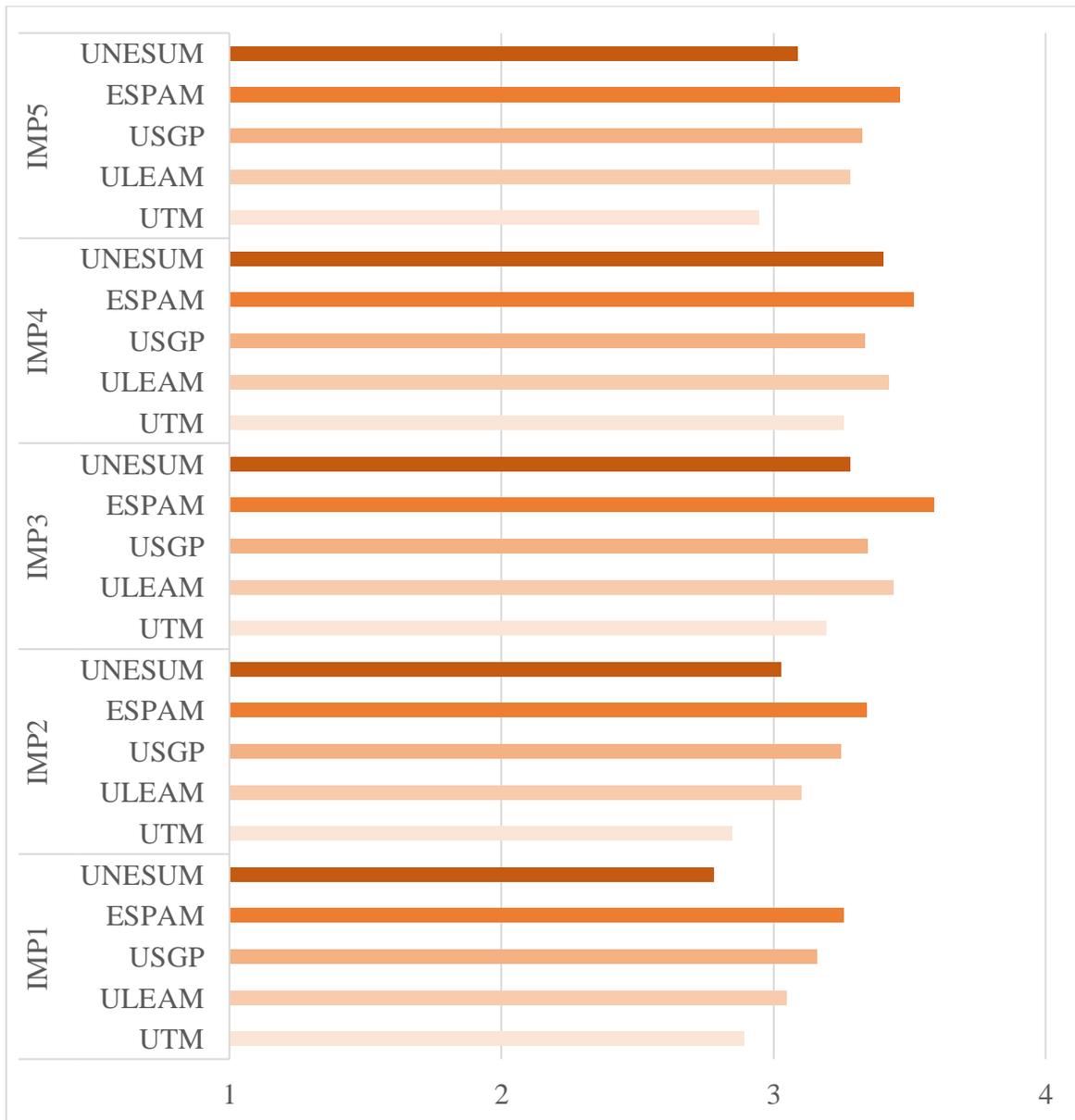
En el ítem 3 (IMP 3= Para ayudarme en mi desarrollo académico) el alumnado de la ESPAM (M=3.59; D.T = 0.564) vuelve a puntuar por encima respecto a la UTM (M=3.19; D.T = 0.842) y la UNESUM (M=3.28; D.T = 0.907). También el alumnado de la UTM vuelve a puntuar de forma significativamente inferior respecto a la ULEAM (M=3.44; D.T = 0.758). En el ítem 4 (IMP 4= Para guiarme en mi carrera profesional - desarrollo profesional), el alumnado de la ESPAM (M=3.51; D.T = 0.662) puntúa con valores superiores por encima respecto al alumnado de la UTM (M=3.26; D.T = 0.876). La UTM puntúa de forma significativamente inferior respecto a la ULEAM (M=3.42; D.T = 0.761).

En el ítem 5 (IMP 5= Para favorecer mi desarrollo personal - fomentar la autonomía, autoestima e identidad) el alumnado de la ESPAM (M=3.47; D.T = 0.672) vuelve a puntuar

por encima respecto a la UTM (M=2.95; D.T = 1.063), ULEAM (M=3.28; D.T = 0.835) y la UNESUM (M=3.09; D.T = 0.927). Asimismo, la UTM puntúa de forma significativamente inferior respecto a la ULEAM y a la USGP (M=3.33; D.T = 0.801).

Figura 9

Diferencias por universidades del alumnado en los ítems del factor importancia



Respecto a los ítems del factor demandas (ver figura 10), las diferencias fueron en todos los ítems a excepción del ítem relacionados con las demandas de orientación sobre la inserción laboral (DEM4). En este ítems no se detectaron diferencias significativas entre universidades ($p > .05$). La tendencia en la valoración de los ítems se inclina hacia mayor puntuación por parte del alumnado de la ESPAM.

En el ítem 1 (DEM1= Información) el alumnado de la universidad ESPAM ($M= 3.52$; $D.T = 0.603$) puntuó por encima respecto al alumnado de la UTM ($M=3.25$; $D.T = 0.899$) y la ULEAM ($M=3.33$; $D.T = 0.757$).

En el ítem 2 (DEM2= Seguimiento académico) la ESPAM ($M= 3.47$; $D.T = 0.700$) puntuó por encima respecto al alumnado de la UTM ($M=3.14$; $D.T = 0.872$), la ULEAM ($M=3.30$; $D.T = 0.732$) y la UNESUM ($M=3.15$; $D.T = 0.918$). A su vez, la USGP ($M=3.45$; $D.T = 0.608$) puntuó con valores superiores respecto a la ULEAM y la UNESUM.

En el ítem 3 (DEM3= Orientación en la carrera profesional) y el en el ítem 5 (DEM5= Orientación personal) la ESPAM ($M= 3.48$; $D.T = 0.721$) puntuó por encima respecto al alumnado de la ULEAM ($M=3.37$; $D.T = 0.808$). También en el ítem 5, la USGP ($M=3.40$; $D.T = 0.776$) puntuó con valores superiores respecto a la ULEAM y la UTM ($M=2.95$; $D.T = 0.819$).

En el ítem 6 (DEM6= Solución de problemas y dificultades) la ESPAM ($M= 3.44$; $D.T = 0.719$) puntuó por encima respecto al alumnado de la UTM ($M=3.02$; $D.T = 0.991$) y la ULEAM ($M=3.20$; $D.T = 0.814$). A su vez, la UTM mostró puntuaciones inferiores respecto a la USGP ($M=3.44$; $D.T = 0.719$).

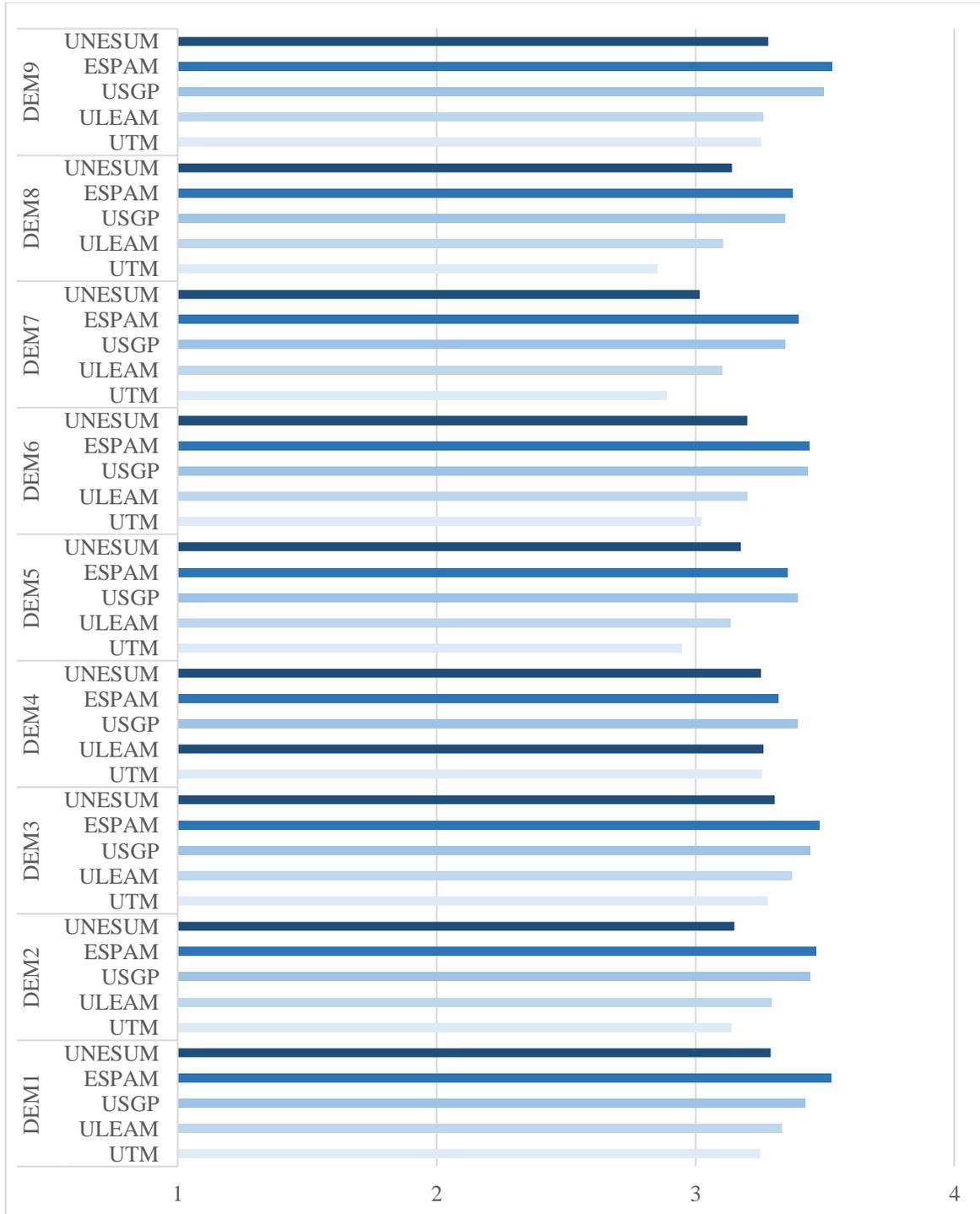
En el ítem 7 (DEM7= Toma de decisiones) la ESPAM (M= 3.40; D.T = 0.760) puntuó por encima respecto al alumnado de la UTM (M=2.89; D.T = 1.116), la ULEAM (M=3.10; D.T = 0.887) y la UNESUM (M=3.02; D.T = 0.760). Asimismo, la USGP (M=3.35; D.T = 0.767) puntuó con valores superiores respecto a la ULEAM y la UNESUM.

En el ítem 8 (DEM8= Ayuda en las transiciones de Secundaria y nivel) la ESPAM (M= 3.38; D.T = 0.791) puntuó por encima respecto al alumnado de la UTM (M=2.85; D.T = 1.177) y de la ULEAM (M=3.11; D.T = 0.854). Asimismo, la USGP (M=3.35; D.T = 0.767) puntuó con valores superiores respecto a la UTM.

Para finalizar, el alumnado de la universidad ESPAM también mostró una media superior (M=3.53; D.T = 0.710) en el ítem 9 (DEM9= Atención a los alumnos con discapacidad y con necesidades especiales), respecto a la UTM (M=3.25; D.T = 1.053) y de la ULEAM (M=3.26; D.T = 0.893). Asimismo, la USGP (M=3.50; D.T = 0.642) puntuó con valores superiores respecto a la ULEAM y a la UTM.

Figura 10

Diferencias por universidades del alumnado en los ítems del factor demandas



Al igual que en el primer factor (Importancia), el alumnado mostro diferencias significativas ($p < .05$) por universidades en las puntuaciones de todos los ítems del factor Competencia (ver figura 11). Aunque en el ítem 1 (COM1= Conocimientos generales sobre tutoría universitaria) las pruebas post hoc no revelaron entre qué universidades se hallaban las diferencias.

En el ítem 2 (COM2= Conocimientos sobre la estructura y organización de la carrera, así como de la Universidad en general: servicios, becas, oferta de actividades...), el alumnado de la universidad ESPAM también mostró una media superior ($M=3.50$; $D.T = 0.621$), respecto a la ULEAM ($M=3.30$; $D.T = 0.739$) y a la UNESUM ($M=3.24$; $D.T = 0.845$).

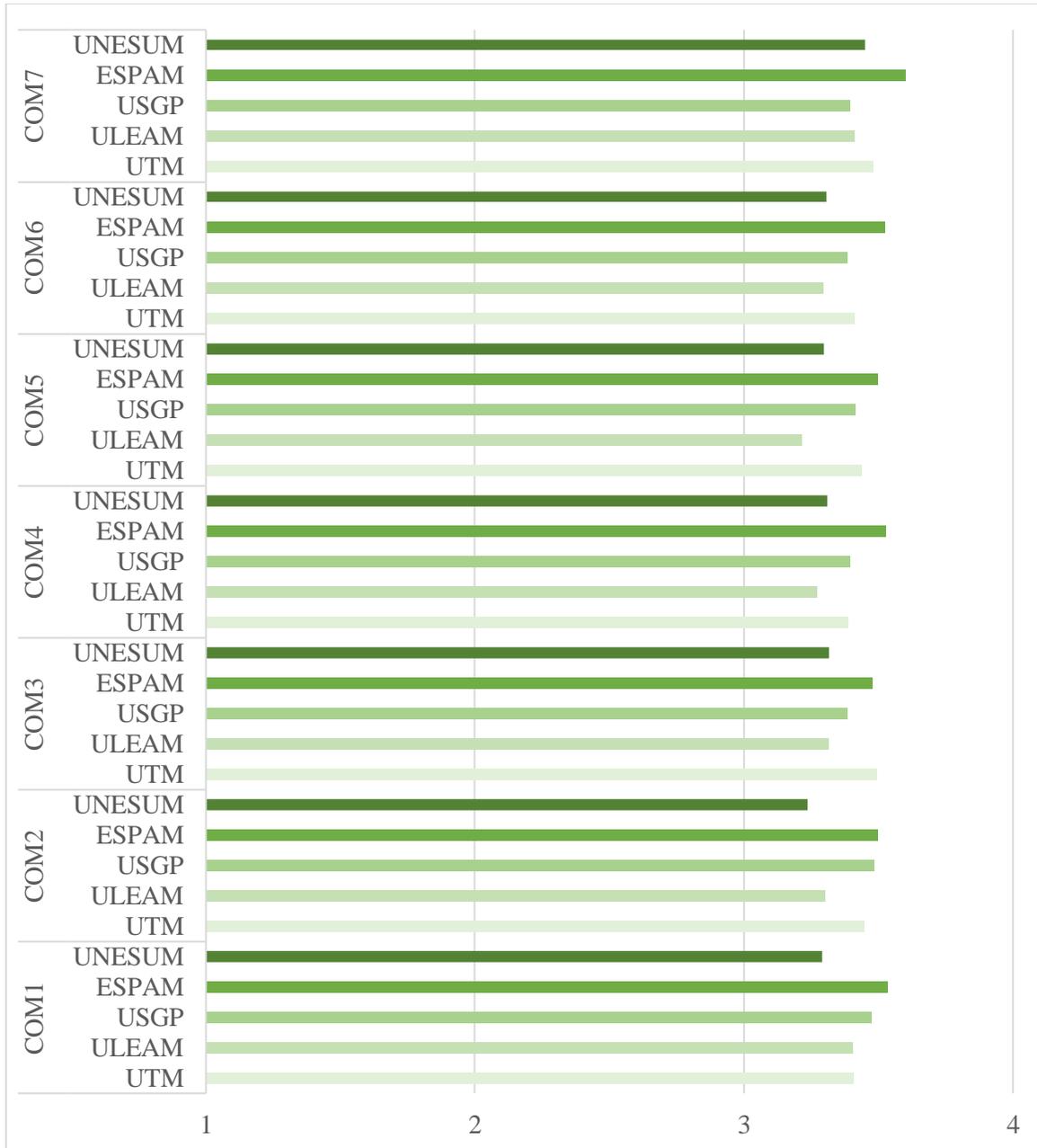
En el ítem 3 (COM3= Conocimientos sobre la inserción social y laboral de su carrera), el alumnado de la ESPAM también mostró una media superior ($M=3.48$; $D.T = 0.602$), respecto a la ULEAM ($M=3.31$; $D.T = 0.737$), y esta última a su vez puntuó superior respecto a la UTM ($M=3.50$; $D.T = 0.696$).

Tanto el ítem 4 (COM4= Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría: entrevistas, cuestionarios), como el ítem 5 (COM5= Características personales: empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo), ítem 6 (COM6= Buenas relaciones intra e interpersonales) e ítem7 (COM7= Saber hacer y aceptar críticas) el alumnado de la ESPAM mostró una media superior respecto al alumnado de la ULEAM. En el COM4 la media de la ESPAM es de 3.53 ($D.T = 0.614$) mientras la ULEAM es de 3.27 ($D.T = 0.814$); en el COM5 la media de la universidad ESPAM es de 3.50 ($D.T = 0.662$) mientras la ULEAM es de 3.22 ($D.T = 0.899$); en el COM6 la media de la ESPAM es de 3.53 ($D.T = 0.650$)

mientras la ULEAM es de 3.30 (D.T = 0.826); y en el COM7 la media de la ESPAM es de 3.60 (D.T = 0.643) mientras la ULEAM es de 3.41 (D.T = 0.819).

Figura 11

Diferencias por universidades del alumnado en los ítems del factor competencia



Teniendo en cuenta las carreras universitarias de los participantes (Tabla 18), el alumnado de Ciencias mostró una mayor valoración sobre la importancia de la tutoría universitaria. Sin embargo, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre alumnado de las carreras de Ciencias y de Ciencias Sociales en los factores relacionados con las demandas de las tutorías y las competencias para la orientación y la tutoría universitaria del profesorado.

Tabla 18

Diferencias en los factores del Q-AGT en función de la rama de conocimiento de la carrera universitaria

Factor	Carreras universitarias				<i>t</i> student	
	Ciencias (n=333)		Ciencias Sociales (n=500)		<i>t</i>	<i>d</i>
	M	DT	M	DT		
IMP	3.28	0.650	3.14	0.663	-2.855**	0.21
DEM	3.29	0.644	3.21	0.632	0.096 <i>ns</i>	0.13
COM	3.41	0.593	3.41	0.553	0.999 <i>ns</i>	0.00

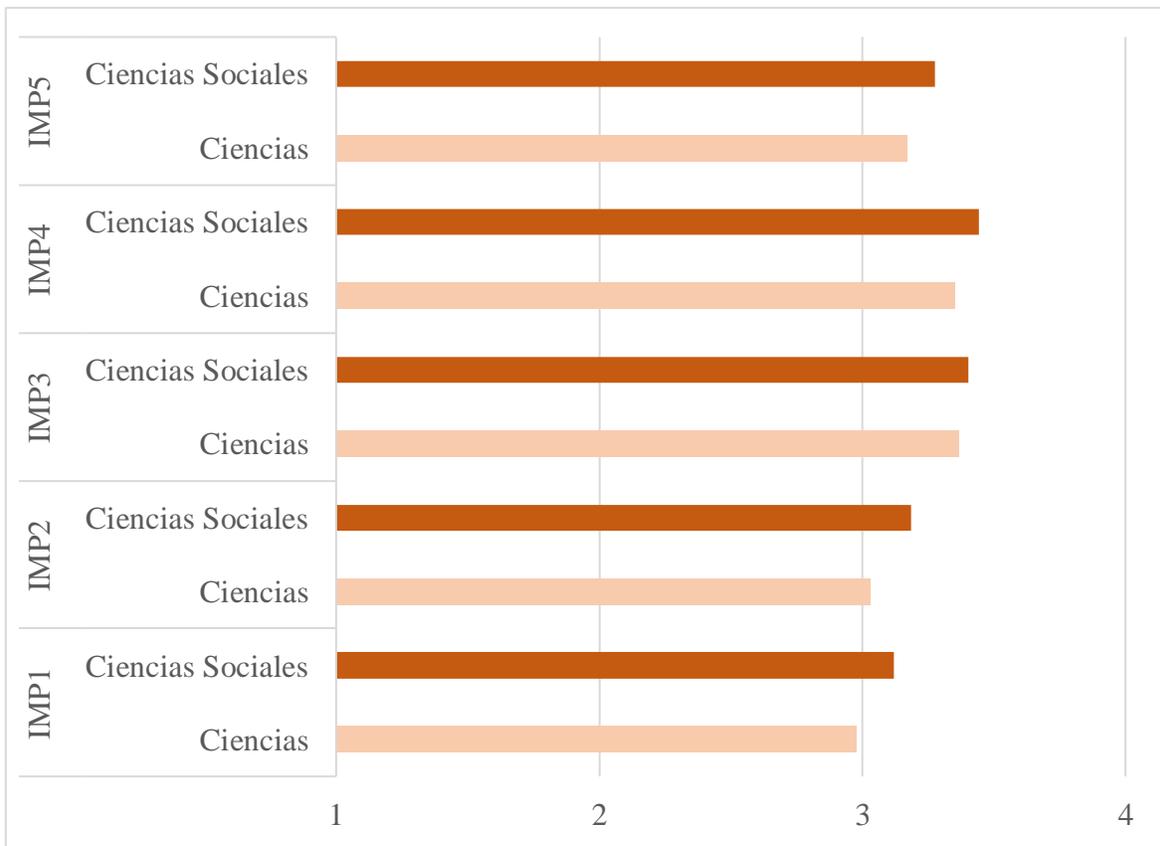
Nota. ** $p < 0.01$; *ns*= no significativo; *d*= Cohen's *d*; IMP=Importancia; DEM= Demandas; COM= Competencia.

Respecto a las diferencias entre ramas de conocimiento en referencia a los ítems en particular, solo se detectaron diferencias en dos ítems del factor importancia (figura 12). El ítem IMP1 relacionado con la información sobre la organización y la estructura del centro, además del plan de estudios ($p < .05$), y el ítem IMP2 relacionado con la información sobre adaptación e integración a la facultad y a la universidad ($p < .01$). En ambos casos fue el alumnado de

Ciencias Sociales el que puntuó superior respecto al alumnado de Ciencias. El resto de los ítems (IMP3: Para ayudarme en mi desarrollo académico; IMP4: Para guiarme en mi carrera profesional-desarrollo profesional); y IMP5: Para favorecer mi desarrollo personal- fomentar la autonomía, autoestima e identidad), el alumnado puntuó de forma similar, independientemente de si la titulación era de la rama de conocimiento de Ciencias o de Ciencias Sociales.

Figura 12

Diferencias por ramas de conocimiento en los ítems del factor importancia demandas desde la percepción del alumnado

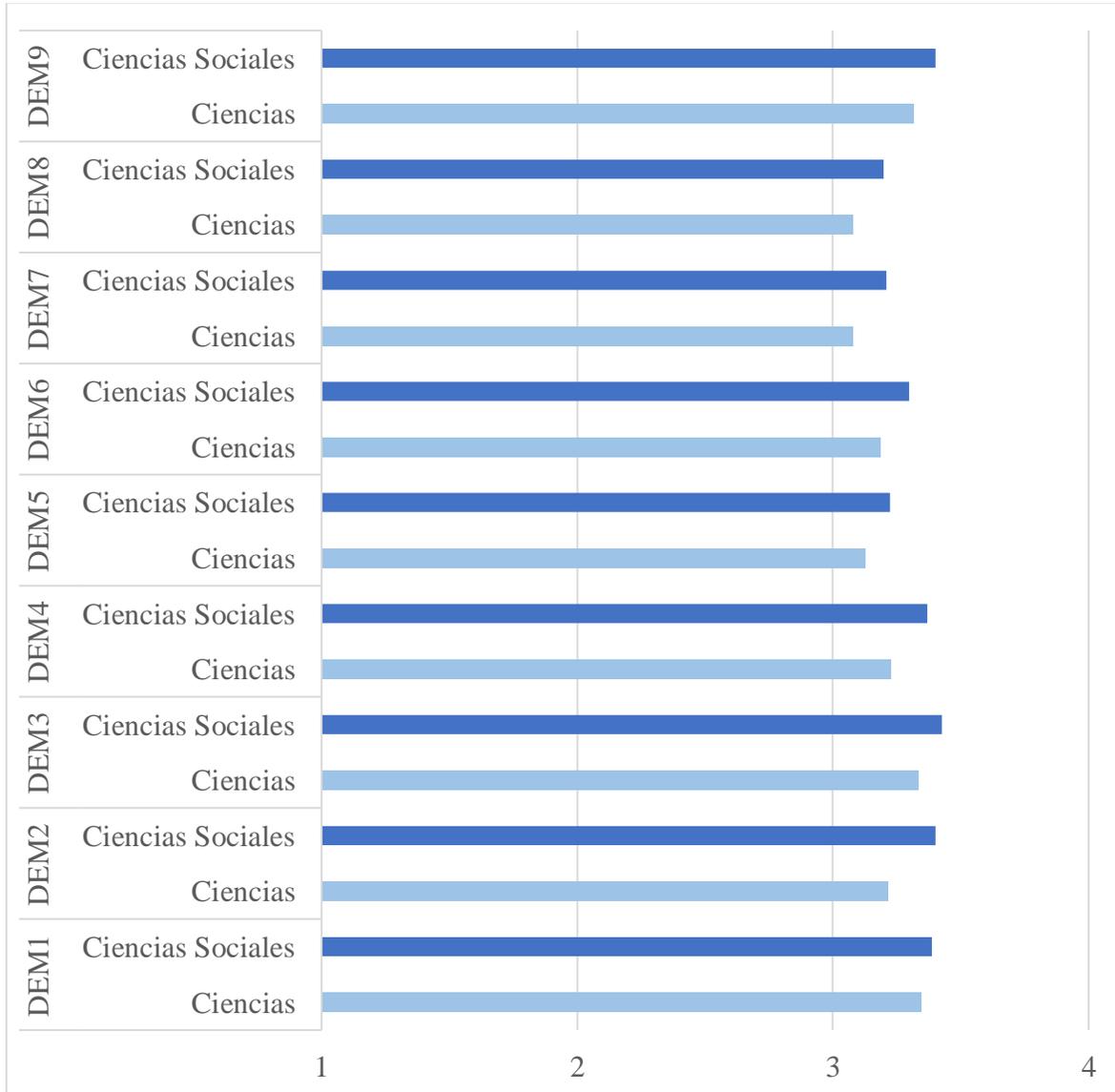


Respecto a las diferencias entre ramas de conocimiento en referencia a los ítems del factor demandas (figura 13). El alumnado mostró diferencia en las puntuaciones de los ítems “Seguimiento académico” (DEM2; $p < .01$); “Orientación sobre la inserción laboral” (DEM4; $p < .01$); “Solución de problemas y dificultades” (DEM6; $p < .05$); “Toma de decisiones” (DEM7; $p < .05$); y “Ayuda en las transiciones de Secundaria y nivel” (DEM8; $p < .05$). En todos los casos, el alumnado de Ciencias Sociales puntuó superior respecto al alumnado de Ciencias.

En los ítems DEM1 (Información), DEM3 (Orientación en la carrera profesional), DEM5 (Orientación personal) y DEM9 (Atención al alumnado con discapacidad y con necesidades especiales) no se detectaron diferencias, por lo que el alumnado puntuó de forma similar en estos independientemente de la rama de conocimiento.

Figura 13

Diferencias por ramas de conocimiento en los ítems del factor demandas desde la percepción del alumnado



Respecto a los ítems de la dimensión de competencia (COM) (ver figura 14), se detectaron diferencias estadísticamente significativas en todos ítems ($p < .05$). En todos los casos, el alumnado de Ciencias Sociales puntuó de forma superior respecto al alumnado de Ciencias,

a excepción del ítem “Saber hacer y aceptar críticas” (COM7) donde el alumnado de Ciencias mostró puntuaciones más elevadas.

En el ítem 1 (COM1= Conocimientos generales sobre tutoría universitaria) el alumnado de Ciencias Sociales indicó una media de 3.48 (D.T = 0.686), mientras el alumnado de Ciencias indicó una media de 3.40 (D.T = 0.762).

En el ítem 2 (COM2= Conocimientos sobre la estructura y organización de la carrera, así como de la Universidad en general: servicios, becas, oferta de actividades...), el alumnado de Ciencias Sociales mostró una media superior (M=3.46; D.T = 0.679), respecto al alumnado de Ciencias (M=3.36; D.T = 0.726).

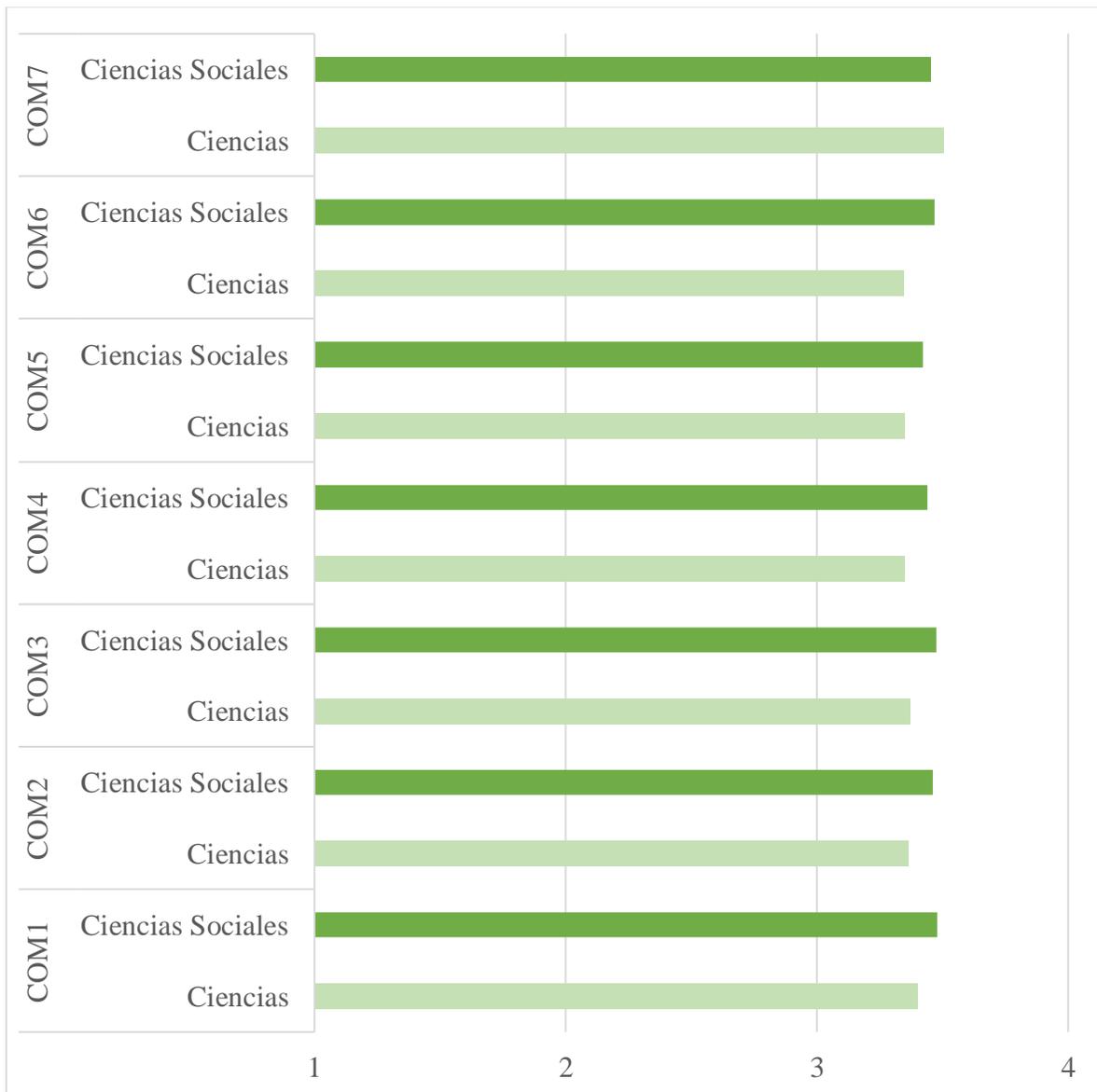
En el ítem 3 (COM3= Conocimientos sobre la inserción social y laboral de su carrera), el alumnado de Ciencias Sociales mostró una media superior (M=3.48; D.T = 0.656), respecto al alumnado de Ciencias (M=3.37; D.T = 0.730).

Igualmente, el ítem 4 (COM4= Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría: entrevistas, cuestionarios), como el ítem 5 (COM5= Características personales: empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo), ítem 6 (COM6= Buenas relaciones intra e interpersonales) e ítem7 (COM7= Saber hacer y aceptar críticas) el alumnado de Ciencias Sociales mostró una media superior respecto al alumnado de Ciencias. En el COM4 la media de la Ciencias Sociales es de 3.44 (D.T = 0.753) mientras de Ciencias es de 3.35 (D.T = 0.804); en el COM5 la media de la Ciencias Sociales es de 3.42 (D.T = 0.739) mientras la de Ciencias es de 3.35 (D.T = 0.804); en el COM6 la media de la Ciencias Sociales es de 3.47 (D.T = 0.692) mientras la de Ciencias es de 3.35 (D.T = 0.791); y en el COM7 la media

de la Ciencias Sociales es de 3.45 (D.T = 0.736) mientras la de Ciencias es de 3.51 (D.T = 0.710).

Figura 14

Diferencias por ramas de conocimiento en los ítems del factor competencia demandas desde la percepción del alumnado



13.2. Resultados de la validación para docentes: “Cuestionario para la Evaluación de la Orientación y la Tutoría en Educación Superior- Versión Profesorado” (C-EOT-P)

13.2.1. Análisis Factorial Confirmatorio del C-EOT-P

Para el Análisis Factorial Confirmatorio del C-EOT-P se usó el método de estimación de máxima verosimilitud robusta (Coeficiente de Mardia= 176.3781). Los distintos índices de bondad de ajuste del modelo se consideraron óptimos: χ^2 -S-B (103)= 176.5825; $p < 0.00$ (Hu y Bentler, 1999; Bentler, 2005).

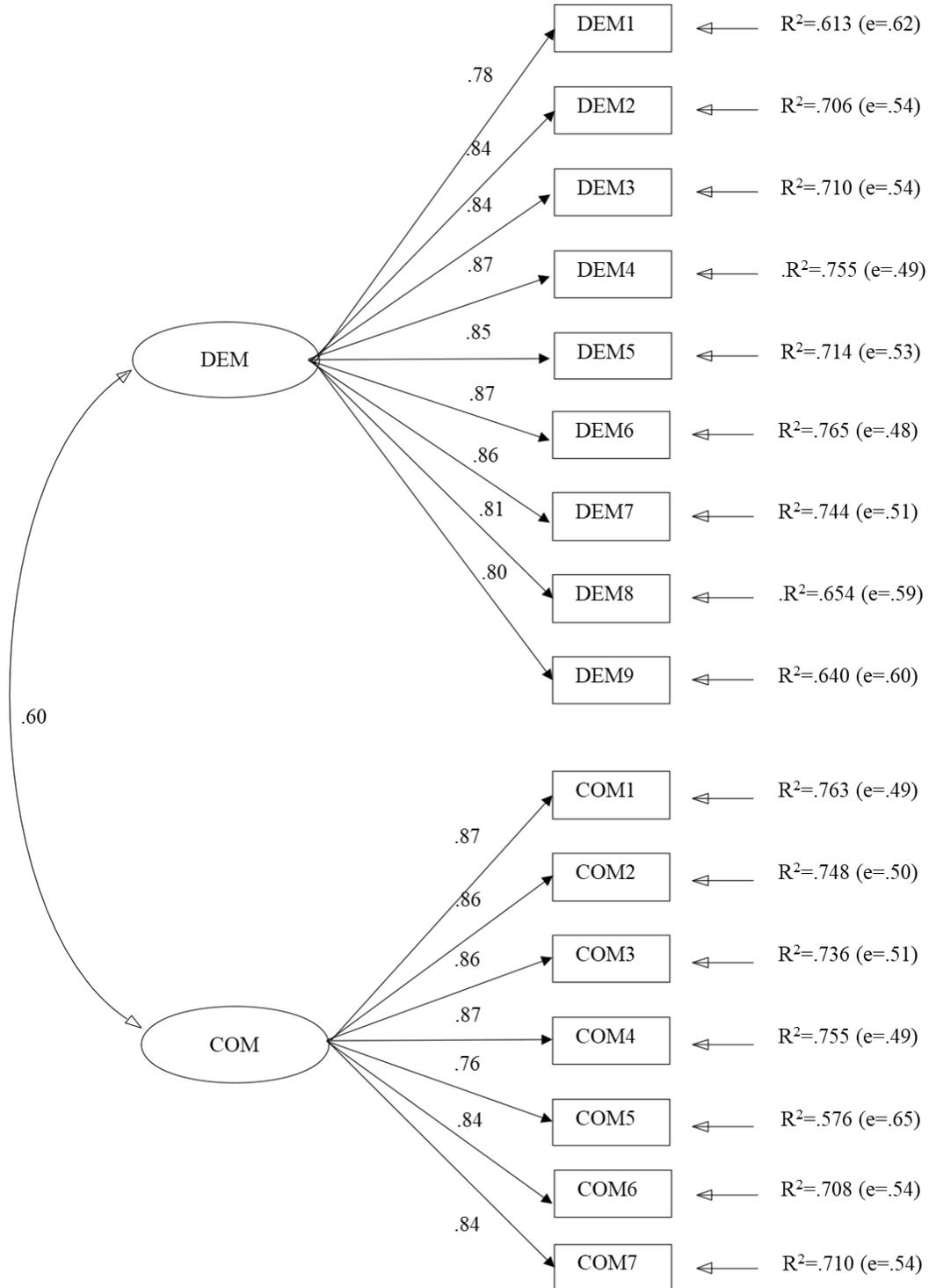
Aquellos índices que evalúan el ajuste relativo del modelo y no se ven afectados por el tamaño de la muestra también presentaron valores elevados. Los índices de ajuste fueron los siguientes: NFI=0.985; NNFI=0.993; CFI=0.994; IFI=0.994; RMSEA=0.043.

Asimismo, las puntuaciones en las correlaciones ítem-factor oscilaron de 0.87 (ítem DEM6/ COM1) a .76 (ítem COM5). Los resultados revelaron correlación positiva entre factores (Figura 15).

Los índices obtenidos de fiabilidad y consistencia interna se consideran satisfactorios para el instrumento en general ($\alpha=0.927$) y para sus dos factores: F1 o Demanda (DEM; $\alpha=0.927$) y F2 o Competencia (COM; $\alpha=0.894$). Se obtiene de esta forma un instrumento óptimo para la evaluación de la percepción del profesorado con relación a la orientación y la tutoría en Educación Superior.

Figura 15

Modelo AFC para C-EOT-P

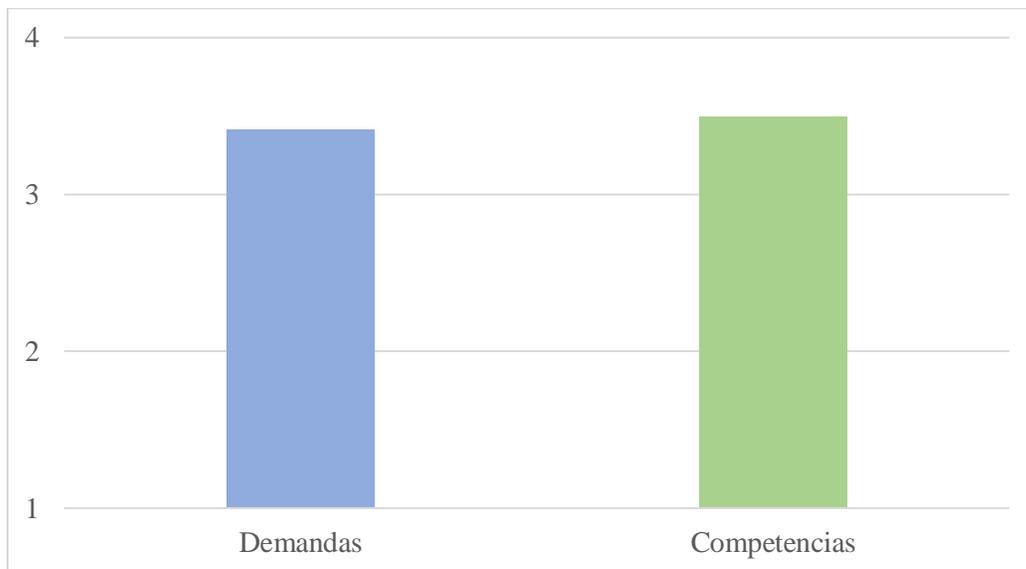


13.2.2. Aplicación del C-EOT-P: valoración de la tutoría universitaria en función del sexo del profesorado, universidad, tipo de carrera, categoría y experiencia docente

Los resultados obtenidos en la muestra del profesorado indican que los docentes de las universidades de la provincia de Manabí muestran una percepción medio-alta (próxima a 3) sobre las demandas que el alumnado plantea al profesorado a través de la tutoría. Igualmente perciben, con una puntuación medio-alta, las competencias profesionales que este posee para la orientación y la acción tutorial universitaria (ver Figura 16). El factor con mayor puntuación es el factor Competencia ($M=3.49$; $D.T= 0.524$), seguido del factor Demandas ($M=3.41$; $D.T= 0.579$).

Figura 16

Percepción del profesorado para las dimensiones del C-EOT-P



En referencia a los ítems del factor Demandas (tabla 19), los ítems valorados con puntuaciones más altas fueron el ítem DEM1 (Información), seguido del ítem DEM2 (Seguimiento académico), del DM5 (Orientación personal) y del DEM6 (Solución de problemas y dificultades).

Contrariamente, las puntuaciones más bajas fueron para los siguientes ítems: DEM8 (Ayuda en las transiciones de nivel) con una puntuación de 3.29 puntos; DEM3 (Orientación en la carrera profesional) con una puntuación de 3.31 puntos; DEM4 (Orientación sobre la inserción laboral) y DEM7 (Toma de decisiones) con una puntuación de 3.36 puntos y DEM9 (Atención al alumnado con discapacidad y con necesidades especiales) con una puntuación de 3.39 puntos.

Tabla 19

Puntuaciones para los ítems del factor Demandas obtenidas por el profesorado

	Ítem	M	DT
DEM1	Información	3.56	.607
DEM2	Seguimiento académico	3.45	.644
DEM3	Orientación en la carrera profesional	3.31	.808
DEM4	Orientación sobre la inserción laboral	3.36	.793
DEM5	Orientación personal	3.50	.654
DEM6	Solución de problemas y dificultades	3.49	.649
DEM7	Toma de decisiones	3.36	.774
DEM8	Ayuda en las transiciones de nivel	3.29	.871
DEM9	Atención al alumnado con discapacidad y con necesidades especiales	3.39	.808

Como se observa en la tabla de frecuencias obtenidas por el profesorado con relación a las demandas (tabla 20).

De la totalidad del profesorado, el 60.3% indicaron estar “Totalmente de Acuerdo” con la solicitar demandas relacionadas con el ítem DEM1 (Información).

Otro ítem también muy valorado con un 56.5% de “Totalmente de Acuerdo” fue el ítem DEM5 (Orientación personal) y el ítem DEM6 (Solución de problemas y dificultades) con un 55.8%.

Contrariamente, el ítem mayor porcentaje de desacuerdo (2.5%) fue el ítem DEM3 (Orientación en la carrera profesional). También un alto número de profesores y profesoras, 9 en total (2.3%) indicaron estar “Totalmente en desacuerdo” con relación a ese mismo ítem.

Tabla 20

Frecuencias para los ítems del factor Demandas obtenidas por el profesorado

Puntuación	DEM1		DEM2		DEM3		DEM4		DEM5		DEM6		DEM7		DEM8		DEM9	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Totalmente en Desacuerdo	2	0.5	3	0.8	10	2.5	8	2.0	2	0.5	2	0.5	6	1.5	10	2.5	9	2.3
En Desacuerdo	1	.3	1	.3	2	0.5	4	1.0	2	.5	1	.3	3	0.8	8	2.0	4	1.0
Neutro	9	2.3	12	3.0	21	5.3	19	4.8	17	4.3	19	4.8	28	7.0	25	6.3	16	4.0
De Acuerdo	146	36.7	179	45.2	187	47.0	173	43.5	151	38.2	154	38.7	165	41.5	166	41.8	162	40.8
Totalmente de Acuerdo	240	60.3	201	50.8	178	44.7	194	48.7	223	56.5	222	55.8	196	49.2	188	47.4	206	51.9
Total	398	100	396	100	398	100	398	100	395	100	398	100	398	100	397	100	397	100

Respecto los ítems del factor Competencias (ver tabla 21), el más valorado fue el ítem COM1 (Conocimientos generales sobre tutoría universitaria), seguido de COM4 (Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría: entrevistas, cuestionarios...) y el COM7 (Saber hacer y aceptar críticas).

Los menos valorados de esta dimensión de Competencia fueron el ítem COM5 (Características personales: empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo...) y el COM6 (Buenas relaciones intra e interpersonales), ambos con una media de 3.46. El ítem COM2 (Conocimientos sobre la estructura y organización de la carrera, así como de la Universidad en general: servicios, becas, oferta de actividades...) y el ítem COM6 (Buenas relaciones intra e interpersonales) obtuvieron una puntuación media de 3.48.

Tabla 21

Puntuaciones para los ítems del factor Competencia obtenidas por el profesorado

	Ítem	M	DT
COM1	Conocimientos generales sobre tutoría universitaria	3.57	.606
	Conocimientos sobre la estructura y organización de la carrera, así	3.48	.638
COM2	como de la Universidad en general (servicios, becas, oferta de actividades...)		
COM3	Conocimientos sobre la inserción social y laboral de su carrera	3.48	.657
COM4	Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría (entrevistas, cuestionarios...)	3.51	.601
COM5	Características personales (empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo. ...)	3.46	.687
COM6	Buenas relaciones intra e interpersonales	3.46	.695
COM7	Saber hacer y aceptar críticas	3.49	.653

Respecto a las puntuaciones y frecuencias obtenidas por el profesorado con relación a los ítems del factor Competencia (ver tabla 22), un total de 244 docentes (un 61.8%) indicaron estar “Totalmente de Acuerdo” con la competencia relacionada con conocimientos generales sobre tutoría universitaria (ítem COM1).

Otros ítems también valorados con un alto porcentaje respecto a la puntuación “Totalmente de Acuerdo” fueron el ítem COM4 (Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría: entrevistas, cuestionarios...) con un 55.5% y el COM7 (Saber hacer y aceptar críticas), estos dos últimos con un con 55%.

El ítems que obtuvo mayor frecuencia en puntuación de “Totalmente en Desacuerdo” fue el COM6 (Buenas relaciones intra e interpersonales), siendo puntuado por 4 profesores/as (1%)..

Tabla 22

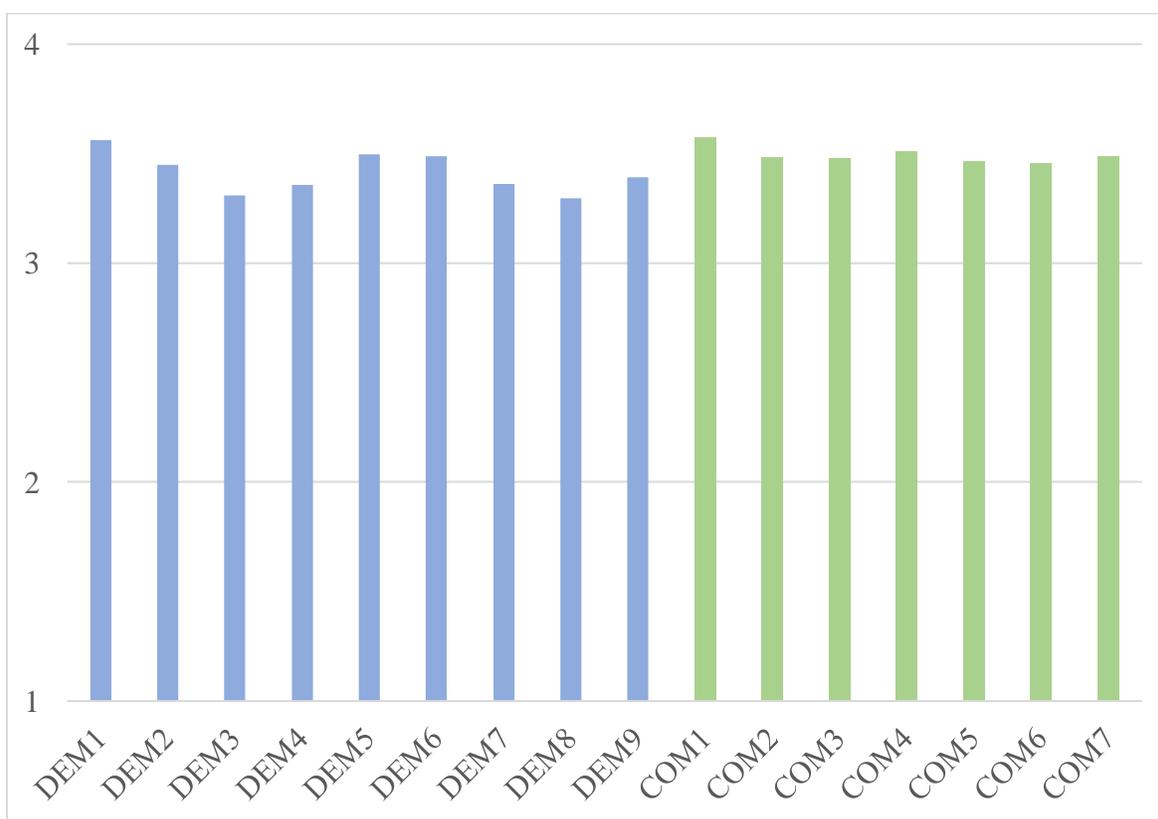
Frecuencias para los ítems del factor Competencia obtenidas por el profesorado

Puntuación	COM1		COM2		COM3		COM4		COM5		COM6		COM7	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Totalmente en Desacuerdo	1	0.3	2	0.5	3	0.8	1	0.3	5	1.3	4	1.0	3	.8
En Desacuerdo	3	0.8	1	0.3	2	0.5	1	0.3	0	0	3	0.8	1	0.3
Neutro	9	2.3	16	4.0	12	3.0	13	3.3	13	3.3	13	3.3	14	3.5
De Acuerdo	138	34.9	162	40.9	166	41.7	162	40.7	168	42.4	163	41.4	161	40.5
Totalmente de Acuerdo	244	61.8	215	54.3	215	54.0	221	55.5	209	52.8	211	53.6	219	55.0
Total	395	100	396	100	3	100	398	100	395	100	394	100	398	100

La Figura 17 muestra cada uno de los ítems de las dos dimensiones que componen el instrumento C-EOT-P, donde se observa la percepción sobre las demandas que realiza el alumnado a través de la tutoría y las competencias profesionales que el profesorado se atribuye. Estos ítems corresponden con los descritos de forma pormenorizada anteriormente.

Figura 17

Percepción del profesorado para los ítems del C-EOT-P



Nota. IMP= Importancia; DEM= Demandas; COM= Competencia.

Como se observa en la Tabla 23, los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la valoración sobre la tutoría universitaria entre profesores y profesoras.

Ambos sexos manifestaron una valoración alta sobre la importancia de la tutoría, puntuaron también con valores altos en las demandas que el alumnado plantea a través de las tutorías y en las competencias que el profesorado posee relacionadas con la orientación y la tutoría universitaria.

Tabla 23

Diferencias en los factores de la escala C-EOT-P sobre tutoría universitaria en función del sexo

Factor	Sexo				<i>t student</i>		
	Hombre (n=175)		Mujer (n=223)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	DT	M	DT			
DEM	3.40	0.523	3.42	0.616	-0.292	0.770 <i>ns</i>	0.05
COM	3.46	0.492	3.52	0.548	-1.020	0.315 <i>ns</i>	0.15

Nota. *p*= significancia; *ns*= no significativo; *d*= Cohen's *d*; DEM= Demandas; COM= Competencia.

Teniendo en cuenta los resultados de la comparativa entre sexos con relación a los ítems, no se detectaron diferencias significativas en ninguno de los ítems. Estos resultados son concordantes con los obtenidos para la muestra de alumnado.

En los ítems del factor Demandas (DEM) no se detectaron diferencias entre hombres y mujeres. Tanto profesores como profesoras presentan una percepción similar respecto a las demandas que hace el alumnado a sus tutores a través de las tutorías (ver figura 18).

A continuación, se describen las medias y las desviaciones típicas obtenidas por el profesorado.

En el ítem 1 (DEM1= Información) los hombres muestran una puntuación con una media de 3.58 (D.T = 0.550) sobre 4, mientras las mujeres puntúan con una media de 3.54 (D.T = 0.648).

En el ítem 2 (DEM2= Seguimiento académico) los profesores muestran una puntuación con una media de 3.40 (D.T = 0.625), mientras las profesoras lo hacen con una media de 3.49 (D.T = 0.657).

En el ítem 3 (DEM3= Orientación en la carrera profesional) los hombres manifiestan una puntuación superior, con una media de 3.28 (D.T = 0.778), respecto a las las mujeres lo que tienen una media de 3.33 (D.T= 0.831).

En el ítem 4 (DEM4= Orientación sobre la inserción laboral), los hombres muestran con una media de 3.33 puntos sobre 4 (D.T = 0.818), mientras las mujeres lo hacen con una media de 3.39 (D.T= 0.774).

En el ítem 5 (DEM5= Orientación personal) los hombres muestran una media total de 3.51 (D.T = 0.596), mientras las mujeres lo hacen con una de 3.48 puntos sobre 4 (0.698).

En el ítem 6 (DEM6= Solución de problemas y dificultades) los docentes muestran una media de 3.49 (D.T = 0.586), por otra parte, las profesoras tienen una media de 3.49 puntos sobre 4 (D.T= 0.697).

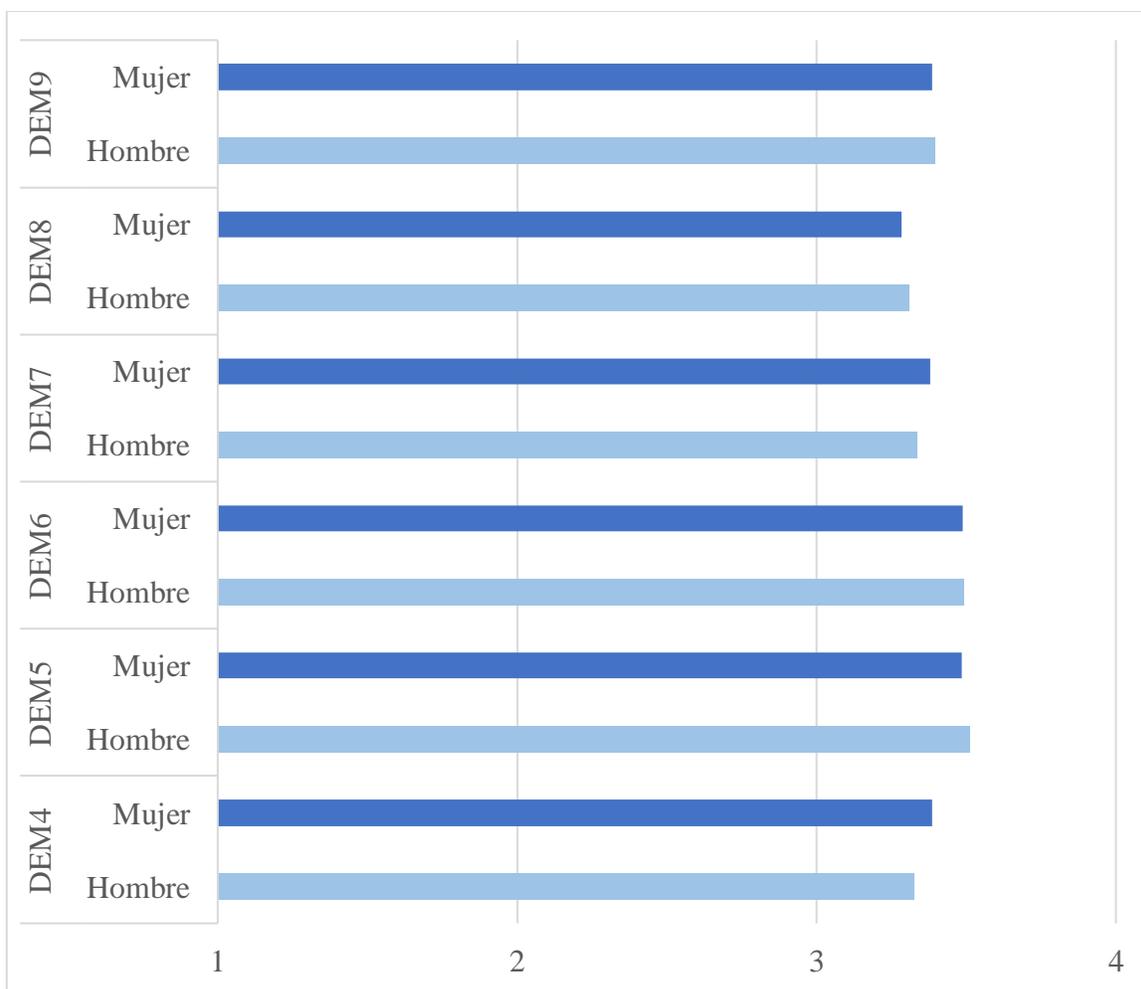
En el ítem 7 (DEM7= Toma de decisiones) los hombres muestran una media de 3.34 (D.T = 0.747), mientras las mujeres obtienen una media de 3.38 puntos sobre 4 (D.T= 0.796).

En el penúltimo ítem (DEM8= Ayuda en las transiciones de Secundaria y nivel), los hombres muestran una media total de 3.31 (D.T = 0.785), mientras las mujeres mantienen una de 3.28 puntos sobre 4 (D.T= 0.935).

Finalmente, los hombres muestran una media de 3.39 (D.T = 0.787) el ítem 9 (DEM9= Atención al alumnado con discapacidad y con necesidades especiales), las mujeres obtienen igualmente 3.39 puntos sobre 4 (D.T=0.826).

Figura 18

Diferencias por sexos de los docentes en los ítems del factor demandas



Respecto a los ítems del factor Competencia (COM) (ver figura 19), se detectan resultados similares al resto de ítems del cuestionario, tampoco se detectan diferencias entre hombres y mujeres.

En el ítem 1 (COM1) los hombres muestran una media de 3.58 (D.T = 0.752) (COM1= Conocimientos generales sobre tutoría universitaria), mientras las mujeres obtienen 3.57 puntos sobre 4 (D.T = 0.718).

En el ítem 2 (COM2= Conocimientos sobre la estructura y organización de la carrera, así como de la Universidad en general: servicios, becas, oferta de actividades...), los hombres muestran con una media de 3.43 puntos sobre 4 (D.T = 0.638), mientras las mujeres lo hacen con una media de 3.52 (D.T = 0.636).

En el ítem 3 (COM3= Conocimientos sobre la inserción social y laboral de su carrera) los hombres muestran una media total de 3.43 (D.T = 0.629), mientras las mujeres lo hacen con una de 3.52 puntos sobre 4 (D.T = 0.677).

En el ítem 4 (COM4= Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría: entrevistas, cuestionarios) los hombres muestran una media de 3.47 (D.T= 0.585), por otra parte, las mujeres tienen una media de 3.54 puntos sobre 4 (D.T= 0.613).

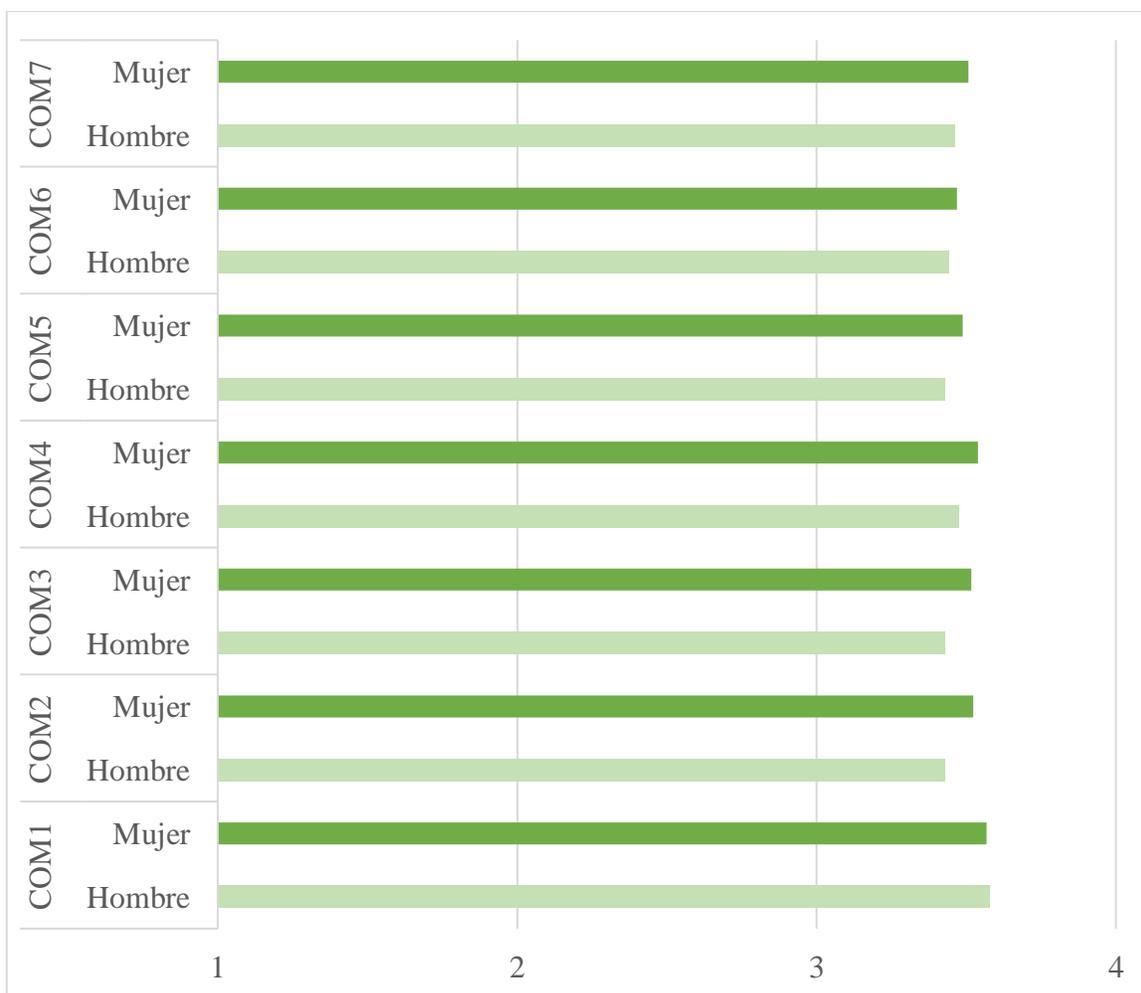
En el ítem 5 (COM5= Características personales: empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo) los hombres muestran una media de 3.43 (D.T= 0.667), mientras las mujeres obtienen una media de 3.44 puntos sobre 4 (D.T= 0.692).

En el ítem 6 (COM6= Buenas relaciones intra e interpersonales) los hombres muestran una media total de 3.44 (D.T= 0.640), mientras las mujeres mantienen una de 3.47 puntos sobre 4 (D.T= 0.736).

Para finalizar, los hombres muestran una media de 3.46 (D.T= 0.632) el ítem 7 (COM7= Saber hacer y aceptar críticas), mientras las mujeres obtienen 3.51 puntos sobre 4 (D.T=0.670).

Figura 19

Diferencias por sexos de los docentes en los ítems del factor competencia



Respecto a las distintas universidades participantes (Tabla 24), se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre universidades en uno de los dos factores. En concreto, se detectaron diferencias entre universidades en relación con el factor relacionado con las demandas del alumnado a través de las tutorías. Las pruebas *post hoc* mostraron que el profesorado de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), evidencia una mayor puntuación en todas las demandas o necesidades planteadas por parte del alumnado en las tutorías, respecto a otras universidades, como son la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) y la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP). A su vez, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) también presenta puntuaciones superiores respecto a la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM).

No se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre universidades en el factor relacionado con las competencias del profesorado, por lo que se estima que los y las docentes puntúan de forma similar con indiferencia de la universidad de procedencia.

Tabla 24

Diferencias en los factores de la escala C-EOT-P sobre tutoría universitaria en función de la universidad

Factor	Universidad	n	M	DT	ANOVA		
					F (3, 394)	p	Diferencias por grupos
DEM	UTM	172	3.53	0.470	5.419	0.01**	ULEAM <UTM USGP<UTM UNESUM< ULEAM
	ULEAM	60	3.27	0.593			
	USGP	73	3.26	0.774			
	UNESUM	93	3.41	0.535			
COM	UTM	172	3.52	0.503	1.362	0.254 <i>ns</i>	-
	ULEAM	60	3.53	0.518			
	USGP	73	3.52	0.493			
	UNESUM	93	3.40	0.585			

Nota. *p*= significancia (***p* < 0.01); *ns*= no significativo; DEM= Demandas; COM= Competencia; UTM= Universidad Técnica de Manabí; ULEAM= Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí; USGP= Universidad San Gregorio de Portoviejo; UNESUM= Universidad Estatal del Sur de Manabí.

Respecto a los ítems del factor demandas (ver figura 20), las diferencias fueron en 7 de los 9 ítems. Los ítems relacionados con la “Orientación personal” (DEM5) y la “Solución de problemas y dificultades” (DEM6) fueron los únicos en no presentar diferencias entre universidades (*p*>.05). Por tanto, el profesorado presentó una valoración similar en estos ítems, independientemente de la universidad. La tendencia en la valoración de los ítems se inclina hacia mayor puntuación por parte del alumnado de la UTM.

En el ítem 1 (DEM1= Información), en el ítem 4 (DEM4= Orientación sobre la inserción laboral) y en el ítem 9 (DEM9= Atención al alumnado con discapacidad y con necesidades especiales), las pruebas post hoc no determinaron entre qué universidades se hallaban las diferencias.

Sin embargo, en el ítem 2 (DEM2= Seguimiento académico) el profesorado de la UTM (M= 3.60; D.T = 0.504) puntuó por encima respecto al profesorado de la USGP (M=3.15; D.T = 0.833).

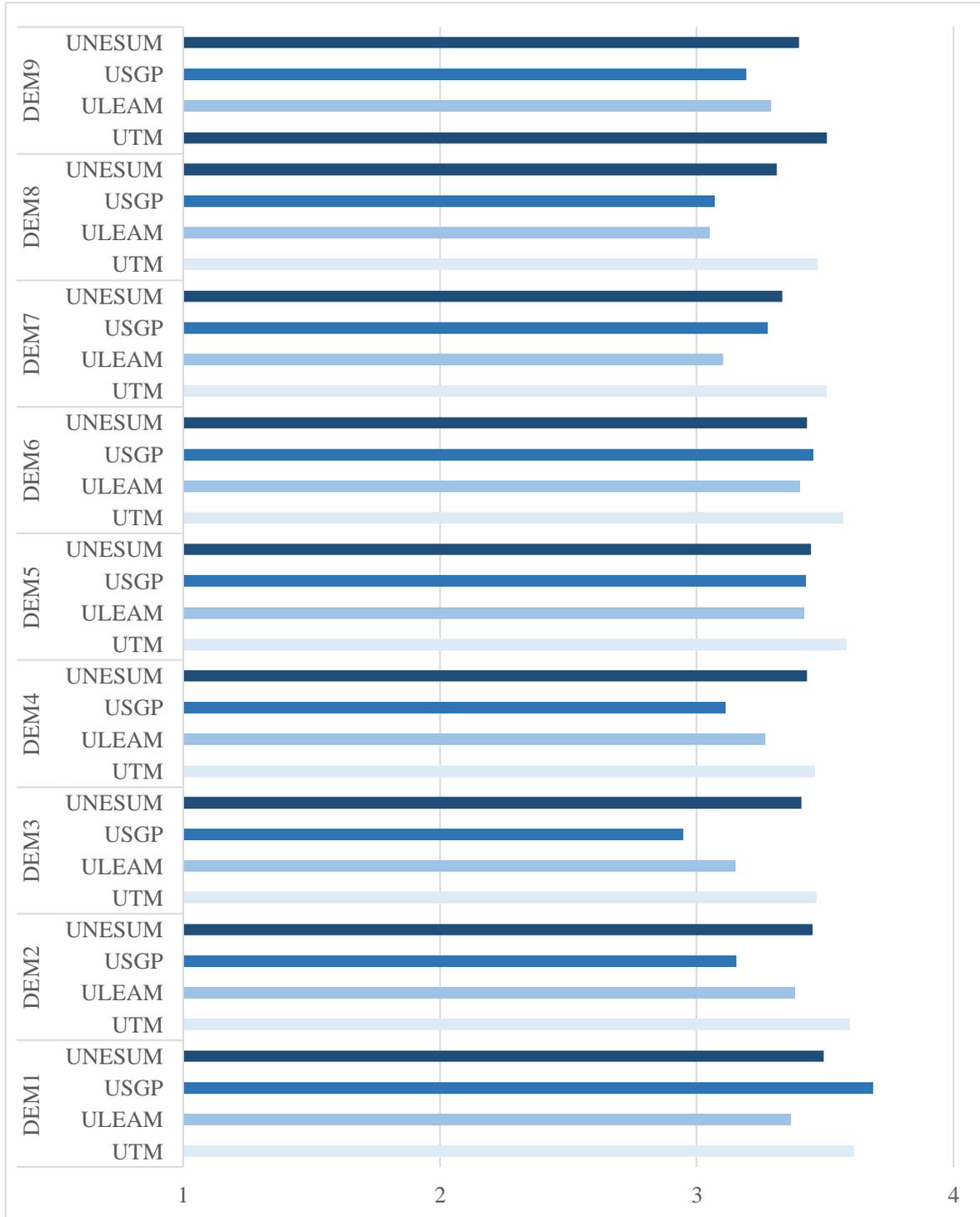
En el ítem 3 (DEM3= Orientación en la carrera profesional) el profesorado de la UTM (M= 3.47; D.T = 0.670) y de la UNESUM (M= 3.41; D.T = 0.663) puntuó por encima respecto al profesorado de la USGP (M=32.95; D.T = 0.956).

En el ítem 7 (DEM7= Toma de decisiones) el profesorado de la UTM (M= 3.51; D.T = 0.688) puntuó por encima respecto al profesorado de la ULEAM (M=3.10; D.T = 0.877).

En el ítem 8 (DEM8= Ayuda en las transiciones de Secundaria y nivel) el profesorado de la UTM (M= 3.47; D.T = 0.680) puntuó por encima respecto al profesorado de la USGP (M=3.07; D.T = 1.122) y de la ULEAM (M= 3.05; D.T = 1.048).

Figura 20

Diferencias por universidades en los ítems del factor demandas desde la perspectiva docente



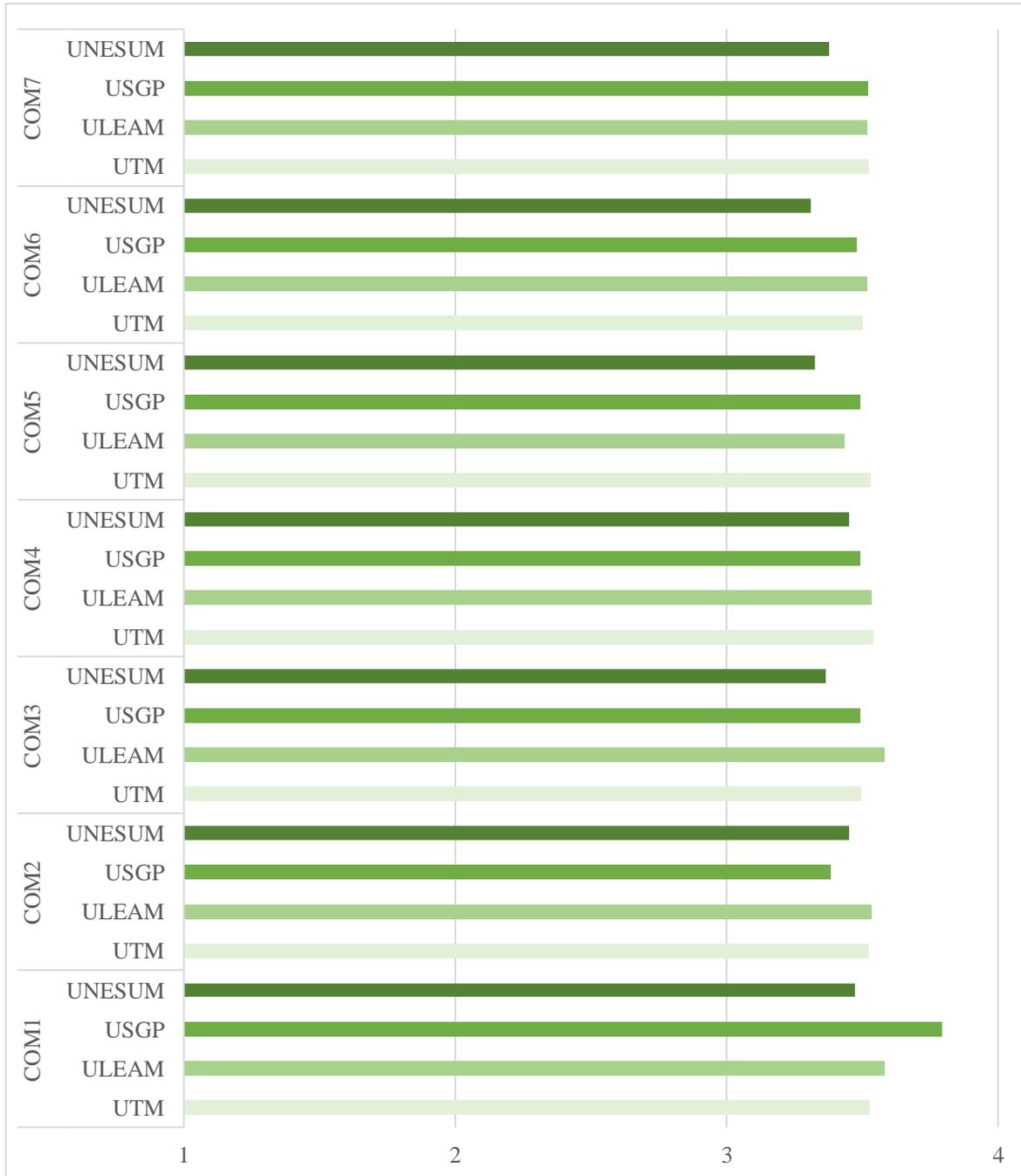
Por otra parte, el profesorado no mostro diferencias significativas en las puntuaciones de los ítems del factor Competencia (COM) (ver figura 21).

Solo el ítem relacionado con los conocimientos generales sobre tutoría universitaria (COM1) mostró diferencias entre universidades ($p < .01$). Concretamente, el alumnado de la Universidad San Gregorio de Portoviejo puntuó superior ($M = 3.79$; $D.T = 0.576$) respecto al alumnado de la Universidad Técnica de Manabí ($M = 3.53$; $D.T = 0.578$) y a la Universidad Estatal de Sur ($M = 3.47$; $D.T = 0.685$).

El profesorado valoró el resto de los ítems de forma similar, por lo que los y las docentes muestran una valoración similar de su competencia con independencia de la universidad en la que imparten docencia.

Figura 21

Diferencias por universidades en los ítems del factor competencia desde la perspectiva docente



Los resultados relativos a las ramas de conocimiento (Tabla 25), mostraron que el profesorado de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas informó de una mayor demanda por parte del alumnado con relación a tutorías y orientación respecto al alumnado de Ciencias. Asimismo, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre ramas de conocimiento en el factor relacionado con las competencias del profesorado.

Tabla 25

Diferencias en los factores del C-EOT-P en función del tipo de carrera universitaria

Factor	Carreras universitarias				<i>t</i> student	
	C (n=111)		CS (n=287)		<i>t</i>	<i>d</i>
	M	DT	M	DT		
DEM	3.31	0.745	3.45	0.496	2.141*	0.13
COM	3.48	0.613	3.49	0.487	0.167 <i>ns</i>	0.00

Nota. * $p < 0.05$; *ns*= no significativo; *d*= Cohen's *d*; DEM= Demandas; COM= Competencia; C= Ciencias; CS= Ciencias Sociales.

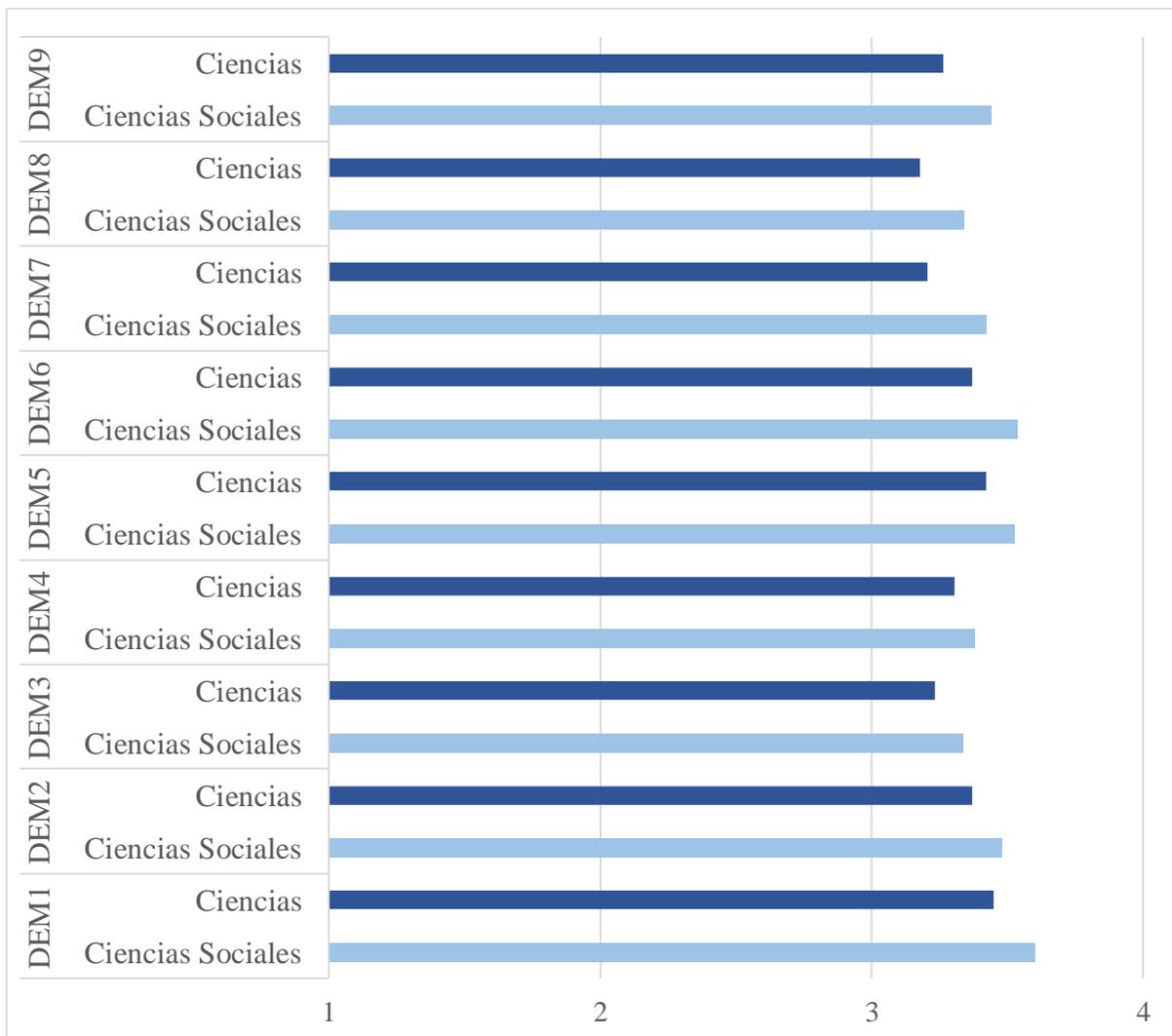
Respecto a las diferencias entre ramas de conocimiento en referencia a los ítems del factor demandas (figura 22). El profesorado mostró diferencias en las puntuaciones de los ítems Información (DEM1; $p < .05$); “Solución de problemas y dificultades” (DEM6; $p < .05$); y “Toma de decisiones” (DEM7; $p < .05$). En todos los casos, el profesorado de Ciencias Sociales puntuó superior respecto al profesorado de Ciencias.

En los ítems DEM2 (Seguimiento académico), DEM3 (Orientación en la carrera profesional), DEM4 (Orientación sobre la inserción laboral), DEM5 (Orientación personal), DEM8 (Ayuda en las transiciones de Secundaria y nivel) y DEM9 (Atención a los alumnos

con discapacidad y con necesidades especiales) no se detectaron diferencias, por lo que el profesorado puntuó de forma similar en estos independientemente de la rama de conocimiento.

Figura 22

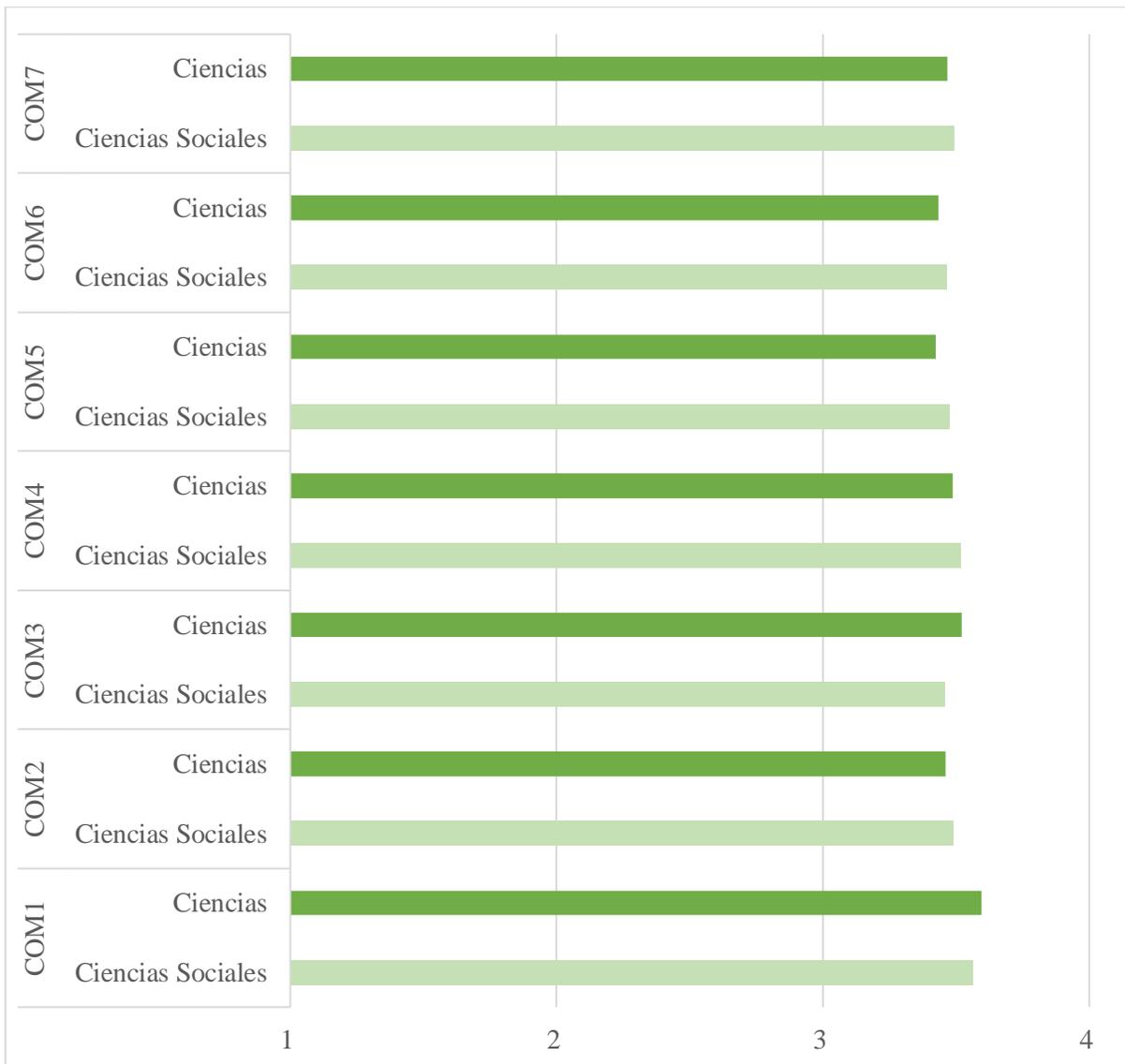
Diferencias por ramas de conocimiento en los ítems del factor demandas desde la perspectiva docente



En ninguno de los ítems de la dimensión Competencia (ver figura 23), se detectaron diferencias estadísticamente significativas. En todos los casos, el alumnado de Ciencias Sociales y el alumnado de Ciencias puntuó de forma similar.

Figura 23

Diferencias por ramas de conocimiento en los ítems del factor competencia desde la perspectiva docente



Respecto a la categoría docente (ver Tabla 26), los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Demanda. El profesorado universitario de la categoría de “Agregado” informó de una mayor demanda por parte del alumnado con relación a tutorías y orientación respecto al profesorado de la categoría de “Titular Auxiliar”. Las post hoc no revelaron más diferencias entre grupos.

Tabla 26

Diferencias en los factores del C-EOT-P en función de la categoría docente

Factor	Categoría	n	M	DT	ANOVA		
					F (6, 391)	p	Diferencias por grupos
DEM	Agregado	37	3.58	0.507	4.480	0.00**	Titular Auxiliar< Agregado
	Principal	56	3.54	0.540			
	Auxiliar	145	3.43	0.503			
	Titular Auxiliar	37	3.01	1.020			
	Titular Principal	36	3.51	0.194			
	Contratado	36	3.37	0.485			
	Titular	51	3.34	0.565			
	Agregado	37	3.60	0.465			
	Principal	56	3.59	0.468			
	Auxiliar	145	3.48	0.567			
COM	Titular Auxiliar	37	3.53	0.661	1.266	0.272 ns	-
	Titular Principal	36	3.52	0.225			
	Contratado	36	3.35	0.553			
	Titular	51	3.41	0.506			

Nota. ** $p < 0.01$; ns= no significativo; DEM= Demandas; COM= Competencia.

Respecto a las diferencias entre categoría docente en referencia a los ítems del factor Demandas (Figura 24). El profesorado mostró diferencias en las puntuaciones de todos los ítems. Aunque en el ítem 4 (DEM4= Orientación sobre la inserción laboral), ítem 5 (DEM5= Orientación personal), ítem 6 (DEM6= Solución de problemas y dificultades), ítem 7 (DEM7= Toma de decisiones) e ítem DEM9 (Atención a los alumnos con discapacidad y con necesidades especiales), las pruebas post hoc no determinaron entre qué universidades se hallaban las diferencias.

En el ítem 1 (DEM1= Información) la categoría Titular Principal puntuó superior respecto a Auxiliar (M= 3.60; D.T = 0.504), Contratado (M= 3.60; D.T = 0.504) y Titular (M= 3.60; D.T = 0.504).

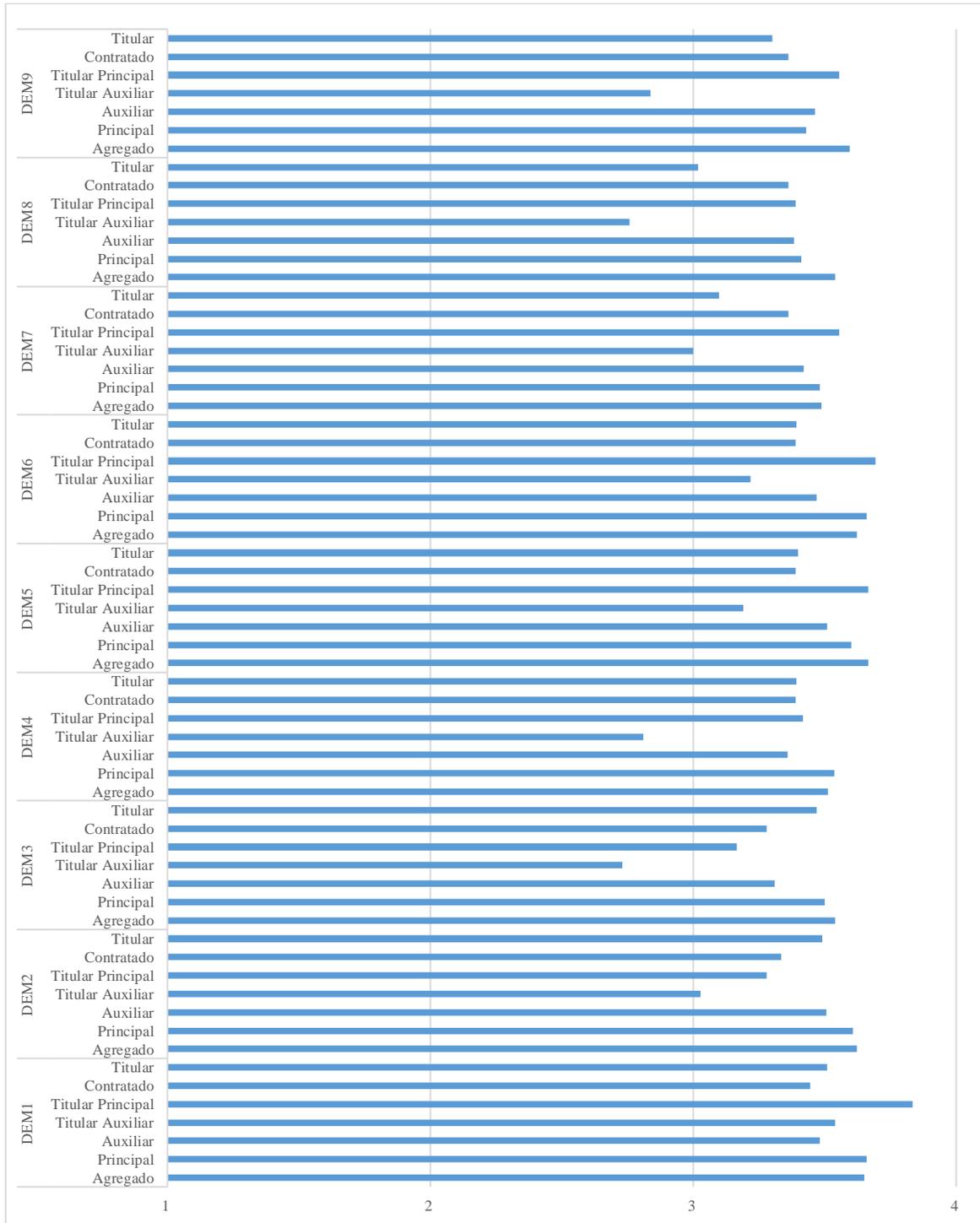
En el ítem 2 (DEM2= Seguimiento académico) la categoría Principal puntuó superior respecto a “Titular Principal” (M= 3.60; D.T = 0.504).

En el ítem 3 (DEM3= Orientación en la carrera profesional) la categoría “Titular Auxiliar” puntuó inferior respecto a “Agregado” (M= 3.60; D.T = 0.504), “Titular” (M= 3.60; D.T = 0.504) y “Principal” (M= 3.60; D.T = 0.504).

En el ítem 8 (DEM8= Ayuda en las transiciones de Secundaria y nivel) la categoría “Agregado” puntuó superior respecto a “Titular Auxiliar” (M= 3.60; D.T = 0.504), y “Titular” (M= 3.60; D.T = 0.504).

Figura 24

Diferencias en los ítems del factor demandas en función de la categoría docente

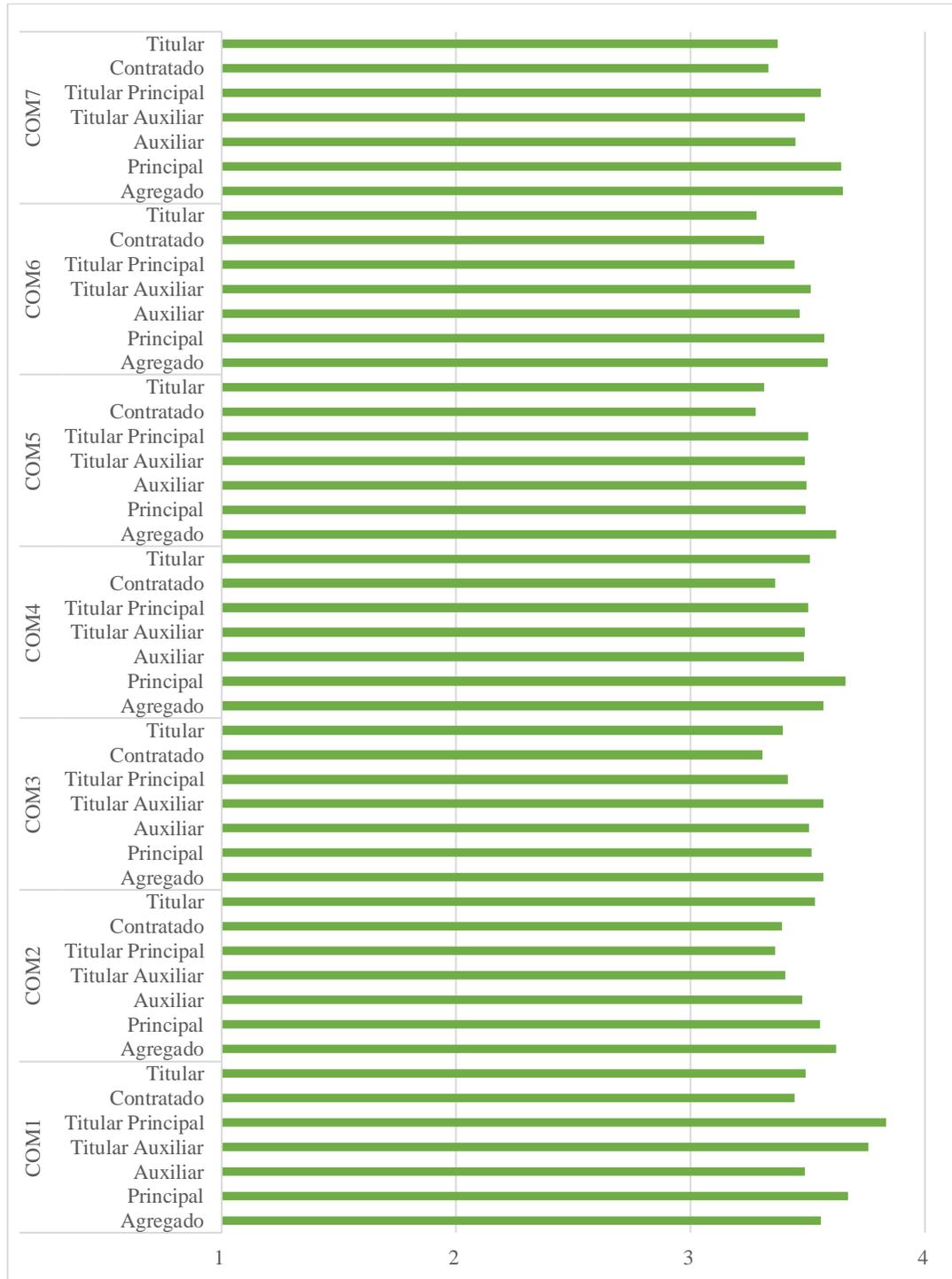


Asimismo, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre ramas de conocimiento en el factor relacionado con las competencias del profesorado (Figura 25). Solo el ítem relacionado con los conocimientos generales sobre tutoría universitaria (COM1) mostró diferencias entre categorías. Aunque la post hoc no indicaron entre quienes se hallaban las diferencias.

Es decir, no podemos indicar que el profesorado puntúe de forma inferior o superior en determinadas competencias en función de su categoría profesional. Los resultados de las pruebas comparativas no indicaron evidencia al respecto ($p > .05$), por tanto, la percepción entre categorías profesionales es similar.

Figura 25

Diferencias en los ítems del factor competencia en función de la categoría docente



Respecto a la experiencia docente (ver Tabla 27), los resultados tampoco mostraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones respecto a la experiencia docente del profesorado.

Tabla 27

Diferencias en los factores del C-EOT-P en función de la experiencia docente

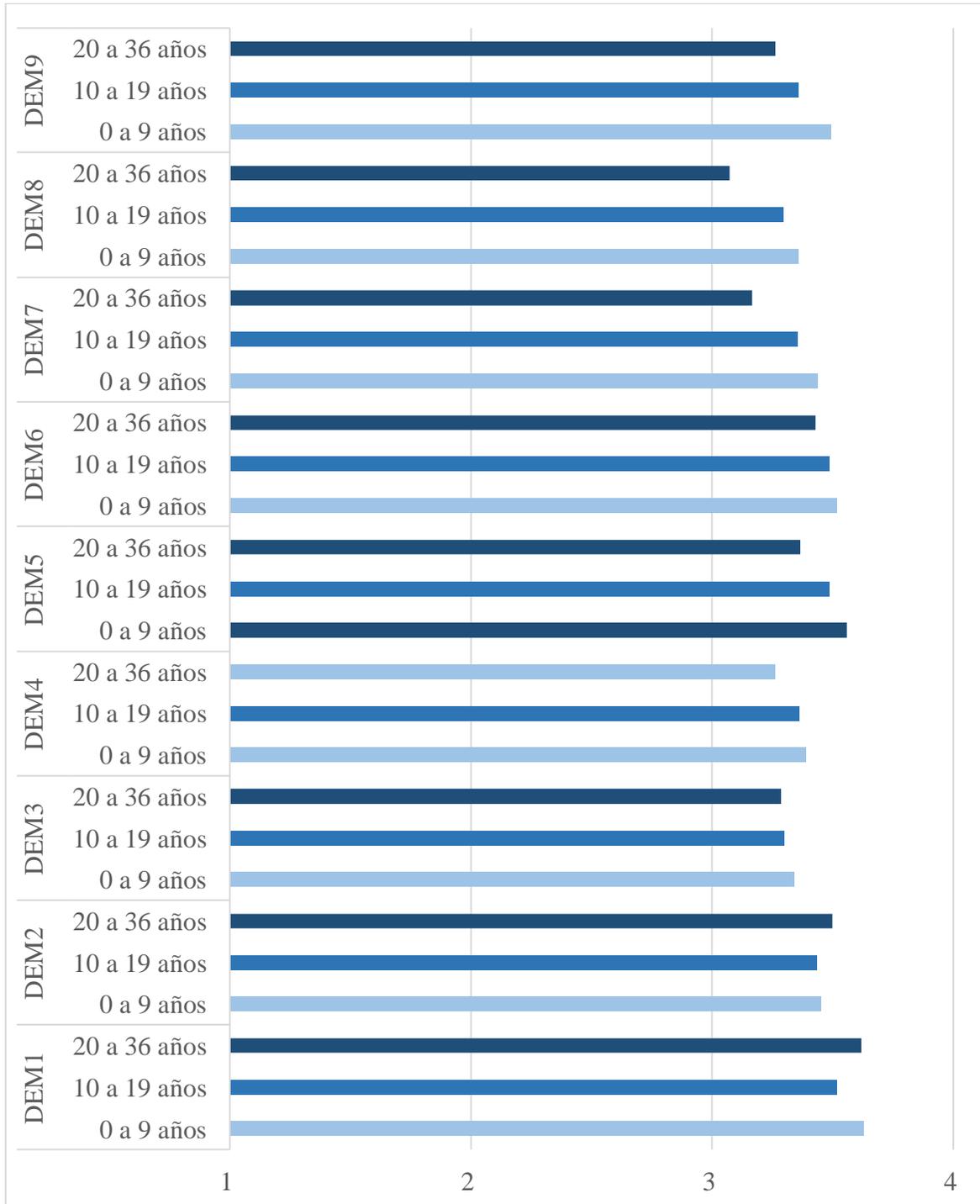
Factor	Experiencia	n	M	DT	ANOVA		
					F (2. 393)	p	Diferencias por grupos
DEM	0 a 9 años	126	3.46	0.459	1.008	.366 <i>ns</i>	-
	10 a 19 años	228	3.40	0.629			
	20 a 36 años	42	3.33	0.634			
COM	0 a 9 años	126	3.56	0.441	2.650	.072 <i>ns</i>	-
	10 a 19 años	228	3.44	0.573			
	20 a 36 años	42	3.58	0.461			

Nota. *ns*= no significativo; DEM= Demandas; COM= Competencia.

Los resultados del análisis de los ítems de la dimensión de demandas (DEM) no mostraron diferencias por experiencia docente (ver Figura 26). Al igual que ocurre con la categoría profesional, no podemos indicar que la percepción del profesorado varíe según los años de experiencia en cuanto a las demandas exigidas por su alumnado. Los resultados en este sentido no indicaron evidencias al respecto ($p > .05$), por tanto, la percepción entre grupos de experiencia docente es similar.

Figura 26

Diferencias en los ítems del factor demandas en función de la experiencia docente



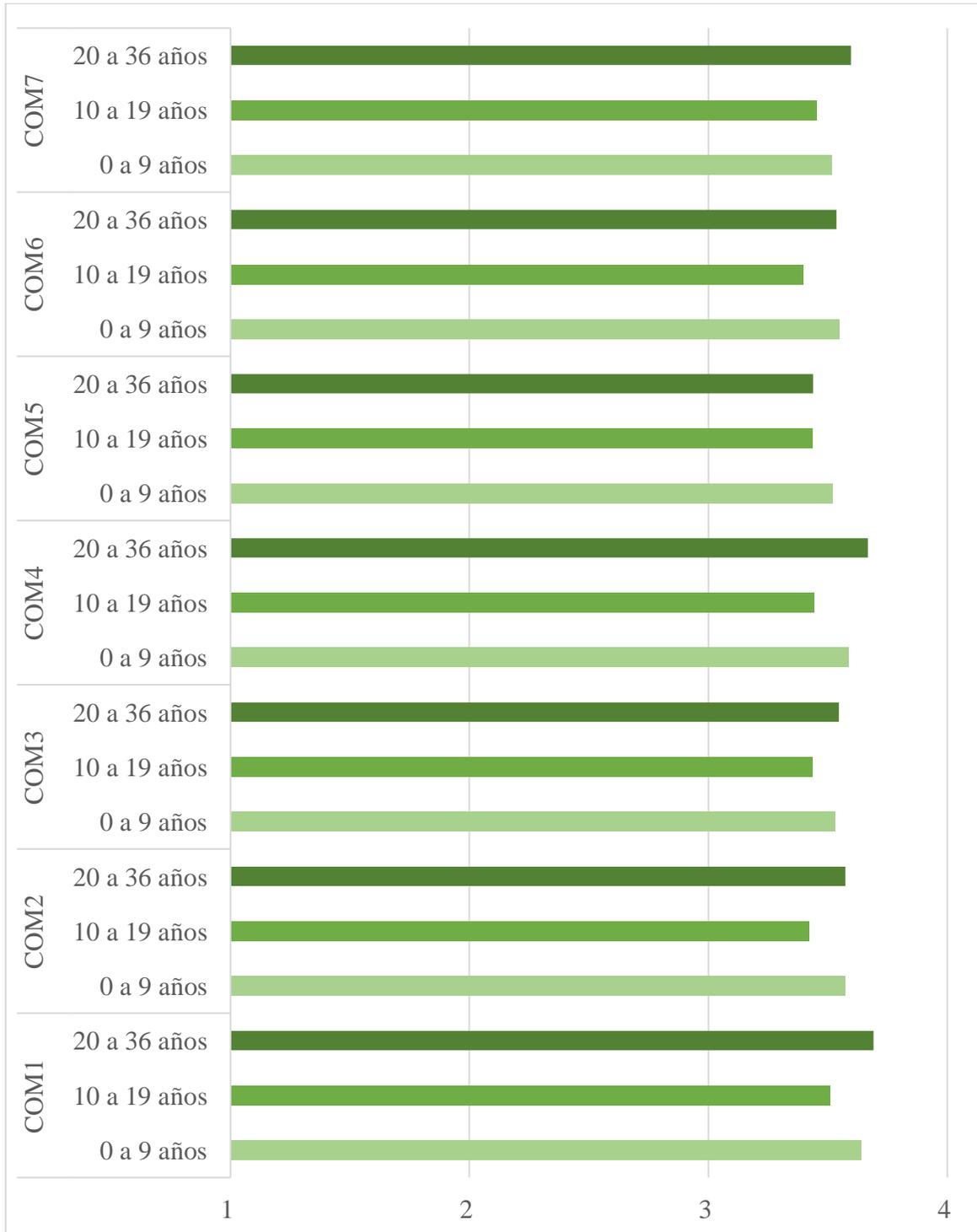
En la misma línea de lo anterior se obtuvieron los resultados del análisis de los ítems de la dimensión de Competencia (COM), no obteniendo diferencias significativas por experiencia docente a excepción de un ítem (ver Figura 27).

Los resultados del análisis pormenorizado de los ítems de la dimensión de Competencia manifestaron diferencias por experiencia docente en el ítem COM4. Este ítem hace alusión a la percepción del profesorado sobre el grado de conocimientos relativos las técnicas propias de la tutoría (entrevistas, cuestionarios). Aquellos docentes con una experiencia de más de 20 años de servicio indicaron mayor nivel de esta competencia respecto a los que llevan entre 10 y 19 años de docencia.

No podemos indicar que la percepción del profesorado en relación con su competencia varíe según los años de experiencia en el resto de los ítems. Los resultados en este sentido no indicaron evidencias al respecto ($p > .05$), por tanto, la percepción entre grupos de experiencia docente es muy similar en el resto de las competencias: ítem 1 (COM1= Conocimientos generales sobre tutoría universitaria); ítem 2 (COM2= Conocimientos sobre la estructura y organización de la carrera. así como de la Universidad en general: servicios, becas, oferta de actividades...); ítem 3 (COM3= Conocimientos sobre la inserción social y laboral de su carrera); ítem 4 (COM4= Conocimientos sobre las técnicas propias de la tutoría: entrevistas, cuestionarios); ítem 5 (COM5= Características personales: empático, paciente, resolutivo, cordial, mediador, constructivo); ítem 6 (COM6= Buenas relaciones intra e interpersonales); y ítem7 (COM7= Saber hacer y aceptar críticas).

Figura 27

Diferencias en los ítems del factor competencia en función de la experiencia docente



14. Discusión y conclusiones

El primer objetivo de esta investigación fue explorar, confirmar, analizar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de un instrumento sobre la percepción del alumnado con relación a la orientación y tutoría universitaria que denominamos Evaluación de la Orientación y la Tutoría en Educación Superior (C-EOT-Versión alumnado), (Questionnaire for the Assessment of Guidance and Tutoring in Higher Education, Q-AGT, Amor et al., 2021), partiendo de la revisión de la literatura científica sobre escalas que evalúan la orientación y tutoría universitaria (Aguaded y Monescillo, 2013; Moreno-Yaguana y Sánchez-García, 2017; Pantoja-Vallejo et al, 2020; Pérez-Cuso, Martínez-Clares y Martínez-Juárez, 2015). De acuerdo con otros estudios, se realizó el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento para evaluar el desarrollo de la tutoría en universidades latinoamericanas (León Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019; De la Cruz Flores, y Abreu-Hernández, 2017; López-Castro y Pantoja-Vallejo, 2018), con la finalidad de dar respuesta a la carencia de investigaciones focalizadas en esta materia en Ecuador.

En concordancia con trabajos previos (León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019; López-Castro y Pantoja-Vallejo, 2018; Pérez-Cusó, Martínez-Clares y Martínez-Juárez, 2015; Pantoja-Vallejo et al, 2020), se confirma el carácter multidimensional en la evaluación de la tutoría universitaria. Concretamente, y acorde a otras investigaciones (Delgado-García, Conde Vélez, y Boza Carreño, 2020), el instrumento quedó definido por tres factores. El Factor 1 –Importancia–, aborda la importancia atribuida por el alumnado a la información, organización del centro y del plan de estudios; adaptación e integración a la universidad; ayuda en el desarrollo académico, personal y profesional. El segundo factor –Demanda–,

evalúa los niveles que el alumnado manifiesta sobre la necesidad de información; seguimiento orientación académico, personal y profesional; solución de problemas y dificultades; toma de decisiones; ayuda en las transiciones de nivel; y atención a la diversidad. Finalmente, el tercer factor –Competencia– aborda la competencia docente que, desde la perspectiva estudiantil, resulta necesaria para el correcto desarrollo de la orientación y tutoría universitaria, como son la competencia en tutorización y organización universitaria; competencia en inserción social; conocimientos y habilidades sobre las técnicas propias de la tutoría; competencia inter e intrapersonal; saber hacer y aceptación de críticas.

El modelo de tres factores propuesto para el Q-AGT ha constatado la validez de constructo, demostrando una calidad métrica adecuada y un ajuste satisfactorio del modelo, obteniendo una escala con altos índices de fiabilidad. De esta forma, se obtiene una escala útil para generalizar resultados sobre la orientación y tutoría en estudiantes universitarios de Latinoamérica. Todo ello contribuye a la evaluación de distintos aspectos que se han manifestado como deficitarios o poco estudiados en trabajos previos, como son: a) atender y comprender las necesidades académicas, personales y profesionales del alumnado a través del apoyo individualizado (Amor y Dios, 2017; Lobato y Guerra, 2016; Rodríguez, Prada y Delgado, 2015); b) posible baja competencia sobre la tutoría y orientación universitaria en el profesorado de universidades latinoamericanas (CONEA, 2009); y c) contribuir a evaluar un criterio de eficacia académica relacionado con la admisión, retención y acompañamiento en el proceso educativo del alumnado (CEAACES, 2013). En este sentido, el Q-AGT se consideraría de gran importancia para cursos iniciales, como respuesta de detección precoz para la prevención de la deserción académica.

Coincidimos con Ponce Ceballos et al., (2018) que apuntan hacia la importancia de seguir explorando la evaluación de la orientación y tutoría para la mejora de los procesos de acompañamiento de estudiantes y la formación del profesorado para el desempeño de esta labor en el ámbito universitario.

Con respecto a la aplicación del Q-AGT, en el primer factor –Importancia–, el alumnado atribuye gran valor a la tutoría universitaria como espacio para favorecer el desarrollo personal, especialmente para el fomento de la autonomía, la autoestima y la identidad. En línea con estudios previos (Amor y Dios, 2017; León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019; Martínez-Clares et al., 2019; Wisker et al., 2013), se resalta la importancia de la orientación y tutoría en el contexto universitario para el desarrollo personal, académico y profesional. Estos tres tipos de desarrollo, que se deben atender dando respuesta a las necesidades que presentan los estudiantes a lo largo de su paso por la universidad, apoyan las tesis del avance de la tutoría universitaria hacia un modelo integral en el que la dimensión personal cobra una especial relevancia (Delgado-García et al., 2020).

En relación con el segundo factor obtenido –Demanda–, el alumnado manifiesta necesidad de orientación para facilitar la inserción laboral, así como de apoyo y seguimiento académico por el profesorado para el desarrollo de sus estudios universitarios. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en otros estudios desarrollados en Europa y Latinoamérica (Rubio y Martínez, 2012; Ponce Ceballos et al., 2018), donde el alumnado afirma sentir una mayor necesidad de acompañamiento y apoyo, concretamente en aspectos importantes vinculados a su futura competencia y la empleabilidad –p. ej. análisis de fortalezas y debilidades, estrategias de afrontamiento del estrés y la adversidad, etc.–. Este

tipo de competencias son muy demandadas por los empleadores como señalan los recientes estudios de Ponce Ceballos y otros (2018) y Pantoja-Vallejo y otros (2020).

Finalmente, con relación al tercer factor –Competencia docente–, la escala agrupa las variables relacionadas con las competencias del profesorado universitario para la labor tutorial, como son las competencias intra e interpersonales, técnicas, académicas y facilitadoras para la inserción laboral. En esta misma línea, Pérez-Serrano et al., 2020), destacan la importancia de la orientación y el asesoramiento “*Face to face*” para el desarrollo de las tutorías universitarias. Otros autores como, Martínez Clares et al., 2019), en su trabajo para validar una escala para medir y valorar la práctica orientadora y tutorial, concluyeron que a las competencias para el desempeño de la labor tutorial del profesorado se le añade una competencia transversal emergente, que proviene del dominio de las TIC.

Por tanto, se considera que se ha obtenido un instrumento válido y fiable para medir el desarrollo de la orientación y la tutoría en las universidades de Ecuador, fundamentado teóricamente y definido operativamente en base a tres factores: a) Importancia; b) Demanda; y c) Competencia. Los resultados del Análisis Factorial Exploratorio determinan que los factores obtenidos y sus cargas se corresponden con los planteamientos teóricos previos. Asimismo se confirman la hipótesis 1 planteada al inicio del estudio.

Según la percepción del alumnado sobre la importancia, demandas y competencias profesionales del tutor/a para la orientación y tutoría universitaria del profesorado de las universidades de la provincia de Manabí, no se ha evidenciado que las mujeres y los hombres (Blakman Briones, y Bermúdez Reyes, 2020; Moreno-Yaguana y Sánchez-García, 2017) discrepen en la valoración de la tutoría universitaria. Ambos sexos valoran altamente la

importancia de la tutoría en las universidades de Ecuador, las demandas que a través de ella se demandan y las competencias del profesorado para desempeñarla.

Las discrepancias presentadas entre distintas universidades sugieren las fortalezas de los programas de orientación y tutoría universitarias desde el punto de vista del estudiante. Si bien, todas las universidades manifestaron una buena y alta valoración al respecto. Teniendo en cuenta las carreras universitarias de los participantes, aquellos alumnos y alumnas que cursan sus estudios en Ciencias (Guerra-Martín y Borrallo-Riego, 2018; Martínez Sánchez et al., 2017) valoran más altamente la importancia de la tutoría universitaria.

El alumnado ha manifestado una alta valoración sobre la importancia y demanda de la tutoría en el contexto universitario ecuatoriano y las competencias docentes del profesorado para atender a las demandas que a través de ella desempeña, todo ello independientemente del género. Al igual que en los resultados obtenidos por Correa-Peralta y otros (2017), en la Universidad Estatal de Milagro de Ecuador y de este modo confirmamos las hipótesis 2ª y 3ª planteadas al inicio del estudio.

En relación con las universidades participantes el alumnado de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), es el que le concede menos importancia a la tutoría y a las demandas que el alumnado en ella plantea. En contraposición, el alumnado de la Escuela Superior Agropecuaria de Manabí (ESPAM) otorga una gran importancia a la tutoría y opina que su profesorado posee unas buenas competencias relacionadas con la tutoría. Si bien es cierto, que a pesar de las discrepancias todas las universidades puntuaron altamente en la valoración sobre tutoría y orientación universitaria.

Atendiendo a la diferencia entre las carreras universitarias de Ecuador, los resultados muestran que el alumnado de las carreras del área de conocimiento de Ciencias es el que más valora la importancia de la tutoría universitaria. Sin embargo, y coincidiendo con estudios anteriores (González-Tirados y González-Maura, 2007; Moreno-Yaguana y Sanchez-Garcia, 2018) el alumnado de Ciencias Sociales puntuó superior respecto al alumnado de Ciencias en la mayoría de los ítems del factor demandas, el alumnado demanda un seguimiento académico de su trayectoria, una orientación sobre la inserción laboral relacionada con su titulación y asesoramiento en la toma de decisiones (Bianculli y Marchal, 2013; Correa-Peralta et al., 2017; González-Tirados y González-Maura, 2007; Moreno-Yaguana y Sanchez-Garcia, 2018; Moscoso y Hernández, 2015).

Finalmente, se confiere gran importancia a la orientación y la tutoría universitaria como estrategia para el desarrollo integral del estudiante –personal, académico y profesional– y como factor protector contra la deserción académica. Este estudio evalúa si dicho proceso se realiza de forma adecuada, en consonancia con otras investigaciones recientes orientadas a la elaboración de instrumentos válidos y fiables (p. e.: Delgado-García et al., 2020; León-Carrascosa y Fernández-Díaz, 2019; Pantoja-Vallejo et al., 2020).

Asimismo, se espera que este estudio contribuya a esclarecer la discrepancia detectada entre investigaciones con relación a las dimensiones factoriales de la tutoría y aportar conocimiento ante la escasa literatura en Latinoamérica, y en concreto en Ecuador.

Otro de los objetivos de este estudio pretendía confirmar, analizar las propiedades psicométricas y la estructura factorial de un instrumento sobre la percepción del profesorado con relación a la orientación y tutoría universitaria. En este sentido, hemos podido comprobar

que C-EOT-P es un instrumento óptimo para la evaluación de la percepción del profesorado con relación a la orientación y la tutoría en Educación Superior y por tanto se confirma la hipótesis 4ª planteada en nuestra investigación. La correlación positiva entre los diferentes factores contribuye al estudio del desarrollo de la orientación y las tutorías en las universidades de la provincia de Manabí en Ecuador, atendiendo a las demandas que según el profesorado presenta el alumnado y las competencias que posee el tutor/a relacionadas con estas disciplinas. En síntesis, este resultado es bastante relevante debido a la escasez de instrumentos centrados en dichos aspectos (Holliman et al., 2018; De la Cruz y Abreu-Hernández, 2017), tanto desde un punto de vista teórico (la robustez y solidez proporcionada a través del diseño basado en dimensiones), como por sus características psicométricas relativas a su fiabilidad y validez. Los resultados coinciden con las tendencias halladas en otros estudios relacionados con el tema (Aguaded y Monescillo, 2013; Cid y Pérez, 2006; Chiva y Ramos, 2007; Feldt et al., 2011; Holliman et al., 2018). Asimismo, al reunir en los instrumentos el contraste entre profesores y estudiantes, en esta investigación, se obtiene un análisis de necesidades común entre ambas muestras por lo que facilitará la necesaria implicación de ambos en los futuros procesos de cambio en beneficio de todos (Arraiz et al., 2018).

Para finalizar, el último objetivo planteado en esta investigación pretendía analizar, desde la percepción del profesorado, las demandas del alumnado a través de la tutoría y evaluar las competencias profesionales necesarias del profesorado para la orientación y la acción tutorial universitaria en función sexo, tipo de carrera, categoría, experiencia docente y universidad.

Analizar la percepción del profesorado sobre las demandas del alumnado a través de la tutoría y las competencias profesionales necesarias para la orientación y la acción tutorial universitaria en función sexo, tipo de carrera, categoría, experiencia docente y universidad.

Los resultados no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la valoración sobre la tutoría universitaria entre profesores y profesoras. Ambos sexos manifestaron una valoración alta sobre la importancia de la tutoría, una valoración alta en las demandas que el alumnado hace al profesorado de las universidades de la provincia de Manabí y las competencias del docente universitario sobre la orientación y el asesoramiento. Sin embargo, ambos coinciden en la necesidad de que el profesorado posea conocimientos generales sobre tutoría universitaria para desempeñar un buen proceso de orientación con el alumnado, los resultados coinciden con estudios realizados en otras universidades en las que las demandas del alumnado correlacionaban con las competencias necesarias para la orientación y la tutoría en el profesorado (Bianculli y Marchal, 2013; Correa-Peralta et al., 2017; De la Cruz y Abreu-Hernández, 2017; González-Tirados y González-Maura, 2007; Moreno-Yaguana y Sanchez-Garcia, 2018; Moscoso y Hernández, 2015) y con las hipótesis que se abordaban al inicio de la investigación sobre las manifestaciones en las respuestas del profesorado.

Según la universidad de referencia, en el factor relacionado con las competencias del profesorado no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre universidades tanto profesores como profesoras puntúan de forma similar con indiferencia de la universidad donde imparten docencia.

Asimismo, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre ramas de conocimiento en el factor relacionado con las competencias del profesorado.

Respecto a la categoría docente los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de demandas. El profesorado universitario de la categoría de “Agregado” informó de una mayor demanda por parte del alumnado con relación a tutorías y orientación respecto al profesorado de la categoría de “Titular Auxiliar”.

Respecto a la categoría docente los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones respecto a la experiencia docente del profesorado.

14.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Entre las principales limitaciones de este estudio se puede señalar que hubiese sido deseable la ampliación de la muestra con sujetos de muchas más universidades de Latinoamérica. Además en relación a la muestra de profesorado ha resultado imposible obtener datos de la Escuela Superior Agropecuaria de Manabí (ESPAM) y en cambio del alumnado sí.

Aunque la metodología con enfoque transversal mediante encuesta es un método comúnmente empleado en el estudio de la temática, esta impide establecer relaciones de causalidad con otros constructos. También la falta de estudios desarrollados en Ecuador impide la realización de comparaciones que contribuyan a profundizar en el conocimiento científico relacionado con la tutoría y orientación universitaria.

A pesar de todo lo mencionado anteriormente, se está trabajando en superar las limitaciones detectadas. En primer lugar, en la actualidad se está procediendo a la recolección de datos de una muestra más amplia y se pretende extender la evaluación de la orientación y la tutoría a otros países latinoamericanos. Asimismo, se pretende ampliar en futuros estudios la muestra del profesorado universitario e incluir el registro de otras variables relacionadas con el bienestar psicológico de estudiantes y docentes.

Referencias

- Adame, M. T. (2002). La orientación y la tutoría en la universidad. Análisis de las realidades existentes. *Educación y cultura: Revista Mallorquina de Pedagogía*, 15, 215-232.
- Aguaded, M. y Monescillo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la Universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora. *Tendencias pedagógicas*, 21, 163-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4183156>
- Albanaes, P., Marques de Sousa, F. y Patta Bardagi, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: Un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1), 21-56.
- Alcón, E. (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. En F. Michavila y J. García Delgado (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 85-93). Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.
- Alemán-Ramos, P.F. (2018). Guidance and digital technology in the 21st Century: implications for the university. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencia de la Educación*, 27, 22–33. <http://doi.org/10.20420/ELGUINIGUADA.2018.203>

- Alfonso, I. (2016). La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación. Bibliotecas. *Anales de Investigación*, 12(2), 235-243.
- Álvarez, M. (2004). Los modelos de orientación en España: presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 147-162.
- Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (2005). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Amor, M.I. (2012). La Orientación y la Tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence=1>
- Amor, M. I., Saldarriaga, K. V. y Dios, I. (2021). Assessing university guidance and tutoring in higher education: Validating a questionnaire on Ecuadorian students. *PLoS ONE*, 16(6): e0253400. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253400>
- Amor, M. I. y Dios, I. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas de una escala sobre las necesidades del alumnado en la tutoría. *Revista de Pedagogía*, 38(103), 35-57.
- Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Alertes.
- Aróstica, B. y Santander Rodríguez (2011). La orientación familiar en los marcos de la ciencia y la tecnología, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. www.eumed.net/rev/cccss/14/

- Arzaiz, A., Berbegal A., Sabirón, F. (2018). La tutoría académica focalizada en la evaluación: análisis de necesidades desde la perspectiva de estudiantes y profesores. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 211-229. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.5992>
- Arza, N., De Salvador, X. y Mascarenhas, S. (2014). La función tutorial del profesorado: estudio evaluativo en tres universidades federales brasileñas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(3), 105-121. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204081>
- Barberis, G.M. y Escribano, M.C. (2008). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU. *Rect@* 16(1), 1-11: <http://www.uv.es/asepuma/XVI/605>.
- Bausela, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 12, 16-28. http://www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/bausela.swf
- Bellantonio, S. (2018). Fostering personal knowledge and competences in higher education guidance processes. In V. Boffo & M. Fedeli (Eds.), *Employability & Competences: Innovative Curricula for New Professions* (pp. 305-315). Firenze University Press.
- Benavent, J.A. (2000). *La Orientación psicopedagógica en España. Vol. II: Desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970*. Promolibro.
- Bentler, P. M. (1977). Factor simplicity index and transformations. *Psychometrika*, 59, 567-579. <https://doi.org/10.1007/bf02294054>

- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400-404.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. California: Multivariate Software, Inc.
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P. y Casanova, J. R. (2017). Proyecto E-Orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa. *Re-vista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 81-95.
- Bianculli, K. y Marchal, M. (2013). Las tutorías universitarias: estudio de caso: Programa de Tutorías PACENI de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *ESE. Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3, 2-7. <http://www.remo.ws>.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Praxis.
- Boronat, J.; Castaño, N.; Fernández, M. A.; Lucas, S.; Prieto, C. y Ruiz, E. (2002). *La tutoría en aras de la calidad de la enseñanza universitaria. Proyecto de innovación educativa*. Junta de Castilla y León.

- Boza, A. (2002). Evaluación de la orientación en educación secundaria: análisis de roles. *XXI. Revista de educación*, 4, 217-242. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1921/b15150525.pdf?sequence=1>
- Blakman Briones, Y. y Bermúdez Reyes, E. (2020). Tutoría entre pares. Experiencia del programa asesoría pedagógica estudiantil. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Sinergias educativas*, 1(5), 2661-6661. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821581009/index.html>
- Cáceres, H. y Olvera, J. (2014). Proceso de tutorías sobre el rendimiento académico, en los departamentos de orientación y bienestar estudiantil de los colegios de la provincia del Azuay [Tesis doctoral]. Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Cano, R. (2008a). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 17-20.
- Cano, R. (2008b) Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 185-206.
- Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 41-54.
- Carranza Alcántar, M. R., Plascencia Jiménez, R., Islas Torres, C. y Jiménez Padilla, A. A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios sobre la tutoría presencial y la

- virtual. *Educateconciencia*, 27(28), 126-146. <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/259>
- Cid, A. y Pérez, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de sus profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 395-421.
- Chiva, I. y Ramos, G. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por profesores/tutores de la Universitat de Valencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2) 179-187. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230777004>
- Colvin, J. W. (2007). Peer Tutoring and Social Dynamics in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165-181.
- Clerici, R. y Da Re, L. (2019). Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa. *Revista de investigación educativa*, 37(1), 39-56.
- Consejo de Educación Superior (2012). Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor e investigador del Sistema de Educación Superior. República del Ecuador http://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a3/Reglamento_Carrera_Escalafon.pdf
- Correa-Peralta, M. A., Vinueza, J. L., Torres, E. M. y Ponce, K. H. (2017). Sistema para las tutorías académicas en las universidades ecuatorianas. Caso Universidad Estatal de Milagro. *INNOVA Research Journal*, 2(6), 100-111.
- De Cózar Escalante, J. M. (2005). Principio de precaución y medio ambiente. *Revista Española de Salud Pública*, 79(2), 133-144.

- De la Cruz Flores, G. y Abreu-Hernández, L. F. (2017). Evaluación de la tutoría en los estudios de posgrado: construcción y validez de escalas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 11-36.
- Delgado-García, M., Conde Vélez, S. y Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 119-143. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 53-69). Laertes.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO. 91-103.
- Díaz Allué, M.T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Narcea.
- Echeverría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. En Apocada, P. y Lobato, C. *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 112-136). Laertes.
- Escolano-Pérez, E., Lizalde Gil, M., Serrano Pastor, R. M. y Casanova López, Ó. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567.

- Farriols, N., Vilaregut, A., Palma, C., Dotras, P., Llinares-Fité, M., y Dalmau-Jordá, C. (2015). Estudio descriptivo de un modelo de orientación universitario. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 106–120. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13861>
- Feldt, R.C, Graham, M., y Dew, D. (2011). Measuring Adjustment to College: Construct Validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92-104.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Fernández-Salineró, C., Belando Montoro, M., González Martín, R. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 33(1), 49-75. <https://doi.org/10.15581/004.33.49-75>
- Ferrando, P. J. y Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Ferrando, P. J. & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>

- Flora, D. B. & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466–491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- García, J.N. (2014). Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 173-174. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36338>
- García Nieto, N. (2008) La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), (21-48)
- Gastón, L. y Rekalde, I. (2016). La tutoría universitaria. El caso del Grado de Pedagogía de la UPV/EHU. *Revista d’Innovació Docent Universitària*, 8, 121-141 <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>
- González Tirados, R. M. y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- González, J. y Ledezma, M A. (2009). La orientación en América Latina: Consideraciones generales acerca de los criterios de coherencia, cooperación y calidad. *Orientación y Sociedad*, 9. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13898>
- González López, I. y Martín Izard, J. F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 15(2), 299-315.

- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guerra-Martín, M. D. & Borrallo-Riego, Á. (2018). Tutoring and academic performance from the perspective of Health Sciences students and teachers. A systematic review. *Educación Médica*, 19(1), 205-213. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.019>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., García Espejo, M. I. y Limón Cano, S. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrero, J. (2010). Confirmatory Factor Analysis in the study of the Structure and Stability of Assessment Instruments: An example with the Self-Esteem Questionnaire (CA-14). *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300.
- Hervás Avilés, M. R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Grupo Editorial Universitario.
- Holliman, A.J., Martin, A.J., y Collie, R.J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, 38(6), 785-799.

- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Knight, P.T. (2005). El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia. Narcea.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En Apocada, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 112-136). Laertes.
- Lázaro, A. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109-137.
- León-Carrascosa, V. y Fernández-Díaz, M.J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 525-541. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Gobierno del Ecuador. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2010). Gobierno del Ecuador. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010_leyeducacionsuperior_ecu.pdf
- Lledó, A. I. (coord.) (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Fundación ECOEM.

- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2017). El análisis factorial exploratorio de los ítems: análisis guiado según los datos empíricos y el software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417-432. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Revista Educar*, 52(2), 379-398.
- López-Castro, M. y Pantoja-Vallejo, A. (2018). Escala para valorar la percepción y grado de satisfacción del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía respecto a los procesos tutoriales. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 287-306. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52286>
- Lorenzo-Seva, U. (2003). A factor simplicity index. *Psychometrika*, 68(1), 49-60. <https://doi.org/10.1007/BF02296652>
- Martínez Clarés, P., Pérez Cusó, F. J. y Martínez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269-305. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6425>
- Martínez Clares, P., Pérez-Cusó, F. J. y González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213, doi: 10.5944/educXX1.21302
- Martínez Sánchez, L., Conejo Carrasco, F. & Rodríguez Sierra, A. (2017). Tutorial action as a learning experience for the integral education of Medical students. *Actualidades*

- Investigativas En Educación*, 17(3), 565–588.
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30099>
- Mebarak, M., De Castro, A. (2009). Salud mental: un abordaje desde la perspectiva actual de la psicología de la salud. *Psicología desde el Caribe*, 23, 83-112.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311917006>
- Medrano, L.A., Pérez, E. y Liporaco, M. (2014). Sistema de Evaluación Informatizado de la Satisfacción Académica para Estudiantes Universitarios de Primer Año. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 12(2), 541-562. doi:
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.13131>
- Michavila, F. y García, J. (Eds) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Monescillo, M., Méndez, J.M. y Bisquerra, R. (1998). Orígenes y desarrollo de la orientación. En Bisquerra, R. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Moreno-Yaguana, P. y Sanchez-Garcia, M.F. (2018). Cuestionario de Necesidades de Orientación Universitaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 47(2), 95-109.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP47.2.07>

- Moscoso, F. y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M.S. y Cava, M.J. (2001). Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial. Síntesis.
- Olmos Rueda, P., Mas Torello, M. y Salva Mut, F. (2020). Educational disengagement profiles: a multidimensional contribution within basic Vocational Education and Training. *Revista de Educacion*, 389, 67-91. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455
- Pantoja-Vallejo, A. y Campoy, T. (Coord.) (2009) *Planes de acción tutorial en la universidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: integrating theory and practice*. (4a Ed.). Sage.
- Pantoja-Vallejo, A., Molero, D., Molina-Jaén, M.D. y Colmenero-Ruiz, M.J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para el alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 119-143, doi: 10.5944/educXX1.25632
- Pérez Boullosa, A. (2006) Tutorías. En De Miguel Díaz, M. (Coord.) *Metodologías de Enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de Educación Superior*. Alianza Editorial. 133-163.

- Pérez-Cuso, F. J., Martínez-Clares, P. y Martínez-Juárez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *ESE. Estudios sobre Educación*, 29, 81-101. DOI: 10.15581/004.29.81-101.
- Pérez-Serrano, M. J., Rodríguez-Pallares, M. y González-Alonso, M. Y. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad. Resultados agregados de un estudio multidimensional en diferentes ciencias. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(1), 57-74. doi: [http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).57-74](http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).57-74)
- Pino, M. R. y Ricoy, M. C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria. Estudio de necesidades y contribuciones actuales. *Bordón*, 58(3), 345-358.
- Ponce Ceballos, S., García-Cabrero, B., Islas Cervantes, D., Martínez Soto, Y., y Serna Rodríguez, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas De Educación*, 11(2), 215-235. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>
- Rappaport, J. (1977). *Community Psychology: Values, research and action*. Holt, Rinehart and Winston.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-21.
- Repetto, E. (2002): Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Volumen I. Marco Conceptual y Metodológico. UNED.
- Rodríguez, N. (coord.) (2008) Acción tutorial: reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga. Servicio de innovación educativa.

- Rodríguez, Y., Prada, M. y Delgado, M. (2015). Lineamientos de orientación y bienestar social de la Universidad Nacional Abierta. *Educ@ción en Contexto*, 1(1), 15-32.
- Rubio, P. y Martínez, J.F. (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Perfiles Educativos*, 34(138), 28-45.
- Saiz-Manzanares, M.C., Bol-Arreba, A. y Payo-Hernanz, R. (2014). Validación de una escala de evaluación de tareas de tutoría en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 12(3), 835-852. [http://dx.doi.org: 10.14204/ejrep.34.14027](http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14027).
- Salcedo-Muñoz, V., Quezada, C., Novillo, E., Varela, G., Núñez, L. y Viteri, C. (2017). Bienestar estudiantil universitario en Ecuador: Caso unidades de bienestar estudiantil en las universidades de la provincia de El Oro. *Revista Espacios*, 38(30), 17-27.
- Saldarriaga, K. y Amor, M.I. (2019). La tutoría en las universidades de Ecuador: un estudio sobre las necesidades y demandas del alumnado (pp. 195-210). En Mercedes Osuna Rodríguez y M^a Isabel Amor Almedina. Investigación sobre la transversalidad de género en el Siglo XXI. Síntesis.
- Sanchíz, M.L. (2008). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Santana Vega, L. (2003). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2010) El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11537>

Sanz Oro, R (2005) Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea* 2, 69-95.

Torrecilla Sánchez, E. M., Rodríguez Conde, M. J., Herrera García, E., y Martín Izard, J. F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 79-99. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11260>

Tejedor, F. y Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet>.

Vélaz de Medrano. (1998). Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación. Aljibe.

Venegas, L. y Gairín, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-143.

Watts, A. G., y Van Esbroeck, R. (1998). *New skills for new futures. Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Fedora/Vubpress.

Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. & Ridley, P. (2013). Working one-to-one with students: Supervising, coaching, mentoring, and personal tutoring. Routledge.

- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.
- Zabalza, M. A. y Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón*, 58 (2), 247-277.