



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA
TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Desarrollo y evaluación de una experiencia piloto de mentoría con estudiantes de primer ciclo de Educación Superior a Distancia realizado en los Centros Universitarios Asociados de Guaranda y Riobamba periodo abril-agosto 2015

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTOR: Arregui San Martín, Miguel Ignacio

DIRECTOR: Negrete Zambrano, José Fernando, Mgs

CENTRO UNIVERSITARIO GUARANDA

2015

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magister

José Fernando Negrete Zambrano

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación “Desarrollo y evaluación de una experiencia piloto de mentoría con estudiantes de primer ciclo de educación superior a distancia, centros universitarios asociados de Guaranda y Riobamba periodo abril-agosto 2015” realizado por Miguel Ignacio Arregui San Martín ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, 21 de agosto de 2015

f).....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo Miguel Ignacio Arregui San Martín declaro ser autor del presente trabajo de titulación Desarrollo y evaluación de una experiencia piloto de mentoría con estudiantes de primer ciclo de educación superior a distancia, centros universitarios asociados de Guaranda y Riobamba, de la titulación de Psicología, siendo Mgs. José Fernando Negrete Zambrano tutor del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos y acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: "Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grados que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad".

F:.....

Autor: Miguel Ignacio Arregui San Martín

Cédula: 1754023537

DEDICATORIA

“Dabilen harriari ez zaio goroldiorik ateratzen”. A la piedra que rueda no le sale musgo.

Con estas palabras en el idioma de mis ancestros, el euskera o vasco, dedico todo este trabajo a las personas y a las circunstancias que han movido a esta “piedra humana”, impidiendo así su estancamiento y conformismo. En primer lugar, a Dios, *ene Jainkoa*, quien con su manto santo me ha protegido sobre todo en los momentos de soledad y de desierto personal. A mi familia, comenzando por mi *aita* y mi *ama*, mis hermanos y mi hermana, quienes con su paciencia y ejemplo han acompañado desde la lejanía física este caminar formativo. Y especialmente va dedicado este trabajo a mi pequeña gran familia, *ene txiki familia handia*, a los dos amores de mis amores Mónica y Mikel Sebastián quienes con su comprensión y apoyo han sabido sacrificar parte de su legítimo tiempo para con esta persona a cambio de ser co-partícipes de una culminación de estudios y trabajo exitosa.

Mikel Arregi

AGRADECIMIENTO

A través de estas líneas agradezco a Dios, a mi familia representada por mi padre y mi madre, mis hermanos y hermana, a mi familia más cercana, Mónica y Mikel Sebastián, a mis amistades europeas y americanas, a mis profesoras y profesores, y a todas aquellas personas que de alguna u otra forma, de manera directa o indirecta, han contribuido a que este trabajo haya llegado a su culminación. A todos ellos y ellas, *GRACIAS ESKERRIK ASKO*.

Mikel Arregi

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA.....	i
CERTIFICACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
ÍNDICE DE TABLAS.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	x
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. La orientación educativa.....	7
1.1.1. Concepto.....	7
1.1.2. Funciones.....	9
1.1.3. Modelos.....	13
1.1.4. Importancia en el ámbito universitario.....	17
1.2. Necesidades de orientación en educación a distancia.....	20
1.2.1. Concepto de necesidades.....	20
1.2.2. Necesidades de autorrealización (Maslow).....	21
1.2.3. Necesidades de orientación en educación a distancia.....	21
1.2.3.1. Para la inserción y adaptación.....	22
1.2.3.2. De hábitos y estrategias de estudio.....	23
1.2.3.3. De orientación académica.....	23
1.2.3.4. De orientación personal.....	24
1.2.3.5. De información.....	24
1.3. La mentoría.....	25
1.3.1. Concepto.....	25
1.3.2. Elementos y procesos de mentoría.....	25
1.3.3. Perfiles de los/as involucrados en el proceso de mentoría.....	26
1.3.4. Técnicas y estrategias que se pueden aplicar en el desarrollo de la mentoría.....	28
1.4. Plan de orientación y mentoría.....	29
1.4.1. Definición del plan de orientación y mentoría.....	29
1.4.2. Elementos del plan de orientación y mentoría.....	30

1.4.3. Plan de orientación y mentoría para el grupo de estudiantes.....	32
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.....	35
2.1. Diseño de investigación.....	37
2.2. Contexto.....	38
2.3. Preguntas de investigación.....	40
2.4. Participantes.....	40
2.5. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	41
2.5.1. Métodos.....	41
2.5.2. Técnicas.....	42
2.5.3. Instrumentos de investigación.....	42
2.6. Procedimiento.....	43
2.7. Recursos.....	46
2.7.1. Humanos.....	46
2.7.2. Materiales.....	47
2.7.3. Institucionales.....	47
2.7.4. Económicos.....	47
CAPÍTULO 3. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	49
3.1. Características psicopedagógicas de los/as mentorizados/as.....	51
3.2. Necesidades de orientación de los/as estudiantes.....	53
3.2.1. De inserción y adaptación al sistema de educación a distancia.....	54
3.2.2. De orientación académica.....	55
3.2.3. De orientación personal.....	55
3.2.4. De información.....	56
3.3. Las percepciones del mentor y la relación de ayuda.....	56
3.4. Valoración de mentoría.....	58
3.4.1. Interacción y comunicación entre mentorizados/as y mentor.....	58
3.4.2. Motivación y expectativas de participantes: mentorizados/as y mentor.....	59
3.4.3. Valoración general del proceso.....	60
3.5. FODA del proceso de mentoría desarrollado.....	61
3.6. Matriz de problemáticas de la mentoría.....	61
4. CONCLUSIONES (pertinencia y hallazgos).....	63
5. RECOMENDACIONES.....	67
6. PROPUESTA DE MANUAL DE MENTORÍA.....	71
7. BIBLIOGRAFÍA.....	79
8. ANEXOS.....	87
Anexo 1: Carta de compromiso.....	89

Anexo 2: Carta de entrega-recepción del informe de los resultados de la investigación.....	91
Anexo 3: Modelo de los instrumentos de investigación.....	95
Anexo 4: Intercambio de mensajes electrónicos con estudiantes mentorizados/as.....	113

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Plan de tutoría.....	35
Tabla 2. Agenda de mentoría.....	43
Tabla 3. Recursos económicos.....	45
Tabla 4. FODA.....	62
Tabla 5. Matriz de problemáticas.....	63
Tabla 6. Acciones y estrategias de mentoría.....	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Pensamiento crítico.....	51
Gráfico 2. Tiempo y lugar de estudio.....	51
Gráfico 3. Técnicas de estudio.....	52
Gráfico 4. Concentración.....	52
Gráfico 5. Motivación.....	53
Gráfico 6. Necesidades de orientación.....	53

RESUMEN

El problema del abandono temprano en los estudios universitarios a distancia es una realidad que requiere de respuestas urgentes por parte de los agentes implicados en la educación superior a distancia y en la calidad del sistema educativo ecuatoriano. Por tal motivo, se desarrolló una experiencia de mentoría con diez estudiantes de primer ciclo de educación superior de los centros asociados de Guaranda y Riobamba de la Universidad Técnica Particular de Loja, experiencia que permitió analizar el proceso de mentoría entre iguales, con la guía y orientación de un mentor, estudiante de último ciclo. El método Investigación Acción Participativa se utilizó para resolver problemas cotidianos de manera inmediata y lograr un cambio en los/as estudiantes. Se utilizaron cuestionarios, matrices FODA y de problemáticas para analizar características personales como habilidades de aprendizaje y necesidades de orientación, y direccionar el plan de mentoría específicamente a través de un manual. El proceso de mentoría contribuyó a reducir índices de abandono consiguiendo guiar y orientar a seis estudiantes para que continuaran con sus estudios, aunque no se consiguió que todos/as finalizaran el proceso.

PALABRAS CLAVES: mentoría necesidades orientación adaptación

ABSTRACT

The problem of early dropout in distance learning university is a reality that requires urgent responses from those involved in distance higher education and the quality of Ecuadorian education system. Therefore, it was developed a mentoring experience with ten undergraduate students from the first cycle of higher education in the associated centers of Guaranda and Riobamba of the Universidad Técnica Particular de Loja, experience that allowed analyzing the peer mentoring process, under the guidance and direction of a mentor, a senior cycle. The participatory action research method was used to solve everyday problems immediately and make a difference in the students. Questionnaires, SWOT and problematic matrices were used to analyze personal characteristics such as learning skills and guidance needs, and to address the mentoring plan specifically through a manual. The mentoring process helped reduce dropout rates, getting six guide and direct students to continue their studies, although it did not get all finalize the process.

KEYWORDS: mentoring needs guidance adaptation

INTRODUCCIÓN

La calidad en el sistema educativo en Ecuador se ve afectada ante el problema actual de la deserción temprana en los estudios universitarios a distancia, situación que requiere de prontas y efectivas soluciones por parte de los diferentes estamentos implicados en la educación superior a distancia en el país. Por tal razón, este trabajo investigativo se desarrolló en función de una experiencia piloto de mentoría con estudiantes del primer ciclo de educación a distancia de los centros universitarios asociados de Guaranda y Riobamba vinculados a la Universidad Técnica Particular de Loja. Este tipo de investigaciones basados en los procesos de mentoría no son nuevos en el contexto universitario latinoamericano, y como ejemplo basta observar las aportaciones realizadas por autores y autoras como Carmen Sánchez Ávila en su documento ¿Qué es la mentoría? (2013, p.1), documento que focaliza y analiza la llamada “mentoría entre iguales en el ámbito universitario” y que es una de las fuentes del marco teórico con el que se inicia esta investigación. En este sentido, cualquier aportación basada en vivencias reales y evidencias contrastadas proporciona luces que ayudan a paliar el problema del abandono universitario temprano, y que sucede con mayor incidencia en la modalidad abierta y a distancia.

Por este motivo, este trabajo sirvió como elemento de gestión para un proceso de acompañamiento de estudiantes mentores/as realizado a estudiantes de nuevo ingreso en la universidad, y que sirvió a su vez al profesorado para poder analizar las circunstancias, con sus problemas e inconvenientes, que surgen en la realidad cotidiana del mundo universitario en relación a un proceso de mentoría. Por otra parte, al igual que todo trabajo de investigación, en cuestión metodológica se necesitó utilizar diferentes recursos y medios para poder realizar de manera óptima el plan de mentoría. Partiendo de cuestionarios y encuestas, y con la siempre necesaria técnica de observación, se pudo vislumbrar y analizar cuáles eran las características personales del grupo de trabajo, incluyendo sus habilidades de aprendizaje, sus expectativas, temores, y sobre todo sus necesidades de orientación, punto clave del acompañamiento en el plan de mentoría.

Posteriormente, con el uso de diferentes matrices como el FODA y la matriz de problemáticas, se pudo enfocar el plan de mentoría, sus acciones y sus actividades más concretas e individualizadas. En este aspecto, la sensación de vértigo y temor por la magnitud e importancia del proceso no fue obstáculo para afrontar el trabajo de manera motivadora e ilusionante. Adicionalmente, cuando se trabaja con personas hay momentos de incompreensión o ingratitud, de estar “arando en el desierto”, de que los resultados no son los esperados, y esta investigación no fue una excepción. Esta percepción aparentemente negativa del trabajo realizado se vio claramente compensada con las pequeñas “victorias”

que se fueron dando en el camino, pequeños pasos que eran aliento de aire fresco para el investigador y que se basaban en la muestra auténtica de confianza por parte de los/as estudiantes mentorizados/as solicitando de manera libre y espontánea algún tipo de asesoramiento o ayuda al mentor, fuera de toda programación o planificación diseñada.

Relacionado con lo anterior, es importante señalar que al momento de terminar este proceso algunas personas solicitaban asesoramiento de cara a sus exámenes supletorios, en otras palabras, se había conseguido transmitir la auténtica función del mentor y un objetivo de toda la investigación, guiar y orientar en el proceso de adaptación de estudiantes de nuevo ingreso a los estudios universitarios a distancia. No cabe duda que los problemas de horario y el tipo de trabajo de las personas mentorizadas incidieron especialmente en el normal desarrollo del plan de mentoría, y ante esta circunstancia se tuvo que actuar con flexibilidad en el acompañamiento a las personas, flexibilidad que se vio reflejada en el reajuste de las actividades programadas y de los horarios previamente acordados.

En relación al desarrollo de los capítulos, éstos se iniciaron con una revisión del marco teórico en la que se analizaron conceptos como orientación educativa, necesidades de orientación en educación a distancia, la mentoría y el plan propio del proceso. Asimismo, se continuó analizando los aspectos metodológicos de la investigación, entre los que se incluyeron el mismo diseño de investigación, el contexto y participantes, los métodos, técnicas e instrumento utilizados, así como los recursos empleados. Posteriormente, a la luz de los resultados obtenidos en la investigación, se procedió al análisis y discusión de los mismos.

Finalmente, hay que indicar que teniendo como referencia todo lo anteriormente señalado, los aciertos y errores cometidos en el proceso, así como todas las consideraciones propias y ajenas a la mentoría que a su vez condicionaron e influyeron en el mismo proceso, las conclusiones y recomendaciones finales, contribuyeron a proponer un manual de mentoría con el fin de recopilar la información y ordenarla en función de las necesidades más prioritarias y acuciantes por parte de estudiantes. Manual que, asimismo, podría ser una herramienta útil y válida para toda persona que quiera asumir y llevar a cabo su trabajo como mentora desde una perspectiva innovadora y sinérgica que mancomune distintos estamentos y personas del ámbito universitario. Que este trabajo realizado sirva para beneficio de procesos venideros de mentoría, y lo que es más importante, para beneficio de los y las estudiantes que ingresen al entorno universitario, favoreciendo así su adaptación e incorporación de manera correcta, autónoma, responsable, solidaria e inteligente, razón principal del proceso de mentoría.

CAPÍTULO 1
MARCO TEÓRICO

1.1. La orientación educativa

1.1.1. Concepto

En primer lugar, para poder entender el concepto de orientación educativa, hay que referirse a las distintas definiciones que se han dado del término desde los años 70 hasta nuestros días. A este respecto, Santana (2012, pp. 39-45) nombra a varios autores, quienes analizan pormenorizadamente este concepto.

Escudero (1986, p. 39) menciona que, “el término hace referencia al proceso de asistencia, facilitación y colaboración con los profesionales prácticos de la educación”. Por su parte, Rodríguez y Forns (1977, p. 44) se refiere a, “un proceso paralelo al mismo proceso educativo; su función central será la de adelantarse a los problemas” (prevención).

Cuando se habla de prevención se entiende: estudiar al alumno, sus posibilidades, la adecuación de las exigencias y contenidos escolares a su capacidad operatoria, estudio del fracaso escolar, búsqueda de causas de tales anomalías, examen de las estructuras grupales de la clase considerada como totalidad, y del tipo de comunicaciones que se establecen entre los alumnos, entre los alumnos y el profesor...

Patterson (1968, p. 484) define la orientación señalando lo que no es:

- 1) Dar información, aunque durante el asesoramiento pueda darse.
- 2) Aconsejar, sugerir y recomendar (los consejos deberían ser reconocidos como tales; no es correcto disfrazarlos de asesoramiento).
- 3) Influir sobre actitudes, creencias o conductas por medio de la persuasión, influencias o convicción, por más indirectas, sutiles o inocuas que éstas sean.
- 4) Seleccionar individuos para diversas tareas o actividades.
- 5) Realizar entrevistas.

El autor Rodríguez (1985, p. 346) conceptualiza la orientación como:

Disciplina que versa sobre la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos de las Ciencias Humanas y Sociales que permiten el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en el estudiante, y su contexto a fin de lograr su plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social.

De la anterior definición resaltan tres dimensiones: a) *Dimensión educativa*: planificar experiencias para optimizar el desarrollo del alumnado. Lo personal, lo educativo y lo vocacional se funden interactivamente en una concepción holista de la personalidad del estudiante. b) *Dimensión programática*, en la que quedan diseñadas las prestaciones ofrecidas tanto para el alumno como a los otros agentes implicados en el proceso. La organización y concreción del programa estará en función del contexto, de los recursos humanos y de los materiales disponibles. c) *Dimensión práctica*: tarea que realiza el orientador en virtud de su competencia científica y profesional, sancionada por la comunidad a través de las normas y leyes establecidas; una actividad adquiere el rango de profesional cuando consigue el reconocimiento social a través de la sanción jurídica.

Weimberg (1969, p.44) indica que la orientación:

Puede ser considerada como una filosofía, como una función, un papel (o conjunto de papeles) y una actividad. Como *filosofía*, la orientación supone la concepción programática de la relación existente entre la institución escolar y los alumnos. Como *función*, representa un sistema de responsabilidades que la escuela considera que legítimamente puede y debe asumir. Como *papel* o conjunto de papeles, presupone un sistema de ocupaciones estructuradas que permite cubrir las responsabilidades. Como *actividad*, representa un conglomerado de prácticas que en cada institución han adquirido distintas formas de rutina, pero que deberían ser coherentes en cualquier caso con la filosofía, la función y el rol.

De manera más escueta Zabalza (1984, p.391) señala que es el “conjunto de intervenciones especializadas dirigidas a la optimización del nivel de logro global (instructivo y personal) del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Finalmente, García, Moreno y Torrego (1993, p. 44) definen la orientación educativa como “proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad”.

La misma autora Santana (Íbidem, p. 43) resume la noción de orientación en los siguientes términos:

Como un proceso, consecuentemente el asesoramiento supone acciones y prácticas secuenciales encaminadas a una meta (citado en Shertzer y Stone,

1968, p. 44). Está concebida para todos y todas las estudiantes y no sólo las personas problemáticas, de todas las edades (carácter evolutivo), asumiendo los problemas que surgen en la evolución de las personas, dando importancia al aspecto preventivo frente a la visión tradicional de acción terapéutica o correctiva, y unificando educación y orientación como partes fundamentales de un proceso formativo que a su vez buscan una meta común: el desarrollo integral madurativo de la persona, su autonomía y su capacidad crítica para relacionarse con su medio.

En general, la orientación se vincula a la ayuda a estudiantes para que se conozcan mejor y para lograr una perspectiva general y amplia de la vida de la propia persona. En definitiva, se integra el proceso de orientación en el proceso de la didáctica, integración cuyo objetivo principal es facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje para optimizarlo. En este contexto, la orientación es un apoyo, una colaboración para la práctica educativa y una ayuda o intervención, que a su vez desemboca en una dinámica metacomunicativa y metadidáctica que va más allá de lo visible o tangible y que ayuda a escrutar los factores o causas que originan una situación determinada. Finalmente, por medio de la orientación educativa, se enfatiza el autoaprendizaje y el aspecto formativo de las personas para conseguir que se vinculen activa y críticamente a la sociedad transformándola para el bien colectivo e individual.

1.1.2. Funciones

Respecto a las funciones que cumple la orientación educativa, Santana (Íb., pp. 49-68):

Realiza un compendio acerca de esta temática, en la que recoge la información proporcionada por distintos autores, algunos anteriormente citados, quienes nos ayudan a distinguir y a entender de manera adecuada la funcionalidad de esta importante área dentro del trabajo educativo. Función se entiende como el conjunto de actividades asignadas a un rol.

Las funciones a desempeñar por la orientación deben partir de varias premisas: a) el contexto de trabajo, en función de esto hay que especificar el tipo de funciones a realizar de manera eficaz, b) la "clientela", es decir, las personas que adquieren el servicio de orientación condicionan las funciones orientadoras, y c) la propia personalidad, formación y experiencia de las personas que llevan a cabo el trabajo de orientación. Por su parte, la

orientación educativa ha partido de expectativas creadas desde diferentes ámbitos, expectativas que generalmente han influido negativamente en la importancia de la funcionalidad de la orientación y de sus profesionales.

Por un lado, la orientación ha ocupado un estatus marginal (“soledad del corredor de larga distancia”) trabajando como una “isla” dentro de la institución escolar en algunos casos, intentando crear conexiones con el “continente” (el plantel), y en otros, acomodándose a la vida solitaria en la isla. Por si fuera poco, a nivel social se limitaba la acción orientadora a los métodos tradicionales, impidiendo cualquier intento de novedad en la manera de actuar. A decir verdad, entre los/as mismos/as profesionales de la orientación se ha producido una resistencia al cambio, amoldándose a esquemas conocidos que proporcionan más seguridad, y posiblemente, más monotonía. A menor riesgo más (falsa) calma, y también más rutina, aburrimiento, hastío...

Una vez puntualizados estos términos, cabe reseñar que tradicionalmente se ha asociado la orientación a la psicometría, los llamados tests, con lo cual se ha limitado las funciones y roles que la orientación cumple en el ámbito educativo.

Escudero (1986, p. 67) afirma que “por medio de la orientación, se dominan algunas técnicas para recoger información sobre aspectos personales de los/as estudiantes (tests) que puede ayudar a desarrollar de mejor manera la práctica educativa”.

En relación al contexto europeo, Santana (Íb., p. 134) señala:

En décadas anteriores las actividades de orientación escolar, personal y vocacional, sobre todo en momentos críticos de la escolaridad, y de la madurez de la persona, se encaminaban a detectar y diagnosticar posibles dificultades de aprendizaje y a tratarlas adecuadamente, y a ayudar en las decisiones vocacionales.

Una función importante es proporcionar asesoramiento al profesorado y a tutores/as para que a través de este apoyo poder personalizar la atención al grupo de estudiantes. Del mismo modo, la función de dar información académica y profesional, a tutores/as, familias y estudiantes sobre posibilidades de estudio y perspectivas profesionales permite la implicación de todos los miembros que forman parte de la institución educativa.

La investigación psicopedagógica debe ser una función clave para indagar sobre los problemas más acuciantes relacionados con procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes ámbitos culturales, de manera que se apoye y ayude a la actividad docente para encontrar probables pautas profesionales, y al mismo tiempo, para investigar sobre instrumentos, modelos y estrategias de trabajo adecuadas que se utilizan de manera común por distintos/as profesionales.

Además de todo lo anterior, la orientación debe fomentar la colaboración con otros organismos, de forma que se establezcan conexiones comunitarias con otras entidades que desarrollen acciones parecidas: orientación profesional, detección y diagnóstico de estudiantes con discapacidades, o coordinación con gabinetes municipales de trabajo psicopedagógico.

Al respecto del nivel tutorial como parte de la orientación educativa, Nieto y Botías (2000, p. 90) describen que “las funciones prioritarias de orientación se descubren en el seno de la propia práctica educativa”. Martínez por su parte (1992), manifiesta que “los y las estudiantes perciben los centros como fríos o impersonales y poco conectados con sus necesidades e intereses” (1992, p. 142).

En este sentido, desde el proceso de mentoría la principal función a desempeñar de cara al grupo de estudiantes es ayudarles y apoyarles para que la integración entre estudiantes y, en este caso, en el entorno universitario no sea traumática. Por ello, es fundamental partir de la personalización, el seguimiento, la orientación y la información sobre los y las estudiantes, para así poder detectar las dificultades y, en función de éstas, asesorar de manera adecuada.

En relación al profesorado (Lledó, 1998, p. 140), “la función principal de la orientación es coordinar ajustes de programaciones, sobre todo en casos de refuerzo, y coordinar el proceso evaluativo del profesorado, buscando líneas de trabajo comunes en función del proyecto educativo del centro”. Hablando más concretamente de las funciones que tiene la orientación educativa, Santana (Íb., p. 141) las divide según el grupo humano con el que trabaja:

Entre sus funciones al trabajar con el centro educativo: 1) colaboración para elaborar el proyecto educativo en sus diferentes ámbitos (proyectos curriculares y programas educativos concretos). 2) Asesoramiento técnico a órganos directivos. 3) Contribución desde una dinámica de investigación-acción, al análisis y estudio acerca de las necesidades de cada estudiante y

los recursos disponibles por parte de la institución para poder abordarlas.

- 4) Contribución a la globalización y personalización de la enseñanza.
- 5) Promoción de la relación cooperadora entre la institución educativa y las familias.
- 6) Lograr que la institución educativa se responsabilice directamente de la orientación profesional.
- 7) Impulsar la actitud de colaboración entre los ámbitos educativo y empresarial.

Respecto al profesorado, la función clave es la de asesorar sobre la organización y agrupamiento de estudiantes, en el desempeño de la actividad tutorial, contribuyendo a introducir metodologías novedosas, y facilitándoles el uso de técnicas de estudio y programas de desarrollo del pensamiento a través de formación y apoyo. Asimismo, la orientación debe ayudar a la generación de fórmulas para coordinar y organizar los distintos equipos educativos que forman parte de la comunidad educativa, y que esta coordinación sea coherente con el trabajo que el centro educativo programe.

Por su parte, Nieto y Botías (Íbidem, p. 143) consideran que “se debe procurar el conocimiento del grupo de estudiantes para elaborar las posibles adaptaciones curriculares, ayudando en la selección de contenidos, en la organización interna del aula, en la evaluación y realización de actividades de refuerzo o supletorias”. Asimismo, Solé Gallart (1994, p. 22) opina que:

Desde la orientación, se deben diseñar modelos que permitan la transmisión de información sobre la evolución del proceso de aprendizaje de cada estudiante, planificando trabajos de manera interdisciplinar o globalizada, estableciendo tiempos o calendarizando el trabajo educativo y definiendo la manera de evaluar y autoevaluar el plan de trabajo y la marcha del mismo de cara al análisis de factores que favorecen u obstaculizan lograr las metas programadas.

Finalmente, en relación al trabajo con estudiantes, la función que sugiere Santana (Íb., p. 141) es:

Proporcionar una orientación académica y profesional personalizada y diversificada, facilitando información acerca del ámbito laboral y las posibles salidas académicas y profesionales. A este respecto, se debe orientar a cada estudiante para la transición entre etapas, en nuestro caso, en la transición al mundo universitario, e intervenir psicopedagógicamente ante las dificultades y los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje que vayan surgiendo.

Adicionalmente, la orientación debe servir para la facilitación y coordinación en la construcción y puesta en marcha de programas vocacionales eficaces, de manera que ayuden a cada estudiante a adquirir técnicas y estrategias para elegir las opciones académicas y profesionales más aptas y adecuadas a la persona. A este respecto, un buen servicio de orientación favorecerá el conocimiento del centro, espacios, horarios, personal, proyectos educativo y curricular, plan de estudios, objetivos, áreas de conocimiento, metodología y criterios de evaluación, además de las dinámicas y sinergias que se crean en este entorno.

Además, la orientación favorecerá el conocimiento de sí mismo/a y del grupo de clase, ayudando a la mejora de la autoestima y la confianza en sí mismo/a y los/as demás, animando a la participación y control de la institución educativa, proporcionando el aprendizaje para la evaluación de dinámicas de trabajo y relaciones personales bajo criterios aceptados por el grupo (evaluación y autoevaluación de dinámicas del aula, grupo de trabajo y del propio trabajo realizado), e impulsando la toma de decisiones sobre actividades vitales a medio-largo plazo (vocacionales, profesionales, académicas...).

1.1.3. Modelos

De acuerdo a Santana (Íb., p. 95), podemos acercarnos al concepto de modelo “como una representación simplificada de la realidad”. Si nos referimos más concretamente al término modelo de intervención, éste queda definido por los supuestos en los que se basa en relación a clientes y consultores, sus objetivos, fases de realización, modalidades de intervención (directa o counseling, e indirecta o consulta/asesoramiento) y la clase de responsabilidades asignadas a las personas.

Rodríguez y otros (1993, p. 96) coinciden con Álvarez González (1995, p. 102) en “clasificar los siguientes modelos de intervención: de intervención directa individual (counseling), de intervención grupal (modelo de servicios vs. programas), de intervención indirecta individual y/o grupal (modelo de consulta), y tecnológico”.

Por su parte, Álvarez Rojo (1994, p. 96), Bisquerra y Álvarez (1996, p. 338), Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997, p. 97), y Sanz (2001, p. 96) coinciden bastante en la distinción entre modelos:

De servicios, de programas (acción psicopedagógica directa grupal) y de consulta, en sus dos variantes: una, centrada en problemas educativos (acción psicopedagógica indirecta individual); y la otra, centrada en las organizaciones (acción psicopedagógica indirecta grupal), el modelo clínico, el tecnológico, el psicopedagógico y el modelo de consejo (counseling: acción psicopedagógica directa individualizada).

A manera de priorización, se pueden distinguir dos modelos predominantes: el modelo de counseling (acción psicopedagógica directa individualizada o grupal) y el modelo de consulta/asesoramiento (acción psicopedagógica indirecta individualizada o grupal).

Centrándonos en las dimensiones y naturaleza del counseling, se establece la relación personal y directa entre asesorado/a y asesorante, mediante la que el asesorado/a se conoce, prepara sus decisiones, hace planes y resuelve sus problemas. Santana (Íb., pp. 100-101) establece que:

El objetivo de esta relación es la mejora y la oportuna solución de los problemas del/a cliente, partiendo siempre de la voluntariedad, independencia y autonomía de la persona que busca ayuda en la persona que asesora, quien a su vez, influye en el cambio positivo del cliente.

Para ello, se deben establecer claramente los límites interrelacionales, determinados por los objetivos establecidos en el asesoramiento, partiendo de unas condiciones previamente acordadas en las entrevistas, donde se da una actitud de escucha por parte del asesoramiento, de comprensión hacia el cliente, donde predominan la privacidad y el diálogo confidencial, y en donde todo el conocimiento técnico, experiencia y sabiduría se pone al servicio del cliente. El cliente a su vez espera que el asesor sea competente y con la suficiente preparación para poder proporcionar una ayuda efectiva y eficiente.

Otros factores que dificultan la relación es la supuesta autoridad con la que se presenta el orientador, así como la percepción de la persona orientada sobre el orientador, percepción que puede dar lugar a una "distancia relacional" entre las dos personas. En definitiva, la relación de ayuda debe centrarse en el desarrollo personal. Acerca de los elementos esenciales del counseling, hay que partir de las creencias y valores del asesor, de manera que lo debido o lo deseable (el deber ser) influye en las conductas de las personas, y evidentemente el asesor como persona también transmite estos valores a su cliente.

Entre las actitudes, a las que anteriormente hacíamos referencia, se consideran de básico cumplimiento la aceptación y la comprensión de las otras personas. Rogers (1982, p. 37) entendía la aceptación como la consideración cálida de la otra persona con un valor incondicional. La comprensión, por su parte, favorece una relación fructífera. Edgar Morín (2001, p. 121) apuntaba que la comprensión se favorecía por el bien pensar o aprehensión conjunta del entorno y por la introspección o autoexamen permanente para comprender nuestras debilidades, permitiéndonos el acercamiento para comprender a las demás personas.

Para que todo esto sea factible, Santana (Íb., pp. 104-105) establece:

Unas condiciones mínimas de obligado cumplimiento por parte de la persona que proporciona el asesoramiento, como son el rapport, la empatía y la atención. Por rapport entendemos la relación eficaz que posibilita que la persona asesorada se autoexamine, analice sus problemas, liberándose de sus complejos y miedos, y en definitiva comprenderse mejor, y comprender las relaciones con las otras personas.

Empatía es la capacidad de ponerse en los zapatos de la otra persona, por medio de la cual, se consigue captar las emociones de la otra persona, sin llegar a sentir plenamente lo que ella siente. La atención conlleva la escucha y observación activas, se presta atención a lo que dice la persona, a cómo lo dice y por qué.

El modelo de consulta/asesoramiento parte del origen y definición del concepto de consulta, que en opinión de Rodríguez (1985, p. 346) es “el proceso de intercambio informativo y de ideas entre consultor/a y otra persona o grupo de personas que consensuadamente toman decisiones para conseguir las metas propuestas”. Partiendo de un esquema triádico, en el que se relacionan interactivamente asesor/a, asesorado/a y cliente, planteado por Van Hise y otros (1973, p. 107):

El estudiante presenta una necesidad de consulta, el tutor-consultante y el orientador proceden al intercambio de ideas, planes de acción e información acerca de la necesidad presentada, intercambio del que pueden formar parte otras personas significativas para la resolución de los problemas.

En este sentido, se llega a pactos en el proceso, según los cuales la persona consultante (tutor) ejecuta el plan de intervención acordado, o es la misma persona que orienta la que interviene directamente en el problema o

situación planteada. Los ámbitos o campos de la consulta giran en torno al/a cliente, al/a consultante, al programa-innovación y a la organización o estructura administrativa, en este apartado, las leyes y el entorno en el que convive el/a orientador/a también condicionan el tipo de consulta a realizar, en algunos casos favoreciendo su viabilidad y en otros obstaculizándola.

En cuanto al carácter de la consulta debe basarse en un repensar constante y una práctica de apoyo para responder adecuadamente a la demanda planteada, partiendo del autodiagnóstico (situación real aquí y ahora), estableciendo metas concretas, combinando y distribuyendo roles y funciones a cumplir.

En 1992, Escudero opinaba que el asesoramiento parte de una relación socialmente comprometida. A su vez, la consulta puede estar dirigida a contenidos (rol de especialista) o a procesos (rol de generalista), y en el mejor de los casos intercalándose ambos roles, opción que suele ser la más recomendada ya que, como se señalaba anteriormente el contexto y las circunstancias concretas de cada caso y de cada situación condicionan el cambio de dirección en el proceso de orientación (pp. 223-234).

Algunos autores como Brown y Brown (1981, p. 113) realizan una clasificación:

Estilo prescriptivo (tras una información previa el/a consultor/a direcciona la intervención), estilo mediacional (consultor/a y consultante median entre cliente y entorno), estilo colaborador (trabajo conjunto entre consultor/a y consultante para diseño y ejecución del plan) y de provisión (consultante comunica necesidades identificadas a consultor/a para asesorar adecuadamente).

Otros autores como Gallesich (1985, p 114) y Blocher y Biggs (1986, p. 141), “distinguen los estilos científico-tecnológico (consultor como experto), de desarrollo humano (como facilitador o educador), socio-político (como agente de cambio), técnico o de experto (prescriptivo), colaborativo y el facilitador”. Resumiendo, los estilos de consulta oscilan entre la perspectiva que ve al consultor como un experto/a prescriptor, y la que se ve al consultor/a como colaborador, quien facilita e impulsa el cambio personal.

Como valoración de lo anterior, el modelo de intervención debe ser un instrumento flexible, ya que en algunos momentos será necesaria una atención individualizada (directa o indirecta), y en otros, una intervención grupal. En todo caso, este modelo debe inculcar el cumplimiento de las responsabilidades

personales, y en este sentido, desde la mentoría se puede caer en una actitud “paternalista” que limite la propia capacidad de los y las estudiantes y que en definitiva no ayude nada al crecimiento y autonomía personales.

1.1.4. Importancia en el ámbito universitario

Sánchez (1999, p. 98) opina que “es cierto que, históricamente, se consideraba que los centros universitarios eran responsables de la formación integral de cada estudiante”. Esta afirmación choca con la idea generalizada y posiblemente equivocada que las personas cuando llegaban a la universidad no necesitaban orientación. Esto se debe principalmente a que se ha explotado muy poco el rol de la orientación en los centros universitarios. En este sentido, debemos partir del concepto de orientación universitaria, que Sánchez (Íbidem, p. 92) “vincula a un proceso duradero en el tiempo en el que se interviene de manera consciente y planificada en función de unas necesidades previamente determinadas en el ámbito social y universitario”.

Además, están demostradas la importancia y la necesidad de la orientación en la incorporación exitosa al mundo laboral, además de la formación académica y de la adquisición de competencias profesionales y laborales, de tal manera que además de informar y formar, la orientación universitaria promueva en los y las estudiantes la acción de interrogarse acerca de su futuro. Afortunadamente, hoy en día, prácticamente todas las universidades constan con un servicio o área de asesoramiento u orientación para estudiantes, de cara a su desarrollo académico, personal y/o profesional.

Isus (1995, p. 17) planteaba que este servicio o área orienta al estudiante para su ubicación en el centro universitario, ayudándole a concienciarse del rumbo e itinerario académico, en función de su situación concreta y de las opciones reales que la universidad le presenta.

Asimismo, a nivel cognitivo, se le guía a que resuelva sus problemas, proporcionándole herramientas que le permitan ser autónomo y mejorar su autoestima. Desde el punto de vista afectivo, la ayuda debe basarse en la revisión de actitudes y con miras a plantearse objetivos y tomar decisiones a nivel vocacional, formativo y a nivel personal. Y otro aspecto a cuidar desde la orientación es la mejora de hábitos y técnicas de estudio.

Por otro lado, Sánchez (Íb., p. 98) vincula “la orientación universitaria muy directamente con la actividad tutorial, actividad que necesariamente se basará en las necesidades propias de las personas que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque multidisciplinar, holístico e integral”. La función tutorial debe partir del acompañamiento cercano al estudiante en su proceso formativo, que además de transmitir conceptos, se debe favorecer la edificación de la persona, sus valores basados en la igualdad y las relaciones sociales, más aun teniendo en cuenta que el/a joven empieza a vivir de manera independiente.

Sánchez (Íb., p. 99-100) manifiesta que.

El apoyo tutorial es fundamental para conseguir un equilibrio y una madurez integral que agrupe el aspecto laboral, el moral, y el socio-político, madurez que a su vez posibilite un desempeño válido y adecuado en todos los órdenes de la vida, y que en definitiva, ayude a concretar el proyecto de vida personal.

Así, el entorno universitario también ayuda a formarse, a desarrollarse y a potenciar la salud, en consecuencia, la tan actual y deseada calidad de vida de la persona, en la que se incluyen además del propio desarrollo personal, las redes sociales de apoyo particulares y la sociedad en su sentido más amplio. En relación a la calidad, el servicio de orientación se considera una condición básica para lograr la calidad total en materia de educación, meta que todas las entidades universitarias buscan alcanzar.

Como todo proceso educativo y humano, Sánchez (Íb., p. 89) destaca que:

La orientación universitaria ha tenido su evolución histórica partiendo de una concepción eminentemente diagnóstica y puntual hasta llegar al contexto actual, en el que la actividad orientadora se amplía, se enriquece y se comprende como un proceso diferenciado, con la meta específica de lograr la auto-orientación del/a estudiante.

La orientación es un proceso, un camino largo y ancho por recorrer, inexorablemente unido a las mallas curriculares, y sobre todo, dirigido a permanecer en el tiempo y a auto-orientar el propio itinerario personal, de forma que la persona se conozca profundamente, aprendiendo a comprenderse y organizarse la vida así como a tomar decisiones idóneas, en un contexto en el

que además de cada estudiante, primera persona interesada en su propio crecimiento, intervienen de manera activa otros agentes educativos que integran y conforman el proceso completo de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, Sánchez (Íb., p. 19) respecto a los momentos fuertes de actividad en la orientación universitaria, indica que:

El primer momento fuerte se produce antes del acceso a la universidad, cuando se informa a los colegios y se organizan casas abiertas y exposiciones sobre los distintos estudios que ofertan las facultades. El segundo momento fuerte tiene lugar en el período de matriculación, y para ello, algunos centros universitarios organizan grupos estudiantiles veteranos para orientar a nuevos y nuevas estudiantes sobre las dinámicas de la universidad.

Durante la carrera, el tercer momento fuerte, se ayuda a concretar el itinerario formativo, y según las opciones de la región, a movilizarse a otros lugares (por ejemplo, programa Erasmus en Europa). Este tercer momento se divide a su vez en: inicio o nueva incorporación en el ámbito universitario, la evolución durante la carrera y el último momento, paso previo al ingreso a la actividad laboral.

En el inicio es donde se da la mayor parte de problemas: no se conoce la universidad y no hay preparación para ser autónomamente responsable, normalmente no se tiene una información completa acerca del plan de estudios y no se tienen las herramientas necesarias para tomar adecuadamente decisiones, se requieren nuevas técnicas de estudio y nuevas fuentes de consulta ante un plan de aprendizaje que debe ser autoadministrado, ausencia de capacidad de autoconocimiento para analizarse en profundidad (aptitudes, intereses, limitaciones...), posible abandono de la residencia familiar que implica capacidad y necesidad de adaptación al nuevo medio.

Finalmente, uno de los momentos más críticos en la vida de las personas es el del acceso al mundo laboral, para ello, el servicio de orientación desarrolla capacitaciones sobre estrategias para una búsqueda efectiva de trabajo, o para crear empresas. Por otra parte, Sánchez (Íb, pp. 98-99) indica que:

La orientación universitaria se desarrolla en tres áreas que son: 1) área de aprendizaje, que incluye el intelecto y las destrezas de estudio y organizativas. 2) Área personal, que desarrolla los aspectos psicosocial, moral y psicosexual. 3) Área profesional, basado en el proceso formativo de la persona y en la búsqueda activa de empleo.

Por su parte, Valverde y otros (2004, p. 88) consideran que:

La orientación universitaria es un proceso continuo y que en algunos momentos concretos se hace más necesaria. A esta realidad hay que sumar una carencia de coordinación entre la gran diversidad de servicios de atención estudiantil que existen, ocasionando gran dispersión, poca estructuración y escasa sistematización. Además, los servicios se centran en la atención académica y tienen un carácter terapéutico y puntual, desarrollándose con mayor frecuencia los relacionados a la información y consejo, predominando la atención individualizada sobre la grupal.

Analizando lo expuesto anteriormente, se observa la importancia de considerar la orientación universitaria como parte fundamental del desarrollo académico, personal y profesional de cada estudiante que entra a formar parte del entorno universitario. En este sentido, la orientación se puede presentar en cualquier momento, según el asunto de que se ocupe (sobre la universidad, facultad concreta, malla curricular, ayudas económicas, bolsa de trabajo...). Su objetivo es responder a las necesidades detectadas a nivel individual y colectivo, y se concreta en una planificación en la que se establecen, especialmente, los momentos fuertes en el recorrido universitario; al inicio cuando se “aterriza” en el “planeta” de la universidad, y al momento de acceder al mundo laboral. Un programa eficaz de orientación universitaria contribuye a la edificación personal, a través de la autonomía y mejora de la autoestima, así como a la adquisición de hábitos eficaces de estudio. Todo esto enmarcado en un contexto basado en buenas relaciones sociales, que contribuyen al buen desarrollo de la orientación.

1.2. Necesidades de orientación en educación a distancia

1.2.1. Concepto de necesidades

Etimológicamente, Zepeda (2008, pp. 268-269) señala que:

Necesidad es un término de origen latino “necessitatem” que significa “no para”, en el sentido de movilizarse, con lo que se producen acciones.

Básicamente, relaciona la necesidad con una carencia que provoca la motivación, el movimiento. Esta carencia a su vez impulsa a las personas a satisfacer esta ausencia de plenitud. Por otro lado, a nivel científico y teórico, se ha manejado el término pulsión, del latín *pulsio*, que significa pujar, impeler, si bien es cierto que la pulsión se asocia más al instinto.

Específicamente, se entiende necesidad como el anhelo por conseguir algo que no se tiene, es una sensación de que ese “algo” falta y agregado con el anhelo de obtenerlo. Asimismo, se establecen algunas clasificaciones aclaratorias de las necesidades. En este sentido, Omill (2008, pp. 2-6) establece:

Las necesidades fundamentales para sobrevivir llamadas también primarias, básicas o biológicas (comer, dormir...); las prescindibles, que en algún caso se vuelven necesarias y que dependen del estatus socioeconómico de la persona llamadas secundarias o psicológicas; las “terciarias o superfluas” se refieren a aquellas relacionadas con excesos, consumismo desmesurado como son los vehículos costosos; y finalmente las necesidades existenciales o axiológicas, relacionadas con el alma, el espíritu que se vinculan a la parte espiritual de la persona, los sentimientos, las emociones, la afectividad... en definitiva, necesidades que escapan de todo materialismo y superficialidad.

Otro tipo de clasificación es aquella que se divide en personales y grupales. Las primeras se vinculan directamente a los deseos de la persona, mientras que las segundas se vinculan a todo un grupo humano, como puede ser educación, salud... y que normalmente los gobiernos suelen cubrir. Respecto a las características de las necesidades, hay que señalar el aspecto infinito de las mismas, de hecho, en todo momento surgen necesidades, a veces de influencias internas, y otras de procedencia externa (medios de comunicación).

El desarrollo social también conlleva un aumento de necesidades a cubrir. Las mismas necesidades tienen su propia evolución, en algunos casos, resurgiendo con mayor o menor intensidad, y en otros sustituyéndose por otras nuevas. Muchas necesidades se complementan entre sí y se vinculan. Ejemplo, la necesidad de practicar deporte requiere de material deportivo adecuado.

1.2.2. Necesidades de autorrealización (Maslow)

Maslow (1998, 275), jerarquizó las necesidades del ser humano en una pirámide, muy aceptada en el ámbito de las empresas y la economía. Maslow sostenía que:

Las necesidades fisiológicas o básicas son las primeras a ser satisfechas, y al lograrlo, se van buscando el resto. Subiendo por la pirámide, un segundo nivel se refiere a las seguridades contra peligros o privación de algo, por ejemplo, disponer de un empleo que conlleva un sueldo. El tercer nivel se relaciona al ámbito social, en donde la amistad y a pertenencia a colectivos de personas cobran una importancia vital. En cuarto lugar, las necesidades de estima hacen referencia a las relaciones de amor, al sentimiento de reconocimiento, respeto hacia sí mismo/a.

Finalmente, en la cúspide de la pirámide, encontramos la necesidad de autorrealización, que hace alusión al desarrollo pleno de la persona, su culminación completa como ser individual. Maslow establecía unas premisas para que esta jerarquización se diera. 1) Al satisfacerse una necesidad, no se motiva un comportamiento. 2) Algunas necesidades biológicas son adquiridas desde el nacimiento, a través de la herencia genética. 3) La persona aprende nuevas pautas de necesidades debido al aprendizaje. 4) Conforme la persona cubre las necesidades básicas y las de seguridad, van apareciendo las restantes. 5) Del mismo modo, las necesidades situadas en la parte alta de la pirámide aparecen según se van cubriendo las situadas en la parte baja. 6) Las necesidades más básicas, desde el punto de vista de la dinámica de la motivación, son más rápidas, mientras que las más altas, son más lentas, porque necesitan de más tiempo para completarse.

Reflexionando sobre el concepto de necesidad, y más concretamente, sobre las necesidades de autorrealización, se puede deducir que la motivación al estudio surge de la necesidad que tienen las personas de desarrollarse, de crecer, de progresar, en definitiva, de no estancarse. En este sentido, la búsqueda personal del desarrollo íntegro canaliza el anhelo de autorrealización que todo ser humano posee. Asimismo, esta necesidad de formación puede ser que en ocasiones se vincule a la búsqueda de un reconocimiento social, y en otras, a una motivación intrínseca a querer seguir creciendo de manera personal.

1.2.3. Necesidades de orientación en educación a distancia

La necesidad de orientación en la educación a distancia no se cuestiona en la actualidad. En 2009 Sánchez coordinó un trabajo con un equipo de profesionales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), llegando a las siguientes conclusiones:

A lo contrario de las apariencias por la edad a la que se ingresa en las universidades, los y las estudiantes demandan, y en algunos casos con grado de exigencia, una orientación eficiente y eficaz. Para ello, se debe analizar el contexto real del proceso de aprendizaje a distancia, diferente del presencial.

Este proceso parte de unos aspectos fundamentales propios de esta modalidad, como son la no-presencia de un/a docente, desajustes y lentitud en el cruce de documentos e informaciones instructivas (mucho burocracia). El aspecto relacional se ve limitado por la falta de estímulos comunicacionales (lenguaje corporal), la sensación de estar solo/a, sin compañía en la práctica educativa debido también a la falta de retroalimentaciones docentes sobre el desempeño personal (Bermúdez, 1993, p. 81) si bien es cierto que en el caso concreto de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), cuenta con los centros asociados que permiten el acercamiento entre la misma universidad y la persona, permitiendo también el uso de recursos y técnicas metodológicas de estudio.

Por otra parte, según la experiencia compartida en la Universidad Técnica Particular de Loja, los/as estudiantes a distancia están muy motivados/as, incidiendo en el trabajo personal de cada estudiante, además normalmente son personas más adultas que en la modalidad presencial, que trabajan o que realizan otro tipo de actividades al margen del estudio, y a veces con “limitantes respecto al uso de medios tecnológicos” (Schlosser y Anderson, 1994, p. 7).

En definitiva, estas circunstancias citadas condicionan el proceso de aprendizaje y canalizan el itinerario y los objetivos de enseñanza, requiriendo una actuación activa por parte del centro universitario, a través de la acción docente-tutorial, para reducir al mínimo las consecuencias negativas que estas circunstancias provocan, y optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante recalcar que se debe apoyar a los/as estudiantes partiendo del trabajo con personas adultas, desde una perspectiva andragógica, y en función de tal perspectiva proporcionar la orientación adecuada, sobre todo, teniendo en cuenta el nuevo contexto en el que se incursionan, lleno de desafíos, novedades, de algunas frustraciones, y también de logros personales que enriquecen el desarrollo formativo de cada estudiante.

1.2.3.1. Para la inserción y adaptación

El primer problema al que se enfrentan los y las estudiantes en la modalidad a distancia es la “poca información existente sobre este tipo de estudios, su

dinámica, su forma de funcionar” (Manzano, íb., p. 95). Por eso, es fundamental explicar las características de esta modalidad abierta, que se diferencia claramente de la versión tradicional o presencial. En este proceso de adaptación es importante también mostrar el “organigrama estructural de la universidad en la que se ingresa” (Pantoja y Campoy, 2000, p. 97), de manera que se permite a cada estudiante sumergirse, de manera exploratoria en el contexto de la educación abierta o a distancia, facilitando su proceso adaptativo.

Debido al carácter peculiar de este tipo de enseñanza, es necesario que se proporcione de manera clara y práctica “información adecuada en torno al uso de los recursos disponibles (entrevistas, teléfono, internet...) para que la comunicación interpersonal sea fluida, favoreciendo así la individualidad de cada problema que se presente” (Tedesco, 2004, p. 2).

Para favorecer la inserción y la adaptación en la modalidad a distancia, hay que partir de la explicación básica de las características propias de este sistema de educación, mostrando sus ventajas e inconvenientes, y partiendo de una exploración del mismo funcionamiento de la universidad (organigrama, recursos disponibles, uso de nuevas tecnologías...). De esta manera, se estará contribuyendo a que la incorporación al sistema a distancia sea natural.

1.2.3.2. De hábitos y estrategias de estudio

El personal docente y tutorial “debe facilitar la adquisición de hábitos de estudio y estrategias de autoenseñanza-aprendizaje” (Malandar, 2014, p. 13), proporcionando al grupo de estudiantes, las herramientas adecuadas para que su itinerario formativo sea llevado, y concluido, eficaz y eficientemente.

En relación a esto, Serrano y Pons (2011, p. 3) destacan que:

Las últimas tendencias cognitivo-constructivistas en materia de educación han supuesto una “revolución” ya que se buscan la responsabilidad, la actitud activa de cada estudiante en su proceso de aprendizaje y a la vez, en la capacidad para tomar decisiones sobre su propio recorrido e itinerario.

En este sentido, “el o la protagonista del proceso es cada estudiante, y el personal docente, media, acompaña, facilita ese proceso” (Pantoja y Campoy, íbidem, p. 99).

Desde este punto de vista se plantean también las estrategias y los hábitos de estudio, como orientaciones que ayudan a cada persona en la prevención y en la resolución de problemas que se van a ir presentando en el proceso formativo.

1.2.3.3. De orientación académica

En relación al rendimiento académico, “se deben cumplir unos objetivos, unas metas y unos logros establecidos para cada materia o componente a realizar por parte del estudiante en su recorrido universitario” (Loret, 2011, p. 4).

Álvarez y Martínez (2011, p. 24) consideraban que a través de la orientación académica “se apoya a cada estudiante para que pueda superar las dificultades que se le plantean en su recorrido académico, recorrido que va seleccionando en función de sus gustos y potencialidades”.

En el programa de mentoría de la Universidad Técnica Particular de Loja, los tutores tienen un papel fundamental, ya que establecen un contacto directo con los y las estudiantes que realicen la mentoría. Esta actividad de orientación se puede realizar, desde el ámbito individual o grupal. “Las orientaciones académicas más solicitadas por estudiantes son: mallas curriculares, técnicas para mejorar su estudio, utilización de recursos tecnológicos (plataformas de internet, aulas virtuales en línea, videoconferencias...) y búsqueda de trabajo una vez terminados los estudios” (Íb., p. 95).

Para dar respuesta a las necesidades de orientación académica, hay que partir de la singularidad de los componentes, dado que algunos son más teóricos mientras que otros son más prácticos. Además, en todo recorrido formativo hay materias que son fácilmente asimilables y otras son bastante complejas. Ante estas situaciones también se debe estar prevenido/a, para evitar toda sorpresa. Asimismo, hay ocasiones en las que se pueden elegir los componentes a estudiar, en esas circunstancias es importante seleccionar en función de los propios gustos e intereses. Y en los tiempos actuales, es vital actualizarse en materia tecnológica, evitando así el llamado “analfabetismo” digital.

1.2.3.4. De orientación personal

En opinión de Soler (2005, p. 109), “una persona que orienta a otra no puede esperar que la próxima sea igual que la anterior, cada persona aprende diferentes cosas y de diferente manera”.

El trabajo de asesoramiento se inicia “al momento del acercamiento inicial al centro universitario, y se prolonga a lo largo de todo el período de aprendizaje” (Sánchez, íb., p. 90). El proceso se inicia a través de “orientaciones grupales, y paulatinamente, en plena dinámica de formación se proporcionan orientaciones más personalizadas” (Pantoja y Campoy, íb., p. 96).

En este sentido, la orientación personal se dirige al crecimiento íntegro de la persona, de tal manera que se apoya y se estimula al estudiante a alcanzar los retos propuestos en relación a los estudios elegidos.

1.2.3.5. De información

Es particularmente importante, como señala Manzano (íb., p. 95) “partir de la ausencia de información y formación que padece el estudiante, antes de acceder al entorno de la universidad”. Anteriormente se indicaba la existencia de sede central y de centros asociados, según el campo de acción de la universidad en particular. Esta distribución de los centros asociados confiere una particularidad especial a las universidades que ofertan la modalidad a distancia. Sánchez (Íbidem, p. 96) indica que:

Desde estos centros se informa sobre aspectos administrativos de las distintas facultades y de la modalidad a distancia a nivel general, aspectos técnicos de la especialidad escogida y otras informaciones personales que se relacionan con las capacidades y aptitudes cognitivas.

La información que se proporciona facilita conocer las peculiaridades de la versión a distancia, ayudando al empoderamiento de la misma. Se proporciona información puntual y general para responsabilizar a la persona de su autoaprendizaje, fomentando aquellas actitudes y conductas que favorezcan la colaboración entre estudiantes, quienes autoadministran su aprendizaje, “planificando y organizando el tiempo disponible para el estudio, midiendo metas y objetivos alcanzados, utilizando eficazmente las nuevas tecnologías y otros recursos específicos como herramientas de ayuda para la enseñanza y las relaciones personales” (Malandar, íbidem, p. 11),

Dando respuesta a las necesidades de orientación informativa, se desarrollan y potencian las aptitudes personales para buscar, clasificar, discriminar y analizar críticamente la información proporcionada. Asimismo, se favorece la práctica oral y escrita, integrándose a otros grupos de trabajo, potenciando la innovación, y la interrelación con otros/as estudiantes. En definitiva, se debe dar respuesta a

las necesidades informativas que cada estudiante tenga (mallas curriculares, formación previa, motivación, ilusión, expectativas, miedos...)

1.3. La mentoría

1.3.1. Concepto

Según Sánchez (2013, p. 1), la mentoría es:

Una estrategia de orientación mediante la cual estudiantes de los últimos cursos o semestres aportan con su experiencia estudiantil a que la adaptación de nuevos/as estudiantes a la dinámica universitaria no sea traumática, y siempre bajo la supervisión de un/a tutor/a responsable de la misma universidad. El objetivo principal de la mentoría es proveer de una orientación integral a los estudiantes para ser guiados en su proceso de aprendizaje.

Respecto a las características de la mentoría, ésta se basa en la ayuda, la orientación, la formación y el asesoramiento que el estudiante más experimentado aporta al nuevo estudiante. Este apoyo contempla los aspectos no solamente académicos, sino también cuestiones de adaptación social e interpersonal, así como aquellas que favorezcan el ser una persona competitiva respecto a los retos que el mundo laboral exige hoy en día.

Respecto a las características de la mentoría, Manzano (Íb., p. 97) hace referencia a:

La estructura de equipo, entendiéndola como el organigrama de doble dirección: vertical y horizontal. La dirección vertical, en el sentido de que hay un/a tutor/a responsable, después vienen los/as mentores/as, y finalmente, están los y las estudiantes que recientemente han ingresado a la universidad.

La dirección horizontal se vincula a la relación entre las distintas personas mentoras, cuyo número dependerá siempre de la extensión del programa o capacidad de proyecto que tenga la universidad, y a la relación que se establezcan entre estudiantes mentorizados.

En palabras de Soler (Íb., p. 100), “la mentoría es una herramienta de motivación y retención del talento, y que sirve para desarrollar el potencial de las personas”.

Tomando en cuenta todo lo anterior, el programa de mentoría tiene como meta ofrecer orientación personal, académica, social y administrativa a fin de favorecer el ingreso de nuevos/as estudiantes en la universidad y contribuir al desarrollo integral de la persona.

1.3.2. Elementos y procesos de mentoría

Sánchez (Íb., pp. 3-5) establece que:

La relación en los programas de mentoría es recíproca, pero es asimétrica, ya que el objetivo principal es el crecimiento del estudiante mentorizado. Los programas de mentoría deben ser dinámicos, adaptarse a las circunstancias, a las innovaciones que se den en el ámbito estudiantil. Los que han demostrado ser más efectivos son los que duran alrededor de seis meses, tienen un promedio de 7 a 10 sesiones, con una duración promedio de 45 minutos por sesión. Además de las reuniones presenciales el mentor mantiene contacto permanente con estudiantes mentorizados a través del correo electrónico, mensajes de texto, comunicación telefónica.

Estos programas tiene dos objetivos principales: 1.- Guiar, orientar, ayudar a los y las estudiantes que recién ingresan a integrarse, adaptarse al ritmo y a las demandas del ambiente universitario. 2.- Desarrollar habilidades de comunicación, asesoría, dirección de grupos, solución de problemas, liderazgo, orientación, entre otras, en aquellas personas que están por culminar la carrera, lo que les será útil para una mejor inserción en la vida laboral. Los procesos de mentoría han demostrado ser muy efectivos para prevenir la deserción universitaria, mejorar la calidad del aprendizaje, y la satisfacción e integración de los nuevos alumnos.

Soler (Íb., pp. 105-106) indica que:

La relación del mentor se desarrolla en 4 fases: iniciación (mentores y protegidos entablan relación), cultivo (mentores y protegidos trabajan directamente), separación (mentores y protegidos pasan menos tiempo) y redefinición (mentor y protegido concluyen la relación). Además para que el proceso culmine con éxito, el mentor garantiza continuidad al transmitir el conocimiento y la experiencia.

De esta forma, “se consigue desarrollar un mecanismo de ayuda, formación y orientación para estudiantes de nuevo ingreso, facilitándoles su integración académica y potenciando sus habilidades de solución de problemas” (Monserrat y Rísquez, 2006, p. 7), y abordando con éxito las diferentes asignaturas recibiendo del mentor información sobre normativas académicas, horarios de tutorías, estructura de la carrera, uso de recursos académicos y tecnológicos.

Personalmente creo que es una estrategia de apoyo estudiantil beneficiosa, ya que, ¡quién mejor que un estudiante que ha vivido en carne propia el proceso educativo!, para asesorar y guiar a uno que recién empieza. En este sentido, los mentores son en parte como profesores y consejeros ya que el mentor enseña al nuevo cómo evitar problemas. En definitiva, la finalidad de la mentoría es apoyar a los alumnos, a los pares, a fin de que no deserten, a fin de que concluyan sus carreras universitarias, y puedan sobre todo llevar a cabo una relación de apoyo mutuo desde una perspectiva que les haga sentirse comprendidos, a través de un par.

1.3.3. Perfiles de las personas involucradas en el proceso de mentoría

Sánchez (Íb., p. 3) señala que:

La mentoría se basa en una estructura triádica, en la que el profesor o profesora que realiza la actividad tutorial guía el trabajo de estudiantes mentores a su cargo (un máximo de 2 o 3 dependiendo del centro), y cada mentor tiene asignados 6 o 7 estudiantes de nuevo ingreso o mentorizados.

Los profesores tutores participan de forma voluntaria en el proyecto, coordinados por uno o más coordinadores del programa, idealmente pertenecientes o ligados al equipo directivo del centro. Los mentores se inscriben también de forma voluntaria y son seleccionados de entre todos los candidatos, para que participen en el programa aquellos estudiantes más capacitados para asesorar a estudiantes de nuevo ingreso.

Tal como expresa Manzano (Íb. 100-101):

Los mentores se comprometen a preparar las reuniones con sus mentorizados, a realizar un informe por cada reunión y contribuir a la mejora del programa mediante la elaboración de un informe final y la aportación de propuestas de mejora del programa. Para que el programa pueda ponerse en marcha es preciso llevar a cabo la selección tanto de tutores, como de mentores y mentorizados. Los perfiles de las personas involucradas en la mentoría responden al modelo de orientación y las tareas a cumplir.

El tutor, quien realiza una actividad tutorial se encarga de elaborar el programa de mentoría, coordina, supervisa, aconseja y da seguimiento al trabajo de los otros integrantes del proceso (mentores y estudiantes), asesora a mentores y evalúa los grupos de trabajo.

Para ser tutor, la persona debe cumplir una serie de requisitos: poseer competencias sociales (asertividad, facilidad para relacionarse con otras personas (estudiantes y profesorado), conocer ampliamente la Titulación en la

que trabaja, el centro universitario y el centro asociado. Debe tener también disponibilidad para atender a estudiantes, ser una persona abierta e innovadora buscando la formación continua, ser crítico y constructivo, y realizar un curso de capacitación.

Asimismo, Manzano (Íb. p. 98-100) señala que:

El mentor se basa en el asesoramiento entre iguales, orientando directamente al estudiante asignado y evaluando el proceso. Al igual que en el caso del consejero, los mentores deben cumplir varios requisitos: tener superado el 50-75% de los créditos, buenas calificaciones en general y/o en el último curso, estar disponible y con voluntad de participar, y superar un curso corto de capacitación.

A su vez, debe tener desarrolladas ciertas competencias para que el proceso no se debilite: compromiso, deseo y capacidad de ayudar, orientar y asesorar, habilidades personales (facilidad de comunicación, empatía, confianza, escucha activa, resolución de problemas, toma de decisiones...), ser coherente en cuanto a valores y cualidades, predisponerse al aprendizaje mutuo y permanente, con un cúmulo de experiencias tanto positivas como negativas, adoptar una actitud neutral y tener la capacidad de escuchar y actuar de manera reflexiva, y con apertura hacia sí mismo/a y las demás personas.

La persona mentorizada también posee una serie de características, que si bien no son requisitos, condicionan la factibilidad o no de la mentoría. Según Soler (Íb., p. 106), entre estas características están:

Comprometerse con su rol, ser consciente de su situación y su dirección, actitud abierta de escucha, activa y participativa, siendo crítico/a y sabiendo aceptar las críticas, con una visión positiva de sí mismo/a, siendo sincero/a y flexible ante el ritmo de aprendizaje y proceso adaptativo.

A manera de cierre del apartado, se puede mencionar que las tres personas involucradas directamente en el proceso de mentoría (tutor/a, mentor/a y mentorizado/a) deben reunir una serie de características, y en función del rol que cumplan llevar a cabo una serie de lineamientos propios, de manera que se clarifiquen las funciones y las responsabilidades de cada cual, favoreciendo así el correcto desarrollo del proceso. En esta relación triádica, cada persona desempeña una función fundamental, por lo que se produce una sinergia y una

corresponsabilidad sin las cuales, el proceso fracasaría. Las actitudes de compromiso, empatía, asertividad, entre otros, deben ser las “reglas de oro” en las que se cimienta la relación entre las personas que conforman la mentoría.

1.3.4 Técnicas y estrategias que se pueden aplicar en el desarrollo de la mentoría

Como indicaban Manzano (Íb., p. 97) y Sánchez (Íb., p. 3):

El programa de mentoría formal que se utiliza suele ser de mentoría grupal (un mentor con 5 o 6 mentorizados), entre compañeros (personas mentoras y mentorizadas son estudiantes, aunque de distintos cursos) y mixto (combinando sesiones presenciales con contactos de apoyo a través del correo electrónico y campus virtual). Cada profesor tutor tiene a su cargo 2 ó 3 estudiantes mentores, con los que se reúne aproximadamente una vez al mes, y atiende sus dudas y cuestiones.

Al mismo tiempo, reciben la información directa de los mentores realimentando con ella a la institución a través de los coordinadores, facilitando el desarrollo de acciones futuras orientadas a mejorar la situación de estudiantes de la institución.

Además, la formación de los mentores resulta clave para un buen funcionamiento de los procesos de mentoría y en ella se aporta al mentor los conocimientos y habilidades que necesita para atender y apoyar a sus compañeros. Sánchez (Íb., pp. 3-4) cita que “las estrategias y técnicas habituales son: la tutoría individual, mediante entrevistas individuales concertadas (presenciales, telefónicas), foros y chat, la tutoría grupal a través de dinámica de grupos y la mentoría entre iguales (reuniones grupales, entrevistas individuales, e-mentoría...)”. Para ello, es necesario establecer fechas y objetivos en las reuniones de coordinación, cursos formativos, entrevistas, procurando atención semanal tanto de consejeros a mentores como de éstos a estudiantes.

Todo esto debe formar parte de un círculo virtuoso que incluya aspectos del/a estudiante como son la experiencia, la reflexión, el sentido y la acción, aspectos en los que el mentor proporciona sugerencias de mejora. Finalmente, en relación al tema del registro de la evaluación, es decir, de los medios utilizados para recoger datos del proceso, Sánchez (Íb., p. 5) indica los más utilizados: “fichas de registro, diarios de campo y narraciones, cuestionarios, informes, así

como todo tipo de información recogida en los grupos de discusión o foros y en las entrevistas”.

Por su parte, Phillips-Jones (2000, p. 18) sugieren:

La utilización de un manual práctico para mentores/as en el que se incluya perspectivas del mentor/a sobre el proceso de mentoría, preguntas frecuentes, habilidades críticas de mentoría, etiqueta de la mentoría, lista de verificación en detalle de tareas del mentor y planes del mentor en blanco y de muestra.

A manera recopilatoria, la mentoría debe partir de una planificación en la que se incluyan las técnicas y estrategias a utilizar, en otras palabras, evitar el “peligro” de la improvisación, circunstancia que puede condicionar de manera negativa el desarrollo óptimo del proceso. Para ello, también debe tenerse en cuenta las diferentes formas de relación que se pueden dar entre las personas involucradas en la mentoría (grupales, personalizadas, periódicas o constantes). En relación a la buena preparación del proceso, hay que iniciar con una formación básica dirigida a los/as mentores/as con el fin de predisponer a estas personas a la importante labor que van a realizar. Esta preparación debe servir para orientar en las técnicas y estrategias más idóneas a utilizar con el grupo de estudiantes mentorizados/as, incidiendo en aquellos aspectos que pueden favorecer una buena dinámica de trabajo, por ejemplo, el uso del teléfono o internet para comunicarse con estudiantes, o la aplicación de un determinado cuestionario para registrar alguna información específica que interese. Con todo, lo importante es tener la suficiente flexibilidad personal para poder aplicar diferentes técnicas en función de las personas con las que se esté compartiendo el proceso.

1.4. Plan de orientación y mentoría

1.4.1. Definición del plan de orientación y mentoría

En opinión de Sánchez (Íb., p. 1) el propósito del plan 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. Entre los beneficios que se obtienen, se destacan: generar un proceso de ayuda y guía ante el aprendizaje del estudiante de cara a optimizar su aprendizaje y su potencial personal (desarrollo íntegro y global), beneficiar a los mentores en el

desarrollo de competencias transferibles a su vida y al desempeño vocacional, actuar como enlace en períodos fuertes de transición, gestionar la riqueza cultural de la universidad, mejorar las relaciones y comunicaciones interpersonales (estudiantes, profesorado, tutores/as...).

En relación a otros beneficios a obtener, Manzano (Íb., pp. 98-99) se refiere a:

Canalizar las necesidades de estudiantes, facilitar la adaptación del nuevo estudiante al contexto universitario acercándolo a la nueva realidad (metodología docente, los sistemas de evaluación, la organización del tiempo...), ayudar en los ajustes de las expectativas de los/as estudiantes, abriendo su perspectiva y metas (aspiraciones y proyectos vitales).

Además de facilitar la incorporación y adaptación de estudiantes de 1º curso, se les proporciona refuerzo para que desarrollen sus habilidades propias de estudio, sobre todo, al momento de preparar exámenes, realizar trabajos, planificarse el tiempo... todo esto con el fin de disminuir el número de abandonos y fracasos escolares, facilitándoles el desarrollo humano y social a través de una mejor autoestima y desarrollo de habilidades sociales, ofreciéndoles sugerencias puntuales para su mejor desempeño formativo y vocacional.

La funcionalidad del plan de orientación y mentoría debe llegar a su cumplimiento en la medida en que se aconseje al estudiante sobre lo que hay que hacer y la manera de hacerlo para lograr los objetivos propuestos, para que la persona se anticipe a los problemas, orientándole el proceso formativo, motivándole e invitándole a crear metodologías de aprendizaje para que se vuelva una persona autónoma y autodirigida, facilitándole la capacidad para tomar decisiones acertadas en su itinerario formativo, apoyándole en el establecimiento de uniones entre el mundo formativo y el laboral, proporcionándole la información necesaria sobre aspectos académicos, administrativos y profesionales, a través de la búsqueda activa, y colaborando de manera cercana con los servicios especializados del centro universitario.

A su vez, este plan debe contemplarse desde una perspectiva amplia, que sitúa tres momentos clave en el itinerario formativo: antes del programa mismo (momento previo) en el que se realiza la acogida a la persona, “un segundo momento (etapa universitaria) cuando se lleva a cabo el programa de mentoría incluyendo sus tres sub-etapas: al inicio de la carrera universitaria, durante la

misma y al finalizarla” (García, 2012, p. 32), y después del programa con el ingreso en el mundo laboral.

Concretamente, en el caso que nos ocupa de la Universidad Técnica Particular de Loja, este programa de mentoría está focalizado hacia estudiantes del primer semestre. En este sentido, el propósito fundamental del plan de mentoría es contribuir al desarrollo íntegro de los y las estudiantes, apoyando en su proceso de enseñanza-aprendizaje y motivando a desarrollar en plenitud todas sus potencialidades, a través de un programa basado en metodologías adecuadas de aprendizaje y con tiempos o etapas previamente establecidas (acogida, seguimiento y finalización). Lógicamente, este plan debe tener un punto de flexibilidad que permita realizar cambios “sobre la marcha”, con el fin de favorecer la dinámica del proceso.

1.4.2. Elementos del plan de orientación y mentoría

Respecto a los elementos del plan de orientación y mentoría, hay que comenzar por las personas implicadas a las que Manzano (Íb., pp. 96-97) se refería: “el tutor responsable del centro o consejero, el mentor-compañero y el mentorizado-estudiante. Estos tres agentes conforman el triángulo que sostiene el programa”. Además, hay que incluir a la persona que coordina todo el programa de mentoría para garantizar la correcta ejecución del mismo.

No se puede obviar la importancia del diseño del programa mismo de mentoría como elemento fundamental del plan. Al respecto Manzano (Íb., p. 98) y García (Íb., p. 32) comentan:

Este diseño debe contemplar la coordinación y seguimiento de las actividades académicas y tutoriales, la selección y capacitación de participantes, los ratios y mecanismos de asignación y conformación de los grupos de mentoría, los incentivos a participantes en el proceso, el programa de actividades y el calendario que permita ejecutar las actividades diseñadas y programadas, así como las distintas vías de comunicación y atención a estudiantes, y al finalizar el proceso la evaluación de resultados.

El tema de la selección y capacitación de participantes se ha mencionado en apartados anteriores, y simplemente recordaremos la importancia de los requisitos, perfiles y características que cada persona implicada en el proceso tiene, en función del rol que desempeñe. El mentor se responsabiliza de cinco

estudiantes del primer nivel de su carrera, menores de 25 años elegidos también aleatoriamente. El aspecto de los incentivos dependerá de las posibilidades de la universidad y de los acuerdos a los que previamente lleguen las personas participantes. Al respecto, García (Íb., p. 8) señalaba:

En el caso de los consejeros, los incentivos pueden traducirse en una mejora salarial además de un reconocimiento de la actividad docente con los consiguientes beneficios que esto acarrea. Respecto a los mentores-estudiantes pueden beneficiarse en forma de créditos de libre elección, soporte como trabajo final de titulación y otros beneficios que podrían surgir de acuerdos previos a la actividad.

El programa de actividades de mentoría incluye la detección de necesidades específicas de los/as estudiantes y cómo llevar a cabo el programa.

El cronograma o calendario de trabajo se refiere a “las fechas y objetivos de reuniones para coordinar y para las capacitaciones que se consideren necesarias, así como las entrevistas, y la atención semanal entre consejeros y mentores, y de estos últimos con estudiantes” (Sánchez, íb., p.4). Sobre las vías de comunicación y la atención a estudiantes se mencionaba anteriormente que éstas pueden ser presenciales, telefónicas y a través de internet (foros, chats, redes sociales, plataformas virtuales...), individuales y/o grupales.

Finalmente, los instrumentos evaluativos deben servir para recoger la mayor cantidad posible de datos, de cara a poder realizar un informe final completo. Estas herramientas de evaluación son específicas de cada persona del proceso. Así, García (Íb., p. 6) señala:

El coordinador general del proceso que completa diario de seguimiento, protocolos y memoria final. El consejero elabora fichas de registro, diario de seguimiento, cuestionarios, fichas de evaluación y memoria final. El mentor realiza fichas de registro, diario de seguimiento, cuestionarios y memoria final. Y para completar el proceso evaluativo, el mentorizado debe rellenar ficha de registro y varios cuestionarios.

Como valoración de este apartado, es importante recalcar que los principales elementos del proceso son las personas implicadas en el proceso. Para esto, se necesita realizar una selección de participantes, desde tutores/as hasta mentores/as y mentorizados/as, y a fin de facilitar esta selección, adicionalmente se pueden ir estableciendo los perfiles de las personas que formarán parte del

proceso. Partiendo de ahí, es importante que la persona que coordina el proceso de mentoría diseñe previamente de manera rigurosa el programa conjuntamente con su equipo de trabajo, de forma que queden concretados la mayor parte de detalles del mismo, considerando aquellos aspectos específicos vitales para el buen funcionamiento del plan, como son el calendario de actividades, con sus fechas y objetivos, las vías de comunicación y de atención, los distintos instrumentos para recopilar información y las evaluaciones del proceso que, de manera periódica, se tengan que realizar para obtener retroalimentación sobre el desarrollo del programa, retroalimentación que a su vez servirá para mejorar la actividad de mentoría. Todo esto contribuye a que el plan de mentoría culmine de manera exitosa.

1.4.3. Plan de orientación y mentoría para el grupo de estudiantes

Sánchez (Íb., pp. 2-3) cita los siguientes elementos imprescindibles en el plan de orientación y mentoría:

Pautas para organizar, coordinar y dar seguimiento a las actividades, selección de estudiantes mentores, ratio y mecanismos de asignación, calendario de trabajo, formas de comunicación e instrumentos de evaluación. Conjuntamente, el programa de actividades es una propuesta para reconocer y responder a las necesidades de estudiantes y de la misma institución universitaria, organizando actividades tutoriales, de mentoría y con el centro asociado, y a través de una metodología participativa y vivencial, en la que se incluyan ejercicios y dinámicas individuales y grupales, optimizando el uso de las diferentes vías de comunicación existentes.

En este programa de actividades debe haber un espacio de formación para mentores, quienes a través de unas sesiones de trabajo en las que se incluyan actividades teórico-prácticas, puedan reflexionar y ser capaces de elaborar un guión que les sirva en su trabajo de mentoría. Asimismo, para que este plan de trabajo pueda realizarse de manera adecuada, se debe establecer un calendario en el que se incluyan las fechas, los objetivos, la periodicidad de atención (semanal, quincenal...). Todo esto en un ambiente propicio para comunicar experiencias propias, reflexionar, sentir y actuar.

Como en todo plan de trabajo, “se debe contemplar la evaluación inicial, intermedia o de procesos y final o de resultados, y a su vez deben ser realizadas por mentor, mentorizado y tutor, a través de diferentes medios de evaluación (fichas, diarios...)”. (Manzano, íb., p. 104).

Por su parte, Pantoja y Campoy al presentar su plan tecnológico de orientación comentan lo siguiente (Íb., p. 107-110):

La mayoría de estudiantes necesitan recibir asesoramiento en la toma de decisiones ante la elección de estudios, asignaturas de libre configuración, salidas profesionales, y en definitiva, asesoramiento a nivel académico profesional y personal. Para ello, se requiere formar y capacitar en intervención remota dirigida de manera individual y grupal, y dirigida hacia el desarrollo de la persona. El programa parte de un análisis de las necesidades de orientación por parte de los/as estudiantes, análisis a partir del cual se determinan las siguientes fases del proceso de orientación: identificación, toma de datos personales y académicos, exploración, consejo orientador y decisión personal.

Phillips-Jones (Íbidem, pp. 10-14) establece las siguientes etapas en el proceso de mentoría: “I: construcción de la relación, II: intercambio de información y definición de metas, III: trabajo encaminado al logro de metas/profundización del compromiso, y IV: terminación de la relación formal de mentoría y planificación para el futuro”.

A manera de conclusión, el plan de mentoría debe contemplar pautas claras y concretas que sirvan para organizar de manera coordinada el conjunto de actividades programadas, así como las vías de comunicación y las herramientas o técnicas evaluativas. Todo esto con el fin de responder a las necesidades de los/as estudiantes mentorizados/as, quienes deben involucrarse en su propio proceso de mentoría, el cual debe realizarse de forma interactiva, fomentando la participación y la vivencia de las personas. Para que esto sea factible, es imprescindible partir de una formación a mentores/as que contribuya a la reflexión del mentor/a sobre su propia acción de mentoría. En dicha formación, no debe obviarse cuestiones básicas como la elaboración de un cronograma personal y grupal de trabajo, compartir experiencias tanto positivas como negativas, y el uso de las nuevas tecnologías, elemento que guste o no, es parte ya de este mundo globalizado y al que hay que adaptarse para que las personas no se queden aisladas. Teniendo en cuenta esta consideración, no hay que olvidar que el “cara a cara” personal nunca puede faltar en las relaciones humanas. El reto es poder compaginar el mundo tecnológico sin que las personas pierdan la capacidad de comunicarse. Ésta es la clave de un plan de mentoría exitoso.

Tabla 1. Plan de mentoría

PLAN DE MENTORÍA	
Características del programa.	<p>Reuniones periódicas. Seis o siete reuniones anuales. Contactos frecuentes por correo electrónico. Reuniones de una hora. Primera parte de reuniones, análisis de evolución del/a estudiante mentorizado/a. Programa inicia al comienzo del ciclo escolar y termina después de los exámenes semestrales (seis meses). Escala de seguimiento en cada reunión. Por lo menos tres reuniones con tutor/a sobre el desarrollo del plan. Evaluación final realizada por mentores y estudiantes mentorizados/as.</p>
DESARROLLO DE REUNIONES	
Reunión 0 o inicial	Presentaciones de las personas, intereses, dudas e inquietudes sobre el programa, normas, paseo institucional...
Reunión 1	Asignaturas del primer nivel, profesorado, exámenes, sistemas de evaluación, organización y metodología del estudio, uso de tutorías, apuntes...
Reunión 2	Recursos disponibles en biblioteca (visita incluida) y en internet.
Reunión 3	Recursos informáticos y on-line. Sesión en aula informática.
Reunión 4	Administración y gestión: rectorado-vice-rectorado, decanato, consejos departamentales, delegados/as estudiantiles, secretaría, matrícula, organigrama...
Reunión 5	Becas pregrado y posgrado. Posibilidades de formación tras graduación.
Reunión 6	Salidas laborales por áreas de estudio realizadas.
Reunión 7	Reunión para analizar los resultados de los exámenes y el plan completo de mentoría.

Fuente: Sánchez (2013)

Elaborado por: Miguel Arregui

CAPÍTULO 2
METODOLOGÍA

2.1 Diseño de investigación

La investigación realizada fue de tipo cualitativo-cuantitativo en cuanto se basó en la recopilación de la mayor cantidad posible de datos cuantitativos y cualitativos para poder elaborar conclusiones. También fue exploratoria porque se incursionaba en un tipo de trabajo investigativo que permitió descubrir aspectos novedosos en el transcurso del mismo. Finalmente, fue descriptivo porque facilitó caracterizar las necesidades de orientación y el desempeño del personal docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que hizo posible conocer el problema de estudio tal cual se presentó en la realidad. Para que toda la investigación se desarrollara de una mejor manera, se utilizó el método de Investigación Acción Participativa (IAP) cuyo propósito fue producir acción, buscar un cambio, una transformación de la realidad de estudiantes del primer ciclo de estudios en la modalidad abierta y a distancia.

El estudio partió de una primera parte exploratoria o de conocimiento inicial respecto al desarrollo de un programa piloto de práctica de mentoría y continuó con una fase descriptiva, la cual permitió indagar las características y necesidades de orientación del grupo de estudiantes. La misión de la persona investigadora fue dada por el desarrollo de actividades y estrategias que permitieran desarrollar un acompañamiento efectivo sustentado en la participación de las personas involucradas.

Posteriormente, la estructura del método IAP estuvo sujeta a la dinámica propia del grupo de estudiantes y las características del mentor, así como también a las características de las actividades de mentoría. El proceso que se siguió fue: a) intercambio de experiencias (hablaron de su experiencia), b) problematización de la experiencia en base a la reflexión (¿qué pensaron y sintieron sobre una situación determinada?), c) análisis de la lección, sentido o aprendizaje de la experiencia vivida y encontrar las estrategias e instrumentos que permitieran recolectar los datos (¿qué lecciones pudieron extraerse?), y d) sistematización de la experiencia para generar la acción/intervención, la sistematización de la información y la valoración de la acción (¿cómo pensó aprovecharlas?).

2.2 Contexto

La educación a distancia posee unas características que la hacen diferente respecto a la educación tradicional presencial. Entre estas particularidades se pueden destacar las siguientes: existe un diálogo didáctico entre profesorado y estudiante

(comunicación bidireccional), el o la estudiante se ubica en un lugar diferente ya que se produce una separación física profesorado-estudiantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje es independiente, flexible, activo, individual, autónomo y centrado en necesidades de estudiantes favoreciendo la colaboración y la cooperación, a través de la organización del apoyo tutorial.

Respecto al grupo de estudiantes a distancia, se puede señalar que se enfrenta a algunas dificultades las cuales dificultan la adaptación e integración al nuevo sistema, dificultades a su vez ligadas a la propia idiosincrasia de la modalidad abierta y a distancia, principalmente para planificar el propio proceso de estudio y aprendizaje, debido a que este tipo de estudios exige una gran autodisciplina y un óptimo manejo del tiempo, además de un conocimiento exhaustivo de distintas técnicas y estrategias de estudio que favorezcan el desarrollo intelectual, y por otra parte, hay bastante desconocimiento respecto a las características de esta modalidad de estudios, en ocasiones poca información en relación a los diferentes planes de estudio, y en definitiva, una carencia de orientación educativa que no responde a las necesidades de cada estudiante.

Con todos estos precedentes, se consideró pertinente realizar la investigación sobre un proceso de mentoría, principalmente debido a que, según algunos estudios realizados en el Ecuador, como el realizado por Moncada Mora sobre la situación de la educación superior a distancia, en relación a las tasas de abandono se detectó que el 40,6% de los estudiantes abandonan por motivos académicos, el 8,9% abandonan por motivos no académicos, el 32,6% permanecen por motivos académicos y el 17,5% permanecen por motivos no académicos. Estos datos dan a entender que es primordial analizar los factores que están ocasionando esta “deserción” educativa, con el fin de buscar soluciones a esta situación. Y una de las soluciones con la que surgió esta investigación es la implementación de un proceso o sistema de mentoría entre pares, proceso que pudiera ayudar a aclarar aquellas necesidades de orientación más acuciantes por parte del grupo de estudiantes mentorizados, permitiendo así un mejor acompañamiento por parte del mentor.

2.4 Participantes

Las personas participantes en la investigación fueron diez estudiantes de nuevo ingreso de primer semestre del ciclo académico abril-agosto 2015, en la modalidad abierta y a distancia, que en la prueba de aptitudes generales no superaron la media aritmética, y cuyo listado fue suministrado por la Universidad Técnica Particular de

Loja al estudiante mentor. Asimismo, el grupo estaba repartido entre ocho estudiantes del centro universitario asociado de Guaranda y dos del centro de Riobamba. Todo el grupo cursaba psicología y en cuestión de género estaba dividido en cinco mujeres y cinco varones. Sus edades oscilaban entre los 18 y los 30 años, repartidos de la siguiente forma: 20% menor de 20 años (dos personas), 50% entre 21 y 25 años (cinco personas), y 30% entre 26 y 30 años (tres personas). En cuanto a la actividad laboral, el 20% no trabajaba (dos personas) y el 80% (ocho personas) trabajaba, de las cuales la mitad (cuatro) eran policías que trabajaban en localidades alejadas de su domicilio familiar.

En el proceso de mentoría se estableció una relación triádica en la que intervinieron un consejero o tutor, un mentor y el grupo de estudiantes mencionado. El consejero o tutor fue un docente de la Universidad Técnica Particular de Loja quien, como director de tesis, realizó la función tutorial hacia el mentor, colaborando en el diseño y la ejecución del programa de orientación y mentoría, coordinando, supervisando y dando seguimiento al proceso de mentoría, planteando sugerencias de orientación y efectuando el proceso de valoración de la mentoría desarrollada. El mentor fue un estudiante de fin de titulación de Psicología, que desarrolló las actividades de orientación directa al grupo de estudiantes, en función de las sugerencias tutoriales, y presentó los informes que se iban dando durante el proceso. El grupo de estudiantes participó en el desarrollo de la mentoría, ejecutando y emitiendo criterios de valoración referente a las acciones que le permitieran resolver sus necesidades, las cuales fueron sugeridas por el estudiante mentor.

2.5 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

2.5.1 Métodos

Los métodos que se utilizaron, además de la Investigación Acción Participativa (Hernández, R. 2012), anteriormente mencionado, cuya finalidad era resolver problemas cotidianos de manera inmediata y lograr un cambio en el grupo de estudiantes mentorizados/as, se utilizaron otros métodos. El método descriptivo permitió explicar y analizar el objeto de la investigación sobre el desarrollo de las actividades de mentoría, y lógicamente, sobre los resultados que se lograron en el mismo proceso. Otro método utilizado fue el analítico-sintético, con el que se pudo descomponer a la mentoría en todas sus partes, permitiendo así una explicación de las relaciones entre los elementos y el todo, y la reconstrucción de las partes para que se lograra una visión de unidad, asociando juicios de valor, abstracciones y otros elementos imprescindibles en la investigación. El método inductivo-deductivo permitió

configurar el conocimiento y generalizar lógicamente los datos empíricos que se lograron en el proceso. Finalmente, con el método estadístico se pudo organizar la información lograda aplicando los instrumentos de orientación y mentoría.

2.5.2 Técnicas

En la investigación se aplicaron varias técnicas bibliográficas y de campo. Entre las técnicas de investigación bibliográfica se utilizó principalmente la lectura, que sirvió para conocer, analizar y seleccionar aportes teóricos, conceptuales y metodológicos sobre orientación y mentoría. Asimismo, se elaboraron mapas conceptuales y organizadores gráficos con la finalidad de facilitar los procesos de comprensión y síntesis de los apoyos teórico-conceptuales. Por su parte, los resúmenes o paráfrasis sirvieron para presentar los textos originales en forma abreviada, permitiendo una mejor comprensión del tema y de los textos, y consecuentemente, una redacción más exacta y de mejor calidad.

Respecto a las técnicas de investigación de campo empleadas, la observación como técnica científica (Anguera, 1998, p.30) sirvió al objetivo de la investigación, se planificó de manera sistemática, estuvo sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad, y se realizó directamente sin intermediarios/as que pudieran distorsionar la realidad estudiada. Las entrevistas se realizaron por medios electrónicos (e-mail), a través de llamadas telefónicas y por medio de los encuentros o talleres presenciales en los cuales se trataban aspectos puntuales sobre determinadas necesidades de orientación de los y las estudiantes, así como para concretar fechas y horas de los encuentros presenciales, y para motivar de cara a los trabajos y exámenes bimestrales.

Las encuestas proporcionadas se apoyaron en cuestionarios previamente elaborados con preguntas concretas que facilitaran obtener respuestas precisas y tabular de manera rápida los datos, de tal forma que se detectaron las necesidades de orientación de cada estudiante en particular, se analizaron las habilidades de pensamiento y se realizó un control de lectura para el mentor. Para finalizar con las técnicas de campo, los grupos focales que se emplearon en los talleres o encuentros presenciales, sirvieron para realizar procesos de análisis y discusión de las diferentes necesidades de orientación y mentoría del grupo de estudiantes con la coordinación del mentor.

2.5.3 Instrumentos de investigación

Los instrumentos utilizados fueron: 1) el cuestionario de autoevaluación sobre necesidades de orientación, perfil académico, gestión de habilidades de aprendizaje y autorregulación; 2) el registro de observación de las actividades de mentoría presencial; 3) la agenda de encuentros presenciales mentor-estudiantes; 4) la hoja de datos informativos; 5) la hoja de expectativas y temores; 6) el cuestionario de control de lectura para el mentor; 7) la evaluación del primer encuentro de mentoría; 8) la evaluación final del proceso de mentoría; 9) el plan de orientación y mentoría para el grupo; 10) la matriz FODA de la mentoría; y 11) la matriz de problemáticas.

2.6 Procedimiento

a) Modelo

El proceso de mentoría estuvo centrada en una atención personalizada para cada estudiante mentorizado/a, desde la participación del mentor y el consejero, quienes desarrollaron unas actividades previamente planificadas con la finalidad de realizar el trabajo de mentoría con el grupo de estudiantes.

Como anteriormente se señalaba, se realizó una mentoría de estudiante a estudiante (mentoría entre pares), en una relación triangular o triádica de la que el tutor o consejero también fue parte. Para el trabajo de campo y según el cronograma de trabajo propuesto por el equipo de gestión del programa, a cada tutor/a le correspondió de tres a cinco mentores/as, y a cada estudiante mentor/a entre seis y diez estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de psicología.

b) Cronograma de actividades

El desarrollo del proceso partió de una planificación de orientación y mentoría propuesta por el equipo de gestión del programa para el ciclo académico abril-agosto 2015, según la cual se establecía un calendario de trabajo que comenzó con un intercambio de mensajes por correo electrónico, a través de los cuales se fueron dando las pautas iniciales del proceso de mentoría, como fueron la selección y asignación del grupo de estudiantes mentorizados/as, así como su invitación a participar en el proceso de mentoría por parte del equipo de gestión. El siguiente paso fue contactar con la coordinadora y coordinador de los centros asociados universitarios de Guaranda y Riobamba respectivamente, con el fin de solicitar apoyo logístico para los talleres presenciales con estudiantes mentorizados/as.

Una vez asignado el grupo de estudiantes a mentorizar, se realizó un primer contacto telefónico entre mentor y grupo de estudiantes, acompañado de varios mensajes a través de medios electrónicos, con la finalidad de concretar la disponibilidad de tiempos y horarios de las personas participantes de cara al primer encuentro o taller presencial. En esta jornada inicial, se dio la bienvenida a los y las estudiantes mentorizados/as, y entrelazando con varias presentaciones motivacionales, se explicó el motivo de la reunión en el centro universitario y la razón de ser de la mentoría. Después de realizar varias actividades relacionadas con el autoconocimiento y de integración donde se reflexionó sobre las expectativas y los temores, se aplicaron los cuestionarios de necesidades de orientación y el de diagnóstico de los hábitos de pensamiento. Finalmente, el encuentro terminó con el intercambio de direcciones y números telefónicos, y la evaluación del encuentro por parte del grupo de estudiantes.

Posteriormente, en las siguientes semanas de manera digital y telefónica se trataron los siguientes temas: 1) Mi experiencia en la evaluación de los aprendizajes (distancia y presencial) en la modalidad a distancia, 2) Importancia de planificar, fijarse metas y organización del tiempo para el estudio, 3) El/a estudiante universitario/a a distancia: su significado y perfil del/a estudiante autónomo/a y exitoso/a, 4) La lectura en los estudios a distancia, 5) Técnicas y estrategias de estudio, 6) Estrategias para la búsqueda de información en fuentes bibliográficas impresas y digitales, y 7) Autoevaluación de la gestión de su aprendizaje y cómo superar las dificultades en el estudio.

Para finalizar, se planificó un taller presencial para evaluar los resultados de aprendizaje y el proceso de mentoría, y en el que también se vieron estrategias para preparar la evaluación final del semestre. Con el fin de favorecer una mejor comprensión del proceso realizado, se adjunta la siguiente tabla:

Tabla 2. Agenda de mentoría

AGENDA DE MENTORÍA		RESPONSABLE
DESARROLLO DEL PROCESO DE MENTORÍA		Mentor – mentorizados/as
ACTIVIDADES		
MAYO 2015		
9 y 10	<p><i>Actividad 1.</i> Primer encuentro presencial mentor con mentorizados/as (estudiantes de primer ciclo). Jornada de bienvenida. INICIO DE LA MENTORÍA.</p> <p><i>Actividad 1.1.</i> De conocimiento e integración: “conociéndonos”.</p> <p>Aplicación del cuestionario de diagnóstico de hábitos de pensamiento.</p>	
16 al 22	<p><i>Actividad 2.</i> “Mi experiencia en la evaluación de los aprendizajes (distancia y presencial) en la modalidad a distancia”.</p> <p><i>Actividad 3.</i> “Importancia de planificar, fijarse metas y organización del tiempo para el estudio”.</p>	
23 al 30	<p><i>Actividad 4.</i> “El estudiante universitario a distancia: su significado y perfil del estudiante autónomo y exitoso”.</p>	
JUNIO 2015		
1 al 4	<p><i>Actividad 5.</i> “La lectura en los estudios a distancia”.</p> <p><i>Actividad 6.</i> “Técnicas y estrategias de estudio”.</p>	
5 al 9	<p><i>Actividad 7.</i> “Estrategias para la búsqueda de información en fuentes bibliográficas impresas y digitales”.</p>	
10 al 25	<p><i>Actividad 8.</i> “Autoevaluación de la gestión de su aprendizaje y cómo superar las dificultades en el estudio”.</p> <p><i>Actividad 9.</i> “Taller para evaluar los resultados de aprendizaje y el proceso de mentoría”.</p> <p><i>Actividad 10.</i> “Estrategias para la evaluación”. “Preparando la evaluación final”.</p>	

Fuente: Equipo de gestión de mentoría de la Universidad Técnica Particular de Loja

Elaboración: Miguel Arregui

c) Las formas de comunicación

En la mentoría, la forma de comunicación más utilizada fue el correo electrónico, tanto entre el mentor y el consejero, como entre el mentor y el grupo de estudiantes mentorizados/as. Las llamadas telefónicas fueron efectivas, sobre todo, con el grupo de estudiantes para concretar fechas y horas de encuentros presenciales. Otra forma de comunicación utilizada fue el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Universidad Técnica Particular de Loja, por medio del cual se producía el intercambio de información entre el equipo de gestión y el estudiante mentor, permitiendo así un mejor desarrollo del proceso de mentoría.

d) Evaluación de los talleres y del proceso de mentoría

Los protocolos utilizados para la evaluación de los talleres y de la mentoría en general, partieron del cuestionario de valoración de los encuentros, incluyendo los aspectos de utilización de recursos, metodología, objetivos, participación del grupo, utilidad, desempeño del mentor y organización, además de una pregunta abierta proponiendo sugerencias de mejora. Adicionalmente, se tomaron notas partiendo de la observación directa, así como de las inquietudes planteadas de manera espontánea por el grupo de estudiantes.

e) Acción desarrollada por la Universidad Técnica Particular de Loja para el programa de mentoría

El equipo de gestión de la Universidad Técnica Particular de Loja responsable del proceso de mentoría elaboró el plan de orientación y mentoría (POM) para el ciclo académico abril-agosto 2015. En este plan se incluyeron las siguientes actividades: preparación para la mentoría o revisión bibliográfica (marco teórico) por parte del mentor, selección y asignación del grupo de estudiantes mentorizados/as para el proceso de mentoría, invitación a estudiantes del primer ciclo a participar en el proceso de mentoría, preparación conjuntamente con el mentor del primer taller presencial en cuanto a cuestiones logísticas (materiales y horarios), elaboración de actividades a realizar entre el mentor y estudiantes durante el proceso de mentoría, para terminar con el cierre del programa de mentoría.

2.7 Recursos

2.7.1 Humanos

Los recursos humanos con los que se realizaron las actividades de mentoría fueron el grupo de estudiantes mentorizados/as, el consejero o tutor como asesor, el equipo de gestión de mentoría, además del estudiante-mentor.

2.7.2 Materiales

- Se utilizaron materiales tecnológicos:
 - Ordenador o computadora.
 - Proyector.
 - Presentaciones audiovisuales.
- Los materiales tradicionales utilizados fueron:
 - Pizarra.
 - Marcadores.
 - Esferos o bolígrafos.
 - Papeles y fotocopias.

2.7.3 Institucionales

- Aula audio-visual del centro universitario de Guaranda.
- Aulas de estudio del centro universitario de Riobamba.

2.7.4 Económicos

Tabla 3. Recursos económicos

CONCEPTO	GASTO
Copias y productos de papelería (escaneos)	20\$
Viajes a Riobamba	20\$
<u>TOTAL</u>	<u>40\$</u>

Fuente: Miguel Arregui

Elaboración: Agenda de mentoría

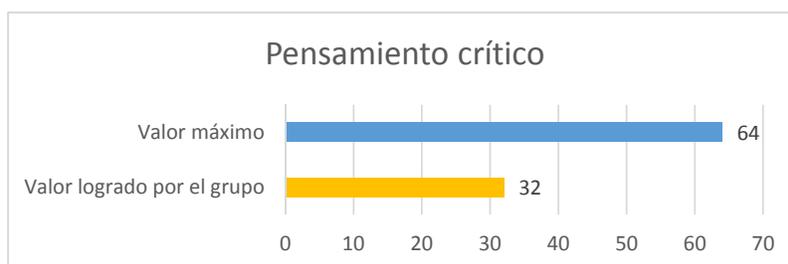
CAPÍTULO 3

RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1 Características psicopedagógicas de los y las estudiantes mentorizados/as

En relación al pensamiento crítico, la puntuación lograda por el grupo de estudiantes fue de 32, lo que representó el 50% respecto a la puntuación máxima (64). Se evidenció que la capacidad de ser personas críticas y saber aceptar las críticas estaba desarrollada de una manera regular en el grupo de estudiantes. Al no representar un valor negativo, se concluyó que era necesario seguir motivando al grupo para que esta capacidad no decayera a fin de favorecer el éxito en los estudios. Posteriormente en la práctica se realizaron actividades con el objetivo de que el pensamiento crítico pudiera mejorar.

Tabla 1. Pensamiento crítico



Fuente: Datos del cuestionario

Elaboración: Miguel Arregui

Respecto al tiempo y lugar de estudio, el grupo de estudiantes logró una puntuación de 15,16 y este valor representó el 37,92% en relación a la puntuación máxima (40). Tomando en cuenta estos datos, la capacidad de ser personas sinceras y flexibles ante el ritmo de aprendizaje y el proceso adaptativo no estaba desarrollada de manera eficiente entre los y las estudiantes. Por el hecho de representar un valor negativo, la conclusión a la que se llegó fue fortalecer esta capacidad a fin de evitar el fracaso en los estudios. Después de la experiencia vivida en el primer bimestre, cada estudiante constató la importancia de dedicar un tiempo y un lugar de estudio adecuados de manera que se pudieran mejorar los resultados académicos.

Gráfico 2. Tiempo y lugar de estudio



Fuente: Datos del cuestionario

Elaboración: Miguel Arregui

El valor obtenido por el grupo en el apartado de técnicas de estudio fue de 37,66 representando el 52,31% respecto al valor máximo (72). El aspecto de ser personas conscientes de su situación y su dirección estaba desarrollada de una manera positiva en el grupo, aunque tal como se evidencia en los resultados, este valor positivo estaba muy cerca del punto medio (36). Al representar un valor positivo, se concluyó que era importante seguir incidiendo en esta capacidad para favorecer el éxito en sus estudios. En relación al punto anterior, del lugar y tiempo de estudio, las técnicas de estudio utilizadas por el grupo de estudiantes también fueron objeto de análisis para así poder obtener mejores calificaciones.

Gráfico 3. Técnicas de estudio



Fuente: Datos del cuestionario
Elaboración: Miguel Arregui

En el subcampo de la concentración el grupo obtuvo una puntuación de 20, valor que representó el 50% en comparación a la puntuación máxima (40). La capacidad del grupo en cuanto al compromiso con su rol de estudiante estaba desarrollada de una manera regular. Como no representaba un valor negativo, se concluyó que era fundamental seguir insistiendo a los y las estudiantes que no descuidaran esta capacidad, favoreciendo así un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso. Tomando en consideración este valor regular de concentración, se aplicaron algunos ejercicios prácticos con el fin de desarrollar este aspecto, fundamental para el auto-aprendizaje.

Gráfico 4. Concentración



Fuente: Datos del cuestionario
Elaboración: Miguel Arregui

Finalmente, el grupo logró un valor de 24 en el aspecto de la motivación, puntuación que representó el 37,50% respecto al valor máximo (64). En este sentido fue evidente que la capacidad de tener una actitud abierta de escucha, activa y participativa con una visión positiva de sí mismo/a no estaba desarrollada de una manera óptima en el

grupo. Al representar un valor negativo, se concluyó que era necesario fortalecer esta capacidad para evitar el fracaso en los estudios. Este factor de la motivación se evidenció en el transcurso del proceso de mentoría, en gran medida por las actitudes demostradas por parte de algunos y algunas estudiantes, quienes no mostraron demasiado interés en participar en las actividades propuestas.

Gráfico 5. Motivación



Fuente: Datos del cuestionario
Elaboración: Miguel Arregui

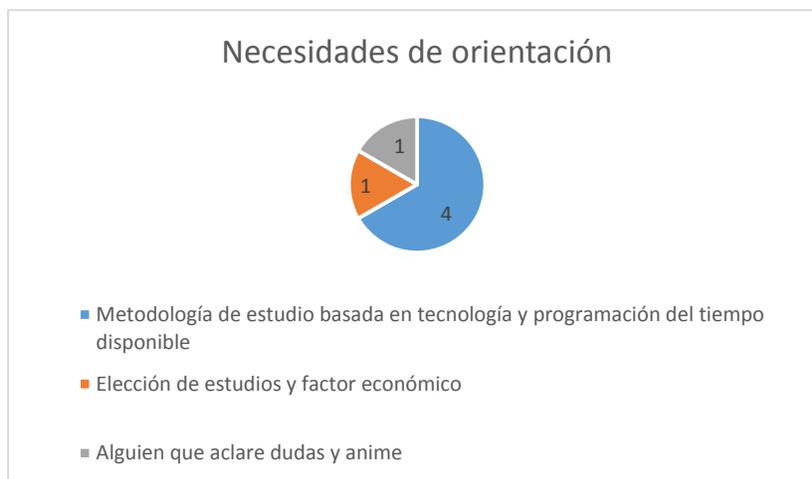
En definitiva, estos datos dieron bastantes luces de las características del grupo humano con el que se estaba trabajando, de tal manera que a partir de los mismos se pudieran establecer estrategias encaminadas a mejorar los resultados académicos, y en definitiva, a evitar el abandono de estudios. A manera general, todos los aspectos evaluados debían ser desarrollados, evidentemente fortaleciendo aquellos puntos más débiles, como fueron el lugar y tiempo de estudio, así como la motivación. Los otros tres aspectos valorados vinculados al pensamiento crítico, las técnicas de estudio y la concentración también debían trabajarse para ayudar al crecimiento personal de cada estudiante. Algunas personas del grupo asumieron con responsabilidad su papel activo en el proceso de aprendizaje de tal manera que, por ejemplo, adoptaron cambios en la forma de estudiar y de organizarse el tiempo de estudio.

3.2 Necesidades de orientación de los y las estudiantes

En lo referente a las necesidades que se presentaron en las seis personas mentorizadas que completaron las encuestas respectivas, cuatro estudiantes (66%) presentaron necesidades respecto a la metodología de estudio en la educación a distancia basada en las tecnologías y la programación del tiempo disponible para realizar los trabajos en las fechas establecidas. Asimismo, una persona (17%) planteaba la necesidad de saber qué estudios elegir, enfatizando el factor económico como elemento condicionante en el momento de elección. Finalmente, otra persona (17%) señalaba la necesidad de contar con alguien que le pudiera explicar cuestiones relacionadas con el ritmo de estudio a distancia y sobre el proceso de evaluación, y sobre todo, alguien que le animara a seguir los estudios en la Universidad Técnica

Particular de Loja y a superar las dificultades propias del sistema de educación a distancia.

Gráfico 6. Necesidades de orientación



Fuente: Datos del cuestionario
Elaboración: Miguel Arregui

A la luz de estos datos, fue destacable la demanda por parte de estudiantes de una orientación eficiente y eficaz, dado la complejidad e idiosincrasia propias del proceso del aprendizaje a distancia, muy diferente al presencial. Un ejemplo de esta dificultad era la ausencia de presencia permanente de docentes, y en este sentido, una persona del grupo expresaba “el poco tiempo que daban para contactar de manera telefónica con los y las docentes”, mientras que otra persona opinaba de manera positiva que “las inquietudes se podían solucionar a través de los tutores y tutoras de la universidad”. La opinión de otra persona ejemplificaba la necesidad de información instructiva y “de contar con alguien que le pudiera responder algunas dudas que tenía al inicio”.

Relacionado con el desempeño de los centros regionales o asociados de la Universidad en cuanto a su actividad coordinadora y activa de acompañamiento a cada estudiante, había distintas opiniones al respecto. Una persona apreciaba en una encuesta “la buena voluntad del centro asociado” al que pertenecía, si bien otra persona manifestaba, a través de un mensaje electrónico dirigido al mentor, su malestar por la “falta de apoyo a estudiantes en cuestiones técnicas y tecnológicas” y la sensación de “soledad”, principalmente en los problemas que se ocasionaban con motivo de la participación en las video-colaboraciones o chats propuestas en los diferentes componentes académicos. Adicionalmente, los y las estudiantes

mentorizadas mencionaban en el primer encuentro presencial que el mismo uso de la “tablet”, elemento totalmente innovador para el estudio, entrañaba algunos desajustes para el estudio, como por ejemplo, la descarga o el simple “subrayado” de documentos.

En conclusión, se constató la necesidad de orientación “múltiple” por parte de estudiantes de nuevo ingreso en la modalidad a distancia, una orientación que incluyera instrucciones en relación a la elección de la carrera universitaria teniendo en cuenta el factor económico, y evidentemente, en relación también a la propia metodología de estudio a distancia, incluyendo el uso correcto y óptimo de los medios tecnológicos, así como una adecuada programación del tiempo de estudio. Para que esta orientación sea exitosamente llevada a cabo, se evidenció la presencia de una persona que pudiera explicar estas cuestiones, y principalmente, que motivara a iniciar y posteriormente continuar los estudios universitarios.

3.2.1. De inserción y adaptación al sistema de Educación a Distancia

En relación a las necesidades de inserción y adaptación al sistema de educación a distancia, dos personas del total de encuestadas (33%) manifestaban su dificultad en adaptarse tanto a las nuevas tecnologías como al propio sistema de educación a distancia, así como al uso del cronograma de estudio. En este sentido, era constatable la poca información existente sobre la dinámica y funcionamiento de esta modalidad de estudios.

Por todo ello, se concluía que se debían explicar claramente las características de los estudios a distancia, mostrando asimismo el organigrama estructural de la Universidad Técnica Particular de Loja y proporcionando de manera práctica la información adecuada en el uso de los recursos disponibles, tecnológicos y humanos, de forma que se facilitara el proceso adaptativo por parte de estudiantes a través de una comunicación interpersonal con la finalidad de resolver los problemas que fueran surgiendo.

3.2.2. De orientación académica

Respecto a la necesidad de orientación académica, una de las personas encuestadas (17%) expresaba su inconveniente para decidir los estudios a seguir, si bien esta decisión era contrastada por su deseo de “seguir la carrera que le gustaba”. Otra persona (17%) indicaba su “miedo a no tener tiempo” para llevar adelante las estrategias requeridas en el proceso de autoenseñanza-aprendizaje. Estas

estrategias, bajo un matiz cognitivo-constructivista, buscaban la responsabilidad, la actitud activa del grupo de estudiantes y la capacidad en la toma de decisiones sobre el propio itinerario a recorrer.

Para que este proceso fuera viable, la conclusión fue que el personal docente debía mediar y acompañar, facilitando el “recorrido” de cada estudiante, orientando en las estrategias y en los hábitos de estudios de cara a prevenir y resolver los problemas que se fueran presentando en el proceso formativo, y proporcionando a los y las estudiantes herramientas adecuadas para que este proceso fuera llevado y concluido eficaz y eficientemente.

3.2.3. De orientación personal

En el aspecto de las necesidades de orientación personal, una persona encuestada (17%) comentaba la dificultad para compatibilizar los estudios con el trabajo y el hogar, mientras que otra persona (17%) señalaba la falta de motivación para iniciar los estudios así como la necesidad de una persona que oriente y ayude a resolver las inquietudes. Al respecto, el trabajo de asesoramiento se inició al momento del acercamiento inicial al centro asociado, prolongándose durante el resto del período de aprendizaje, y el proceso de mentoría propiamente dicho comenzó a través de orientaciones grupales, permitiendo que el conocimiento y la adaptación personal al ámbito universitario fueran naturales, y estas orientaciones grupales precedieron a otras más personalizadas dentro del proceso formativo y que respondieron a las inquietudes que iban surgiendo entre los y las mentorizadas.

A modo de conclusión, se constató la dificultad para compatibilizar los estudios universitarios a distancia con otras ocupaciones cotidianas, así como la importancia de contar con una persona que guíe y ayude a resolver las inquietudes a través de orientaciones grupales y personalizadas, motivando a iniciar y continuar el proceso formativo de la universidad.

3.2.4. De información

En cuanto a las necesidades de información, dos personas encuestadas (33%) evidenciaban su preocupación respecto al desconocimiento en muchos aspectos de la modalidad abierta y la falta de información principalmente antes del acceso al entorno universitario, y posteriormente al inicio del proceso formativo, tanto en cuestiones relacionadas con el método de estudio como con la forma de evaluar empleada por la

universidad. Toda esta información sobre aspectos administrativos, técnicos u otros de tipo personal vinculados a las capacidades y aptitudes cognitivas, debía ser proporcionada de manera puntual y general por los centros asociados, facilitando así el conocimiento de las particularidades de la educación universitaria a distancia, responsabilizando a la persona de su autoaprendizaje y fomentando la colaboración así como las relaciones personales entre estudiantes, quienes planificaron y se organizaron el tiempo de estudio, estableciendo metas y objetivos a alcanzar.

Con todo este caudal informativo en el que se debía incluir el uso eficaz de las nuevas tecnologías y otros recursos específicos como herramientas de ayuda para el proceso formativo, se posibilitaría el desarrollo de aptitudes para buscar, clasificar, discriminar y analizar críticamente la información proporcionada, favoreciendo la expresión tanto oral como escrita y la integración a grupos de trabajo de manera que se potenciara la proactividad, la innovación y la acción interlocutora entre estudiantes.

Se evidenció la necesidad de partir de la escasez de información y formación que tenía el grupo de estudiantes antes de su acceso a la universidad, y en función de esta carencia informativa y formativa dar respuesta adecuada a las necesidades de cada estudiante, proporcionando las orientaciones en cuanto a mallas curriculares, formación previa, motivación, ilusión, expectativas y miedos.

3.3. Las percepciones del mentor y la relación de ayuda

En cuanto a las percepciones del mentor hay que señalar las principales actitudes de los y las estudiantes mentorizados/as. En este sentido, en la mayoría de los casos al inicio era una actitud de expectativa, de interrogante sobre lo que significaba verdaderamente el proceso de mentoría y la función del mentor dentro del proceso. En algunos casos, se sintió como una “carga” más de tiempo y trabajo el hecho de que el “mentor” propusiera los encuentros presenciales, y por tal motivo prácticamente desde el inicio algunas personas mostraban su resistencia a juntarse con el grupo, aduciendo para ello diferentes argumentos, comprensibles y entendibles en algún caso, como la lejanía del centro universitario respecto al lugar de trabajo o de residencia habitual, y en otros casos, claramente no querían saber nada del asunto, desvinculándose de cualquier intento de interacción grupal o con el mentor. Es importante indicar que las personas que participaron en los encuentros presenciales sentían al mentor como un apoyo confiable que podían disponer en cualquier momento, y un ejemplo de esta actitud fueron las llamadas telefónicas y los mensajes

vía “e-mail” dirigidos hacia el mentor solicitando alguna ayuda concreta o resolviendo alguna inquietud particular (calificaciones, fechas de los supletorios...).

Todas estas circunstancias actitudinales condicionaron el desarrollo de la mentoría, ya que desde el principio resultó muy complicado reunir a todo el grupo, y en algunos casos incluso a tener una comunicación fluida con ellas. Cuestiones como los horarios de trabajo y la complejidad del tipo de trabajo de los y las participantes dificultaban realizar un seguimiento óptimo a cada estudiante del grupo en el proceso de mentoría. Por otro lado, cuando se hacían encuentros presenciales con número de personas reducido, la convocatoria tenía mayor éxito y de hecho, la relación de cercanía y de confianza con las personas del grupo era mayor.

De todo lo anterior, una de las lecciones más importantes que se pudo extraer fue que las personas mentorizadas que participaron del proceso de mentoría, sabían que contaban en la persona del mentor con un apoyo cercano y fiable dispuesto a ayudarlas y apoyarlas en todo aquello que hiciera falta. Otra lección aprendida fue la importancia de entablar al menos un encuentro personal inicial con cada persona mentorizada para que la relación con el mentor fuera de mayor confianza y cercanía. Finalmente, la otra lección que se pudo obtener de esta experiencia fue saber que cuando alguien, fuera por la razón que fuera, no deseaba participar del proceso de mentoría, no había que insistir, y que bastaba un mensaje electrónico para mantener el contacto y sobre todo, para que los y las estudiantes mentorizados/as se sintieran apoyadas en todo momento, por ejemplo, enviando un mensaje de ánimo y de indicaciones previas a los exámenes presenciales.

En relación a los impactos originados gracias al proceso de mentoría, las respuestas inmediatas a las inquietudes planteadas por los y las estudiantes al mentor fueron las que tuvieron un mejor impacto y lógicamente, una buena acogida por parte del grupo de estudiantes. Entre las inquietudes o consultas principales realizadas por el grupo mentorizado se destacaron aquellas relacionadas con problemas para acceder a las calificaciones en la plataforma virtual de la Universidad Técnica Particular de Loja o Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), las relacionadas con la publicación de notas y fechas de supletorios, así como las cuestiones técnicas y tecnológicas vinculadas a la participación en foros, video-colaboraciones o chats, aspectos evaluables en los diferentes componentes académicos. Cabe destacar que fue precisamente este aspecto técnico-tecnológico el que presentó las mayores dificultades, debido en gran medida a que las soluciones estaban fuera del alcance del mentor, y que correspondía más a los estamentos propios de la universidad atenderlos, por ejemplo, el Balcón de

Servicios de la Universidad. En estos casos, el apoyo consistió en un acompañamiento a la persona para agilizar las gestiones a realizar con la universidad.

3.4. Valoración de mentoría

3.4.1. Interacción y comunicación entre mentorizados/as y mentor

Al inicio del proceso de mentoría se conversó telefónicamente con las personas del grupo de estudiantes varias veces para concretar el día y la hora del primer encuentro presencial. Adicionalmente, se completó la información relativa a ese momento por medio del envío de mensajes a las direcciones electrónicas de los y las estudiantes. Después del primer encuentro presencial al que asistieron seis de las diez personas inicialmente asignadas, se siguió manteniendo contacto telefónico y a través de “e-mail” con cada miembro del grupo. De las diez personas del grupo, cinco personas se comunicaban de manera regular planteando dudas o inquietudes por medio de llamadas telefónicas, mensajes electrónicos e incluso con encuentros personales para intentar resolver problemas tecnológicos; una persona se comunicaba alguna vez, y las otras cuatro personas se comunicaban en escasísimas ocasiones, en las cuales mostraban su inapetencia para entablar cualquier tipo de comunicación con el mentor. Como se señalaba en párrafos anteriores, en algunos casos se veía más una carga adicional de trabajo universitario que un apoyo el hecho de que una persona vinculada a la universidad, en este caso el mentor, estuviera cercana a ellas acompañando su proceso formativo. Por otro lado, los horarios de trabajo fueron también otro inconveniente para poder mantener una comunicación más fluida con los y las estudiantes.

Un aspecto positivo a considerar fue el uso de la tecnología, y tanto el correo electrónico como el teléfono móvil fueron herramientas muy útiles para entablar la comunicación con los y las mentorizadas. Del mismo modo, el correo electrónico y la plataforma virtual de la Universidad (EVA) posibilitó una buena comunicación entre el equipo de gestión y el mentor. En el caso de la comunicación con el grupo mentorizado, se vio adecuado utilizar el correo electrónico y el teléfono de manera complementaria. Por ejemplo, al momento de enviar un mensaje electrónico con alguna información relevante era conveniente realizar de manera adicional llamadas de teléfono a todo el grupo notificando dicho envío de mensaje con el fin de que todas las personas estuvieran enteradas de la comunicación. A esta decisión se llegó porque se pudo comprobar en varios casos que algunas personas no revisaban de

manera periódica sus correos personales, por lo que era necesario reforzar a través de llamadas telefónicas la información enviada vía e-mail.

Anteriormente se indicaba que las personas que participaron en los encuentros presenciales sentían al mentor como un apoyo confiable que podían disponer en cualquier momento. Para que esta relación de confianza se diera, las dinámicas y las presentaciones motivacionales que se emplearon en los encuentros presenciales resultaron recursos fundamentales, que a su vez eran valorados de manera muy positiva por parte de los y las estudiantes. Por otro lado, un logro importante obtenido en los encuentros presenciales fue el hecho de que se aclararon bastantes dudas sobre la forma de calificación, el acceso a los diferentes apartados de la plataforma virtual EVA y otras cuestiones propias del funcionamiento mismo de la Universidad Técnica Particular de Loja, ayudando a vencer ciertos miedos o dificultades que tenían las personas.

3.4.2. Motivación y expectativas de participantes: mentorizados/as y mentor

Inicialmente la actitud de las personas involucradas en el proceso de mentoría era de expectativa, en la mayoría de los casos, de mucha apertura a que, en el caso de los y las personas mentorizadas, alguien externo acompañara en el nuevo caminar universitario, en general, se veía de manera positiva esta circunstancia. También desde el mismo inicio, algunos/as estudiantes mostraban su reparo para participar en el proceso de mentoría, objeciones como “no tengo tiempo”, “no sé si podré participar” fueron las más utilizadas. Por el contrario, la motivación de los y las mentorizadas fue variando en el tiempo, y si en un principio sintieron curiosidad positiva por participar en el proceso, posteriormente fue disminuyendo esa motivación, si bien hasta el final del proceso se siguió considerando al mentor como alguien en quien confiar y disponible para apoyar. En ciertas ocasiones, parecía que la imagen del mentor se identificaba más con la imagen de tutor de una materia que con la de compañero de estudios, por lo que posiblemente esta circunstancia influyera en la disminución de la motivación final.

La actitud y la motivación del tutor acompañante fueron bastante positivas desde el inicio, de cara a que las actividades planificadas se fueran cumpliendo en los tiempos y plazos establecidos por la universidad. Asimismo, la motivación y la actitud del mentor fueron altas en todo momento, intentando crear un ambiente positivo de confianza y de mutua colaboración en el grupo, tratando de reunirse con todas las personas con el fin de que ninguna se sintiera excluida. Por lo contrario, los

momentos más críticos y de mayor frustración fueron aquellos en que los y las estudiantes mostraban una actitud de resistencia a participar en momentos grupales o encuentros personales, porque lo veían como una “pérdida de tiempo” en vez de como ganancia personal.

En este aspecto, hay que indicar que algunos factores favorecieron a la motivación de las personas, entre ellos estaban las presentaciones y exposiciones en los encuentros presenciales que invitaban a la reflexión y a que el grupo se sintiera cómodo y con ilusión para enfrentar el reto de los estudios. Es importante señalar que el hecho de no “darse por vencido” por parte del mentor fue una de las circunstancias que ayudó a superar los momentos difíciles o de frustración. Los mensajes o las llamadas de estudiantes en las que se requería la ayuda del mentor también fueron circunstancias que favorecieron a que la motivación del mismo mentor no decreciera, precisamente en estas ocasiones se transparentaba la razón de ser de la mentoría y se concretaba la función del mentor.

3.4.3. Valoración general del proceso

En general, la valoración del proceso de mentoría fue positiva, principalmente en los encuentros presenciales en donde se hizo más evidente la relación entre estudiantes mentorizados/as y mentor. A la luz de las evaluaciones realizadas por los y las participantes en los talleres presenciales, la valoración fue bastante positiva en cuanto a la utilización de recursos, metodología aplicada, objetivos de los talleres, utilidad, desempeño del mentor y organización del evento. Entre las sugerencias expresadas se destacaban las que hacían referencia al uso por parte del mentor de materiales didácticos o temas sobre los componentes educativos, y las que solicitaban una comunicación más estrecha entre el mentor y los tutores/as de las materias, e incluso con los mismos centros asociados universitarios, sobre todo en cuestiones técnicas o tecnológicas.

Respecto a los beneficios que el proceso de mentoría otorgó a las personas participantes, se podrían resumir en que se favoreció el proceso adaptativo de las personas de nuevo ingreso a la universidad abierta y a distancia, a través de la interacción entre estudiantes y mentor.

3.5. FODA del proceso de mentoría desarrollado

Tabla 4. FODA

FORTALEZAS (F)	OPORTUNIDADES (O)
<p>Clima de confianza y cercanía entre estudiantes y mentor.</p> <p>Actitud positiva y conocimiento del funcionamiento de la modalidad abierta y a distancia por parte del mentor.</p> <p>Coordinación entre equipo gestor y mentor.</p> <p>Apertura de estudiantes a la nueva experiencia universitaria.</p>	<p>La legislación educativa busca dar respuesta al abandono temprano en los estudios universitarios a distancia.</p> <p>La Universidad Técnica Particular de Loja propicia experiencias piloto encaminadas a mejorar los procesos de mentoría.</p> <p>Los centros asociados de Guaranda y Riobamba tienen infraestructura adecuada.</p> <p>Accesibilidad y amplia cobertura de vías de comunicación (teléfono, Internet) en el país.</p>
DEBILIDADES (D)	AMENAZAS (A)
<p>Poca implicación y participación de estudiantes en el proceso de mentoría.</p> <p>Dificultad de estudiantes para establecer hábitos de estudio y para adoptar actitudes de motivación ante el estudio y el proceso de mentoría.</p> <p>Desconocimiento de cuestiones técnicas y tecnológicas por parte de estudiantes y mentor.</p> <p>Inexperiencia del mentor en procesos anteriores de tutoría y mentoría.</p>	<p>Los altos índices de abandono temprano en los estudios universitarios a distancia.</p> <p>La complejidad de los horarios y lugares de trabajo del grupo de estudiantes.</p> <p>Problemas de acceso a ciertas actividades de Internet por parte de estudiantes (foros).</p> <p>Limitación de tiempo (un ciclo académico) para desarrollar de manera más personalizada la mentoría.</p>

Fuente: Miguel Arregui
 Elaboración: Miguel Arregui

3.6. Matriz de problemáticas de la mentoría

Tabla 5. Matriz de problemáticas

PROBLEMA	CAUSA	EFEECTO	FUENTE
Poca implicación y participación de estudiantes en el proceso de mentoría.	Desinterés y desidia en participar en las actividades de mentoría.	No participación en las actividades de mentoría: grupales e individuales.	Bajo nivel de motivación: escasa capacidad de apertura y escucha, ausencia de actitud activa y participativa, y baja autoestima (37,50% en encuestas).
	Dificultad para conciliar los horarios de todas las personas.	Imposibilidad de juntar a todos/as en encuentros presenciales.	Complejidad de horarios y lugares laborales de estudiantes.
Inadaptación a la modalidad abierta y a distancia de la UTPL por parte de estudiantes.	Inadaptación al propio sistema de educación a distancia de la UTPL, principalmente al uso del cronograma de trabajo.	Bajas calificaciones en los trabajos y en los exámenes presenciales.	Escasa información previa sobre dinámica y funcionamiento de la modalidad.
			Capacidad ineficiente de flexibilidad ante metodología de estudio y proceso adaptativo (37,92% en encuestas)
	Inadaptación al uso de nuevas tecnologías	Pérdida de puntos en calificaciones por participación.	Desconocimiento técnico/tecnológico de estudiantes y mentor. Problemas técnicos de la plataforma virtual.

Fuente: Miguel Arregui

Elaboración: Miguel Arregui

4. CONCLUSIONES

CONCLUSIONES (pertinencia y hallazgos)

- El proceso de mentoría desarrollado logró reducir los índices de abandono, consiguiendo guiar y orientar a seis estudiantes para que continuaran con sus estudios, circunstancia que se constató en conversaciones posteriores a los procesos evaluativos.
- El proceso de mentoría incidió de manera positiva en la calidad educativa de los estudiantes participantes del proceso de mentoría, ya que mejoraron su rendimiento académico y perfeccionaron sus estilos de estudio.
- La mentoría logró cubrir necesidades de estudiantes en relación con la información académica (mallas curriculares), técnicas y tecnológicas, así como de acompañamiento personal para agilizar gestiones con la universidad.
- Las estrategias de comunicación fueron efectivas simultaneando llamadas y mensajes de teléfono con mensajes electrónicos a través de internet.
- La coordinación entre equipo gestor, director-tutor de tesis, personal de los centros asociados y mentores/as propició que el proceso de mentoría se pudiera implementar y desarrollar de manera positiva.

5. RECOMENDACIONES

RECOMENDACIONES

- Es importante implementar un proceso de mentoría con el fin de reducir los índices de abandono temprano en los estudios universitarios a distancia.
- Es conveniente identificar a la mentoría como un servicio académico que además de sostener a los/as estudiantes en el proceso de formación superior permite mejorar la calidad educativa.
- Los mentores deben estar preparados y formados para identificar y satisfacer las distintas necesidades de las personas, y para que puedan desarrollar todas sus habilidades y capacidades.
- Es necesario implementar en los centros universitarios un servicio de teléfono amigo que puedan administrar los mentores para ofrecer un servicio de apoyo a los mentorizados para sostenerlos en el proceso de formación superior.
- Es prioritario realizar encuentros presenciales con las personas responsables de los procesos de mentoría, es decir, equipo gestor, director-tutor/a de tesis, personal de los centros asociados universitarios y mentores/as para fortalecer su coordinación.

6. PROPUESTA DE MANUAL DE MENTORÍA

PROPUESTA DE MANUAL DE MENTORÍA

1. Título

Manual para el mentor.

2. Justificación

La razón principal por la que se debe planificar un manual de mentoría es que, tras analizarse las amenazas y dificultades detectadas en el proceso de mentoría, es necesario contribuir a la disminución de los índices de abandono temprano en la universidad, a través de un seguimiento al grupo de estudiantes quienes logren automotivarse y tomar conciencia de la responsabilidad y del reto que supone estudiar a distancia. Para ello, el conocimiento y puesta en práctica de hábitos y estrategias de estudio favorecen los resultados académicos de estudiantes. Todo esto en función del objetivo principal de la mentoría, es decir, guiar, orientar y apoyar a estudiantes de nuevo ingreso a que su proceso de adaptación a la educación universitaria a distancia se produzca de una forma óptima, a través de un clima de confianza, cercanía y respeto, realizando un seguimiento más personalizado de cada estudiante para así potencializar sus capacidades y habilidades propias. Por otra parte, un manual de mentoría ayuda a cubrir de una manera óptima las distintas necesidades que tienen los y las estudiantes de nuevo ingreso a la educación universitaria a distancia.

Este manual contiene directrices sobre cómo organizar la información y la formación en cuanto a necesidades de distinto tipo que giraran en torno a cuestiones académicas, metodológicas, vocacionales, institucionales, administrativas, técnicas-tecnológicas y de acompañamiento personal, igualmente necesarias para el buen proceso adaptativo de la persona al inicio de los estudios universitarios, incluyendo recursos didácticos específicos de los distintos componentes académicos. De manera adicional, el manual proporcionaría las herramientas adecuadas para que la persona que realizara la mentoría pudiera favorecer la comunicación entre estudiantes mentorizados/as y la misma universidad, tanto con el profesorado como con el resto de instancias organizativas y funcionales universitarias.

3. Necesidades de orientación y mentoría

Al analizar la matriz de problemáticas de la mentoría, se observaba que una de las dificultades que surgieron se relacionaba con el bajo nivel de motivación de estudiantes, consecuentemente su implicación y participación en el proceso

disminuían. En este aspecto, sería recomendable trabajar a través del manual aspectos motivacionales relacionados con la capacidad de apertura y de escucha, el fomento de una actitud activa y participativa, e indudablemente un trabajo enfocado a acrecentar la autoestima de las personas mentorizadas.

Asimismo, otra dificultad detectada en el proceso fue la inadaptación de estudiantes tanto a la metodología y ritmo de estudios a distancia como al uso de las tecnologías, y como consecuencia las calificaciones en los trabajos y exámenes fueron bajas. Esta dificultad venía precedida de la escasez de información previa sobre el propio funcionamiento y dinámica de la modalidad abierta, incluyendo el correcto uso del cronograma, así como del desconocimiento técnico y tecnológico por parte de estudiantes y del mismo mentor. Adicionalmente, la propia limitación de los y las estudiantes para flexibilizarse ante la metodología de estudio agudizaba esta situación de inadaptación al sistema. En este sentido, sería necesario tener en cuenta en el manual de mentoría todo lo relacionado con la información y formación previa respecto a metodología de trabajo, nuevas tecnologías, y ligado a esto, un trabajo directamente vinculado al desarrollo de la capacidad de flexibilidad en el grupo de estudiantes. Todas estas acciones sin lugar a duda favorecerían el desarrollo del plan de mentoría.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Proporcionar a la persona mentora una herramienta eficaz de trabajo para utilizarla en el acompañamiento a un grupo de estudiantes mentorizados y mentorizadas, a fin de que este acompañamiento sea integral y completo, favoreciendo así la inserción, adaptación y crecimiento de las personas que ingresan por primera vez en la modalidad abierta y a distancia de la Universidad Técnica Particular de Loja.

3.2. Objetivos específicos

1) Establecer un programa de trabajo enfocado en que el mentor/a fortalezca la autoestima y motivación de cada estudiante mentorizado/a para favorecer su implicación y participación en el proceso de mentoría, a través de encuentros individuales y grupales en los que se desarrollen actividades y ejercicios específicos encaminados a este fin.

2) Elaborar un compendio de orientaciones necesarias para que el mentor o mentora pueda favorecer la adaptación y flexibilidad de estudiantes mentorizados/as en el

sistema de educación a distancia, incluyendo la metodología de estudios, informaciones académicas, administrativas y de carácter vocacional, así como el correcto uso de las nuevas tecnologías, aspectos que se irán trabajando de manera secuencial con el grupo y reforzando de manera individual.

4. Definición de mentor/a

La definición de mentor o mentora sería la siguiente: estudiante de último año de carrera universitaria a distancia que contribuye, a través de su guía, orientación y apoyo, a que estudiantes de nuevo ingreso en la misma modalidad y carrera se adapten de manera óptima al ritmo y demandas propias del sistema abierto y a distancia de la universidad.

5. Perfil del/a mentor/a

El perfil de la persona mentora debería partir de las siguientes características: estudiante de último ciclo de estudios, con buenas calificaciones académicas, responsable, persona abierta, amigable, cercana, amable, confiable, correcta, puntual, solidaria, comprometida, entusiasta, y con habilidades sociales para la comunicación y las relaciones interpersonales y grupales.

6. Acciones y estrategias de mentoría recomendadas

- Fortalecimiento de autoestima y motivación de estudiantes mentorizados para favorecer su implicación y participación en el proceso de mentoría.
 - Talleres formativos que generen confianza, motivación y autoestima, a través de exposiciones, dinámicas y actividades individuales y grupales.
- Favorecer a nivel personal el desarrollo de habilidades sociales para mejorar la comunicación entre las personas del grupo y favorecer el crecimiento personal.
 - Talleres formativos encaminados a la potencialización de las habilidades sociales, por medio de actividades favorecedoras de las capacidades de comunicación, relación inter e intra-personal, asertividad, responsabilidad, solidaridad y compromiso.
- Seguimiento personalizado a cada estudiante en torno al desarrollo de la autoestima, la motivación y las habilidades sociales.
 - Durante todo el proceso de mentoría, el mentor da seguimiento de manera personalizada a estos aspectos, concretando con la persona los aspectos que necesitan ser reforzados.

- Elaboración de un compendio de orientaciones encaminadas a favorecer el proceso de adaptación y flexibilidad de estudiantes mentorizados al sistema universitario a distancia.
 - Intercambio de experiencias propias y ajenas sobre el proceso de adaptación a la modalidad a distancia.
- Proporcionar orientaciones sobre aspectos vocacionales, administrativos y generales sobre el sistema abierto de la Universidad Técnica Particular de Loja.
 - Exposiciones teórico-prácticas sobre aspectos vocacionales, administrativos y generales, como pueden ser, la elección de carrera o el cambio de sede.
- Orientar de manera general y específica sobre la metodología de estudio y aspectos académicos del sistema a distancia.
 - Exposiciones teórico-prácticas sobre aspectos metodológicos y académicos. Por ejemplo, uso del cronograma y la forma de evaluar.
- Favorecer el uso de las nuevas tecnologías, como herramienta indispensable para realizar de manera idónea los estudios universitarios a distancia.
 - Exposiciones teórico-prácticas sobre cuestiones tecnológicas y su aplicación en el estudio personal a distancia, ejemplo, uso de la Tablet o acceso a plataforma virtual de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Tabla 6. Acciones y estrategias de mentoría

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Establecer un programa de trabajo enfocado en que el mentor/a fortalezca la autoestima y motivación de los/as estudiantes mentorizados/as para favorecer su implicación y participación en el proceso de mentoría.		
ACCIONES Y ESTRATEGIAS	DESARROLLO	CUÁNDO
1-Dos talleres formativos para el desarrollo de motivación y autoestima.	Exposición y elaboración de presentaciones y dinámicas motivacionales, individuales y grupales, para acrecentar motivación y autoestima.	Al inicio del proceso de mentoría con estudiantes.
2-Dos talleres formativos de habilidades sociales.	Exposición y elaboración de presentaciones y dinámicas para incrementar las siguientes capacidades: comunicación y relación interpersonal-grupal, asertividad, responsabilidad, solidaridad y compromiso.	Al inicio del proceso de mentoría con estudiantes.
Seguimiento personalizado.	Acordar y realizar con cada estudiante un plan de trabajo personalizado.	Todo el proceso de mentoría.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Elaborar un compendio de orientaciones necesarias para que el mentor o mentora pueda favorecer la adaptación y flexibilidad de estudiantes mentorizados/as en el sistema de educación a distancia, incluyendo la metodología de estudios, informaciones académicas, administrativas y vocacionales, así como el correcto uso de nuevas tecnologías.		
1-Dos talleres formativos sobre aspectos vocacionales, administrativos y generales sobre el sistema abierto y a distancia de la Universidad.	Exposición teórico-práctica sobre elección vocacional, funcionamiento administrativo y general de estudios universitarios a distancia. Por ejemplo, elección de carrera universitaria o cambios de sede.	Al inicio del proceso de mentoría con estudiantes.
2-Un taller formativo sobre metodología de estudios y aspectos académicos de la Universidad.	Exposición teórico-práctica sobre aspectos metodológicos y académicos de la modalidad a distancia de la Universidad. Ejemplos: el uso del cronograma y la forma de evaluación.	Al inicio del proceso de mentoría con estudiantes.
3- Taller formativo sobre nuevas tecnologías aplicadas a la Universidad Técnica Particular de Loja.	Exposición teórico-práctica sobre las nuevas tecnologías en la universidad: uso de la plataforma virtual (EVA), tablet, acceso a foros, chats y videocolaboraciones, fallas del sistema...	Al inicio del proceso de mentoría con estudiantes.
4- Apertura de una "oficina de mentoría" en el centro asociado universitario de la Universidad Técnica Particular de Loja.	Coordinar con la Universidad y el centro asociado universitario el uso de un espacio permanente para desarrollar el proceso de mentoría abierto dos horas diarias, a convenir, de lunes a sábado.	Al inicio, durante y al final de todo el proceso de mentoría, hasta suplementarios.

Fuente: Miguel Arregui
Elaboración: Miguel Arregui

6.1 Estrategias de comunicación

Medios tradicionales y tecnológicos de comunicación:

- a) Teléfono con sus múltiples aplicaciones: llamadas, mensajería. redes sociales...
- b) Internet: mensajería y videoconferencias.

7. Recursos

7.1 Humanos

El grupo de estudiantes mentorizados/as, el tutor-consejero como asesor, el equipo de gestión de mentoría de la Universidad, el personal del centro asociado universitario y de los diferentes estamentos universitarios (administrativos, Balcón de Servicios, sistemas informáticos...), además del estudiante-mentor.

7.2 Materiales

Materiales tecnológicos como ordenador o computadora, proyector, presentaciones audiovisuales, además de materiales tradicionales como pizarra, marcadores, esferos o bolígrafos, papeles y fotocopias.

7.3 Institucionales

El centro asociado universitario de la Universidad Técnica Particular de Loja.

7.4 Económicos

- Gasto en materiales: copias y material de papelería ----- 20\$
- Teléfono: llamadas y mensajes ----- 20\$
- Internet: e-mail, redes sociales y acceso a plataforma virtual de la Universidad --- 20\$
- Movilización: urbanos e interprovinciales ----- 20\$

TOTAL: 80\$

7. BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alañón, T. (2001). *Planificación, desarrollo y evaluación del plan de acción tutorial. Primeras jornadas nacionales sobre la función tutorial en la Universidad*. Tenerife: UNED de la Laguna.

Álvarez, J. y Martínez, J.M. (2000). *Programa de Orientación Profesional para Educación de Adultos*. Madrid: EOS. Recuperado de:

<http://www.orientared.com/orientacion.php>

Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDEC.

Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

Anguera, M.T. (1998). *La investigación cualitativa*. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/42171/94904

Bermúdez, M. (1993). *Orientación al estudiante en las universidades a distancia, situación actual y perspectivas*. En Informe de Investigaciones Educativas VII (1 y 2).

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). *Modelos de intervención en orientación*. Barcelona: Praxis.

Blocher, J. (1966). *Developmental Counseling*. New York: The Ronald Press Company.

Blocher, D. H. y Biggs, D. A. (1986). *La psicología del counseling en medios comunitarios*. Barcelona: Herder.

Brown, J. H. y Brown, C. S. (1981). *Consulting with parents and teachers*. Cranston: Carroll Press.

Buele, M. y Bravo, C. (2014). *Guía didáctica Trabajo de Titulación (Prácticum 4)*. Loja: UTPL.

Cohen, Norman. (2004). *Mentoring*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Escotet, M. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid. Alianza – Universidad.

Escudero Muñoz, J. M. (1986). *Orientación y cambio educativo*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.

Escudero Muñoz, J. M. (1992). *Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: enfoques teóricos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.

Escuela Pública Digital (2014). *Módulo de Economía I*. Universidad de La Punta. Recuperado de:

http://contenidosdigitales.ulp.edu.ar/exe/economia1/necesidades_concepto_y_clasificacion.html

E-psicopedagogía. Espacio de Psicopedagogía, y Orientación profesional en el ámbito universitario. (2014) *La importancia de la orientación en las universidades*. Recuperado de:

<http://www.e-psicopedagogia.com/temas/orientacion-laboral/orientacion-profesional-en-el-ambito-universitario/>

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1972). *Attitudes and opinions*. *Annual Review of Psychology*.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1981). *Attitudes and voting behaviour: An application of the theory of reasoned action*. En G. Stephenson y J. Davis: *Progress in applied social psychology (nº 1)*. New York: Wiley and Sons.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour*. Reading Mass. Addison - Wesley.

Freixas Flores, M. (Coord.) y Ramas Arauz, F. E. (2014). *Un modelo de tutoría para la educación a distancia. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México*.

Recuperado de:

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDoQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.virtualeduca.org%2Fponencias2014%2F150%2Ffreixasramasvirtual.docx&ei=9tfdVJLMKIOhgwS7q4TIAg&usg=AFQjCNFKKZDLSu5kzZTh_ecR4nFuzF0PQA&bvm=bv.85970519,d.eXY

Gallesich, J. (1985). *The profession and practice of consultation. A handbook for consultants, trainers of consultants, and consumers of consultation services*. San Francisco: Jossey-Bass.

García, J. (2003). Planteamientos y propuestas para la implantación de programas de orientación y tutoría en el ámbito universitario. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1032328.pdf>

García Aretio, L. (2004). *Educación a distancia hoy. Apuntes para su calidad. En La buena educación a distancia*. Loja: UTPL.

García Gómez, R., Moreno Olmedilla, J. M. y Torrego Seijo, J. C. (1993). *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria: estrategias de planificación y cambio*. Zaragoza: Edelvives.

Gordillo, M. V., & Del Barrio, J. (1993). *Programa de diagnóstico y corrección de necesidades de orientación en alumnos de E.G.B. y B.U.P.: estudio comparativo y evaluación de un modelo teórico*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Hernández, R. (2012). *El diagnóstico participativo con cartografía social: Innovaciones en metodología Investigación-Acción Participativa (IAP)*. Universidad de Sevilla: Secretariado de publicaciones. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4772234>

Hernández, V. (2006). Universidad 2006. *Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid*. Universidad Pontificia de Comillas.

Ibarra, S. M. (1993). *Teorías de educación a distancia. Congreso Internacional de Educación Superior a Distancia*. Revista Educación Superior a Distancia, 1 - 4.

Isaacson L. E. (1977). *Career informationing counseling and teaching*. Boston: Allyn & Bacon Inc.

Isus, S. (1995). *Orientación universitaria*. Lleida: Universitat de Lleida.

Jiménez Gámez, R. A. y Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Archidona: Aljibe.

Loret, J.E. (2011). *Estilos y estrategias de aprendizajes en el rendimiento académico de los estudiantes en la Universidad Peruana "Los Andes" de Huncayo-Perú*. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3923287>

Malander, N. (2014). *Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio en el nivel superior*. Instituto Superior Adventista de Misiones. Recuperado de:

http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/ra_universitarios/article/view/87

Manzano Soto, N. (2012). *El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria*, *Revista de Educación*. Vol. 15, núm. 2. Madrid: UNED.

Marín Ibañez, R., & Pérez Serrano, G. (1986). *La pedagogía social en la universidad: realidad y prospectiva*. Madrid: Estudios de Educación a Distancia.

Martínez Bonafé, J. (1992). *Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del currículum en la enseñanza secundaria*. *Qurriculum*.

Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*.

Barcelona: Kairós.

Medina Gómez, A., Ruiz Carrascosa, J. y Herrera Fernández, J. (2014). *Estrategias tutoriales eficaces*. Universidad de Jaén y UNED Úbeda. Recuperado de:

[http://www.uned.es/master-eaad-foro/area
reservada/especializacion/2/material/medina.htm](http://www.uned.es/master-eaad-foro/area/reservada/especializacion/2/material/medina.htm)

Moncada Mora, L. F. (2014). *La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el sistema de educación superior a distancia del Ecuador*. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 17, nº 2, pp. 173-196.

Monserrat, S. y Rísquez, A. (2006). *Los procesos de tutoría online*”. Presentado en Edutec 2006. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, 19 de septiembre.

Mora, A. (2007). *Acción tutorial y orientación educativa*. Lima: Alfaomega, Grupo Editor, S.A. de C.V.

Mora, J. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Málaga: Narcea Ediciones.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Nieto, J.M. y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.

Orientared. (2014). *Recursos para la orientación académica y profesional*.

Recuperado de:

<http://www.orientared.com/orientacion.php>

Omíll, N. (2008). *Necesidades. Definición y teorías*. Recuperado de:

http://www.filo.unt.edu.ar/al/its13/u2_necesidades.pdf

Ortega, M. (2012). *El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria*. Madrid: UNED-Educación XX. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504002.pdf>

- Pantoja y Campoy. (2000). *Un modelo tecnológico de orientación universitaria. Capítulo IV*. Universidad de Jaén.
- Patterson, C. H. (1968). *La ley de educación para la defensa nacional y la formación de los orientadores*. Madrid: Magisterio Español, 1971.
- Pérez Palmero, M., Fundora Díaz, R. y Palmero Rivero, M. E. (2011). *La orientación educativa y la acción del tutor en el contexto universitario*. Universidad de Ciencias Médicas "Dr. Faustino Pérez Hernández" Sancti Spiritus. Recuperado de:
http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.13.%281%29_05/p5.html
- Phillips-Jones, L. (2000). *The Mentor's Guide (Guía del mentor)*. Grass Valley, CA: Coalition of Counseling Centers.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Álvarez, M., Echeverría, B. y Martín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (1985). *Criterios básicos en el diseño de un programa de formación de orientadores*. I Congreso de Orientación Escolar y Profesional. Madrid, 346-361.
- Rodríguez, M. L. y Forns, M. (1977). *Reflexiones en torno a la Orientación Educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rogers, C. (1982). *Libertad para aprender*. Madrid: Paidós.
- Rubio Gómez, M. J. (2012). *Guía general de la educación a distancia*. Loja: Ediloja.
- Sánchez, C. (2013). *¿Qué es la mentoría?* Ed. Alfa-Guía. Recuperado de:
<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Que-es-la-mentoría.pdf>
- Sánchez, C. (2013). *Características de los programas de mentoría y competencias del mentor que explican mejor la satisfacción de los telémacos*. Ed. Alfa-Guía. Recuperado de: <http://grupos.topografia.upm.es/innggeo/ficheros/características-de-los-programas-de-mentor-y-competencias-del-mentor-que>
- Sánchez, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Lerko Print, S.A.
- Sánchez, M. F. (Coord.), Guillamón, J.R., Ferrer-Sama, P., Martín, A., Pérez, J.C. y Villalba, E. (2008). *Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo*. Revista de Educación, 345, 329-352.
- Sánchez, Ma F. (Coord.); Manzano, N., Suárez, M., Rísquez, A. y Oliveros, L., Martín,

(Col.), Román, M. (Col.) y Vélaz, C. (Col.) (2009). *Manual y Cuaderno de prácticas para el/la compañero/a mentor/a. Programa de orientación tutorial y mentoría en la UNED*. Madrid: UNED.

Sánchez García, M. (2009). Sistema de Orientación tutorial en la UNED: tutoría, Mentoría y E-Mentoría. Recuperado de:

<http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2751/SEG08.pdf?sequence=1>

Santana Vega, L. E. (2012). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

Schlosser y Anderson. (1994). *Distance Education: review of the literature*. Washington, DC: AECT.

Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Recuperado de:

<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>

Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico*. Buenos Aires: Paidós.

Solé Gallart, I. (1994). *Asesoramiento, orientación y supervisión*. Cuadernos de pedagogía, 223.

Soler, M.R. (2005). *El mentoring como herramienta de motivación y retención del talento*. Recuperado de: <http://www.uhu.es/mjesus.moreno/docencia/asignatura-01%20de/TEMA-15/MENTORING%20Y%20TALENTO.pdf>

Tedesco, A. (2004). *Educación a distancia y nuevas tecnologías: la formación de docentes críticos*. Recuperado de:

http://www.rieoei.org/tec_edu22.htm

Teobaldo, M.E. (1996) *La evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario*. Revista La Universidad Ahora (9-10). 94 – 105.

Tinto. (1993). *Leaving College*. Chicago: University of Chicago.

Toscano Cruz, M. (2014). *Necesidad de la Orientación en la Universidad*. Universidad de Huelva. Recuperado de:

<http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02articulos/monografico/mariola.htm>

Trochim, W. (2005). *Research Methods: The Concise Knowledge Base Paperback*. Michigan: Atomic Dog Publishing.

Tyler, L. E. (1972). *The work of the counselor*. México: Trillas.

UTPL (2015). *Información general e historia*. Recuperado de: <http://www.utpl.edu.ec/utpl/informacion-general/historia>

Valverde, A., Ruiz De Miguel, C., García, E., Romero, S. (2004). *Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta*. Contextos educativos: Revista de educación, 6-7, 87-112. Recuperado de:

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/usuario/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-InnovacionEnLaOrientacionUniversitaria-1049470.pdf>

Van Hise, W. H., Pietrofesa, J. J. y Carlson, J. (1973). *Elementary school guidance and counseling*. Boston: Houghton Mifflin.

Weimberg, C. (1969). *Social foundations of educational guidance* (Trad. al cast.: Orientación educacional: sus fundamentos. Buenos Aires: Paidós, 1972).

Williamson, E. C. (1939). *How to counsel students*. Nueva York: McGraw-Hill.

Wrenn, C. (1962). *The counselor in a changing world*. American Personnel and Guidance Association.

Yinger, J. M. (1965). *Toward a field theory behavior*. Nueva York: McGraw-Hill.

Zabalza, M. A. (1984). *Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico*. Educadores, 132, 377-395.

Zepeda Herrera, F. (2008). *Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista*. México: Pearson Educación.

ANEXOS

