

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN DEL ESTUDIANTE DE PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE

ANALYSIS OF FIRST YEAR STUDENTS' ORIENTATION NEEDS AT THE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE

Nuria **Manzano-Soto**¹

Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Facultad de Educación. España

Claudia-Alexandra **Roldán-Morales**²

Universidad Autónoma de Occidente.
Cali, Colombia

RESUMEN

El primer año de estudios universitarios se caracteriza porque el estudiante enfrenta un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas e implícitas que deben conocer para ser parte de la comunidad estudiantil. Abordar este fenómeno, responde a la pregunta imperiosa sobre qué pasa con el estudiante en el tránsito educación secundaria-educación superior, cuáles son las demandas que surgen a partir de este proceso y cómo podrían atenderse de forma integral y contextualizada. Así las cosas, este estudio pretende avanzar en el análisis de las necesidades de orientación del estudiante que cursa su primer año de estudios en la Universidad Autónoma de Occidente (Cali-Colombia), de modo que pueda caracterizarse el perfil de dichas necesidades y definir cuáles representan una mayor tendencia. Para este estudio, se opta por una perspectiva complementaria de los enfoques cuantitativo y cualitativo. En materia de hallazgos, se encontró que la transición entre la secundaria y la universidad resulta más compleja que otras transiciones académicas, toda vez que se constituye en un proceso crítico que

¹ *Correspondencia:* Nuria- Manzano-Soto: c/ Juan del Rosal, 14, desp.212. correo-e: nmanzano@edu.uned.es, web: www.uned.es/

² *Correspondencia:* Claudia-Alexandra Roldán-Morales: Calle 25 No. 115 - 85. Correo-e: caroldan@uao.edu.co, web: www.uao.edu.co. Este trabajo hace parte de la tesis doctoral denominada: Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente y líneas estratégicas para un plan de mentoría universitaria.

comprende múltiples transformaciones vitales. Asimismo, las prácticas de enseñanza-aprendizaje, durante el primer año de estudios universitarios, configuran uno de los puntos que deben fortalecerse por parte de la institución educativa.

Palabras clave: transición, educación superior, análisis de necesidades, primer año de estudios universitarios, trayectorias.

ABSTRACT

The first year of university studies is characterized by a new organizational, social and educational context that the student faces. This one is regulated by explicit and implicit standards that he/she must know in order to be a part of the student community. The approach to this phenomenon responds to the urgent question about what happens with the student when passing through the secondary education-superior education stage, what are the demands that arise from this process and how could they be supplied in an integral and contextualized way. In this sense, this paper aims to advance in the orientation analyses of needs that the student who is going through his/her first year of studies at Universidad Autónoma de Occidente (Cali-Colombia) has, in order to characterized the profile of these needs and to define which ones represent a major tendency. This research opts for a complementary perspective of the quantitative and qualitative approaches. The findings show that the transition between secondary and university results more intricate than other academic transitions, due to the fact that it becomes a complex and critic process that includes multiple vital transformations. Moreover, the teaching-learning practices, during the first year of studies, are one of the points that must be enhanced by the academic institution.

Key Words: Transition, superior education, needs analysis, first year of university studies, career.

Introducción

Transitar de la secundaria a la universidad implica un movimiento caracterizado no solo por un cambio de espacio, sino también por una mudanza en la identidad del estudiante, pasando de un espacio más controlado y guiado, a otro en el que coexiste una mayor autonomía y control. Por lo tanto, es claro que el ingreso involucra una ruptura, un cambio en las condiciones de vida y el estatus de los sujetos. Acompañar estos procesos, es una tarea que las ciencias humanas y sociales han asumido seriamente. Las investigaciones sobre el tema emergen de la necesidad de conocer los significados atribuidos por los individuos a sus experiencias en diferentes momentos de cambio. De cara a explicar esas transformaciones, aparece el término “transición”; este permite construir un marco de referencia que ayuda a comprender los procesos personales que tienen lugar durante determinadas rupturas. Una definición del término es aportada por Zittoun (2008): “transiciones son procesos que siguen rupturas percibidas por las personas. Estos incluyen el aprendizaje, el cambio en la identidad y los procesos de significación” (p. 165).

En el caso de la transición de la educación media a la educación superior, puede plantearse que esta etapa es de carácter individual y se constituye en un periodo complejo y crítico para el estudiante, puesto que comprende cambios fundamentales a diferentes niveles. Este periodo marca el inicio de una nueva etapa educativa cargada de múltiples desafíos personales,

académicos y sociales, que le exigen al estudiante la comprensión de unos códigos para adaptarse e integrarse al espacio universitario.

Dicha complejidad se evidencia en la diversidad de estudios que han abordado el tema desde diferentes variables, tales como: las habilidades de autoregulación del aprendizaje, la adaptación y el rendimiento académico (Almeida, 2007; Bento y Mendes, 2007; Cunha y Carrilho, 2005; Soares, Nunes y Valory, 2009; Almeida, Ferreira y Soares (2002); Santos y Almeida, (2001); la gestión del tiempo (Pujol y Durán, 2013); las estrategias de afrontamiento del estrés académico (Pontes, 2011); las estrategias metacognitivas en la transición (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Soares, Almeida y Guisandes, 2011; Valdes y Pujol, 2012); y el estrés académico (García, Pérez, Pérez y Natividad, 2012).

Estas investigaciones permiten identificar algunos escollos en la adaptación al espacio universitario para los alumnos de nuevo ingreso, a saber: la *información y formación* que requieren, altas exigencias de tiempo, dedicación y competencias necesarias para atender diferentes actividades; el *perfil cognitivo* que, a su vez, está vinculado con los conocimientos disciplinares, las competencias para comprender y memorizar, y las estrategias de acceso a los textos que permiten comprender el copioso volumen del material bibliográfico; lo *socioeconómico*: concierne a los estudiantes de escasos recursos o los que tienen condición de empleados, quienes están presionados por costos de transporte, fotocopias, libros, trabajos, comer fuera de casa, etc.; *las prácticas de enseñanza*; *el estrés* generado por diversas variables, entre ellas, la falta de tiempo para cumplir con compromisos, la sobrecarga académica, los exámenes, la competencia grupal, etc.

Estos estudios indican que el estudiante se encuentra en un espacio demandante a nivel académico: ajuste acorde con las altas demandas de exigencia, que distan mucho de considerar solo la cantidad de material a estudiar (Ezcurra, 2004; Gairín, Muñoz, Feixas, y Guillamón, 2009; Gómez, 2012; Vélez, 2005; Salmerón, Ortiz y Rodríguez, 2005); a nivel social: debe construir nuevas redes sociales, dado que han quedado atrás los vínculos de amistad que se tornaban familiares (Soares, Almeida y Guisande, 2011); finalmente, a nivel personal: tiene que fomentar sus capacidades cognitivas, desarrollar la autonomía, establecer nuevas relaciones interpersonales, adquirir una identidad, administrar sus recursos económicos, manejar el estrés, etc. (Pontes, 2011).

Siendo que una educación de calidad es aquella que contribuye a minimizar el fracaso, el abandono y la prolongación de los estudios, es necesario conocer la realidad, las necesidades y las demandas que tienen los estudiantes a la hora del ingreso y durante los estudios universitarios. A partir de dicha premisa, en este artículo se presenta una investigación llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Occidente, la cual tiene como objetivos caracterizar el perfil de necesidades de orientación universitaria del estudiante que está en el primer año de estudios y definir las necesidades de mayor tendencia en el marco de este proceso.

Método

Metodología

Esta investigación es de orden descriptivo, porque su objetivo reside en determinar las características de los estudiantes del primer año de estudios universitarios que pertenecen a la cohorte 2012. Así, se hace una selección de dimensiones y se mide cada una de ellas independientemente, de manera que pueda describirse el objeto de estudio. Se integran las metodologías cuantitativas y cualitativas.

Población y muestra

La población de estudio está compuesta por 682 estudiantes del primer año de estudios universitarios de las Facultades de Ciencias Económicas y Administrativas, Comunicación Social e Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali, distribuidos tanto en la jornada diurna como nocturna, y los cuales cursaban el periodo académico febrero-junio de 2013 y pertenecían a la cohorte julio – diciembre 2012:

TABLA 1. Población de estudiantes

Cohorte 2012	Estudiantes diurna	Estudiantes nocturna	Total
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	99	101	200
Facultad de Comunicación Social	176	0	176
Facultad de Ingeniería	233	73	306
Total	508	174	682

Fuente: Oficina de Planeación – UAO

Para cada facultad el tipo de muestreo empleado obedece a una previa estratificación por jornada, con probabilidad proporcional al tamaño, en tanto el universo de estudio se encuentra dividido en dos subgrupos (estrato 1: jornada diurna y estrato 2: jornada nocturna). Se utilizará la asignación proporcional, puesto que se desea otorgar importancia al tamaño de cada estrato.

Variables y dimensiones

A continuación se describen las dimensiones y variables del estudio:

- Datos situacionales (ciudad de procedencia, socio-laboral).
- Antes de ingresar a la Universidad (trayectoria educativa: orientación recibida, estudios previos, motivos de elección carrera).
- Durante los estudios (carrera, enseñanza recibida, estudios y psicosociales).

Instrumentos de recogida de datos

El cuestionario está conformado por 71 ítems que recogen las dimensiones y variables anteriormente presentadas. Incluye, además, ítems con diferentes formas de respuesta. Algunos se presentan en escala Likert, con valoraciones que oscilan entre 1 y 5 puntos. Con el objetivo de complementar los datos recogidos, se utilizó la técnica de los grupos focales.

Procedimiento

Para ubicar los estudiantes de cada semestre, se tomó el listado de los cursos en los que, según la malla curricular, debía estar matriculada la cohorte 2012 y se visitaron en los salones

para obtener el número de encuestas establecidas. La forma de recolección de la información fue mediante encuestas autodiligiadas en formato físico/papel.

TABLA 2. Número de encuestas realizadas por facultad

Facultad	Nº de encuestas realizadas	Nivel de confianza	Error
Ciencias Económicas y Administrativas	57	90 %	9,3 %
Comunicación Social	106	95 %	6,05 %
Ingeniería	81	90 %	7,9 %

Fuente: elaboración propia

Con la información recolectada, se procedió a la aplicación de técnicas estadísticas univariadas y multivariadas. El primero consistió en el cálculo de frecuencias absolutas y porcentajes de cada una de las variables de interés, comparativamente por facultad. Para analizar conjuntamente algunos pares de variables asociadas al objeto del presente estudio, se hizo uso de tablas de contingencia. En el caso de las variables donde los estudiantes otorgaron una calificación de 1 a 5, se calculó el promedio de la calificación y la respectiva desviación estándar para cada pregunta.

El análisis multivariado se realizó para identificar múltiples características que definen las necesidades de orientación de los estudiantes. Además, debido a que se quería determinar si existían necesidades de orientación segmentadas en grupos, de tal manera que, de ser necesario, se pudieran considerar estrategias de intervención diferenciadas, se definió la aplicación de un análisis *cluster* para caracterizar el perfil de necesidades de orientación e identificar si existían subgrupos de necesidades claramente diferenciados. Posteriormente, se usaron los dendrograma para ilustrar la formación de los grupos identificados.

En relación con la metodología cualitativa, específicamente los grupos focales, la aplicación de la batería de preguntas se empleó en las tres facultades. Se seleccionaron aquellos cursos en los que, de acuerdo con la información de la encuestas, había un mayor número de estudiantes de primer año. Los grupos tuvieron una composición que estuvo entre los 13 y 17 estudiantes. Para registrar la actividad, se grabaron las sesiones, se transcribieron y posteriormente, se procedió a determinar las categorías de estudio.

Resultados

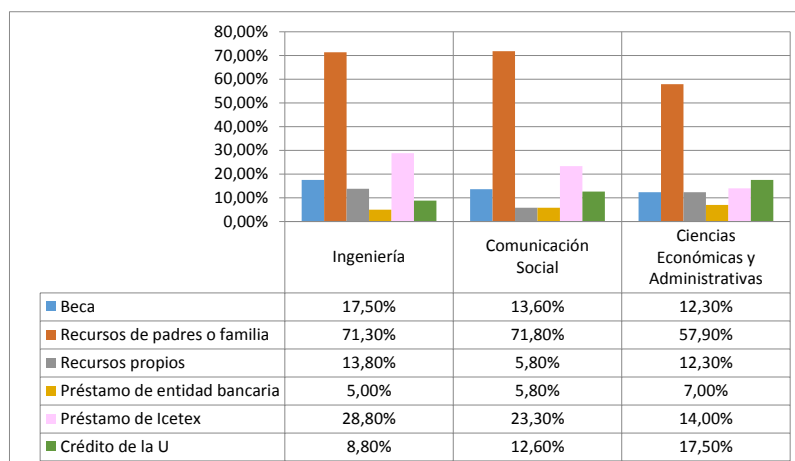
Análisis univariado

- Datos situacionales

Al indagar sobre la ciudad donde vivían los estudiantes antes de ingresar a la Universidad, se encontró que para el 33 % de Ingeniería su ingreso implicó cambiar de ciudad. En el caso de Comunicación Social, esta situación la reportó el 16 %, y para Ciencias Económicas y Administrativas, igualmente, dicha situación fue experimentada por el 16 %.

Al preguntar sobre el origen de los recursos económicos para el ingreso a la Universidad, se obtuvieron los siguientes resultados:

FIGURA 1. Origen de recursos económicos para el ingreso a la Universidad



Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, se les preguntó cuál era su actividad actual y se encontró que el 61 % de los estudiantes de Ingeniería se dedican únicamente al estudio, un 19 % a estudiar y trabajar fuera de la Universidad, el 17 % a estudiar y buscar empleo, y un 4 % a estudiar y trabajar en la Universidad. En el caso de Comunicación Social, el 51 % tiene dedicación exclusiva al estudio, el 23 % estudia y busca empleo, un 15 % estudia y trabaja fuera de la Universidad, mientras que el 10 % estudia y trabaja en la Universidad. Por su parte, el 34 % de los estudiantes de Ciencias Económicas y Administrativas se dedican exclusivamente a estudiar, un 36 % estudia y busca empleo, el 23 % estudia y trabaja fuera de la Universidad, y el 7 % estudia y trabaja en la Universidad.

El 70 % de los encuestados recibió orientación sobre la carrera a elegir antes de ingresar a la Universidad. Sobre el lugar donde le proporcionaron esa información, el 44 % expresa haberla recibido en el colegio, un 34 % en la Universidad (antes de matricularse), otro 34 % en conversaciones con amigos o personas cercanas, mientras que un 9 % señaló que recibió la información por otros medios, principalmente por Internet.

Así mismo, se les preguntó la preferencia al seleccionar la carrera y se identificó que el 74 % de los estudiantes de Ingeniería eligió la carrera que deseaba en primer lugar, así como el 84 % de Comunicación Social y el 81 % de Ciencias Económicas y Administrativas.

Se les solicitó, del mismo modo, que calificaran los motivos que influyeron en su elección de carrera, en una escala de 1 a 5, donde 1 representaba ninguna influencia y 5 mucha influencia. De acuerdo con esa valoración, se identificó que los motivos más influyentes en la toma de esta decisión fueron, en el caso de Ingeniería y Comunicación Social, la búsqueda de la auto-realización personal y las aptitudes para el estudio; para el caso de Ciencias Económicas y Administrativas, la razón principal fue la búsqueda de auto-realización personal, y la consecución de un trabajo estable y bien remunerado.

TABLA 3. Promedio y desviación típica de los motivos que influyeron en la elección de la carrera

Facultad		Media	Desv. Típ.
Ingeniería	Buscar la auto-realización personal	4,25	1,068
	Mis propias aptitudes para el estudio	4,15	,868
	Agradar a mi familia	2,19	1,202
	Sentirme influenciado/a por amigos y conocidos	1,52	,927
	Lograr un trabajo estable y bien remunerado	4,15	1,085
	Mejorar mi estatus social y profesional	3,86	1,230
Comunicación Social	Buscar la auto-realización personal	4,29	1,023
	Mis propias aptitudes para el estudio	4,41	,766
	Agradar a mi familia	2,02	1,225
	Sentirme influenciado/a por amigos y conocidos	1,63	,943
	Lograr un trabajo estable y bien remunerado	3,79	1,174
	Mejorar mi estatus social y profesional	3,70	1,302
Ciencias Económicas y Administrativas	Buscar la auto-realización personal	4,36	,962
	Mis propias aptitudes para el estudio	4,07	,766
	Agradar a mi familia	2,56	1,525
	Sentirme influenciado/a por amigos y conocidos	1,98	1,354
	Lograr un trabajo estable y bien remunerado	4,35	1,075
	Mejorar mi estatus social y profesional	4,09	1,191

Fuente: elaboración propia

- Situación durante los estudios

Para determinar la satisfacción que tienen los estudiantes con la enseñanza recibida, se les solicitó que calificaran su nivel de satisfacción con cada uno de los aspectos que se miden, en una escala de 1 a 5, donde 1 era *totalmente en desacuerdo* con el enunciado y 5 *totalmente de acuerdo*.

Los resultados muestran que el aspecto de mayor satisfacción es la buena formación disciplinar de los profesores. Por el contrario, los que obtuvieron las calificaciones más bajas, son: el equilibrio entre la teoría y la práctica, y la malla curricular. En el caso de Ingeniería y Ciencias Económicas y Administrativas, el acompañamiento académico de los profesores; y en el caso de Ingeniería y Comunicación Social, el sistema de evaluación.

TABLA 4. Promedio y desviación típica de la calificación de la satisfacción con la enseñanza recibida

Facultad		Media	Desv. típ.
Ingeniería	Conozco el plan de estudios	4,22	,758
	Estoy satisfecho con el plan de estudios o la malla curricular de la carrera	3,94	,857
	Considero que las materias que recibo son pertinentes para mi formación profesional	3,95	,879
	Considero que existe equilibrio entre la teoría y la práctica de las asignaturas que curso	3,57	,894
	Mis profesores cuentan con una buena formación disciplinar	4,43	,631
	Mis profesores tienen claridad expositiva para dictar clase	4,20	,765
	Siento que mis profesores me acompañan académicamente (asesorías/ monitorías especializadas)	3,88	,941
	Me siento a gusto con el sistema de evaluación utilizado por mis profesores	3,89	,866

Comunicación Social	Conozco el plan de estudios	4,30	,807
	Estoy satisfecho con el plan de estudios o la malla curricular de la carrera	3,92	,917
	Considero que las materias que recibo son pertinentes para mi formación profesional	4,05	,855
	Considero que existe equilibrio entre la teoría y la práctica de las asignaturas que curso	3,89	,919
	Mis profesores cuentan con una buena formación disciplinar	4,48	,693
	Mis profesores tienen claridad expositiva para dictar clase	4,30	,692
	Siento que mis profesores me acompañan académicamente (asesorías/ monitorías especializadas)	4,12	,781
	Me siento a gusto con el sistema de evaluación utilizado por mis profesores	3,84	,958
Ciencias Económicas y Administrativas	Conozco el plan de estudios	4,33	,831
	Estoy satisfecho con el plan de estudios o la malla curricular de la carrera	3,86	,915
	Considero que las materias que recibo son pertinentes para mi formación profesional	3,89	,976
	Considero que existe equilibrio entre la teoría y la práctica de las asignaturas que curso	3,60	,904
	Mis profesores cuentan con una buena formación disciplinar	4,46	,781
	Mis profesores tienen claridad expositiva para dictar clase	4,32	,789
	Siento que mis profesores me acompañan académicamente (asesorías/ monitorías especializadas)	3,81	,990
	Me siento a gusto con el sistema de evaluación utilizado por mis profesores	4,07	,704

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los hábitos de estudio, se encontró que la mayor necesidad de los estudiantes radica en mejorar la capacidad para gestionar el tiempo, la claridad sobre cómo realizar trámites académicos y la asistencia a actividades académicas.

TABLA 5. Promedio y desviación típica de la calificación de hábitos de estudio

Facultad		Media	Desv. típ.
Ingeniería	Consulta libros, bases de datos y materiales necesarios para afrontar mi estudio	4,01	,783
	Planifico el tiempo que dedico al estudio	3,53	,900
	Equilibro el tiempo entre las actividades académicas y las culturales, recreativas y lúdicas	3,31	,944
	Asisto a actividades académicas: conferencias, foros, seminarios, laboratorios de inglés, etc.	2,81	1,085
	Entrego a tiempo los trabajos	4,58	,589
	Se me facilita expresar con claridad mis ideas a profesores y compañeros	4,02	,821
	Se me facilita hablar en público al exponer o preguntar en clase	3,60	1,114
	Se me facilita comprender los textos escritos propios de mi carrera	3,90	,735
	Se me facilita escribir textos que respondan a las demandas de las asignaturas	3,78	,851
	Tengo competencias para socializar y consolidar grupos de trabajo	3,96	,749
	Mi incapacidad para gestionar el tiempo me lleva a tener bajo rendimiento escolar	2,77	1,228
	Consigo tener buenos apuntes en la clase	4,01	,829
	Soy puntual en la llegada a clase	4,12	1,041
	Tengo claridad sobre cómo realizar trámites académicos y administrativos: cancelación, homologación, supletorios, etc.	3,40	1,180

Comunicación Social	Consulta libros, bases de datos y materiales necesarios para afrontar mi estudio	4,08	,836
	Planifico el tiempo que dedico al estudio	3,82	,957
	Equilibro el tiempo entre las actividades académicas y las culturales, recreativas y lúdicas	3,75	1,031
	Asisto a actividades académicas: conferencias, foros, seminarios, laboratorios de inglés, etc.	3,37	1,115
	Entrego a tiempo los trabajos	4,56	,570
	Se me facilita expresar con claridad mis ideas a profesores y compañeros	4,19	,782
	Se me facilita hablar en público al exponer o preguntar en clase	3,91	1,075
	Se me facilita comprender los textos escritos propios de mi carrera	4,19	,806
	Se me facilita escribir textos que respondan a las demandas de las asignaturas	4,04	,839
	Tengo competencias para socializar y consolidar grupos de trabajo	4,00	,915
	Mi incapacidad para gestionar el tiempo me lleva a tener bajo rendimiento escolar	2,19	1,296
	Consigo tener buenos apuntes en la clase	4,10	,883
	Soy puntual en la llegada a clase	3,83	,961
	Tengo claridad sobre cómo realizar trámites académicos y administrativos: cancelación, homologación, supletorios, etc.	3,28	1,201
	Ciencias Económicas y Administrativas	Consulta libros, bases de datos y materiales necesarios para afrontar mi estudio	4,18
Planifico el tiempo que dedico al estudio		3,80	,903
Equilibro el tiempo entre las actividades académicas y las culturales, recreativas y lúdicas		3,67	,852
Asisto a actividades académicas: conferencias, foros, seminarios, laboratorios de inglés, etc.		3,35	1,157
Entrego a tiempo los trabajos		4,59	,626
Se me facilita expresar con claridad mis ideas a profesores y compañeros		4,02	,884
Se me facilita hablar en público al exponer o preguntar en clase		3,59	1,203
Se me facilita comprender los textos escritos propios de mi carrera		3,95	,818
Se me facilita escribir textos que respondan a las demandas de las asignaturas		3,89	,772
Tengo competencias para socializar y consolidar grupos de trabajo		3,95	,766
Mi incapacidad para gestionar el tiempo me lleva a tener bajo rendimiento escolar		2,81	1,329
Consigo tener buenos apuntes en la clase		4,14	,743
Soy puntual en la llegada a clase		4,02	,892
Tengo claridad sobre cómo realizar trámites académicos y administrativos: cancelación, homologación, supletorios, etc.		3,37	1,205
N válido (según lista)			

Fuente: elaboración propia

- Características psicosociales

La evaluación de las características psicosociales evidencia que la mayor dificultad de los estudiantes es concentrarse en una tarea durante mucho tiempo; seguida de la necesidad de apoyo en su proyecto de vida personal.

TABLA 6. Promedio y desviación típica de la calificación de expectativas psicosociales

Facultad		Media	Desv. típ.
Ingeniería	Estoy tranquilo y concentrado en época de exámenes	3,30	1,177
	Estoy motivado para estudiar	4,22	,806
	Me siento a gusto con el ambiente universitario	4,47	,572
	Me siento feliz de conocer gente y hacer amigos en la Universidad	4,52	,615
	Me siento satisfecho con mis habilidades sociales para estar en la Universidad	4,33	,689
	Tengo una buena integración a mi grupo de compañeros de clase	4,25	,751
	Considero que la Universidad cuenta con una buena infraestructura	4,30	,786
	Siento confianza en mí mismo	4,44	,758
	No consigo concentrarme en una tarea durante mucho tiempo	2,95	1,157
	Creo que necesito apoyo en mi proyecto personal de vida	2,96	1,400
	Mi situación económica me hace pensar en buscar formas para subsidiar mis estudios	3,53	1,276
Comunicación Social	Estoy tranquilo y concentrado en época de exámenes	4,01	,889
	Estoy motivado para estudiar	4,38	,833
	Me siento a gusto con el ambiente universitario	4,35	,936
	Me siento feliz de conocer gente y hacer amigos en la Universidad	4,20	,844
	Me siento satisfecho con mis habilidades sociales para estar en la Universidad	4,29	,768
	Tengo una buena integración a mi grupo de compañeros de clase	4,26	,747
	Considero que la Universidad cuenta con una buena infraestructura	4,27	,869
	Siento confianza en mí mismo	4,50	,722
	No consigo concentrarme en una tarea durante mucho tiempo	2,84	1,353
	Creo que necesito apoyo en mi proyecto personal de vida	2,83	1,282
	Mi situación económica me hace pensar en buscar formas para subsidiar mis estudios	3,30	1,422
Ciencias Económicas y Administrativas	Estoy tranquilo y concentrado en época de exámenes	3,81	1,156
	Estoy motivado para estudiar	4,39	,726
	Me siento a gusto con el ambiente universitario	4,58	,680
	Me siento feliz de conocer gente y hacer amigos en la Universidad	4,30	,823
	Me siento satisfecho con mis habilidades sociales para estar en la Universidad	4,26	,695
	Tengo una buena integración a mi grupo de compañeros de clase	4,11	,817
	Considero que la Universidad cuenta con una buena infraestructura	4,49	,658
	Siento confianza en mí mismo	4,30	,792
	No consigo concentrarme en una tarea durante mucho tiempo	2,72	1,278
	Creo que necesito apoyo en mi proyecto personal de vida	3,13	1,402
	Mi situación económica me hace pensar en buscar formas para subsidiar mis estudios	3,18	1,390

Fuente: elaboración propia

Análisis multivariante

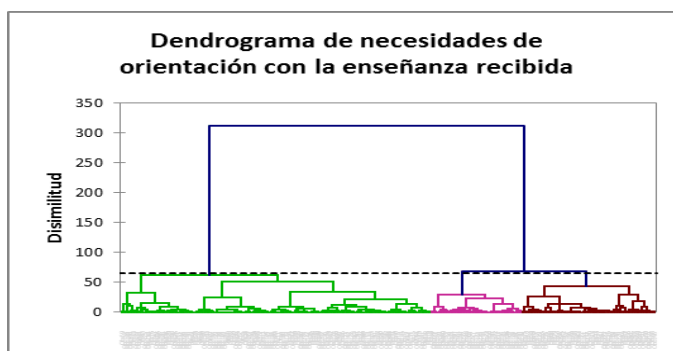
Para caracterizar las necesidades de orientación de los estudiantes, se realizó un análisis de conglomerados para cada uno de los tipos de necesidades: enseñanza recibida, estudios y aspectos psicosociales.

Para determinar las necesidades de orientación se tuvo en cuenta las calificaciones de la escala utilizada de 1 a 5. Toda vez que las afirmaciones del cuestionario reflejan la valoración de los estudiantes sobre la influencia y el acuerdo con situaciones positivas referidas a sus vivencias universitarias, en los casos en que se presentaron calificaciones de 1 o 2, se asumió la existencia de necesidades; mientras que, cuando se obtuvieron calificaciones de 3, 4 o 5, se consideró que no existen necesidades.

- Caracterización de necesidades de orientación en la enseñanza recibida

El análisis de conglomerados permitió segmentar las necesidades de orientación en la enseñanza de los estudiantes en tres grupos. En el primero se clasifican 140 estudiantes (58 %), en el segundo 41 (17 %) y en el tercero 60 (25 %).

FIGURA 2. Dendrograma de necesidades de orientación con la enseñanza recibida



Fuente: elaboración propia

- Caracterización del grupo 1

El 87 % de los clasificados calificó 4 o 5 a la afirmación “conozco el plan de estudios o la malla curricular de mi carrera”; un 94 % otorgó 4 o 5 al enunciado “estoy satisfecho con el plan de estudios o la malla curricular de la carrera”; el 82 % asignó 4 o 5 a la frase “considero que las materias que recibo son pertinentes para mi formación profesional”; el 94 % de los estudiantes que se encuentran en este grupo calificaron con 4 o 5 la afirmación “mis profesores cuentan con una buena formación disciplinar”; también, el 83 % de los estudiantes de este grupo otorgaron calificaciones de 4 y 5, quienes consideran que los profesores tienen claridad expositiva; y el 87 %, que siente acompañamiento académico por parte de los profesores (monitorías, asesorías). Así, se afirma que este grupo contiene a los estudiantes que se encuentran **altamente satisfechos con la enseñanza recibida y que no tienen necesidades de orientación.**

- Caracterización del grupo 2

El segundo grupo se encuentra conformado por estudiantes que, al igual que en el grupo anterior, en un alto porcentaje (93 %) puntuó 4 o 5 a la afirmación “conozco el plan de estudios o la malla curricular de mi carrera”; un 93 % asignó 3 o 4 al enunciado “estoy satisfecho con el plan de estudios o la malla curricular de la carrera”; el 93 % calificó con 4 o 5 la frase “considero que las materias que recibo son pertinentes para mi formación profesional”; el 85 % de los estudiantes que se encuentran en este grupo calificaron con 4 o 5 la afirmación “mis profesores cuentan con una buena formación disciplinar”; el 93 % de los estudiantes de este grupo considera que los profesores tienen claridad expositiva; el 68 % califican con 2, 3 o 4 el enunciado “siento que los profesores nos acompañan académicamente (monitorías, asesorías)”. Tomando en cuenta las preguntas con más bajas calificaciones, se puede aseverar que este grupo está conformado por estudiantes que **necesitan orientación en términos de acompañamiento académico.**

- Caracterización del grupo 3

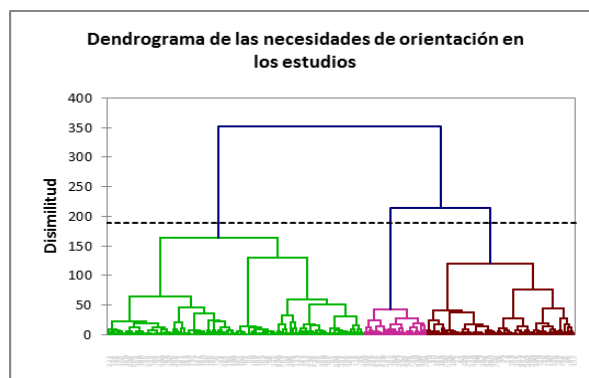
Por su parte, este grupo se encuentra compuesto por estudiantes que en un alto porcentaje (95 %) de los clasificados en el primer grupo, respondió 2, 3 y 4 a la frase “conozco el plan de estudios o la malla curricular de mi carrera”; un 93 % asignó 2, 3 o 4 a la afirmación “estoy

satisfecho con el plan de estudios o la malla curricular de la carrera”; el 72 % otorgó 1, 2 o 3 al enunciado “considero que las materias que recibo son pertinentes para mi formación profesional”; el 90 % de los estudiantes que se encuentran en este grupo calificaron con 3 o 4 la afirmación “mis profesores cuentan con una buena formación disciplinar”; el 93 % de los estudiantes de este grupo sostiene que los profesores tienen claridad expositiva; el 78 % puntuaron con 1, 2 o 3 la afirmación “siento que los profesores me acompañan académicamente (monitorías, asesorías)”. Conforme a las preguntas con más bajas calificaciones, se puede indicar que en este grupo están los estudiantes que **necesitan orientación en cuanto a las materias que son pertinentes a su formación profesional**.

- Caracterización de necesidades de orientación en los estudios

Para el caso de estas necesidades, los estudiantes también se dividieron en tres grupos. En el primer grupo clasifican 74 estudiantes (32 %), en el segundo 128 (55 %) y en el tercero 31 (13 %).

FIGURA 3. Dendrograma de las necesidades de orientación en los estudios



Fuente: elaboración propia

- Caracterización del grupo 1

El 72 % tiene calificaciones de 4 o 5 en el ítem “consulta libros, bases de datos y materiales necesarios para afrontar mi estudio”; un 82 % califica 3, 4 o 5 la afirmación “planifico el tiempo que dedico al estudio”; un 92 % puntúa 3, 4 o 5 la frase “equilibro el tiempo entre las actividades académicas y las culturales, recreativas y lúdicas”; un 69 % asigna 3, 4 o 5 al enunciado “asisto a actividades académicas: conferencias, foros, seminarios, laboratorios de inglés, etc.”; un 85 % calificó con 4 o 5 la afirmación “se me facilita expresar con claridad mis ideas a profesores y compañeros”; un 98 % dio 3, 4, o 5 a la afirmación “se me facilita hablar en público al exponer o preguntar en clase”; un 97 % confirió 3, 4 o 5 a la frase “se me facilita comprender textos escritos propios de mi carrera”; otro 97 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “se me facilita escribir textos que respondan a las demandas de las asignaturas”.

Por su parte, el 100 % de los estudiantes calificaron con 3, 4 o 5 el enunciado “tengo competencias para socializar y consolidar grupos de trabajo”. Un hecho particular en este grupo es que el 98 % otorgó 3, 4 o 5 a la afirmación: “mi incapacidad para gestionar el tiempo me lleva a tener bajo rendimiento escolar”; un 92 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “consigo tener buenos apuntes en clase”; un 95 % puntuó con 3, 4 o 5 la frase “soy puntual en la llegada a clase”. Con respecto a los trámites académicos, el 92 % asignó 3, 4 o 5 al enunciado “tengo claridad sobre cómo realizar trámites académicos y administrativos: cancelación, homologación, supletorios, etc.”.

Considerando las preguntas con más bajas calificaciones, se establece que este grupo está conformado por estudiantes que **no tienen necesidades de orientación**.

- Caracterización del grupo 2

El 87 % tienen calificaciones de 4 o 5 en el ítem “consulta libros, bases de datos y materiales necesarios para afrontar mi estudio”; un 98 % otorgó un puntaje de 3, 4 o 5 a la afirmación “planifico el tiempo que dedico al estudio”; un 90 % calificó con 3, 4 o 5 el enunciado “equilibro el tiempo entre las actividades académicas y las culturales, recreativas y lúdicas”; 97 % asignó 3, 4 o 5 a la afirmación “asisto a actividades académicas: conferencias, foros, seminarios, laboratorios de inglés, etc.”; un 91 % calificó con 4 o 5 la frase “se me facilita expresar con claridad mis ideas a profesores y compañeros”; un 91 % confirió 4, o 5 al enunciado “se me facilita hablar en público al exponer o preguntar en clase”; un 99 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “se me facilita comprender textos escritos propios de mi carrera”; otro 98 % dio una calificación de 3, 4 o 5 a la afirmación “se me facilita escribir textos que respondan a las demandas de las asignaturas”; el 97 % de los estudiantes calificaron con 3, 4 o 5 la afirmación “tengo competencias para socializar y consolidar grupos de trabajo”; el 98 % puntuó con 1 o 2 la frase “mi incapacidad para gestionar el tiempo me lleva a tener bajo rendimiento escolar”; un 100 % otorgó 3, 4 o 5 a la afirmación “consigo tener buenos apuntes en clase”; un 95 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “soy puntual en la llegada a clase”. Así mismo, en cuanto a los trámites académicos, el 75 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “tengo claridad sobre cómo realizar trámites académicos y administrativos: cancelación, homologación, supletorios, etc.”.

Tomando en cuenta los resultados anteriores, se puede afirmar que en este grupo los estudiantes **necesitan orientación en cuanto a la capacidad para gestionar el tiempo**.

- Caracterización del grupo 3

El 90 % tienen calificaciones de 4 o 5 en el ítem “consulta libros, bases de datos y materiales necesarios para afrontar mi estudio”; un 84 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “planifico el tiempo que dedico al estudio”; un 74 % asignó 3, 4 o 5 a la frase “equilibro el tiempo entre las actividades académicas y las culturales, recreativas y lúdicas”; un 64 % otorgó 3, 4 o 5 al enunciado “asisto a actividades académicas: conferencias, foros, seminarios, laboratorios de inglés, etc.”; el 77 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “se me facilita expresar con claridad mis ideas a profesores y compañeros”; un 51 % puntuó con 1 o 2 el enunciado “se me facilita hablar en público al exponer o preguntar en clase”; un 83 % confirió 3, 4 o 5 a la afirmación “se me facilita comprender textos escritos propios de mi carrera”; un 81 % calificó con 3 o 4 la frase “se me facilita escribir textos que respondan a las demandas de las asignaturas”.

De la misma forma, el 87 % de los estudiantes calificaron con 3, 4 o 5 la afirmación “tengo competencias para socializar y consolidar grupos de trabajo”; el 74 % calificó con 3 o 4 la frase “mi incapacidad para gestionar el tiempo me lleva a tener bajo rendimiento escolar”; un 52 % otorgó 3 o 4 al enunciado “consigo tener buenos apuntes en clase”; un 84 % puntuó con 3, 4 o 5 la afirmación “soy puntual en la llegada a clase”.

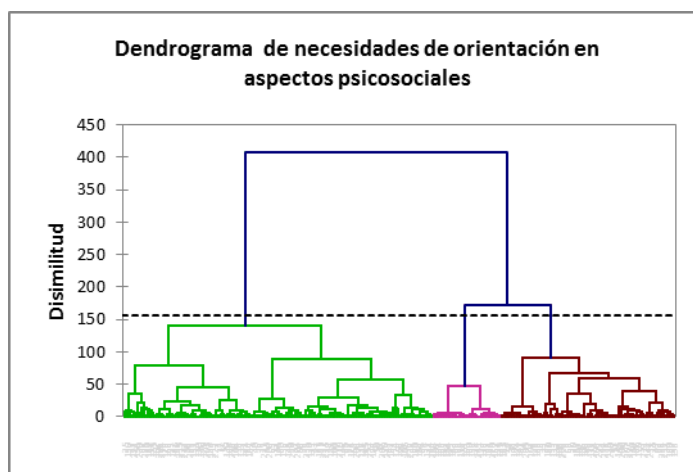
En términos de los trámites académicos, el 50 % calificó con 1 o 2 la afirmación “tengo claridad sobre cómo realizar trámites académicos y administrativos: cancelación, homologación, supletorios, etc.”.

A partir de los resultados, se observa que este grupo tiene **necesidades de orientación con respecto a los trámites académicos y administrativos**.

- Caracterización de necesidades de orientación en aspectos psicosociales

Las necesidades de orientación en aspectos psicosociales se clasifican en tres grupos: al primero pertenecen 131 estudiantes (56 %), al segundo 74 (32 %) y al tercero 29 (12 %).

FIGURA 4. Dendrograma de necesidades de orientación en aspectos psicosociales



Fuente: elaboración propia

- Caracterización del grupo 1

El 79 % de los estudiantes que se encuentran en este grupo calificaron con 3, 4 o 5 la afirmación “estoy tranquilo y concentrado en época de exámenes”; un 95 % puntuó con 3, 4 o 5 la frase “estoy motivado para estudiar”; el 95 % asignó 3, 4 o 5 al enunciado “me siento a gusto con el ambiente universitario”; un 96 % otorgó 3, 4 o 5 a la afirmación “me siento feliz de conocer gente y hacer amigos en la Universidad”; el 97 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “me siento satisfecho con mis habilidades sociales para estar en la Universidad”; un 96 % confirió 3, 4 o 5 a la frase “tengo una buena integración a mi grupo de compañeros de clase”. Con relación a la infraestructura de la Universidad, el 96 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “considero que la Universidad cuenta con una buena infraestructura”.

Igualmente, el 98 % puntuó con 3, 4 o 5 la afirmación “siento confianza en mí mismo”; el 75 % de los estudiantes de este grupo asignó 3, 4 o 5 al enunciado “no consigo concentrarme en una tarea durante mucho tiempo”; el 89 % de los estudiantes que pertenecen a este grupo calificaron con 3, 4 o 5 la frase “creo que necesito apoyo en mi proyecto personal de vida”; el 84 % otorgó 3, 4 o 5 a la afirmación “mi situación económica me hace pensar en buscar formas para subsidiar mis estudios”.

Teniendo en cuenta los datos anteriores, se puede afirmar que este grupo **no tiene necesidades de orientación psicosocial**.

- Caracterización del grupo 2

El 92 % de los estudiantes que se encuentran en este grupo calificaron con 3, 4 o 5 la afirmación “estoy tranquilo y concentrado en época de exámenes”; un 99 % asignó 3, 4 o 5 a la frase “estoy motivado para estudiar”; el 100 % puntuó con 3, 4 o 5 el enunciado “me siento a gusto con el ambiente universitario”; un 99 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “me siento feliz de

conocer gente y hacer amigos en la Universidad”; el 100 % confirió 4 o 5 a la frase “me siento satisfecho con mis habilidades sociales para estar en la Universidad”; el 100 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “tengo una buena integración a mi grupo de compañeros de clase”.

En materia de infraestructura de la Universidad, el 99 % asignó 3, 4 o 5 a la afirmación “considero que la Universidad cuenta con una buena infraestructura”; el 99 % otorgó 3, 4 o 5 a la frase “siento confianza en mí mismo”; el 59 % de los estudiantes de este grupo calificó con 3, 4 o 5 el enunciado “no consigo concentrarme en una tarea durante mucho tiempo”; el 80 % de los estudiantes que pertenecen a este grupo calificaron con 1 o 2 la afirmación “creo que necesito apoyo en mi proyecto personal de vida”; el 64 % respondió con 1 o 2 a la frase “mi situación económica me hace pensar en buscar formas para subsidiar mis estudios”.

Atendiendo a los resultados anteriores, se puede aseverar que este grupo tiene **necesidades de orientación con respecto a su proyecto de vida y formas para subsidiar sus estudios.**

- Caracterización del grupo 3

El 100 % de los estudiantes que se encuentran en este grupo calificaron con 3, 4 o 5 la afirmación “estoy tranquilo y concentrado en época de exámenes”; el 100 % asignó 3, 4 o 5 a la frase “estoy motivado para estudiar”; el 100 % puntuó con 4 o 5 el enunciado “me siento a gusto con el ambiente universitario”; un 100 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “me siento feliz de conocer gente y hacer amigos en la Universidad”; el 100 % confirió 4 o 5 a la frase “me siento satisfecho con mis habilidades sociales para estar en la Universidad”; el 100 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “tengo una buena integración a mi grupo de compañeros de clase”; el 100 % de los estudiantes de este grupo puntuó con 2 o 3 la frase “no consigo concentrarme en una tarea durante mucho tiempo”. Con respecto a la infraestructura de la Universidad, el 100 % calificó con 3, 4 o 5 la afirmación “considero que la Universidad cuenta con una buena infraestructura”.

Por otro lado, el 100 % calificó con 3, 4 o 5 a la afirmación “siento confianza en mí mismo”.

El 51 % de los estudiantes que pertenecen a este grupo calificaron con 1 o 2 la afirmación “creo que necesito apoyo en mi proyecto personal de vida”; el 90 % respondió con 4 o 5 a la frase “mi situación económica me hace pensar en buscar formas para subsidiar mis estudios”.

Considerando lo anterior, se establece que este grupo tiene **necesidades de orientación en cuanto a su proyecto de vida.**

Conclusiones

Conclusiones relativas a los datos situacionales

La encuesta evidencia que los recursos económicos de los estudiantes para ingresar a la Universidad proceden de diversas fuentes, lo que pone de relieve que, a lo largo de su carrera, deberán enfrentar otros gastos, como son: el transporte para desplazarse a la Universidad, hacer alguna consulta o trabajo con sus compañeros, costear fotocopias, comer fuera de casa, etc. En consecuencia, esta situación implicará algunos tropiezos durante sus estudios (MEN, 2009; Ezcurra 2004.)

Se encontró que el mayor número de estudiantes que tienen como única actividad estudiar, está en la Facultad de Ingeniería (60,50 %); le sigue Comunicación Social (51%), y, por último, Ciencias Económicas y Administrativas (33,90 %). Esta última tiene el porcentaje más alto que

buscan empleo (33 %) y que compaginan estudio y trabajo (23,20 %). De seguro este grupo de estudiantes tendrán mayores obstáculos, dado que experimentan una dislocación en su forma de vida. Así, responsabilidades como el tener que trabajar u otros compromisos familiares, les impiden consolidar un vínculo con la experiencia universitaria, lo que puede convertirse en un impedimento para concluir sus estudios (Tinto, 1987; Upcraft, 2002; Britto, Oliveira, Castilho y Abreu, 2008).

De otro lado, se halla que existen diferentes movilizaciones ocasionadas por el proceso de transición y adaptación. Un estudiante que cambia de ciudad afronta el desplazamiento a un espacio nuevo y distante de su domicilio familiar, a la vez que debe asumir un cambio de etapa formativa, la cual contiene distintas exigencias académicas y organizativas propias de la vida universitaria. Así que, no solo pierde las redes de amistad, sino la cercanía de su familia; lo que desemboca en la soledad, la responsabilidad en el manejo de dinero, entre otros aspectos. De ahí la importancia de las relaciones que se establecen con profesores, estudiantes y otros miembros de la comunidad universitaria.

Conclusiones relativas a la trayectoria escolar –antes del ingreso–

El hecho de que únicamente el 44 % de estudiantes haya recibido orientación en el colegio llama la atención, toda vez que lograr que estos transiten y se adapten a la vida universitaria, implica el diseño de estrategias que abarquen la conexión entre el bachillerato y la universidad. La fase anterior a la universidad es trascendental, porque le permite al estudiante conocer y elegir su carrera considerando la oferta de estudios, sus características, las particularidades y demandas de los trabajos que desempeñará, así como la rentabilidad económica (Corominas, 2001; Huescas y Castaño, 2007; López, 2012). Por consiguiente, es evidente la carencia de una orientación que le permita al estudiante desarrollar capacidades para enfrentar el proceso de transición, adaptarse al cambio y superar los obstáculos que se le puedan presentar.

Sobre la elección de carrera, los estudiantes manifiestan tener habilidades para el curso de la misma. Aspecto que incide positivamente en la actitud y la motivación hacia los estudios. Aquellos que consideran que la carrera no estaba dentro de sus prioridades, en algunos casos, tienen una actitud poco favorable que influye en su rendimiento, abandono o prolongación (Bloxom, Bernes, Magnusson, Gunn, Bardick y Orr, 2008; Huescas et al., 2007; Perea, Calvo y Ruiz, 2004).

Conclusiones relativas a la trayectoria escolar –durante los estudios–

El aspecto de mayor satisfacción es la buena formación disciplinar de los profesores. No obstante, en los grupos focales los estudiantes expresaron diferentes juicios que ponen de manifiesto la heterogeneidad de las experiencias académicas. Por un lado, algunos enuncian juicios muy positivos sobre la relación entre formación académica y experiencia del profesor: “*Porque como que ya ven el propósito de lo que han estudiado y como que uno ve que le enseñan a uno de una manera muy distinta a profesores que apenas van en ese campo*” (Ingeniería-24-04-2012).

Sin embargo, por otro lado, es importante mencionar que uno de los escollos en la adaptación reside en *las prácticas de enseñanza*, referidas a los aspectos didácticos y a la comprensión de lo que dicen los profesores. Algunos estudiantes señalan que estos son expositivos y poco claros: “*Explica, pum, pum..., un ejercicio rápido, tun..., ‘nos vemos la próxima clase’ [...]*” (Ingeniería, 26-04-2012); carecen de una metodología para enseñar y están más centrados en terminar el programa: “[...] *en el colegio es solo un tema y dura harto tiempo, mientras que aquí en la*

Universidad un día ve uno y al otro día ‘repasen’... y ya están cambiando de tema [...] (Comunicación Social, 22 -04- 2012); otros aluden a problemas en la evaluación de los aprendizajes, lo que incide negativamente en el proceso formativo, ya que los esfuerzos no son correlato de los resultados: “[...] en muchas ocasiones como que no se dan cuenta que uno piensa diferente y entonces si uno no piensa igual, tu nota no va a ser buena [...]” (Ingeniería-24-04-2012); y, por último, la interacción “[...] ‘Hagámoslo así de esta forma: mire, hoy llamo a su casa y hablo con su papá para que le pegue una tunda para ver si entiende’” (Ingeniería, 26- 04-2012) (Ezcurra, 2004; Vélez, 2005; Gairín et al., 2009; Silva, 20119; Gómez, 2012). Estas expresiones tienen un impacto negativo en la relación afectiva entre el estudiante y el profesor. Los aspectos sociales que se vinculan con la participación, el apoyo y la amistad con los profesores, si bien pueden no vincularse fuertemente con el rendimiento académico, sí benefician el bienestar físico y psicológico de los estudiantes (Soares et al., 2011).

Por otro lado, sobre los hábitos de estudio señalan que, en algunos momentos, el tiempo dedicado a estudiar no se corresponde con las notas obtenidas: “[...] uno se puede llenar de mucha información y al final no le sirve ninguna” (Ingeniería, 26 -04-2012), e indican que desconocen el manejo de esta situación, puesto que no establecen un método adecuado para organizarse: “Los temas son muchos y el tiempo poco.” (Ingeniería, 26 -04-2012). Es evidente, así mismo, que no saben cómo deben organizar el tiempo y las actividades para responder a las demandas académicas. En este sentido, la organización del tiempo se convierte en una competencia que puede incidir en el rendimiento y, por consiguiente, en una transición exitosa (Durán, 2012). Es indispensable indicar que si bien la institución puede programar una serie de talleres genéricos para fortalecer estas competencias, no es menos cierto que resulta más pertinente y contextualizado que los profesores ofrezcan estrategias que ayuden a depurar el considerable volumen de material que deben afrontar los estudiantes (Ezcurra, 2004; Gairín et al., 2009; Gómez, 2012; Salmerón, Ortiz y Rodríguez, 2005).

Con relación a las características psicosociales, la mayor dificultad reside en la falta de concentración en una tarea durante mucho tiempo; seguida de la necesidad de apoyo en su proyecto de vida personal. Respecto al primero, existe una correspondencia con la situación de estrés que provoca a los estudiantes comprender el múltiple material bibliográfico, utilizar estrategias de acceso a los textos para asumir el estudio de forma eficaz y eficiente. Así pues, la falta de concentración puede estar asociada a la carencia de métodos de estudio o al estrés que provoca enfrentarse a los exámenes: “[...] yo tengo muchos compañeros que estudian y les va mal..., y sí, como que uno se estresa [...]” (Ciencias Económicas y Administrativas, 24-04-2012).

Respecto a los trámites académico-administrativos, los estudiantes deben aprender a gestionar información sobre la Universidad, la facultad, el programa, el plan de estudios, etc. Lo que es complejo, en la medida en que se desconocen las dinámicas universitarias. Entonces, la institución debe determinar acciones para orientar e informar sobre estos procesos, de modo que adquieran competencias relativas a la autogestión (Sánchez, 1998; Fernández y Méndez, 2002; Salmerón et al., 2005; Hofstadt et al., 2005; Jiménez y Villafaña, 2010).

Finalmente y, considerando los resultados obtenidos en esta investigación, es posible ratificar que la atención a estudiantes de primer año es primordial para el desarrollo de una trayectoria exitosa. Partir de dicha premisa, implica disponer un cuidado especial en el diseño de acciones que promuevan la integración académica y social del estudiante, y, asimismo, potencie experiencias en el aula que conlleven a que se comprometa con sus estudios; por ejemplo, trabajos colaborativos, proyectos, entre otros. En consecuencia, los profesores que imparten clase en el primer año deben potenciar la integración de los estudiantes, tanto en el ámbito académico como social.

Referencias bibliográficas

- Almeida, L.S., Ferreira, J.A. y Soares, A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários The Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Assessment of the adjustment of university students. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Britto, P., Oliveira, E., De Castilho, K. y Abreu, T. (2008). Conhecimento e Formação nas IES Periféricas perfil do aluno "novo" da Educação Superior. *Avaliação*, SP, 13, (3): 777-791. Campinas, Sorocaba.
- Corominas, E. (2001.) La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19, (1): 127-151.
- Cunha, S. y Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Educacional e Escolar*, 2, (9): 25-224.
- Durán-Aponte, E. y Durán, M. (2012). Competencias sociales y las prácticas profesionales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual. *Revista cultura y educación*, 24, (1), 61-76. España, Fundación infancia y aprendizaje.
- Fernández, F. y Méndez, L. (2002). Necesidades de información para el acceso a la universidad. *Innovación educativa*, 12, 291-300.
- García, R., Pérez, F., Pérez, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, (2), 143-154.
- Hofstadt, C., Quiles, M., Quiles, S. y Rodríguez, J. (2005). Necesidades de información al inicio de los estudios universitarios. *Educación XXI*, 8, 185-199.
- López, B. (2012). *El tránsito hacia la educación superior desde la secundaria: el caso de la universidad de Burgos*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, España.
- Manzano Soto, N.; Martín Cuadrado, A.; Sánchez García, M^ªF.; Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Revista de Educación XX1*. 15 (2), 93-118.
- Pontes, V. (2011). *Adaptacao académica e auto-eficácia em estudantes universitarios do 1 Ciclo estudos*. (Trabajo de maestría). Universidade de Fernando Pessoa, Porto Alegre.
- Pujol, E. y Durán, E. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Latinoamericana de Ciencia Sociales, Niñez y Juventud*, 11, (1): 93-108. DOI: 10.11600/1692715x.1115080812.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – universidad. *Revista de educación*, 334, 391-414.
- Salmerón, H., Ortíz, L. y Rodríguez, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del alumnado Marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *REOP*, 2, (2), 225 -256.
- Sánchez García, M^ªF.; Manzano Soto, N.; Martín-Cuadrado, A.; Oliveros, L.; Rísquez, A. y Suárez, M. (2009). Desarrollo de un sistema de orientación tutorial en la UNED: primeros resultados del programa de mentoría. *Revista de Mentoring & Coaching*, 2, 39-55
- Sánchez, M.F. (1998). Las funciones y necesidades de la orientación en la Universidad. Un estudio comparativo sobre las opciones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9, (15), 87-106.

- Sánchez, M^a.F.; Manzano Soto, N.; Rísquez, A. y Suárez, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-119
- Soares, A., Nunes, L. y Valory, T. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 5, (29), 27-42.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23, (2), 165-181.

Fuentes electrónicas

- Bento, A. y Mendes, G. (2007). A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Factores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. *Educação para o sucesso: Políticas e actores. Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.245-251) (Vol. 2 em CD ROM). Porto: Legis Editora, Recuperado el 5 de octubre de 2012, de <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/50>.
- Bloxom, J., Bernes, K., Magnusson, K., Gunn, T., Bardick, A. y Orr, D. (2008). Grade 12 Student Career Needs and Perceptions of the Effectiveness of Career Development Services Within High Schools. *Canadian Journal of Counselling*, 42, (2), 79-100, Recuperado el 11 de septiembre de 2013, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ796324.pdf>.
- Ezcurra, M. (2004). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, 27, (107), 118-131, Recuperado el 5 de noviembre de 2013, de http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000000006&script=sci_arttext.
- Gairín, J., Muñoz, L., Feixas, M. y Guillamón, C. (2009) La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía*, 5, (242), 27-44, Recuperado el 13 de octubre de 2012, de <http://revistadepedagogia.org/20090113374/vol.-lxvii-2009/n%C2%BA-242-enero-abril-2009/la-transicion-secundaria-universidad-y-la-incorporacion-a-launiversidad.laacogida-de-los-estudian.html>.
- Gómez, S. (2012). La construcción del lugar de alumno durante el tránsito inicial en el primer año de la vida universitaria. *Revista Praxis Educativa*, 16, (1 y 2), 73-81, Recuperado el 3 de agosto de 2011, de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n1a07gomez.pdf>.
- Huecas, M.G. y Castaño, M.B. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad Privada. *REMO*, 5, (12), 34-39, Recuperado el 8 de julio de 2012, de <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319582164causas%20de%20desercion%20en%20una%20universidad%20privada.pdf>.
- Jiménez, M. y Villafañe, A. (2010). Necesidades psicosociales de los estudiantes que han recibido servicios del Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Cuaderno de investigación en la educación*, 23, 193-209, Recuperado el 8 de julio de 2013, de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/23/09.html>.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2009). *Deserción estudiantil en la Educación Superior Colombiana: Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá-Colombia, Recuperado el 13 de abril de 2012, de

http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf.

- Perea, M., Calvo, A. y Ruiz, A. (2004). Estudio diagnóstico sobre necesidades tutoriales en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara y la implementación de un sistema tutorial. *Educación y Desarrollo*, 1, (3), 55-59, Recuperado el 13 de septiembre de 2013, de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/3/003_Perea.pdf.
- Santos, L. y Almeida, L. S. (2001). Vivencias académicas e rendimiento escolar: estudio con alumnos universitarios do 1º Ano. *Análise Psicológica*, 2, 205-217, Recuperado el 13 de septiembre de 2012, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n2/v19n2a01>.
- Soares, A.P.C., Almeida, L.S. y Guisande, M.A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la universidad do minho. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 2, (1) 99-121, Recuperado el 13 de septiembre de 2012, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403005>.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623, Recuperado el 12 de junio de 2013, de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res071/info071.hm.
- Valdés, M.A. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, (1), 367-378, Recuperado el 1 de septiembre de 2013, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a23>.
- Upcraft, M. (2002). *Today's first – year students and alcohol*, Recuperado el 2 de octubre de 2013, de <http://www.collegedrinkingprevention.gov/SupportingResearch/upcraft1.aspx>.

Fecha de entrada: 16 de mayo de 2015
Fecha de revisión: 19 de octubre de 2015
Fecha de aceptación: 20 octubre de 2015