



Orientación educativa y formación continua del profesor universitario. Reflexiones de una experiencia en Ecuador

Educational guidance and continuous training of the university professor. Reflections from an experience in Ecuador

Patricia Sánchez Cabezas¹  , Francisco Alejandro Amaiquema Márquez¹  , María Citlali Ruíz Porras²  

RESUMEN

En las últimas décadas, la búsqueda de sentido a las tareas del docente universitario ha llevado a considerar la trascendencia de la orientación educativa como un tipo de actividad pedagógica dirigida a satisfacer el cambio que supone preparar al docente como guía y facilitador de oportunidades de diálogo y reflexión con los estudiantes para que estos puedan comprender sus vivencias, elaborar un sentido de vida autónomo y consciente, así como una adecuada configuración de su proyecto de vida. Sin embargo, para concretar este proceso es necesario que los docentes asuman la orientación educativa como piedra angular de su labor pedagógica y didáctica. A pesar de la claridad de dicho objetivo, los antecedentes muestran las falencias históricas y presentes que actúan en su detrimento. Se implementó una investigación cualitativa basada en observación, entrevistas y grupos focales, que arrojó como principales resultados el diagnóstico del estado de la cuestión y directrices para su mejora. Estos resultados permitieron concluir que resulta necesario implementar procesos de entrenamiento a docentes, sólidamente sustentados en principios teóricos, empírico y prácticos.

Palabras clave: asesoramiento, bienestar social, desarrollo humano, formación continua, orientación pedagógica.

Clasificación JEL: I10, I21

Recibido: 10-10-2023

Revisado: 15-12-2023

Aceptado: 20-12-2023

Publicado: 15-01-2024

Editor: Carlos Alberto Gómez Cano 

¹Universidad Técnica de Babahoyo. Babahoyo, Ecuador.

²Instituto Tecnológico de Querétaro. Querétaro, México.

Citar como: Sánchez Cabezas, P., Amaiquema Márquez, F. y Ruíz Porras, M. (2024). Orientación educativa y formación continua del profesor universitario. Reflexiones de una experiencia en Ecuador. *Región Científica*, 3(1), 2024240. <https://doi.org/10.58763/rc2024240>

INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo, la universidad se identifica como escenario importante para que los jóvenes otorguen significado a sus proyectos de vida y accedan a los aprendizajes necesarios para satisfacer su necesidad de desarrollo individual y social, pero sobre todo que sean capaces de encontrar el modo personal en que contribuirán a su país desde su actividad profesional y su formación ciudadana (Chan y Luk, 2021; Pedler *et al.*, 2022; Pérez, 2022; Vaterlaus *et al.*, 2021). Estas expectativas están refrendadas en múltiples documentos internacionales que regulan la Educación Superior y establecen



los lineamientos en pro de lograr una educación de calidad, con especial énfasis en las posibilidades de ofrecer oportunidades para que cada estudiante se desarrolle como persona, profesional y se implique en la búsqueda responsable de soluciones a las problemáticas que se les presentan en la vida diaria (Black, 2022; Miller y Orsillo, 2020; Navarro, 2021; Salimi *et al.*, 2023).

En las últimas décadas, el análisis de los propósitos formativos ha redimensionado la pedagogía de la Educación Superior. Actualmente, esta asume las necesidades asociadas a transformar cada actividad en una influencia formativa organizada, en una oportunidad para ayudar, guiar al estudiante y acompañarlo. Ya sea de manera individual o en grupos, se persigue el apoyo en el proceso de lidiar con exigencias personales, profesionales o sociales, que pueden presentarse de manera normativa o no, a lo largo de sus trayectorias formativas y vitales (Bledsoe *et al.*, 2021; Dahir *et al.*, 2019; Gilligan *et al.*, 2019; Gleason y Hays, 2019).

En este marco, diversos autores e instituciones encargan al docente universitario la responsabilidad de actuar como guía y facilitador de las oportunidades de aprendizaje, crecimiento y elevación de desempeños en todas las esferas de la vida. Sin embargo, esto supone que deban asumir este rol desde una perspectiva de ayuda y apoyo en la que se sitúa la orientación educativa como el eje de estructuración de toda su actividad pedagógica profesional. Se explica así que las universidades de todo el mundo, no solo dispongan de servicios de orientación y consejería estudiantil o desarrollen programas de ayuda económica o apoyo psicológico, sino que incluyan la formación del docente universitario en orientación educativa como una exigencia de primer orden para asegurar la calidad de los procesos académicos, investigativos, de formación laboral, pre-profesional y de vinculación con la sociedad (Sánchez *et al.*, 2019). En efecto, existe un amplio campo de reflexiones y propuestas que apuntan al vínculo necesario entre la orientación educativa y la actividad profesional del docente universitario, la escuela y otros agentes educativos (Baker *et al.*, 2021; Geesa *et al.*, 2022; Hays, 2020).

Existe consenso en que hoy un profesor universitario no puede aferrarse a la clase tradicional en la que su función de transmisión de saberes, le reconocía como el protagonista del proceso. Por un lado, los avances de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, han marcado un giro necesario en la concepción del aprendizaje en la universidad, donde predomina la tendencia a propiciar procesos centrados en el trabajo colaborativo, la investigación y la construcción de conocimientos que se generan desde la confrontación de la teoría y la práctica. Por otro lado, está el impacto de la tecnología de la información y las comunicaciones, que se convirtieron en una pieza clave para mantener las actividades de formación durante la pandemia, con resultados que dejan sentada las bases para ampliar y sustentar proyectos de educación individualizada y, al mismo tiempo, de mayor cobertura.

En este marco, la perspectiva del profesor universitario como orientador educativo se ha redimensionado, al tiempo que se abre a la posibilidad de ser un mediador experto en los procesos de aprendizaje académico, de la actividad investigativa y en las prácticas pre-profesionales o de los programas de educación a distancia del docente universitario. Esta transformación amplió la percepción de tantísimos profesores universitarios acerca de su rol como orientador educativo, toda vez que para asegurar las condiciones previas debía dejar una influencia positiva en el área motivacional afectiva y, del mismo modo, estimular el proceso de autoconocimiento, autovaloración y autorrealización como pilares para enfrentar los retos del proyecto social nacional y global en que vive y trabaja a lo largo de su vida.

La sistematización de más de tres décadas acerca de la perspectiva de la orientación educativa en los predios universitarios de Ecuador, no solo desdobló la visión y misión del docente en su reconocida función académica, sino que dimensionó su participación en la atención individualizada de estos en las actividades que desarrollan los departamentos de consejería estudiantil y de bienestar universitario (Ormaza-Mejía, 2019). Se legitimó en el régimen académico el carácter dual del docente como académico y educador, aunque la preparación para este último encargo estuviese supeditado a la primera y los docentes entendieran de muy diferentes formas de que se trataba.

Lo cierto es que, en estos últimos años, se avanzó en las posibilidades de preparar adecuadamente al docente universitario como tutor y orientador educativo, situación que se consolidó durante el período pandémico en que, para asegurar el proceso de aprendizaje online, aumentaron las demandas de la orientación y el apoyo psicológico a los estudiantes ajustado a las nuevas condiciones. En estos años, se han registrado experiencias positivas y negativas al respecto, fundamentalmente en atención a un cierto grupo de competencias y desempeños demandados que se apegan a la racionalidad de las actividades que realiza. Por tanto, otros autores y corrientes identifican que la orientación educativa es un área de poca experticia para un docente no especialista y, por consiguiente, esta tiende a ser una actividad especializada y propia de psicólogos u otros especialistas en orientación, más que una función o grupo de tareas del docente universitario (Hage *et al.*, 2020; Sampson *et al.*, 2020; Pérez, 2022; Pérez *et al.*, 2021; Poza-Vilches *et al.*, 2019).

Esta concepción alternativa, aunque a todas luces es necesaria, supone enmarcar también un sistema de necesidades formativas asociado a las demandas y posibilidades de los docentes universitarios. Si bien hace más de dos décadas el análisis de las concepciones psicopedagógicas que sustentan el desarrollo humano, el proceso de aprendizaje y la dirección del proceso de formación del profesional –sobre todo en torno al diagnóstico-evaluación y al manejo de diferentes situaciones educativas que coexisten en las aulas universitarias– no constituyó durante mucho tiempo un tema del docente universitario y menos aún se convirtió en una prioridad para la formación continua.

Estudios realizados acerca del tema develan que los docentes universitarios reconocen su encargo y compromiso con la formación integral de los estudiantes, a la vez que exponen las carencias relacionadas con los fundamentos de dicha aspiración. Aspectos relacionados con los conocimientos, las habilidades profesionales o desempeños esperados suelen situar al docente en una posición insostenible, al generar carga horaria y procedimental en todas las esferas de su actuación ante objetivos que van más de allá de lo que reconocen como su objeto o los límites de su preparación (Pérez, 2022; Pérez *et al.*, 2023). Al respecto, este estado de la representación del profesorado expone las fracturas en las concepciones de su actividad pedagógica y las relaciones que esta establece con la orientación; de ahí que sea necesario incluir la temática en toda su complejidad como parte de los procesos de formación permanente.

Una investigación antecedente arrojó, preliminarmente, que de las principales corrientes teóricas que dan sustento a las alternativas y planteamientos relacionados con la formación continua del profesorado universitario ecuatoriano no asumen a la orientación educativa como una disciplina insoslayable. Este hallazgo resaltó la relevancia de la contradicción detectada, al no apreciarse de manera implícita o explícita una clara disposición de contenidos en los programas; lo que demandaría análisis históricos, teoría general de la orientación y su fundamentación metodológica-práctica (Sánchez *et al.*, 2022).

Además, este análisis develó una carencia fundamental, quizás el eje articulador entre exigencias y posibilidades reales del profesor para ejercer la práctica integral de la orientación educativa: los fundamentos epistemológicos de su rol. Como se mencionó previamente, este estado expresa la contradicción entre discursos, políticas educativas y los esfuerzos dedicados a la preparación del docente universitario para ejercer su acción orientadora de manera sustentada, tal y como se exige en los nuevos modelos pedagógicos y discursos políticos. Por tanto, se asume que la formación integral del estudiante no es un resultado mecánico de la acción docente, sino que el logro, desde el rol profesoral, supone una preparación que trasciende los aspectos didácticos y pedagógicos, o sea, la acción orientadora consciente y sustentada (Pérez, 2022; Pérez *et al.*, 2021; Pérez-Gamboa *et al.*, 2023).

En aras de comprobar la presencia de la contradicción detectada en otros contextos, se revisaron los artículos y ponencias relacionados. Se prestó especial atención a las aportaciones defendidas en las últimas ediciones del evento Pedagogía y Universidad, en las cuales se identificó la participación de colegas de España, México, Argentina, Chile, Perú y Cuba. El análisis de estas propuestas permitió detectar incoherencias en relación con las políticas universitarias y la manera en que se organizaba la formación permanente, marcadas fundamentalmente por no favorecer que el docente realice prácticas orientadoras en los procesos universitarios (Rojas, 2021).

De manera general, la sistematización realizada permitió identificar como inaplazable la integración de la actuación del docente a la orientación que se realiza en la universidad, de ahí que debe estar preparado para colaborar con las estructuras creadas para tal fin. Se considera entonces que es parte de su responsabilidad profesional asistir al estudiantado en aquellos procesos en los que requieran ayuda, información o cualquier otra forma de soporte. Aunque estudios revisados en el contexto latinoamericano y mundial coinciden con las ideas expuestas, se apreciaron como insuficientes las propuestas encaminadas a ofrecer las bases mencionadas ya y requeridas para estructurar la formación permanente del claustro universitario.

Debido a las ramificaciones que tiene la contradicción mencionada y las falencias asociadas, se dedicaron esfuerzos organizados al estudio de la orientación educativa como contenido de los programas de superación, capacitación u otras formas de entrenamiento dirigidas a preparar al profesor universitario. En consecuencia, se diseñó un proyecto matizado por las condiciones de pandemia y postpandemia (2020-2022) con grupos de profesores de diferentes universidades.

A partir de este diagnóstico inicial, se pudo comenzar a establecer las fallas que exhibe la formación permanente del docente universitario para alcanzar el nivel óptimo de desempeño en el marco de la acción de orientación dentro de la institución. Dichas fallas quedaron resaltadas al confirmarse que las políticas educativas de este nivel educativo establecen claramente el encargo orientador del claustro.

La sistematización desarrollada en los últimos cinco años permitió valorar con los implicados las concepciones iniciales que se defendieron como parte de la tesis de doctorado en 2018 de la primera autora, y ajustar desde la experiencia práctica una propuesta construida y adaptada a las necesidades de los docentes universitarios en Ecuador. Se tomó en cuenta la universidad pública y privada; profesores a tiempo completo, contratados y a tiempo parcial, pues se pretendía aunar criterios para conformar una propuesta más ajustada a las demandas de la Educación Superior en la actualidad nacional y latinoamericana. Del diseño del proceso y los principales resultados se informa a continuación.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño

La investigación se realizó con un enfoque mixto centrado en la comprensión de las experiencias de los participantes, el investigador como principal instrumento de recolección y análisis de datos, así como orientación inductiva. Por tanto, el estudio fue de tipo cualitativo, con el cuantitativo embebido en el diseño principal y basado en la distribución de frecuencias, con especial énfasis en los diseños de estudios similares, en aras de detectar fortalezas y debilidades en la propuesta metodológica (Håkansson *et al.*, 2024; Kuivila *et al.*, 2020; Matsumoto-Royo *et al.*, 2021; Mlambo *et al.*, 2021).

El alcance fue descriptivo y se ancló en antecedentes previos, por lo que fue necesario triangular fuentes y los análisis del equipo de autores; la organización de datos, por contextos; la contrastación con el estado del arte, en la literatura internacional y las principales tendencias, en formación continua y educación para toda la vida; así como el análisis temático e integrador para lograr la síntesis de los principales hallazgos tal y como se presenta en este texto. Estos procedimientos permitieron implementar el estudio en diversas universidades a partir de entrevistas online, un cuestionario mixto y la elaboración de varias bases de datos que fueron curadas posteriormente. Su elaboración se basó en un cuidadoso estudio de los aspectos básicos de la organización de datos en la investigación cualitativa y mixta (Alam, 2021; Bouncken *et al.*, 2021; Busetto *et al.*, 2020; McLeod y O'Connor, 2021).

Recabado de datos y participantes clave

Entre los métodos y técnicas empíricas, se utilizaron la observación, el cuestionario, el grupo focal y la entrevista, como ya se mencionó. Estos recursos permitieron disponer de la información en diferentes momentos del proceso para identificar las necesidades y potencialidades que presenta la formación del docente universitario, en orientación educativa de Ecuador.

Se incluyeron 27 docentes en la Universidad Técnica de Babahoyo (UTB), 25 de la Universidad Autónoma de Los Andes (UNIANDES), 11 de la Universidad Metropolitana de Ecuador y 32 de otros centros e institutos universitarios del Guayas y Los Ríos. La dosificación se realizó como una convocatoria en línea a la que respondieron voluntariamente. En cambio, 29 docentes participaron en los grupos de discusiones, pues forman parte de los colectivos docentes en los que se desempeñan los dos primeros autores.

En particular, el grupo de discusión tuvo especial relevancia en este tipo de estudio en la medida en que favorecieron los procesos de discusión, aprobación y retroalimentación de las ideas teóricas y prácticas de la propuesta. También, se incorporó, simultáneamente, la valoración de docentes, de directivos y de otros especialistas vinculados a la práctica que, de manera conjunta, propiciaron elaborar la propuesta. El cierre de la misma se produjo mediante la incorporación de los criterios de la tercera autora; una estrategia pensada para atemperar los posibles sesgos y matizar los resultados (Farquhar *et al.*, 2020; Lemon y Hayes, 2020; Natow, 2020), esto desde los fundamentos de la gestión universitaria.

Análisis de datos

El análisis se produjo en tres tiempos y se encaminó a lograr un alto estándar de confiabilidad, sin renunciar a un proceso flexible (Hennink y Kaiser, 2022; Lester *et al.*, 2020; Maxwell *et al.*, 2020; Pratt *et al.*, 2022). El protocolo se desarrolló a partir de la revisión realizada de investigaciones con propuestas similares o los lineamientos ofrecidos por estudios especializados (Campbell *et al.*, 2021; Kiger y Varpio, 2020; Lindgren *et al.*, 2020; Lochmiller, 2021).

En primer lugar, se organizaron los datos por técnica y contexto, lo que permitió la transcripción de las entrevistas y su análisis inicial a partir de una lectura superficial y la toma de notas. En segundo, se estableció un sistema de códigos para identificar las principales tendencias y categorías en lo interno de los textos.

En tercer lugar, se integraron los datos provenientes de los grupos de discusión a los ya elaborados, se exploraron a la luz del sistema códigos-categorías y se triangularon en función de contexto, rol de los participantes clave y la impronta de la discusión de los investigadores. A partir de este tercer momento se contó con la información procesada y suficiente para elaborar los lineamientos presentados a continuación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En aras de comenzar la presentación de los hallazgos más relevantes, es preciso establecer una síntesis de los principales resultados del diagnóstico inicial, lo cuales fueron contrastados con experiencias anteriores. Estos resultados demuestran el limitado avance logrado y la influencia disruptiva de la pandemia. A continuación, se pueden observar las principales líneas reconocidas en los datos:

- Se apreció una ruptura entre objetivos, contenidos didácticos y métodos en los programas revisados, que no favorecían la articulación de la enseñanza de la orientación educativa de manera temática. Esta falencia se extendió a los aspectos metodológicos del proceso y las peculiaridades de la práctica orientadora en la universidad.

- Las entrevistas realizadas a participantes clave arrojaron un patente desconocimiento, frecuentemente expresado y proyectado como rechazo a las cualidades, principios y funciones de la orientación educativa, al ser asociada a la práctica pedagógica del claustro.

- Los dispositivos grupales y otros espacios interactivos estuvieron caracterizados por el desconocimiento, la pobreza de alternativas y propuestas, así como la insuficiente trasposición didácticas de lo que se conoce sobre la orientación educativa, esto incluso entre especialistas.

- En el trascurso de la observación participante y no participante en diferentes modalidades de la actividad académica y pedagógica, se evidenció la presencia de comportamientos asociados al rol tradicional (mayormente instructivo) del profesorado.

- En el trascurso de la observación participante y no participante en diferentes modalidades de la actividad académica y pedagógica, quedó patentado que los profesores no se auto-perciben como orientadores ni logran establecer los fundamentos de su acción mediadora; de ahí que no alcancen las expectativas sobre su función orientadora.

- Las condiciones de pandemia, especialmente el complejo estado general del país, desplazó las preocupaciones vitales hacia otras esferas; cosa que repercutió en que se priorizaran los aspectos instructivos del proceso universitario.

- Debido al tránsito hacia modelos híbridos o de educación virtual, los profesores tuvieron que acatar nuevas directrices, capacitarse en el uso de las nuevas tecnologías y adaptar sus procesos de enseñanza a estos entornos, y eso afectó la posibilidad de sugerir e implementar alternativas encaminadas a insertar la orientación educativa como contenido de la formación permanente.

Sin abandonar la posición teórica de partida, se consideró conveniente valorar las concepciones e implicaciones que tiene para el docente universitario en Ecuador, incluir la orientación educativa como contenido de la formación en orientación educativa. en este sentido se promovió un ejercicio de sistematización y triangulación de los métodos y técnicas empíricas, cuyos resultados permitieron descubrir las concepciones que tienen los docentes al respecto.

En este sentido, se advierte que los docentes universitarios entrevistados reconocen de manera explícita la necesidad de la orientación en la Educación Superior (87%). Sin embargo, la consideran una actividad profesional vinculada a la asistencia y ayuda a los estudiantes que presentan limitaciones para cumplir las exigencias y carecen de posibilidades para el acceso y continuidad en los estudios académicos, lo que resalta una concepción marcada por lo didáctico y lo remedial, hecho que coincidió con lo aportado por estudios anteriores.

Asimismo, es frecuente que no se valore la orientación educativa como un tipo de actividad, sino un saber implícito en la función académica, sobre todo del docente, ligada a la tutoría científica y a la función didáctica de orientación para el estudio. Esto muestra la división de la acción de orientación en diversos roles, procesos o disciplinas, sin que se aprecie una conceptualización integral, como lo advierte Pérez (2022).

Solo 30 docentes consideran la especificidad de la orientación educativa como tipo de actividad que le corresponde

a su rol, pero dirigida a las asignaturas que imparten. En cambio, 22 señalan las posibilidades de convertirse en una actividad específica del docente, mas no consideran que esta sea especializada, pues insisten en que se cuenta con especialistas psicólogos y orientadores, tanto los que forman parte del Departamento de Bienestar estudiantil o tienen la condición de docentes de la carrera de Psicología y Educación en las universidades seleccionadas. Los docentes que participaron en el estudio legitiman el carácter mediador frente al conflicto y su manejo.

En este orden, hay una declarada intención de cumplir las ideas acerca del reto que significa la preparación como “orientador educativo”, que se define como la capacidad para ejercer las funciones asociadas a la mediación y la promoción del bienestar humano. En este punto, es preciso aceptar el reto de que el docente universitario, bajo cualquier circunstancia, debería tener la oportunidad de apropiarse de un conjunto de estrategias (de ayuda, de apoyo), que se convierten en recursos para su actividad formativa integral en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Por tanto, ha de recibir una formación básica en el trabajo colaborativo con otros profesionales para alcanzar los objetivos, desplegar el valor de los métodos y las tareas educativas.

Los docentes universitarios asumen que la orientación educativa, concebida como parte de su acervo de apoyo al ejercicio de sus funciones, debe incluirse en parte del contenido de la formación continua de los docentes universitario (93%). Estos datos pudieran explicar la tendencia a situar las necesidades en el tema, particularmente, en asuntos como los conocimientos con que afrontar las demandas típicas de las etapas del desarrollo en que se encuentran los estudiantes (89%) y elaborar las condiciones para favorecer el aprendizaje autónomo y el empleo de recursos metacognitivos (91%). De igual manera, advirtieron la importancia de prepararse para comprender las sinergias entre las condiciones ambientales, las relaciones interpersonales y el aprendizaje en la universidad (92%).

Asimismo, consideraron una prioridad recibir formación continua para fomentar la inclusión, la solidaridad y la equidad (90%); la igualdad entre sexos y géneros, (72%); para favorecer una ciudadanía activa (93%); fomentar y apoyar la participación de las personas en la autogestión del desarrollo socioemocional de los estudiantes (87%). Además, muy a tono con el contexto de la investigación, el 96% demandó formarse para orientar las estrategias de aprendizaje en entornos virtuales y mediante la integración de las TIC.

En efecto, los resultados resaltan la noción de que los docentes universitarios deben estar preparados para enfrentar un proceso de mediación psicológica y pedagógica que les permita, mediante el uso de los recursos propios de la orientación educativa, ayudar o facilitar el análisis y toma de decisiones acerca de cómo superar conflictos. Este tipo de saber también se identificó como una necesidad personal (88%).

De este modo, el desarrollo individual de los estudiantes y el suyo propio es un tema que interesa incluir en la formación continua de docente universitario; algo que consolida la idea de que a lo largo de la vida siempre aparecen nuevas necesidades de formación. Por tanto, los docentes, no solo se preocupan por su formación profesional, sino también por el desarrollo de sus valores y posibilidades para comprender y transformar con el conocimiento adquirido la realidad en que viven y se desempeñan.

Se explica así que, al seleccionar cómo desean recibir la formación continua en orientación educativa, distinguen formas prácticas que les permitan delinear su desempeño como habilitador, especialmente en el ámbito académico (72%). Destacan, asimismo, las actividades de vinculación con la sociedad el (68%), toda vez que se reconoce que estas constituyen áreas que han comenzado a tener mayor significación en la Educación Superior. Como debilidades, se identificó que cuentan con normativas y reglamentos, pero no dominan la metodología para facilitar el cumplimiento y la función del docente orientador en la universidad.

Estos resultados apuntan a que los docentes advierten la racionalidad psicopedagógica y psicoeducativa de la función de docente orientador y al identificar las áreas de saber más complejas, avizoran los requerimientos que establece el fin de educar la personalidad de los estudiantes, aspectos que van más allá de lo puramente didáctico, como ya se mencionó. Por tanto, es presumible que lograr el objetivo de prepararlos pasa el diseño de acciones de orientación amparado en la comprensión del desarrollo humano, el papel de los procesos de enseñanza aprendizaje y los modelos teóricos y prácticos de orientación. En tal sentido, los aspectos relacionados con las metodologías para el desarrollo de habilidades de comunicación, de manejo de conflicto y actuación dialógica o la estimulación de relaciones aplanadas, empáticas y transformadoras, son necesarios (Jobling y Alberti, 2022; Ridley *et al.*, 2021).

En resumen, los resultados expuestos se convierten en un argumento a la validez de los requerimientos generales que los autores han identificado como elemento dinamizador del tratamiento de la orientación educativa como contenido de la formación continua del docente y universitario:

1. Incorporar las teorías sobre el desarrollo humano con enfoque biopsicosocial e interdisciplinar.
2. Facilitar el estudio de las técnicas de diagnóstico psicopedagógico, su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje y las formas que puede adoptar la acción de orientación educativa.
3. Abordar los aspectos teórico-práctico de los modelos de orientación educativa, las vías para su adaptación y aplicación en el contexto universitario.
4. Integrar los fundamentos de la formación continua y la educación para toda la vida (*lifelong education*) como vía para dotar al estudiantado de recursos para su desarrollo dentro y fuera de la universidad, así como en el resto de su trayectoria vital.

Estos requerimientos permiten delinear los aspectos organizativos y metodológicos que, como construcción colectiva, se produjeron desde el procesamiento de datos, la acción analítica de los investigadores y el sentir de los participantes clave. Así se consideró que, en la selección, la organización y la secuenciación metodológica de la formación permanente del docente universitario, la orientación educativa debe establecerse como eje articulador de la actividad instructiva y educativa. Como nivel superior de integración se debe garantizar que la toma de decisiones responda a la didáctica de este proceso. Por eso el diagnóstico de necesidades de los docentes es un aspecto básico, porque debe entenderse como expresión de un saber necesario en su desarrollo, tanto personal como profesional.

En este sentido, la determinación del contenido deberá asumir como referente la racionalidad psicopedagógica del proceso formativo en las universidades, lo que supone asegurar que el docente disponga de un dominio integral de aspectos teóricos, metodológicos y prácticos de la orientación educativa, pero en relación directa con el ejercicio docente. El principal reto se presume será la coordinación necesaria para que logre implicarse en las actividades específicas de orientación educativa asociadas al desarrollo académico, el trabajo investigativo, pre-profesional y de los proyectos de vinculación con la sociedad. Estos son espacios esenciales para diagnosticar y orientar al estudiante universitario en su desarrollo personal y profesional.

En este mismo orden, la gestión interna y coordinada de los procesos debe asegurar las condiciones del proceso en la medida que se logren ajustar las decisiones pedagógicas y didácticas a las características personales y profesionales de los docentes. Para ello, deben ser priorizados los esfuerzos en la estimulación de procesos de sensibilización y concientización de los determinantes sociales y personales que influyen en el grado de implicación que tiene las personas en las actividades de formación. Por tanto, sería pertinente ampliar las oportunidades de acceso en alternativas viables y personalizadas que transformen al docente en un profesional responsable de su formación continua en el tema y según las demandas emergentes de su propia actividad pedagógica profesional.

Desde las discusiones desarrolladas con docentes, directivos del proceso y otros participantes clave, se sostiene la idea de no desestimar el conocimiento especializado que algunos docentes poseen, no obstante, se insiste en que se deberá considerar la posibilidad de que las convocatorias de formación sean ajustadas a las características de estos. Esto, especialmente en función de problemas comunes y en espacios formales o informales, implicados en acciones de orientación educativa.

Luego de reuniones metodológicas entre los especialistas en gestión universitaria, de profesores, grupos de trabajos y el propio voluntariado, pueden incluirse alternativas en las propuestas, imprimiendo la frescura y el dinamismo que se necesita para aprender a realizar orientación educativa. Esta dimensión que nace de la elaboración conjunta de dispositivos para la transformación de la universidad, no es excluyente de las actividades relacionadas con la información y orientación del estudiantado, ni suplantando el accionar de psicólogos y orientadores educativos acreditados; cosa a la que Pérez (2022) y Pérez et al. (2023) denominan “orientador educativo profesional” y recomiendan que se integre al funcionamiento de otras figuras encargadas de la acción orientadora en el contexto universitario.

De igual modo, los docentes que participaron de la investigación se convirtieron en eco de las necesidades que comparten. Los docentes noveles y los más experimentados (12 docentes con más de 15 años en la educación superior) aseguran que utilizar las premisas expuestas les resulta complejo, así como aplicar estrategias interactivas que sometan a escrutinio las experiencias de unos y las perspectivas con que otros pueden valorar y recomendar la actuación docente. Al respecto, reconocen que este tipo de actividades abre la posibilidad de aportar a la comprensión de las diferentes situaciones que enfrenta hoy el docente universitario, que no se recibió formación para incorporarlo a la práctica y ya están formando parte de las normativas de desempeño docente.

CONCLUSIONES

Los hallazgos realizados dan cuenta de que la formación continua del profesorado universitario es un proceso contextualizado, que responde a escenarios internos, locales, pero también a las corrientes del mainstream científico, académico y social a nivel mundial. Como parte de su misión, la Educación Superior debe dar cuenta de que dicho proceso se concatene con las exigencias propias del desarrollo de la ciencia y la tecnología, los sujetos del mismo y las demandas sociales a satisfacer.

Precisamente, estas exigencias exigen la incorporación de la orientación educativa como un contenido del perfil de desempeño del docente universitario. En consecuencia, la organización de la formación permanente debe encaminarse a incluir las prácticas de orientación en la actividad pedagógica profesional y atender las situaciones educativas emergentes que se presentan en la práctica.

Los docentes universitarios en Ecuador reconocen la importancia de la orientación educativa y su responsabilidad como guía facilitador de los aprendizajes en el contexto universitario. Sin embargo, es evidente que existen limitaciones en las concepciones que se tienen acerca del tratamiento de los temas de orientación educativa en la formación continua. Y es que si bien la orientación educativa se identifica como base de la actividad del docente universitario en el discurso político y teórico que sustenta el régimen académico de la educación universitaria, aun no se han logrado concretar proyectos que prioricen esta necesidad.

En este marco, las reflexiones y experiencias prácticas iniciadas por los autores en los últimos años confirman las necesidades y posibilidades que tiene el propio sistema de educación superior en Ecuador para responder a las demandas de transformar al docente universitario en un orientador capaz de actuar como guía, mediador, facilitador y estimulador del desarrollo integral de los estudiantes. Se espera que con estos cambios en el perfil se potencien aspectos que permitirán superar las limitaciones en la integración de la actividad pedagógica-profesional de orientación educativa del docente, respecto a la intervención especializada que promueven las universidades en cumplimiento de su responsabilidad social.

REFERENCIAS

- Alam, M. (2021). A systematic qualitative case study: questions, data collection, NVivo analysis and saturation. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 16(1), 1-31. <https://doi.org/10.1108/QROM-09-2019-1825>
- Baker, E., Zyromski, B., y Granello, D. H. (2021). School or Guidance Counselor: How the Title Influences Public Perception. *Professional School Counseling*, 25(1), 2156759X20981034. <https://doi.org/10.1177/2156759X20981034>
- Black, L. (2022). Stress and depression in undergraduate students during the COVID-19 pandemic: Nursing students compared to undergraduate students in non-nursing majors. *Journal of Professional Nursing*, 38, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.11.013>
- Bledsoe, K., Burnham, J., y Webb, A. L. (2021). A Phenomenological Study of Early Career School Counselor Clinical Supervision Experiences. *Professional School Counseling*, 25(1), 2156759X21997143. <https://doi.org/10.1177/2156759X21997143>
- Bouncken, R., Qiu, Y., Sinkovics, N., y Kürsten, W. (2021). Qualitative research: extending the range with flexible pattern matching. *Review of Managerial Science*, 15(2), 251-273. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00451-2>
- Busetto, L., Wick, W., y Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Campbell, K., Orr, E., Durepos, P., .. y Jack, S. (2021). Reflexive Thematic Analysis for Applied Qualitative Health. *The Qualitative Report*, 26(6), 2011-2028. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5010>
- Chan, C., y Luk, L. (2021). Development and validation of an instrument measuring undergraduate students' perceived holistic competencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 467-482. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1784392>

- Dahir, C., Cinotti, D., y Feirsén, R. (2019). Beyond Compliance: Assessing Administrators' Commitment to Comprehensive School Counseling. *NASSP Bulletin*, 103(2), 118–138. <https://doi.org/10.1177/0192636519830769>
- Farquhar, J., Michels, N., y Robson, J. (2020). Triangulation in industrial qualitative case study research: Widening the scope. *Industrial Marketing Management*, 87, 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2020.02.001>
- Geesa, R., Mayes, R., Lowery, K., . . . y McDonald, K. (2022). Increasing partnerships in educational leadership and school counseling: a framework for collaborative school principal and school counselor preparation and support. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 876-899. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1787525>
- Gilligan, M., Osterberg, L., Rider, E., . . . y Branch Jr., W. (2019). Views of institutional leaders on maintaining humanism in today's practice. *Patient Education and Counseling*, 102(10), 1911-1916. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2019.04.025>
- Gleason, B., y Hays, D. (2019). A Phenomenological Investigation of Wellness Within Counselor Education Programs. *Counselor Education and Supervision*, 58(3), 177-194. <https://doi.org/10.1002/ceas.12149>
- Hage, S., Miles, J., Lewis, J., Grzanka, P., y Goodman, L. (2020). The social justice practicum in counseling psychology training. *Training and Education in Professional Psychology*, 14(2), 156-166. <https://doi.org/10.1037/tep0000299>
- Håkansson, M., Mozelius, P., Jaldemark, J., y Cleveland, M. (2024). Higher education transformation towards lifelong learning in a digital era – a scoping literature review. *International Journal of Lifelong Education*, 43, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2279047>
- Hays, D. (2020). Multicultural and Social Justice Counseling Competency Research: Opportunities for Innovation. *Journal of Counseling & Development*, 98(3), 331-344. <https://doi.org/10.1002/jcad.12327>
- Hennink, M., y Kaiser, B. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 2-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Jobling, K., y Alberti, H. (2022). Exploring student perceptions of empathy development during medical school – A phenomenological study. *Patient Education and Counseling*, 105(12), 3515-3520. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2022.08.015>
- Kiger, M., y Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 48(8), 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Kuivila, H., Mikkonen, K., Sjögren, T., ... y Männistö, M. (2020). Health science student teachers' perceptions of teacher competence: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 84, 104210. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104210>
- Lemon, L., y Hayes, J. (2020). Enhancing Trustworthiness of Qualitative Findings: Using Leximancer for Qualitative Data Analysis Triangulation. *The Qualitative Report*, 25(3), 604-614. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4222>
- Lester, J., Cho, Y., y Lochmiller, C. (2020). Learning to Do Qualitative Data Analysis: A Starting Point. *Human Resource Development Review*, 19(1), 94-106. <https://doi.org/10.1177/1534484320903890>
- Lindgren, B., Lundman, B., y Graneheim, U. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, 103632. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Lochmiller, C. (2021). Conducting Thematic Analysis with Qualitative Data. *The Qualitative Report*, 26(6), 2029-2044. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5008>
- Matsumoto-Royo, K., Ramírez-Montoya, M., y Conget, P. (2021). Opportunities to Develop Lifelong Learning

Tendencies in Practice-Based Teacher Education: Getting Ready for Education 4.0. *Future Internet*, 15(11), 1-17. <https://doi.org/10.3390/fi13110292>

- Maxwell, D., Robinson, S., Williams, J., y Keaton, C. (2020). "A Short Story of a Lonely Guy": A Qualitative Thematic Analysis of Involuntary Celibacy Using Reddit. *Sexuality & Culture*, 24, 1852-1874. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09724-6>
- McLeod, J., y O'Connor, K. (2021). Ethics, archives and data sharing in qualitative research. *Educational Philosophy and Theory*, 21(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1805310>
- Miller, A., y Orsillo, S. (2020). Values, acceptance, and belongingness in graduate school: Perspectives from underrepresented minority students. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 197-206. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.01.002>
- Mlambo, M., Silén, C., y McGrath, C. (2021). Lifelong learning and nurses' continuing professional development, a metasynthesis of the literature. *BMC Nursing*, 20, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12912-021-00579-2>
- Natow, R. (2020). The use of triangulation in qualitative studies employing elite interviews. *Qualitative Research*, 20(2), 160-173. <https://doi.org/10.1177/1468794119830077>
- Navarro, M. (2021). Vocational counseling and the aspiration of achieving a university admission of students with a migratory background in The United States, Latin America, and South Europe. A systematic literature review. *Educational Reflective Practices*, 99-113. <https://doi.org/10.3280/erp2-2021oa12118>
- Ormaza-Mejía, P. (2019, mayo-agosto). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 87-102. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p>
- Pedler, M., Willis, R., y Nieuwoudt, J. (2022). A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844>
- Pérez, A. (2022). La orientación educativa universitaria en Cuba: situación actual en la formación no pedagógica. *Revista Conrado*, 18(89), 75-86. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000600075&script=sci_arttext&tlng=en
- Pérez, A., Echerri, D., y García, Y. (2021). Proyecto de vida como categoría de la pedagogía de la Educación Superior: aproximaciones a una teoría fundamentada. *Transformación*, 17(3), 411-427. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552021000300542&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Pérez, A., García, Y., García, J., y Raga, L. (2023). La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.50678>
- Poza-Vilches, F., López-Alcarria, A., y Mazuecos-Ciarra, N. (2019). A Professional Competences' Diagnosis in Education for Sustainability: A Case Study from the Standpoint of the Education Guidance Service (EGS) in the Spanish Context. *Sustainability*, 11(6), 1568. <https://doi.org/10.3390/su11061568>
- Pratt, M., Sonenshein, S., y Feldman, M. S. (2022). Moving Beyond Templates: A Bricolage Approach to Conducting Trustworthy Qualitative Research. *Organizational Research Methods*, 25(2), 211-238. <https://doi.org/10.1177/1094428120927466>
- Ridley, C., Mollen, D., y Yin, C. (2021). Multicultural Counseling Competence: A Construct in Search of Operationalization. *The Counseling Psychologist*, 49(4), 504-533. <https://doi.org/10.1177/0011000020988110>
- Rojas, L. (2021). Currículo y transformaciones de la formación de comunicadores sociales en América Latina. *Razón y Palabra*, 25(110), 402-422. <https://doi.org/10.26807/rp.v25i110.1735>
- Salimi, N., Gere, B., Talley, W., e Iriooogbe, B. (2023). College Students Mental Health Challenges: Concerns and

Considerations in the COVID-19 Pandemic. *Journal of College Student Psychotherapy*, 37(1), 39-51. <https://doi.org/10.1080/87568225.2021.1890298>

Sampson, J., Kettunen, J., y Vuorinen, R. (2020). The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20, 191-208. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09399-y>

Sánchez, P., Franco, X., y González, M. (2022). La orientación educativa y bienestar de los estudiantes universitarios en tiempos de covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 57-65. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-57.pdf>

Sánchez, P., Luna, H., y López, M. (2019). La tutoría en la educación superior y su integración en la actividad pedagógica del docente universitario. *Conrado*, 15(70), 300-305. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-300.pdf>

Vaterlaus, J., Shaffer, T., y Pulsipher, L. (2021). College student interpersonal and institutional relationships during the COVID-19 pandemic: A qualitative exploratory study. *The Social Science Journal*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03623319.2021.1949553>

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Ninguno.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Patricia Sánchez Cabezas, Francisco Alejandro Amaiquema Márquez y María Citlali Ruíz Porras.

Curación de datos: Patricia Sánchez Cabezas, María Citlali Ruíz Porras y Francisco Alejandro Amaiquema Márquez.

Análisis formal: Patricia Sánchez Cabezas, María Citlali Ruíz Porras y Francisco Alejandro Amaiquema Márquez.

Adquisición de fondos: Patricia Sánchez Cabezas, Francisco Alejandro Amaiquema Márquez y María Citlali Ruíz Porras.

Investigación: Patricia Sánchez Cabezas, Francisco Alejandro Amaiquema Márquez y María Citlali Ruíz Porras.

Metodología: Patricia Sánchez Cabezas, Francisco Alejandro Amaiquema Márquez y María Citlali Ruíz Porras.

Administración del proyecto: Patricia Sánchez Cabezas.

Recursos: Patricia Sánchez Cabezas, Francisco Alejandro Amaiquema Márquez y María Citlali Ruíz Porras.

Software: Patricia Sánchez Cabezas y María Citlali Ruíz Porras.

Supervisión: Patricia Sánchez Cabezas.

Validación: Francisco Alejandro Amaiquema Márquez y María Citlali Ruíz Porras.

Visualización: Patricia Sánchez Cabezas, Francisco Alejandro Amaiquema Márquez y María Citlali Ruíz Porras.

Redacción – borrador original: Patricia Sánchez Cabezas, Francisco Alejandro Amaiquema Márquez y María Citlali Ruíz Porras.

Redacción – revisión y edición: Patricia Sánchez Cabezas, Francisco Alejandro Amaiquema Márquez y María Citlali Ruíz Porras.