

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE UN MODELO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIO

DESCRIPTIVE STUDY OF A UNIVERSITY COUNSELING MODEL

Núria **Farriols Hernando**¹
Anna **Vilaregut Puigdesens**
Carolina **Palma Sevillano**
Pilar **Dotras Ruscalleda**
Montserrat **Llinares-Fité**
Carla **Dalmau-Jordá**

Universitat Ramón Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna.
Servicio de Orientación Personal (SOP)
Barcelona, España

RESUMEN

Los objetivos de este estudio son describir las variables más relevantes de la intervención realizada en el Servicio de Orientación Personal de la Facultad de Psicología i Ciències de l'Educació Blanquerna desde 1997 y realizar un análisis pormenorizado de los dos últimos cursos para conocer la situación actual. Se trata de un estudio descriptivo e inferencial de corte transversal, en el que participaron 1.528 estudiantes universitarios que fueron atendidos en los últimos 15 años. Respecto al primer objetivo, los resultados más destacados son el número de visitas de seguimiento, que fueron de 2.368, con un total de visitas presenciales de 3.896, por lo que el promedio de visitas por estudiante fue de 2.54. Además, el 50% de los alumnos atendidos realizaron seguimiento mediante el correo electrónico. Respecto al segundo objetivo, y en relación al contexto en el que se realizó la demanda, se destaca que un 47.36% fue académico frente el 31.58% que fue a nivel personal. En lo referente al motivo de demanda, destacar que el 33.67% de los estudiantes presentaron dificultades de aprendizaje. En conclusión, la oportunidad que nos ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como los resultados obtenidos avalan el sentido de estos servicios en el marco universitario, donde es trascendente el inicio o el

¹ *Correspondencia:* Núria Farriols Hernando. c/. Císter, 12 08022 Barcelona.
Correo-e: nuriafh@blanquerna.url.edu, web: <http://fpcee.blanquerna.url.edu/sop/>

mantenimiento de un estilo de vida saludable a nivel psico-social, teniendo presentes tanto el ámbito académico como el personal y el social.

Palabras clave: Servicio de orientación, estudiante universitario, diversidad, promoción de la salud.

ABSTRACT

This study aims at describing the most relevant variables concerning the intervention carried out in the Personal Counseling Service at Faculty of Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna since 1997, and conducting a detailed analysis of the last two academic years in order to get to know the current situation. This is a descriptive and inferential cross-sectional study, with participation of 1,528 university students that have been attended to in the last 15 years. With regard to the first objective, the most outstanding results are the number of follow-up visits, which were 2,368, with a total number of in-person visits of 3,896, and an average number of visits per student of 2.54. Besides, 50% of attended students were followed up via email. With regard to the second objective, concerning the results of context of demand, 47.36% were academic, whereas 31.58% were at a personal level. Regarding the reason of demand, remarkably, 33.67% of undergraduates had learning difficulties. In conclusion, the opportunity that the European Higher Education Area (EHEA) offers us and our results give support to the sense of these services in the university setting, where it is transcendent to start or keep a healthy lifestyle at an integral level, bearing in mind academic, social and personal issues.

Key Words: Counseling service, university student, diversity, health promotion.

Introducción

Una de las funciones básicas de la universidad es la formación, además de la investigación y de la promoción del cambio social (Arco & Fernández, 2003). Para nosotros, la formación debe tener en cuenta no sólo los conocimientos, sino otros aprendizajes, entendiendo la educación de forma global (Adebawale, 2011; Delors, 1996; Rodríguez-Moreno, 2002) en relación a las competencias relacionadas con el saber ser, saber estar y saber conocer. En este sentido, de acuerdo con Vieira & Vidal (2006), el desempeño del trabajo en el mundo laboral depende de las competencias tanto cognitivas como afectivas. Así mismo, en el periodo de estancia en la universidad se acaba de consolidar la autonomía personal y se perfilan las referencias propias, tanto personales como profesionales, distanciándose de las familiares (Adamo, Fontana, Preti, Prunas, Riffaldi, & Sarno, 2012). En este periodo es trascendente el inicio o el mantenimiento de un estilo de vida saludable a nivel integral (Farriols, Vilaregut, Dotras, Llinares, & Rodríguez, 2011). Por tanto, la promoción de la salud y la prevención constituyen uno de los objetivos fundamentales, ya que un cambio de tendencia a estas edades significa un estado posterior notablemente distinto (Ávila, Herrero, & Fernández, 2009).

En este contexto la figura del orientador se ha reivindicado como promotor de la autonomía y de los recursos del estudiante, que puede escuchar, acompañar, orientar y ampliar visiones de situaciones complejas, facilitando escenarios donde el estudiante pueda desempeñar nuevas competencias (Farriols et al., 2011).

Según Saúl, López-González y Bermejo (2009), a la orientación educativa se le suele atribuir tres focos de interés: la orientación académica, la orientación profesional y la orientación personal. En su conjunto se suele representar como el “Triángulo de la Orientación” (Watts, Guichard, Plant, & Rodríguez-Moreno, citado en Díez et al., 2011). Este enfoque tridimensional es fundamental en la orientación educativa y es común a los servicios de orientación actuales que se han analizado (Vieira & Vidal, 2006). Desde esta premisa, los estudiantes presentan necesidades de orientación en los tres ámbitos. Aunque el núcleo central de la actividad del servicio es dicho ámbito académico, cuando otros factores (familiares, relacionales, de salud) inciden, también forman parte de la atención integral que necesita el estudiante, realizada desde una mirada apreciativa (Castillo, 2008).

En 1991, la Facultad de Psicología i Ciències de l'Educació Blanquerna de la Universidad Ramón Llull adoptó una metodología de seminarios y tutorización individualizada como una parte elemental en los estudios universitarios centrada en el estudiante, con un tutor trasmisor y facilitador de su aprendizaje de competencias profesionales, promoviendo especialmente la cooperación y basado en la solución de problemas de aprendizaje (Guasch, Ledesema, & Liesa, 2000; Oberst, Gallifa, Farriols, & Vilaregut, 2009; Riera, Giné, & Castelló, 2003).

Desde que se inició la citada metodología de seminarios se manifestó la necesidad de que el estudiante universitario precise de un profesional y un espacio totalmente desvinculado del proceso de evaluación académico donde poder tratar sus dificultades. Al cabo de seis años, en 1997, se decide crear el Servicio de Orientación Personal (SOP) dirigido a toda la comunidad universitaria, y en particular a los estudiantes. Desde sus inicios, se trabaja con la colaboración del profesorado, que visualiza el servicio no sólo como instrumento de derivación de las dificultades que pueden surgir puntualmente tanto en el seminario como en el grupo clase, sino como un recurso que puede contribuir a obtener resultados de promoción académica, profesional y personal de sus estudiantes.

El servicio está formado por un equipo de profesionales competente que provienen de diferentes ámbitos con el objetivo de asesorar, acompañar, orientar y dar apoyo al estudiante para que pueda mejorar su autonomía, gestionar sus propios recursos, comprender su realidad y tomar las decisiones que más le convengan en la línea de prevenir y promocionar su bienestar personal en el sentido amplio del término, coincidiendo con la propuesta de Flores, Gil & Caballer (2012).

La iniciativa de demanda de atención puede ser por parte del propio estudiante, por recomendación de un compañero y cuando la iniciativa es del tutor o de un profesor, éste se lo propone al estudiante, que de forma voluntaria, puede concertar una entrevista por teléfono o por correo electrónico.

Respecto a la demanda, el servicio orienta, no diagnostica ni realiza tratamientos. Por lo tanto, cuando se traduce la demanda a una problemática que requiere una valoración de un especialista, sea del ámbito educativo, psicológico o social, se plantea al estudiante la importancia de tal valoración proponiendo una derivación a un tipo de servicio que se considera más conveniente (Castellana, Farriols, & Sala, 2004). El estudiante es el responsable de hacerla factible o no, favoreciendo de esta forma su autonomía y su responsabilidad hacia la dificultad. De hecho, uno de los objetivos que tiene el servicio es acompañar al estudiante en el proceso de la decisión de la consulta a un especialista, si es necesario y cuando existen dificultades para tomar esa decisión.

El servicio tiene dos modalidades de atención. La primera y, a la vez, la más utilizada es la metodología presencial que se traduce en sesiones de atención individualizada con el estudiante y en función de las necesidades del mismo, se traduce en reuniones de coordinación y de tutoría,

de claustro, de evaluación, etc., en caso de ser pertinente. Y la segunda, es la atención virtual a través de correos electrónicos y la utilización de la página web. Esta segunda forma de atención es complementaria a la atención presencial, ya que consideramos que la comunicación virtual se maximiza si la presencial ha sido previa (Castellana & Puigpey, 2002). En situaciones de crisis, de incertidumbre y de búsqueda de un canal de comunicación alternativo, o simplemente, para intercambiar decisiones o puntos de vista por parte del estudiante hacia el profesional, se complementa la vía presencial con una vía no presencial. Este formato permite obtener una respuesta más rápida y próxima a través de los nuevos estilos de comunicación. Sólo con la atención a estudiantes con becas de movilidad (ERASMUS, Séneca, Leonardo, entre otros) utilizamos únicamente el formato virtual.

Con todo ello, los rasgos de identidad del modelo de atención del servicio se basan en una intervención breve y estratégica, voluntaria, gratuita, accesible y próxima al estudiante en espacio y trato, favorecedora de la autonomía de la propia persona, y de fomentar hábitos saludables ya sea a nivel individual como a nivel grupal, a través de los talleres, los grupos reducidos abiertos a toda la comunidad universitaria; como pueden ser los talleres de relajación y la página web del SOP.

Además, el modelo de intervención tiene en cuenta y se nutre del modelo propio de acogida y de metodología de análisis compartido de casos, del trabajo coordinado tanto con profesionales externos, como con los servicios internos (coordinación académica, secretaría, gabinete de promoción profesional...), de ofrecer un dispositivo de ayuda normalizado y del apoyo de las nuevas tecnologías.

La confidencialidad es obviamente crucial, por lo que se expone explícitamente al estudiante que toda la información facilitada en nuestro servicio no se comentará en ningún caso ni con el tutor ni con otros docentes. En caso de ser necesario, si el estudiante da el consentimiento de los temas que sí se podrán trabajar con los profesores, se procede a hacer reuniones de coordinación. Por tanto, se trata de un servicio que está dentro del marco universitario pero que, a la vez, tiene una autonomía funcional que se refleja también a nivel físico (el servicio se encuentra en un espacio cercano pero distinto del de los centros universitarios).

Una de las acciones que ofrece el servicio desde el curso 2000-2001 es la atención a los estudiantes con necesidades específicas, para poder contribuir a la igualdad de oportunidades y a la plena inclusión de los estudiantes, con discapacidad y otras necesidades específicas en la vida académica y cómo futuros profesionales, fomentando su autonomía y preservando la singularidad de cada uno.

En 2005 algunas universidades españolas, entre ellas la nuestra, sensibles a esta realidad, ya contaban en su seno con 38 servicios específicos o programas universitarios de apoyo a las personas con discapacidad (Peralta, 2007), posibilitando la flexibilización de una planificación eficiente y una mejor atención personalizada (Salmerón, 2001). Es mediante estos servicios que se vehiculan los apoyos necesarios para que los estudiantes universitarios con discapacidad puedan realizar sus estudios de forma equitativa con el resto de población universitaria (Dalmau, Llinares, Sala, & Giné, 2010).

En definitiva, la filosofía base de todo el modelo de intervención es humanista, en el hecho de considerar a la persona como un todo, y que para dar respuesta a sus demandas debemos tener en cuenta un enfoque bio-psico-social.

Llegados a este punto, subrayar que a pesar del reconocimiento de la necesidad de este tipo de servicios, los estudios sobre su funcionamiento y utilidad son todavía escasos en nuestro país.

Con el objetivo de aumentar nuestro conocimiento al respecto, el estudio que presentamos tiene los siguientes objetivos: Primero, describir las variables más relevantes en relación a la orientación desarrollada desde el modelo presentado desde el 1997, cuando se creó el SOP, hasta el curso 2012-13. Segundo, realizar un análisis descriptivo e inferencial de dos cursos académicos, para conocer la situación actual teniendo en cuenta que las necesidades de los estudiantes y el marco legal han ido evolucionando desde el inicio del servicio.

Método

Diseño

Se trata de un estudio descriptivo e inferencial de corte transversal.

Muestra

Teniendo en cuenta el primer objetivo de este estudio, la selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional. De este modo, se seleccionó a todos los estudiantes de grado y postgrado que fueron atendidos en el SOP desde el curso 1997-98 hasta el curso 2012-2013. En total, la muestra estuvo constituida por 1.528 estudiantes. El 82.98% (n=1.268) eran mujeres y el 17.02% (n=260) eran hombres.

Respecto al tipo de estudios que realizaron los alumnos atendidos en el servicio casi la mitad provenían de Magisterio con un 39.53%, seguido por un 28.47% de Psicología, un 8.38% de Ciencias de Salud, un 6.34% de Logopedia, un 6.15% de Pedagogía y Psicopedagogía, un 4.13% de Ciencias de la Comunicación, un 3.15% de CAFE (Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), un 2.15% de LOME (Logopedia y Magisterio Educación Especial) y, finalmente, un 1.70% de los estudios de Relaciones Laborales.

Para el segundo objetivo, realizar un análisis pormenorizado de los dos últimos cursos académicos, la muestra seleccionada fue de 209 estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y los 42 años (media=22.71; DS=4.86). De ellos, el 78.50% eran mujeres y el 21.50% eran hombres. El 52.7 % de los estudiantes eran residentes en Barcelona, el 41.32 % de la provincia de Barcelona, el 3.6% residía en otras provincias de Cataluña, el 1.19% correspondían a estudiantes de otras comunidades autónomas y, con el mismo porcentaje, estudiantes que tenían una beca ERASMUS.

Instrumentos

Se utilizaron tres registros de datos elaborados *ad hoc*. Por una parte, el registro de casos y de visitas de seguimiento, en el cual se recogían datos demográficos, motivo de demanda, derivación, tipología de dificultad y tipo de apoyo que requiere el estudiante. Por otra parte, el registro de participación en talleres de grupo y el número de visitas a la página web (<http://fpcee.blanquerna.url.edu/sop/>). Y, finalmente, un cuestionario que recogía el nivel de satisfacción de todos los estudiantes atendidos vía correo electrónico.

Procedimiento

En el transcurso de la actividad de orientación se iban registrando los datos referentes al motivo de demanda, derivación, tipología de dificultad y el tipo de apoyo que requería el estudiante. Paralelamente, se iban recogiendo los datos referentes a la participación en los talleres de grupo y el número de visitas de la página web. Y por último, a final de cada curso se enviaba vía correo electrónico el cuestionario de satisfacción con el servicio al que los estudiantes podían responder de forma anónima mediante escalas tipo *Likert*.

Se analizaron los datos mediante el paquete estadístico *Statistics Package for Social Sciences* (IBM-SPSS-Statistics20).

Resultados

El número total de primeras visitas realizadas desde el curso 1997-98 hasta el curso 2012-13 fueron de 1.528, con un total de visitas de seguimiento de 2.368, por lo que el total de visitas presenciales fue de 3.896, con un promedio de visitas por estudiante de 2.54. Además, el 50% de los alumnos atendidos realizaron seguimiento mediante el correo electrónico.

En cuanto a la tipología de acceso al servicio los resultados indican que el 57.32% fue derivado por el tutor o profesor, el 34.7% vinieron por iniciativa propia y, finalmente el 3.4% pidieron orientación al servicio por recomendación de los compañeros. Ver tabla 1.

TABLA 1. Tipología de acceso al servicio

Tipo de acceso	N	%
Iniciativa propia	530	34.70
Tutor o profesor	876	57.32
Compañeros	52	3.40
Otros	70	4.58

Las derivaciones que se realizaron a otros servicios a lo largo de estos 15 años, representan el 21.79 % del total de estudiantes atendidos. De éste, el 52.2% fueron derivados a centros de atención psicológica privada, el 13% fue derivado a un centro psicopedagógico, el 30.5% otros servicios no especificados y el 4.3% fue derivado a su centro de salud mental público.

A nivel de grupo reducido, a partir del curso académico 2005-06 y hasta el curso 2012-2013, se han realizado talleres de técnicas de relajación de Jacobson, con un total de 225 personas, de los cuáles el 86.27% eran estudiantes, 9.33% personal administrativo y servicio (PAS) y 4.40% profesorado.

A nivel de toda la comunidad universitaria, en relación a la página web del servicio, se contabilizaron desde su inicio en noviembre de 2006 hasta junio de 2013 un total de 17.392

visitas. El 83.23% de éstas fueron estudiantes o profesores de la FPCEE, mientras el 16.77% eran visitas de personas ajenas a la universidad.

En cuanto al segundo objetivo del estudio, subrayar que el 76.09% de los alumnos atendidos accedieron a la universidad vía selectividad, el 16.84% mediante los ciclos formativos de grado superior, el 1.63% mediante las pruebas de acceso para mayores de 25 años, un 4.9% proveniente de otros estudios y un 0.54% mediante la selectividad extranjera.

Respecto al curso que realizaban los participantes en el momento de pedir orientación, el 36.54% eran de primer curso, el 26.4% de segundo curso, el 22.84% de tercer curso y el 9.65% de cuarto curso. Los estudiantes de postgrado representaron el 2.03% del total de alumnos atendidos, y el 2.54% correspondían a alumnos que estaban realizando la prueba de acceso a nuestra universidad.

El 72.89% de los usuarios convivían con la unidad familiar de los padres, mientras que el 18.64% se encontraban en una situación de divorcio de los padres y en convivencia con uno de éstos. El 5.08% y 3.39% restantes estaban en una situación de emancipación con la propia pareja o en situación de orfandad en el momento de la demanda, respectivamente.

Otro dato a destacar es que un porcentaje elevado de alumnos, el 40.65%, se encontraban laboralmente en activo además de su proceso de formación universitaria en el momento de la demanda. En cuanto al contexto de la demanda, señalar que un 47.36% fue académico frente el 31.58% que fue a nivel personal. Ver tabla 2.

TABLA 2. Contexto de demanda

Contexto demanda	N	%
Seminario	9	4.31
Académico	99	47.36
Personal	66	31.58
Familiar	5	2.39
Social	3	1.44
Mixtos	27	12.92

Cuando se les preguntó si habían recibido ayuda externa con anterioridad, el 52% contestaron afirmativamente, frente el 48% que contestaron que nunca la habían recibido. Entre los que habían recibido ayuda externa, el 27.77% aún la continuaban recibiendo, el 27.77% la recibieron sólo en la infancia, el 22.22% sólo en la adolescencia, un 11.12% en los dos períodos citados y finalmente, un 11.12% desde la infancia hasta la actualidad.

Referente a los estudiantes que contestaron que en el momento de solicitar el servicio afirmaron que recibían algún tipo de apoyo, el 63.07% afirmaron que el tipo de apoyo era psicológico, seguido por un 9.23% que era logopédico o mixto y finalmente, un 27.7% otros tipos de apoyos sin especificar.

Tal como se puede observar en la tabla 3, en relación al motivo de demanda, señalar que el 33.67% de los estudiantes formularon dificultades de aprendizaje, el 11.91% dificultades en torno al propio proceso evolutivo, el 8.29% dificultades relacionadas con procesos relacionales, el 7.77% y el 5.18% presentaron dificultades relacionadas con la salud y en el proceso de elaboración de un duelo, respectivamente. Finalmente, un 31.08% dificultades que hemos denominado mixtas, ya que presentaban distintas dificultades mencionadas anteriormente en el mismo momento de pedir ayuda.

TABLA 3. Motivo de demanda

Tipos de dificultad	%
Proceso de elaboración del un duelo/ruptura	5.18
Dificultad proceso adaptativo	1.03
Proceso evolutivo	11.91
Procesos relacionales	8.29
Salud	7.77
Procesos de aprendizaje	33.67
Otros	1.07
Mixto	31.08

En relación a las dificultades en el proceso de aprendizaje que representan un 33.76% de los estudiantes que acuden al servicio, el 40.63% estaban relacionadas con dificultades generales de aprendizaje, el 11.16% con dificultades en la concentración, el 9.38% con deficiencias en las estrategias de estudio, el 8.49% con dificultades en la expresión oral y finalmente, un 8.92% con estudiantes con necesidades específicas de apoyo. Ver tabla 4.

TABLA 4. Procesos de aprendizaje

Procesos de aprendizaje	%
Dificultades generales en el aprendizaje	40.63
Dificultades de expresión oral	8.49
Dificultades de expresión escrita	4.47
Deficientes estrategias de estudio	9.38
Ansiedad ante los exámenes	3.13
Bloqueo	3.58
Absentismo	1.33
Organización temporal deficiente	4.01
Dificultades de concentración	11.16

Dificultades en las prácticas	0.89
Habilidades comunicativas	0.89
Ausencia o escasos hábitos de estudio	3.12
Atención a la diversidad	8.92

En cuanto a los niveles de dificultad y el curso académico en el momento de la demanda de ayuda observamos que casi el 50% de los estudiantes de primer curso consultaron por problemas relacionados con el proceso de aprendizaje. Seguido por un 26.4% que consultaba por el mismo motivo en segundo curso y el 25% en tercer curso. Esta relación entre dificultad y curso académico fue estadísticamente significativa ($\chi^2= 35.850$; $p=0.049$). Ver tabla 5.

TABLA 5. Curso académico y motivo de demanda (%)

Curso	Proceso de Duelo	Proceso Adaptativo	Proceso Evolutivo	Procesos Relacionales	Salud	Procesos Aprendizaje	Mixto
Primero	7.7	3.1	9.2	6.2	3.1	49.2	21.5
Segundo	3.8	0	5.7	9.4	7.5	26.4	47.2
Tercero	5	0	17.5	7.5	10	25	35
Cuarto	0	0	22.2	16.7	11.1	16.7	33.3
Posgrado	0	0	100	0	0	0	0

En la tabla 6 podemos observar el tipo de derivación respecto al nivel de dificultad. Comprobamos como los tutores y profesores recomiendan más la demanda al servicio en los procesos de aprendizaje con un 67.5%, mientras que son los compañeros, con un 57.1%, que aconsejan la consulta relacionada con los procesos evolutivos. Esta relación entre la derivación y dificultades fue estadísticamente significativa ($\chi^2= 38.796$; $p=0.003$). Ver tabla 6.

TABLA 6. Derivación y nivel de dificultad (%)

Tipo de derivación	Proceso de Duelo	Proceso Adaptativo	Proceso Evolutivo	Procesos Relacionales	Salud	Procesos Aprendizaje	Mixto
Tutor	8.3	1.2	7.1	8.3	6	35.7	33.3
Profesor	4.5	0	0	9.1	9.1	31.8	45.5
Compañero	0	14.3	57.1	14.3	0	14.3	0
Otros	0	0	9.1	18.2	18.2	36.4	18.2

Respecto al tipo de orientación ofrecida, el 34.53% de las intervenciones fueron destinadas a la clarificación, confirmación y soporte a situaciones que generaban problemas, el 27.98 % fue destinado a la orientación y soporte académico, el 14.89% estuvo dirigido a intervenciones de soporte a programas (ERASMUS, atención a la discapacidad, becas de la Fundación Blanquerna) y el 10.11% a trabajar la derivación a servicios específicos. En menor medida, el 1.19% de acompañamiento a procesos de duelo. Finalmente, destacar que a un 11.30% de los estudiantes se les ofreció orientación en más de una de las áreas mencionadas anteriormente.

De todos los estudiantes atendidos en el servicio, un 18.8% presentaban alguna necesidad específica de apoyo y sólo un 0.8% tenían certificado de disminución. De estos estudiantes, un 6,61% presentó dislexia, seguido de un 4,56% con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH o TDA). El 2,03% manifestaban trastornos psicológicos, el 1,53% enfermedades orgánicas, un 0,51% discapacidad visual, un 0,51% discapacidad mixta (pudiendo tratarse de discapacidad auditiva, visual motriz, psicológica u orgánica), mientras que el otro 3,06% restante presentaron otro tipo de necesidad no especificada.

Del total de los estudiantes atendidos en los dos últimos cursos, 209 estudiantes, contestaron al cuestionario de satisfacción el 23.44%, mediante escalas tipo Likert. En este estudio no se analizaron los datos cualitativos. De éstos, 81.64% estaban muy satisfechos por la calidad de atención del profesional, el 73.46% remarcaron la satisfacción por la utilidad del servicio, el 69.39% estaban muy satisfechos de la localización del servicio, el 55.1% valoraron muy positivamente el tiempo de espera, el 53.06% puntuaron muy alto su satisfacción respecto al número de visitas y, finalmente, el 51.02% estaban muy satisfechos con la frecuencia recibida. Ver tabla 7.

TABLA 7. Valoración de la satisfacción con el servicio (%)

Grado de Satisfacción	Calidad atención del profesional	Tiempo espera	Localización	Número Visitas	Frecuencia	Utilidad	Valoración global
1 Poco	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	2.04	0	0	0
3	0	10.20	2.04	26.54	14.28	4.09	0
4	18.36	34.70	28.57	18.36	34.70	22.45	24.50
5 Mucho	81.64	55.1	69.39	53.06	51.02	73.46	75.5

Discusión

En relación al primer objetivo del estudio, describir las variables más relevantes de la orientación realizada con el modelo propio del servicio, desde el inicio del SOP hasta la actualidad, los resultados ratifican el tipo de intervención estratégica que se ofrece. Al obtener una media de 2.54 visitas por estudiante indica que, en la mayoría de casos, se orientan y/o resuelven situaciones trabajando puntualmente sobre los puntos clave, maximizando los recursos disponibles y promoviendo las potencialidades del estudiante. Coincidimos con Adamo et al.

(2012), dónde se señala que en la etapa de estudios universitarios, en el caso de requerimiento de orientación, es imprescindible el fomento de la autonomía, con la consiguiente identificación de inclinaciones propias o de los intereses personales, promovida por la intervención breve y estratégica a nivel individual. Respecto a los datos sobre primeras visitas y seguimientos, estamos convencidos que avalan y justifican tanto la creación del servicio como la continuidad del mismo, coincidiendo con las conclusiones de otros estudios de servicios dirigidos a estudiantes en formación universitaria (Adamo et al., 2012; Adebowale, 2011).

Siguiendo en la misma línea, el hecho de que el 50% de las personas atendidas hayan utilizado el correo electrónico como canal para garantizar el seguimiento y la corroboración de la resolución del motivo de demanda, pone de manifiesto la importancia de este soporte en el tipo de intervención realizada y la utilización de las tecnologías como un elemento más para enriquecer el trabajo de orientación. Constatamos además, que la utilización de esta vía se da en progresivo aumento, siendo significativo el dominio que tiene el estudiante de la comunicación y de la expresión de sentimientos y emociones que puede llegar a establecer a través de estos apoyos, complementando la presencialidad, siempre crucial, tal y como recogieron Castellana y Puigpey (2002). Por tanto, los datos constatan la consolidación de la modalidad virtual en la orientación dirigida a la población universitaria, por lo que se ratifica que las tecnologías son un elemento catalizador de la relación entre el estudiante y el orientador. Esta línea ascendente se puede equiparar a las consultas de la página web que tiene el servicio, dónde cada año el número de visitas va en aumento. La consulta a la página web del servicio facilita el acceso a una amplia población, mayoritariamente dentro de la universidad pero también fuera de ella. (Farriols et al., 2011).

Los datos recogidos de asistencia a los talleres sobre técnicas de relajación de Jacobson dirigidos a toda la comunidad universitaria constatan la necesidad de ofrecer, además de la intervención breve estratégica individual, intervenciones grupales, que han tenido una excelente respuesta por parte de los estudiantes, equipos docentes y personal de administración a los largo de estos últimos años. Por este motivo, creemos necesario ofrecer diversas intervenciones grupales en la línea de promocionar la salud en este contexto, como por ejemplo, los de la mejora de las competencias de la expresión oral, los de estrategias amplias de aprendizaje y otros, como los de *mindfulness*, ampliamente utilizados en la actualidad en diversos contextos, tanto de promoción de la salud psicológica, educativos así como también laborales (Hoffman, Sawyer, Witt & Oh, 2010; Miró et al., 2011; Vallejo, 2006).

En cuanto a las variedad de vías de acceso al servicio, la recomendación de los profesores o tutores (con el mayor porcentaje), por iniciativa propia (aproximadamente un tercio de las demandas) o de compañeros, se hace patente la necesidad de la existencia de servicios de orientación universitarios que incluyan a los distintos niveles implicados en la comunidad educativa (Castellana et al., 2004; Saúl et al., 2009).

Dentro de este marco de orientación, aunque el SOP valora la posibilidad de derivación del alumno a otros servicios especializados, menos de una cuarta parte del total de alumnos atendidos durante estos 15 años la ha requerido. Por una parte, las derivaciones que se realizan a servicios especializados reflejan que en general es adecuada, fruto de un proceso de aprendizaje por parte de toda la comunidad educativa y de una estrecha coordinación, trabajando a través de las redes que de manera natural se van estableciendo, ya sea con el trabajo con tutores, coordinadores y los servicios tanto internos como externos. Por otra parte, ratifica el modelo de intervención normalizado que se encuentra dentro del marco académico, en el que no se diagnostica ni se hacen tratamientos. En esta línea se refleja un elemento común a la mayoría de servicios de orientación analizados por Vieira y Vidal (2006), ya que apuntan la importancia de la intervención preventiva.

En relación al segundo objetivo perseguido, realizar un análisis de los dos últimos cursos académicos, los resultados obtenidos coinciden con los reflejados en etapas anteriores (Castellana et al., 2004), en los que se constata que la mayoría de demandas se hacen en el primer curso, y mayoritariamente durante los tres primeros cursos. No obstante está presente el carácter longitudinal de la intervención ya que abarca desde antes de entrar en la universidad, con la orientación previa a la prueba de acceso, hasta la finalización de los estudios de postgrado. Esta realidad coincide con la filosofía del servicio de orientación, ya que lo que se pretende es cambiar una tendencia inadecuada de la forma más precoz posible, con el objetivo de que el estudiante haga su recorrido académico de forma autónoma cuando tenga los recursos suficientes y, si es preciso, acompañarle a lo largo de todos los cursos académicos. Este aspecto evolutivo en la orientación es común a diversos servicios tanto europeos como americanos (Vieira & Vidal, 2006).

El hecho de que casi el 50% de los estudiantes que piden ayuda, compaginan estudios y trabajo, puede ser un indicador de la necesidad de que desde el SOP les orienten a una mejor gestión del tiempo, hábitos de estudio, capacidad de afrontamiento al estrés y la toma de decisiones, siendo también este último aspecto uno de los motivos de demanda más importante en otros estudios, como el realizado por Leontopoulou, Triliva y Giovazolias (2010).

El contexto académico es el principal motivo inicial de la demanda, siguiéndole los temas personales, coincidiendo con estudios anteriores (Castellana et al., 2004). Estos datos también confirman la necesidad de que todo orientador que trabaja en este tipo de servicio debería adoptar una mirada integral y apreciativa, tal como la define Castillo (2008), fomentando que la persona actúe como propio agente de cambio.

El hecho de que casi un 34% de los alumnos que consultan lo hagan por dificultades de aprendizaje, nos plantea dos tipos de miradas distintas. Por una parte, son estudiantes que a lo largo de su escolarización obligatoria han recibido soporte y, por tanto, en la formación universitaria requieren y/o solicitan el mismo tipo de ayuda. Por otra parte, nos cuestiona como han sido estos soportes durante sus etapas iniciales de la educación básica. La consulta por dichas dificultades de aprendizaje se da especialmente en el primer curso de forma significativa, ya que en esa etapa casi la mitad de los estudiantes busca orientación por este motivo. En los cursos sucesivos disminuye dicha proporción, debido probablemente a que ya se llevan a la práctica las estrategias o habilidades en los que han sido orientados o bien porque se ha procedido a la derivación a los centros pertinentes.

De forma coherente con el rol desempeñado, los tutores o profesores envían al servicio tanto a los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje como mixtos (tanto por motivos académicos como personales o sociales a la vez). En cambio, el motivo de demanda por el cual los compañeros aconsejan venir al servicio en más de la mitad de las ocasiones no es por temas académicos, sino por procesos evolutivos. La proporción de alumnos que consultan por diversos motivos es alta en todos los cursos, coincidiendo con el planteamiento del servicio, ofreciendo orientación de forma integral a todos los aspectos que pide el estudiante.

Los datos recogidos sobre los estudiantes con necesidades específicas de apoyo recalcan la relevancia de que su atención esté incluida en el marco general de un servicio dirigido a todos los estudiantes, como una demostración más de su inclusión y de la importancia de la normalización del estudiante con discapacidad en la vida académica universitaria.

En definitiva, la personalización facilita la inclusión, por tanto, defendemos que, desde la atención a la diversidad, se respete que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades

equitativas –que no quiere decir iguales- de manera que nadie se sienta diferente, sino único. Y, por tanto, que puedan entrar en la vida profesional con la seriedad y el rigor que les han dado unos estudios de calidad y estén preparados para la exigencia de la profesión.

Estamos de acuerdo con Dalmau et al. (2010) que es fundamental el trabajo de sensibilización y de formación dirigida a toda la comunidad educativa, haciendo hincapié especialmente en la formación en competencias transversales sobre discapacidad y accesibilidad dirigida a los alumnos de los diferentes estudios y a la formación del profesorado docente.

El conocimiento del nivel de satisfacción de los estudiantes con el servicio ayuda a continuar manteniendo los puntos fuertes, como la satisfacción general con el servicio, la utilidad de la atención recibida y la calidad del profesional que le atiende, aunque es importante aumentar el porcentaje de alumnos que contestan al cuestionario.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, en su mayoría están relacionadas con cuestiones metodológicas y de análisis de datos. Se han presentado resultados descriptivos e inferenciales y más pormenorizadamente del último período de dos años, por lo que sería necesario ampliar este período. Por este motivo, en próximos estudios se pretende ampliar la muestra general recogiendo datos específicos de un período más amplio y realizar análisis también con datos cualitativos, especialmente del nivel de satisfacción con el servicio y de los cambios que ha implicado la utilización de este recurso. Es necesaria la ampliación de la investigación en la actuación de otros servicios de orientación, para mostrar su efectividad, analizar comparativamente los ingredientes activos y así poder incrementar la calidad de la atención que se ofrece a los estudiantes universitarios.

Cabe mencionar como otra limitación la baja muestra de estudiantes con algún tipo de discapacidad, a pesar de que los estudiantes universitarios atendidos con necesidades específicas de apoyo se acercan al 20%. Esto ha dificultado obtener más datos sobre el trabajo realizado con estos estudiantes a pesar de que la atención a estas dificultades forma parte del proyecto.

No ha sido posible el registro de una parte muy importante del trabajo del SOP que es la coordinación con la comunidad educativa. El ejercicio de coordinación y resolución de problemáticas es una actividad cuyo registro cuantitativo tendría escaso interés, sin embargo, el análisis cualitativo nos aportaría información muy interesante de los procesos de orientación al estudiante.

El énfasis del modelo de intervención explicitado está en la integración de distintas áreas, como la del servicio con toda la comunidad universitaria, en las distintas modalidades de intervención (presencial y virtual; individual y grupal), en la atención a personas con necesidades específicas con el mismo modelo que al resto de estudiantes, en la coordinación de distintos perfiles profesionales en el equipo de orientación, en la vinculación del nivel académico con el personal, el social y el biológico, y, por último el modelo con el marco de la promoción de la salud. Comparando con los modelos de orientación en Europa y EEUU y las recomendaciones que se proponen para ofrecer un servicio de calidad (Flores, Gil & Caballer, 2012) el modelo de intervención descrito coincide en el asesoramiento a los estudiantes en los campos de orientación (antes, durante y después del acceso a la universidad), la atención a la diversidad, tanto presencial como virtual, en el asesoramiento, formación al profesorado y coordinación con los responsables académicos. Se diferencia en que tanto el tratamiento psicológico como el empleo lo realizan otros equipos pero en coordinación con el servicio de orientación. Coincidiendo con Ávila et al. (2009), estamos convencidos de que la promoción de actitudes y comportamientos saludables y la participación en planes de salud, es donde se alcanza el sentido integral de la

palabra Universidad. Al mismo tiempo, tal y como remarca Saúl et al. (2009), el fomento y apoyo de competencias profesionales y personales, incrementará aún más la demanda a los servicios de orientación universitarios. En conclusión, tanto la oportunidad que nos ofrece el EEES como los resultados obtenidos, avalan y aumentan el sentido de estos servicios en el marco universitario.

Referencias bibliográficas

- Adamo, S. M. G., Fontana, M. R., Preti, E., Prunas, A., Riffaldi, M.L. y Sarno, I. (2012). At the Border: reflections on psychoanalytically oriented counselling in an Italian university setting. *British Journal of Guidance and Counselling*, 40(1), 5-14.
- Adebowale, T. A. (2011). Perceived availability of guidance and counselling services among tertiary institution students in selected south-west universities in Nigeria. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19(1), 360-374.
- Arco J.L. y Fernández Balboa, J.M. (2003) Barriers to school reform in Spain. *International Review of Education*, 46 (6), 580-600.
- Ávila, A., Herrero, J. y Fernández, L.C. (2009). Más allá de la docencia: la unidad psicológica y salud mental del universitario (UAPSMU) en la Universidad de Salamanca (1996-2004). *Acción psicológica*, 6 (1), 49-62.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M.A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: INICO.
- Flores, R., Gil, J.M. y Caballer, A. (2012). Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EE.UU., Canadá, Reino Unido y España. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 138-147
- Guasch, T., Ledesema, J.C. y Liesa, E. (2000). Los seminarios: Metodología de innovación universitaria. En C. Rosales (Coord.), *Innovación en la universidad* (pp. 539-544). Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- Hoffman, S., Sawyer, A.; Witt, A., y Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A metaanalytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), 169-183.
- Leontopoulou, S., Triliva, S. y Giovazolias, T. (2010). Assessment of Greek university students' counselling needs and attitudes: An exploratory study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32 (2), 101-116.
- Miró, M., Perestelo-Pérez, M., Pérez, J., Rivero, A., González, M., de la Fuente, J., y Serrano, P. (2011). Eficacia de los tratamientos basados en mindfulness para los trastornos de ansiedad y depresión: una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y psicología clínica*, 16, 1-14.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N. y Vilaregut, A. (2009). Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34 (3-4), 523-533.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Rodríguez-Moreno, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. (2003). El seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 245-260). Barcelona: Editorial Síntesis.
- Saúl, L.A., López-González, M^a. A. y Bermejo, B. G. (2009). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción psicológica*, 6, 17-20.
- Vallejo Pareja, M. Á. (2006). Mindfulness. Papeles del Psicólogo: *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 27(2), 92-99.
- Vieira, M.J. y Vidal. J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17 (1), 75-97.

Fuentes electrónicas

- Castellana, M., Farriols, N. y Sala, I. (2004). *Universidad y orientación: La demanda de ayuda del estudiante: situaciones, causas y relatos*. Educaweb. Extraído el 22 de junio de 2013, de <http://www.educaweb.com/noticia/2004/12/20/universidad-orientacion-demanda-ayuda-estudiante-situaciones-causas-relatos-1211.html>
- Castellana, M. y Puig-Pey, M. (2002). *Internet, ese reto que plantean los jóvenes a los servicios de orientación*. Educaweb, 51. Extraído el 15 de junio de 2013, de: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/ega/99538-a.html>
- Castillo, F. (2008). Las redes relacionales en la definición y evolución de casos. En M.A. González, M. Díez y J. Roca (Coord.), *Trabajo en red. Claves para avanzar en el buen trato a la infancia* (33-38). Valladolid: Mata Digital. Extraído el 22 de junio de 2013, de: http://www.fapmi.es/imagenes/subsecciones/IX%20Congreso_Libro%20de%20Actas.pdf
- Dalmau, M., Llinares, M., Sala, I. y Giné, C. (2010) *Integración laboral de los universitarios españoles con discapacidad. Detección de las fortalezas y debilidades en el momento del acceso al mercado laboral español. Percepción de los universitarios y percepción de las empresas*. Extraído el 16 de junio de 2013, de: <http://fundacionuniversia.net/programas/informacion/informes/detalleProgramas-1570.html>
- Farriols, N., Vilaregut, A., Dotras, P., Llinares, M. y Rodríguez, A. (2011). *VIII Encuentro Nacional de Servicios de Atención Psicológica y Psicopedagógica Universitarios*. Extraído el 15 de junio de 2012, de: http://www.upct.es/seeu/_coie/divulgacion/documentos/VIII_Encuentro_Malaga/UNIV_SALUDABLES/Promocion_salud_integral.pdf
- Salmerón, H (2001). Los servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de creación y desarrollo. *Agora*, 2. Extraído el 9 de setiembre de 2014, de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3453/b15760406.pdf?sequence=1>

Fecha de entrada: 1 de enero 2014
Fecha de revisión: 11 de mayo 2014
Fecha de aceptación: 13 de octubre 2014