

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Psicología Social



**EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DEL
ALUMNADO QUE INICIA ESTUDIOS EN LA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

Mención Doctor Internacional

Directores

Dr. Alfonso Javier García González

Dr. Javier Gil Flores

Autor

Manuel Rafael de Besa Gutiérrez

Sevilla, 2020

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

Resumen

Las expectativas académicas que desarrollan los estudiantes a su entrada a la universidad han sido identificadas como una variable importante, que interviene en el proceso de transición y adaptación al nuevo contexto académico de la Educación Superior (Araujo y Almeida, 2015). Se ha evidenciado el poder de las expectativas para condicionar las actitudes, comportamientos y motivaciones de los estudiantes, lo que afecta directamente a su implicación y permanencia en la universidad (Merhi, 2016; Sibrán, 2017). Son diferentes estudios los que se han centrado en el papel de las expectativas en la adaptación universitaria (Braxton, Vesper y Hossler, 1995; Marinho-Araújo et al., 2015; Soares et al., 2017). Estos estudios muestran una similitud en sus resultados, al mostrar que unas expectativas irreales al comienzo de los estudios universitarios pueden provocar un rechazo e insatisfacción del estudiante, condicionando su adaptación. Sin embargo, no todos los estudiantes presentan las mismas características y peculiaridades. En este sentido, nos enfrentamos a una creciente heterogeneidad del estudiantado, existiendo una representación importante de estudiantes denominados como no tradicionales. Este nuevo escenario que se presenta obliga a las instituciones universitarias a responder a las nuevas expectativas que presentan.

Se han formulado cinco objetivos a través de los cuales se pretender profundizar en las expectativas académicas previas con las que acceden los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Un primer objetivo está enfocado a la descripción de las expectativas académicas de los estudiantes. Un segundo objetivo trata de determinar si existen diferencias en función de variables demográficas, género y área del conocimiento. El tercer objetivo se centra en analizar la relación del rendimiento académico previo de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso con sus expectativas académicas. El cuarto objetivo valora en qué medida las expectativas académicas explican el rendimiento esperado por el estudiante. Por último, se analiza las expectativas de inicio de los estudiantes no tradicionales, se y determina si estas difieren de las que caracterizan al alumnado tradicional. Para abordar los objetivos planteados, se ha optado por una metodología mixta, a través de una estrategia de triangulación. En cuanto a los participantes, la muestra ha quedado constituida

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



por 940 estudiantes de nuevo ingreso para el estudio a través del método de encuesta. Para la recogida de datos se ha utilizado la Escala de Expectativas académicas (CPA-E) elaborado por Almeida et al. (2012). Por otro lado, se han seleccionado seis estudiantes de nuevo ingreso para realizar las entrevistas semiestructuradas. Se ha elaborado un guion de entrevista en base a las dimensiones de expectativas académicas. Para ambas muestras se ha buscado la representativas de todas las áreas del conocimiento de la Universidad de Sevilla (ciencias sociales y jurídicas, ciencias, ciencias de la salud, arte y humanidades e ingeniería).

En general, se presentan unas expectativas elevadas entre el estudiantado de nuevo ingreso, destacando aquellas que hacen alusión a la formación para el empleo y al desarrollo personal y social. Además se encontraron diferencias significativas en función del género del estudiante, siendo las mujeres las que presentan unas expectativas académicas más altas. Las mayores diferencias se muestran en las dimensiones implicación política y ciudadana, desarrollo personal y social, movilidad estudiantil y formación para el empleo y la carrera. Atendiendo al área de conocimiento donde se enmarca la titulación universitaria, también se encontraron diferencias significativas. Destacan las halladas en la dimensión sobre formación para el empleo y la carrera, siendo los estudiantes del área de artes y humanidades quienes poseen claramente expectativas más bajas si las comparamos con otras áreas del conocimiento, como ciencias sociales y jurídicas o ciencias de la salud. Otro de los resultados obtenidos muestra relaciones entre el rendimiento académico previo y la formación de expectativas académicas. En concreto, los estudiantes que accedieron al contexto universitario con unas calificaciones mayores tenderán a esperar complementar su formación, así como a participar en actividades lúdicas y recreativas fuera del horario académico, propiciando el desarrollo de relaciones interpersonales entre iguales. Con respecto al estudio predictivo, los resultados muestran que las expectativas académicas que hacen referencia a la calidad de la formación, el desarrollo personal y social, interacción social y movilidad estudiantil indican un papel significativo a la hora de explicar las expectativas de rendimiento académico con las que accede el alumnado universitario de nuevo ingreso. Por último, las expectativas del alumnado no tradicional son elevadas, aunque menores en comparación con los estudiantes tradicionales. Las principales diferencias

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



afectan a las expectativas de no defraudar a las personas de su contexto inmediato, aprovechar oportunidades para una interacción social extracurricular y lograr una formación para el empleo.

En base a los resultados, se recomienda el desarrollo de actuaciones orientadoras dirigidas al estudiantado de nuevo ingreso basadas en la mentoría entre iguales, que contribuyan a satisfacer las expectativas académicas al inicio de los estudios o a lograr su ajuste con la realidad académica, facilitando la adaptación de los diferentes perfiles de estudiantado al contexto universitario. Esta propuesta queda justificada por Teixeira, Castro y Zoltowski (2012), quienes exponen que los estudiantes de nuevo ingreso valoran de forma positiva la ayuda de estudiantes experimentados de cursos superiores para conseguir una buena adaptación al contexto universitario. Se propone la asignación de un experimentado estudiante que realice funciones de mentor, con el propósito de ayudar a reducir la brecha entre las expectativas iniciales del estudiante y la realidad universitaria. De este modo, los mentores pueden servir de referencia para clarificar qué se puede esperar de la Educación Superior, y cómo afrontar las demandas a las que el estudiante habrá de responder. En relación al estudiantado no tradicional, los estudiantes mentores pueden atender a dificultades académicas derivadas de sus características inherentes. Asimismo, sería interesante el desarrollo de jornadas de convivencia y socialización que propicien el desarrollo de relaciones con los demás compañeros. De cara a atender a las expectativas de formación laboral, se propone el desarrollo de módulos formativos impartidos por estudiantes mentores egresados colaboradores, profesorado o especialistas en el mundo laboral que participen como invitados. Por último, se propone potenciar la participación de los estudiantes en la actividad investigadora. Para ello, se plantea llevar a cabo proyectos de iniciación e inmersión en la investigación. Este podría llevarse a cabo por estudiantes mentores con experiencia, principalmente procedentes de estudios de máster o doctorado, tutorizados por profesores o equipos de investigación. De esta manera, se puede fomentar la colaboración e implicación del alumnado en este tipo de actividades, que puedan complementar su formación universitaria.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



Resumo

As expetativas académicas desenvolvidas pelos estudantes na entrada para a universidade foram identificadas como uma variável importante, que intervém no processo de transição e adaptação ao novo contexto universitário do Ensino Superior (Araujo y Almeida, 2015). Evidenciou-se o poder das expetativas para condicionar atitudes, comportamentos e motivações dos estudantes, o que afeta diretamente a sua implicação e permanência na universidade (Merhi, 2016; Sibrán, 2017). São diferentes os estudos que se centraram no papel das expetativas na adaptação universitária (Braxton, Vesper y Hossler, 1995; Marinho-Araújo et al., 2015; Soares et al., 2017). Estes estudos mostram resultados similares, ao mostrar que umas expetativas irreais no início dos estudos universitários podem provocar uma rejeição e insatisfação do estudante, condicionando assim a sua adaptação. Porém, nem todos os estudantes apresentam as mesmas características e peculiaridades. Neste sentido enfrentamos uma crescente heterogeneidade dos estudantes, existindo uma representação importante dos estudantes denominados não tradicionais. Este novo cenário apresentado obriga as instituições universitárias a responder às novas expetativas apresentadas.

Formularam-se cinco objetivos através dos quais se pretendem aprofundar as expetativas académicas prévias com as quais os estudantes acedem ao ensino superior. Um primeiro objetivo estaria focado na descrição das expetativas académicas dos estudantes. Um segundo objetivo é sobre determinar se existem diferenças em função das variáveis demográficas, género e área de conhecimento. O terceiro objetivo centra-se em analisar a relação do rendimento académico anterior dos novos estudantes universitários com as suas expetativas académicas. O quarto objetivo centra-se em valorizar em que medida as expetativas académicas explicam o rendimento esperado pelo estudante. Por último, analisam-se as expetativas iniciais dos estudantes não tradicionais, e determinam-se se estas diferem das que caracterizam os alunos tradicionais. Para abordar os objetivos presentes, optou-se por uma metodologia mista, através de uma estratégia de triangulação. Quanto aos participantes, a amostra foi constituída por 940 estudantes do primeiro ano para o estudo através do método quantitativo. Para a recolha de dados, utilizou-se a Escala de Expetativas



Académicas (CPA-E) elaborado por Almeida et al. (2012). Por outro lado, seleccionaram-se seis estudantes de primeiro ano para realizar as entrevistas semiestruturadas. Foi elaborado um guião de entrevistas com base nas dimensões das expetativas académicas. Para ambas as amostras foi procurado o representante de todas as áreas de conhecimento da universidade de Sevilha (ciências sociais e jurídicas, ciências da saúde, arte e humanidades, e engenharia).

Em geral, apresentam-se expetativas elevadas entre os estudantes recentemente ingressados, destacando aquelas que fazem alusão à formação para o emprego e desenvolvimento pessoal e social. Além disso, encontraram-se diferenças significativas em função do género dos estudantes, sendo as mulheres as que apresentam expetativas académicas mais elevadas. As maiores diferenças apresentam-se nas dimensões de implicação política e civil, desenvolvimento pessoal e social, mobilidade estudantil, rendimento académico e formação para o emprego e carreira. Atendendo á área de conhecimento onde se enquadra o título universitário, também se encontraram diferenças significativas. Destacam-se as encontradas na dimensões sobre formação para o emprego e carreira, sendo os estudantes da área das artes e humanidades o que possuem claramente as expetativas mais baixas se compararmos com as outras áreas de conhecimento, como as ciências sociais e jurídicas, ou ciências da saúde. Outro dos resultados obtidos apresenta relações entre o rendimento académico anterior e a formação das expetativas académicas. Em concreto, os estudantes que acederam ao contexto universitário com umas qualificações maiores tendem a esperar complementar a sua formação, assim como participar em atividades lúdicas e recreativas fora do horário académico, propiciando o desenvolvimento de relacionais interpessoais. Relativamente ao estudo preditivo, os resultados mostram que as expetativas académicas que fazem referência à qualidade da formação, desenvolvimento pessoal e social, interação social e mobiidade estudantil, indicam um papel significativo no momento de explicar as expetativas de rendimento académico com as quais os estudantes acedem à universidade. Por último, as expetativas dos alunos não tradicionais são elevadas, ainda que menores em comparação com os estudantes tradicionais. As principais diferenças afetam as expetativas de não dececionar as pessoas no seu contexto imediato, aproveitando as oportunidades de interação social e extracurricular e adquirir uma formação para o emprego.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



Com base nos resultados, recomenda-se o desenvolvimento de ações orientadoras dirigidas aos novos estudantes, baseadas na mentoria a pares, para que satisfaçam as expectativas académicas no início dos estudos ou adquirir um ajuste com a realidade académica, facilitando a adaptação dos diferentes perfis de estudantes no contexto universitário. Esta proposta é justificada por Teixeira, Castro y Zoltowski (2012), que expõem que os novos estudantes valorizam de forma positiva a ajuda dos estudantes experientes de cursos superiores para conseguir uma boa adaptação ao contexto universitário. Deste modo, os mentores podem servir de referência para clarificar o que se pode esperar do Ensino Superior, e como enfrentar as obrigações que os estudantes terão de responder. Em relação aos estudantes não tradicionais, os estudantes mentores podem atender a dificuldades académicas. Assim, seria interessante o desenvolvimento de jornadas de convivência e sociais que proporcionem o desenvolvimento de relações com os restantes companheiros. De maneira a atender às expectativas de formação profissional, propõe-se o desenvolvimento de módulos formativos ensinados pelos estudantes mentores já ingressados, professores ou especialistas no mundo do trabalho que participem como convidados. Por último, propõe-se intensificar a participação dos estudantes em atividades de investigação. Para isso propõe-se levar a cabo um projeto de iniciação e imersão na investigação. Este poderia ser levado a cabo por estudantes mentores com experiência, principalmente procedentes de mestrado ou doutoramento, orientados por professores ou equipas de investigação. Desta maneira, pode incentivar-se a colaboração e implicação dos alunos neste tipo de atividades, podendo assim complementar a formação académica.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



“Si me caí es porque estaba caminando. Y caminar vale la pena, aunque te caigas”

Eduardo Galeano.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



Agradecimientos

*Me gustaría agradecer a mis **directores**, Alfonso y Javier, por acompañarme durante este proceso formativo. Al mismo tiempo me gustaría destacar su compromiso y profesionalidad en todo momento. Me quedo con todos aquellos aprendizajes obtenidos que me han hecho crecer como profesional, pero también como persona. Gracias por aceptar formar parte de este reto.*

*Sin mi **familia** a mi lado, este trayecto hubiese sido más arduo.*

A mi abuelo Manuel, in memoriam.

A mis padres, Rafael y M.^a Carmen por su apoyo incondicional y permanente.

A mi hermano, Dr. Rafael de Besa, por prestarme su ayuda ante dificultades que he ido encontrado en el camino.

*A mi **compañera** Mar, que también considero parte de mi familia, por estar siempre ahí dispuesta a echarme una mano ante cualquier asunto, ya sea personal como profesional.*

*A todas aquellas **amistades**, por apoyarme en los buenos y en los malos momentos.*

*Por último y no menos importante, agradecer a todo el **profesorado y estudiantado** que de manera desinteresada han colaborado y son parte de este estudio. Sin ellos, no se podría haber llevado a cabo esta tesis doctoral.*

A todos ellos y ellas, esta tesis también es vuestra.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 22

PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR..... 29

1.1. La implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior 31
 1.2. Los estudios universitarios en España y su integración al EEES.....35
 1.2.1. Estructura del sistema universitario español 37
 1.2.2. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía..... 42
 1.3. La Universidad de Sevilla 45
 1.3.1. Estructura de la Universidad de Sevilla..... 46
 1.3.2. Servicios que ofrece la Universidad de Sevilla destinados al estudiantado 47

CAPÍTULO 2. LA TRANSICIÓN UNIVERSITARIA EN EL ESTUDIANTE DE NUEVO INGRESO..... 53

2.1. Concepto de transición 55
 2.2. Perspectivas sobre el estudio de la transición universitaria 57
 2.2.1. Transición como inducción..... 57
 2.2.2. Transición como desarrollo 58
 2.2.3. Transición como “llegar a ser” 59
 2.2.4. Modelo de ciclo de transición..... 60
 2.3. La entrada a la universidad: desafíos y obstáculos de la primera transición 61
 2.4. Adaptación al contexto universitario 64
 2.5. Diversidad actual de perfiles de estudiantes en la Educación Superior 70
 2.5.1. Estudiantes tradicionales 70
 2.5.2. Estudiantes no tradicionales 71

CAPÍTULO 3. EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO 77

3.1. Expectativas académicas. Concepto y clasificaciones 79
 3.2. Modelos teóricos sobre expectativas académicas 83
 3.2.1. Modelo de retención..... 84
 3.2.2. La Teoría de la expectativa-valor y la Teoría ecológica 86
 3.2.3. La Teoría de confirmación-desconfirmación de expectativas 88
 3.2.4. Modelo de calidad de servicio de las cinco brechas 89
 3.3. Formación de expectativas en el alumnado universitario..... 92
 3.4. Expectativas académicas y su relación con aspectos académicos positivos en estudiantes universitarios. 94
 3.5. Expectativas académicas en el contexto universitario 96
 3.6. Variables asociadas a las expectativas en el contexto universitario 101
 3.7. Actuaciones para atender las expectativas académicas de los estudiantes 104
 3.8. Dimensiones de expectativas académicas en este estudio 105
 3.8.1. Formación para el empleo y la carrera..... 105
 3.8.2. Desarrollo personal y social 108
 3.8.3. Movilidad estudiantil..... 110
 3.8.4. Implicación política y ciudadana 112
 3.8.5. Presión social 114
 3.8.6. Calidad de formación..... 115
 3.8.7. Interacción social 116

CAPÍTULO 4. LA MENTORÍA ENTRE IGUALES COMO ESTRATEGIA PARA ATENDER A LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO 119

4.1. Orientación universitaria en el sistema universitario español..... 121
 4.2. Mentoría en la universidad 125
 4.2.1 Mentoría entre iguales 126
 4.3. Experiencias de mentoría entre iguales 132



SEGUNDA PARTE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. PROBLEMA Y OBJETIVOS	139
5.1. Problema de investigación.....	141
5.2. Objetivos	143
CAPÍTULO 6. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	145
6.1. Enfoque metodológico	147
6.2. Participantes	150
6.2.1. Población y muestra de estudiantes encuestados.....	150
6.2.2. Participantes en el estudio cualitativo	152
6.3. Recogida de datos.....	153
6.3.1. Cuestionario.....	154
6.3.2. Entrevista	164
6.3.3. Procedimiento	165
6.4. Análisis de datos	167
6.4.1. Análisis de datos cuantitativos	167
6.4.2. Análisis de datos cualitativos	168

TERCERA PARTE. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

CAPÍTULO 7. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	175
7.1. Descripción de expectativas académicas	178
7.1.1. Formación para el empleo y la carrera	179
7.1.2. Desarrollo personal y social	188
7.1.3. Movilidad estudiantil	196
7.1.4. Implicación política y ciudadana	202
7.1.5. Presión social	208
7.1.6. Calidad de la formación.....	215
7.1.7. Interacción social	220
7.2. Expectativas académicas en función de variables demográficas	226
7.2.1. Expectativas académicas en función de la variable género	226
7.2.2. Expectativas académicas en función del área de enseñanza universitaria	228
7.3. Relación entre rendimiento académico previo y expectativas académicas.....	246
7.4. Relación de las expectativas académicas con el rendimiento esperado	247
7.5. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional	251
7.5.1. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional, utilizando como criterio la edad	252
7.5.2. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional, utilizando como criterio la situación laboral	254
7.5.3. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional, utilizando como criterio ser estudiante de primera generación	256
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	259
8.1. Primer objetivo. Descripción de expectativas académicas	261
8.1.1. Expectativas de formación para el empleo.....	262
8.1.2. Expectativas de desarrollo personal.....	264
8.1.3. Expectativas de movilidad estudiantil	266
8.1.4. Expectativas de implicación política y ciudadana	267
8.1.5. Expectativas de presión social	268
8.1.6. Expectativas de calidad de formación	270
8.1.7. Expectativas de interacción social.....	271
8.2. Segundo objetivo: Expectativas en función de variables demográficas	273
8.2.1. En función de la variable sexo	273
8.2.2. En función del área del conocimiento	275
8.3. Tercer objetivo: Expectativas y rendimiento académico previo	279
8.4. Cuarto objetivo: Estudio correlacional- predictivo	280
8.5. Quinto objetivo: Perfil de estudiantes no tradicionales	281
8.6. Limitaciones del estudio y prospectiva	284
8.7. Implicaciones prácticas para atender a las expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso	285



CAPITULO 8. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	289
8.1. Primeiro objetivo. Descrição das expetativas académicas	291
8.1.1. Expetativas de formação para o emprego	292
8.1.2. Expetativa de desenvolvimento pessoal.....	294
8.1.3 Expetativas de mobilidade do aluno	296
8.1.4. Expetativas de envolvimento cívico e político	297
8.1.5 Expetativas de pressão social.....	298
8.1.6 Expectativas da qualidade de formação.....	299
8.1.7 Expetativas de interação social	301
8.2. Segundo objetivo: Expetativas baseadas em variáveis demográficas	302
8.2.1. Em função da variável sexo	302
8.2.2. Em função da área de conhecimento.....	305
8.3. Terceiro objetivo: Expetativas e desempenho académico anterior	307
8.4. Quarto objetivo: Estudo correlacional preditivo	309
8.5. Quinto objetivo: Perfil dos estudantes não tradicionais	310
8.6. Limitações do estudo e prospetiva	313
8.7. Implicações práticas para responder às expetativas académicas dos novos alunos.....	314
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	319
ANEXO 1. CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	356
ANEXO 2. GUION DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	360



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior.....	35
Figura 2. Estructura del Sistema universitario español.	38
Figura 3. Distribución geográfica de las universidades españolas..	39
Figura 4. Estudiantes matriculados de nuevo ingreso curso 2017/2018.	40
Figura 5. Estudiantes matriculados de nuevo ingreso en universidades públicas presenciales andaluzas durante el curso 2017/2018.....	43
Figura 6. Tipos de transiciones.	57
Figura 7. El modelo de la experiencia del estudiante de primer curso.....	58
Figura 8. Fases del Modelo de ciclos de Nicholson (1990).	60
Figura 9. Modelo Multidimensional de Adaptación Universitaria	65
Figura 10. Variables que influyen en la Adaptación universitaria.....	67
Figura 11. Clasificación de expectativas.....	80
Figura 12: Modelo de la Teoría de Confirmación de la Expectativa.	89
Figura 13: Modelo de calidad de servicio de las 5 brechas.	91
Figura 14. Estrategia de integración metodológica: Triangulación.	147
Figura 15. Fases del trabajo de investigación.....	148
Figura 16. Estructura de 7 factores de expectativas académicas	163
Figura 17. Sistema de categorías utilizado en análisis de datos textuales.	169
Figura 18. Estructura del capítulo de resultados	177
Figura 19. Diagrama de barras para las puntuaciones medias y desviaciones típicas en las dimensiones de expectativas académicas.....	179
Figura 20. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión formación para el empleo y la carrera	181
Figura 21. Subcategorías de dimensión expectativas de formación para el empleo y la carrera	181
Figura 22. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión de desarrollo personal y social	190
Figura 23. Subcategorías de la dimensión expectativas de desarrollo personal y social	190
Figura 24. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión movilidad estudiantil.....	198
Figura 25. Subcategorías de la dimensión expectativas de movilidad estudiantil.....	198
Figura 26. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión implicación política y ciudadana	205
Figura 27. Subcategorías de la dimensión expectativas de implicación política y ciudadana ...	205
Figura 28. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión presión social	210
Figura 29. Subcategorías de la dimensión expectativas de presión social	210
Figura 30. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión calidad de la formación	216



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Figura 31. Subcategorías de la dimensión expectativas de calidad de la formación 217

Figura 32. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión formación para el empleo y la carrera 222

Figura 33. Subcategorías de la dimensión expectativas de interacción social 222

Figura 34. Puntuaciones medias para las dimensiones de expectativas académicas en función de la variable género..... 226

Figura 35. Diagrama de barras para las medias en expectativas de formación para el empleo y la carrera, según área de conocimiento.....231

Figura 36. Diagrama de barras para las medias en expectativas de desarrollo personal y social, según área de conocimiento 233

Figura 37. Diagrama de barras para las medias en expectativas de movilidad estudiantil, según área de conocimiento..... 236

Figura 38. Diagrama de barras para las medias en expectativas de implicación política y ciudadana, según área de conocimiento..... 238

Figura 39. Diagrama de barras para las medias en expectativas de presión social, según área de conocimiento..... 240

Figura 40. Diagrama de barras para las medias en expectativas de calidad de la formación, según área de conocimiento.....241

Figura 41. Diagrama de barras para las medias en expectativas de interacción social, según área de conocimiento..... 243

Figura 42. Posición de las áreas del conocimiento en el espacio bidimensional generado por las expectativas académicas..... 245

Figura 43. Comparación de puntuaciones medias en las dimensiones de expectativas académicas entre los diferentes perfiles de estudiantado no tradicional. 252



INDICE DE TABLAS

Tabla 1 . Número de créditos por titulación de Grado universitario.	37
Tabla 2. Evolución de las tasas de abandono y cambio de estudio en el primer año de grado por rama de enseñanza.	41
Tabla 3. Número de estudiantes de nuevo ingreso andaluces según rango de edad y área del conocimiento en el curso 2017/2018.....	44
Tabla 4. Centros adscritos a la Universidad de Sevilla.	46
Tabla 5. Rango de edades de matriculados de nuevo ingreso en la US cursos 2017/2018	47
Tabla 6. Distribución del número de estudiantes matriculados de nuevo ingreso en la US por áreas del conocimiento durante el curso 2017/2018.....	47
Tabla 7. Situaciones transitorias referidas a cada ámbito	56
Tabla 8. Modelos teóricos sobre expectativas académicas.....	84
Tabla 9. Revisión expectativas académicas en el ámbito universitario	97
Tabla 10. Competencias transversales desarrolladas por los mentores y mentorizados.....	129
Tabla 11. Revisión web programas de mentoría en centros de la Universidad de Sevilla	133
Tabla 12. Muestra de estudiantes universitarios de nuevo ingreso	151
Tabla 13. Estudios cursados por los participantes.....	153
Tabla 14. Variables utilizadas para caracterizar al estudiantado participante.....	154
Tabla 15. Definición de las dimensiones de expectativas académicas	155
Tabla 16. Consistencia interna para las dimensiones y para el cuestionario completo.....	157
Tabla 17. Pruebas KMO y Bartlett.....	158
Tabla 18. Varianza explicada por los factores extraídos a partir de la escala de expectativas académicas	158
Tabla 19. Cargas factoriales para los ítems de la dimensión formación para el empleo de la escala de expectativas académicas.....	159
Tabla 20. Cargas factoriales para los ítems de la dimensión desarrollo personal y social de la escala de expectativas académicas.....	160
Tabla 21. Cargas factoriales para los ítems de la dimensión movilidad estudiantil de la escala de expectativas académicas.....	160
Tabla 22. Cargas factoriales para los ítems de la dimensión implicación política y ciudadana de la escala de expectativas académicas.....	161
Tabla 23. Cargas factoriales para los ítems de la dimensión presión social de la escala de expectativas académicas.....	161
Tabla 24. Cargas factoriales para los ítems de la dimensión calidad de la formación de la escala de expectativas académicas.....	162
Tabla 25. Cargas factoriales para los ítems de la escala de expectativas académicas.....	162
Tabla 26. Índices de bondad de ajuste para la escala de expectativas académicas	164
Tabla 27. Procedimientos estadísticos utilizados en este estudio.....	168



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 28. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión formación personal y social.....	180
Tabla 29. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión desarrollo personal y social.....	189
Tabla 30. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión movilidad estudiantil	197
Tabla 31. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión implicación política y ciudadana	204
Tabla 32. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión presión social	209
Tabla 33. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión calidad de la formación	215
Tabla 34. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión interacción social.....	220
Tabla 35. Comparación de medias para las expectativas académicas en función del género	227
Tabla 36. Comparación de medias en las expectativas de formación para el empleo, en función del área del conocimiento	229
Tabla 37. Prueba de Scheffé para las expectativas de formación para el empleo, en función del área del conocimiento.....	230
Tabla 38. Comparación de medias en las expectativas de desarrollo personal y social, en función del área del conocimiento	231
Tabla 39. Prueba de Scheffé para las expectativas de desarrollo personal y social, en función del área del conocimiento	232
Tabla 40. Comparación de medias en las expectativas de movilidad estudiantil, en función del área del conocimiento	234
Tabla 41. Prueba de Scheffé para las expectativas de movilidad estudiantil, en función del área del conocimiento.....	235
Tabla 42. Comparación de medias en las expectativas de implicación política y ciudadana, en función del área del conocimiento.....	236
Tabla 43. Prueba de Scheffé para las expectativas de implicación política y ciudadana, en función del área del conocimiento	237
Tabla 44. Comparación de medias en las expectativas de presión social, en función del área del conocimiento.....	238
Tabla 45. Prueba de Scheffé para las expectativas de presión social, en función del área del conocimiento.....	239
Tabla 46. Comparación de medias en las expectativas de calidad de la formación, en función del área del conocimiento	240
Tabla 47. Comparación de medias en las expectativas de interacción social, en función del área del conocimiento.....	241
Tabla 48. Prueba de Scheffé para las expectativas de interacción social, en función del área del conocimiento.....	242



Tabla 49. Bondad de ajuste para el modelo bidimensional de escalamiento.....	244
Tabla 50. Coordenadas de las áreas en las dimensiones	244
Tabla 51. Correlaciones entre factores y dimensiones.....	246
Tabla 52. Correlaciones entre dimensiones de expectativas y variables académicas	247
Tabla 53. Correlaciones entre las expectativas de rendimiento académico y las dimensiones de expectativas académicas.....	247
Tabla 54. Prueba de Hosmer y Lemeshow para el ajuste del modelo de regresión logística	248
Tabla 55. Estadísticos para valorar la bondad del modelo de regresión logística	249
Tabla 56. Coeficientes, odds ratios y F de Wald para los efectos sobre las expectativas de rendimiento académico.....	250
Tabla 57. Comparación de medias para las expectativas académicas entre alumnado tradicional y no tradicional (edad)	254
Tabla 58. Comparación de medias para las expectativas académicas entre alumnado tradicional y no tradicional (situación laboral)	255
Tabla 59. Comparación de medias para las expectativas académicas entre alumnado tradicional y no tradicional (primera generación)	257



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos encontramos cada vez más ante una diversidad creciente de perfiles de estudiantes que deciden comenzar estudios universitarios. En parte, esto es debido a entre otras cosas, al aumento de oportunidades de acceso a la Educación Superior, así como la facilitación de las condiciones para cursar un título universitario.

Sin embargo, esta heterogeneidad de estudiantes denominados como no tradicionales también requieren de una especial atención y conocimiento de sus peculiaridades y características. Además, este colectivo de estudiantes es más propensos a fracasar académicamente debido a sus limitaciones ya sean por temas laborales o cargas familiares entre otras.

De igual modo, los cambios constantes experimentados en nuestra sociedad actual inciden y tienen un impacto también en el resto de estudiantes que han sido definidos como tradicionales, debido a las características que presentan a la entrada de la etapa universitaria. Estos cambios pueden llevar a los estudiantes a poseer nuevas inquietudes, expectativas y objetivos con respecto a su nueva etapa académica.

Ante esta situación, las instituciones universitarias tienen la responsabilidad de ofrecer en base a estas características, una formación ajustada a sus necesidades actuales, y que cumplan con sus expectativas acerca de la Educación Superior, sobre todo en el primer año por ser considerado como uno de los más críticos en la supervivencia del estudiante.

Por tanto, la aventura que supone el primer año universitario puede jugar un papel relevante en el devenir del nuevo estudiante. Si atendemos a los estudios previos contextualizados durante el primer año universitario, podemos apreciar la importancia que tiene entre otros asuntos, la permanencia del estudiante, definida en que se produzca con éxito su proceso de transición y adaptación universitaria desde un contexto académico totalmente diferente. En este sentido, se han llevado a cabo estudios con el propósito de identificar qué variables pueden jugar un papel clave durante la transición hacia esta etapa. Posteriormente, se



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

pretende utilizar los resultados obtenidos en estos estudios para ayudar a construir modelos teóricos que nos guíen en el complejo proceso de transición y adaptación del estudiante. Además, desarrollar una función práctica a través del diseño y desarrollo de actividades de carácter orientador que favorezcan la continuidad del estudiante, facilitando su proceso de transición y adaptación a la universidad. Desde este planteamiento previo, el presente estudio se ha centrado en las expectativas académicas con las que acceden los nuevos estudiantes a la universidad como variable relevante en el estudio de la transición y adaptación estudiantil.

De manera específica, desde este estudio se ha optado por centrarse en expectativas académicas de diferente índole relacionadas con temas asociados a la etapa universitaria. Entre ellas, contemplamos expectativas en relación a la formación y su impacto en la apertura laboral; al desarrollo de aspectos personales y sociales que ayudan al estudiante a afrontar las demandas inherentes de la Educación Superior; a la predisposición a participar en programas de movilidad; a visualizar sus estudios universitarios como un espacio para desarrollar una conciencia más crítica reflexiva sobre la realidad social, así como que les dote de conocimientos y medios para poder transformarla; a gestionar las presiones académicas procedentes del entorno más cercano del estudiante; a participar en actividades de complementación, profundización e indagación en las materias propias de sus titulaciones; a disfrutar de momentos de convivencia, ocio y tiempo libre.

La elección de este tema de investigación viene argumentada por la relevancia que han adquirido las expectativas académicas sobre la adaptación académica y la satisfacción del alumnado al entorno universitario. Las expectativas académicas han quedado justificadas por su implicación sobre la forma de proceder del estudiante dentro del contexto universitario. Es decir, si desde las instituciones de Educación Superior se conoce aquello que los estudiantes esperan de esta nueva etapa académica, podrán anticiparse y ofrecer respuestas adecuadas a sus expectativas académicas.

Desde una perspectiva de interés dirigida a la comunidad académica y científica, este estudio se centra en diversos aspectos que a nuestro parecer creemos que tienen la suficiente relevancia para optar por abordarlo. En este

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



trabajo, nos situamos en un contexto y en una etapa académica caracterizada por la inmensidad de cambios de diferente índole que debe de afrontar el alumnado novel que ingresa en la universidad. Concretamente, el periodo de transición que abarca el primer año académico ha sido caracterizado por su complejidad multidimensional, ya que el estudiante deberá afrontar nuevas situaciones tanto personales, sociales y académicas, con el propósito de completar sus estudios universitarios de manera satisfactoria. Por tanto, el estudio de variables que inciden de manera positiva en esta etapa académica, en este caso las expectativas académicas con las que ingresan los nuevos estudiantes universitarios, puede aportar conocimiento de nuestros estudiantes para diseñar y desarrollar actuaciones dirigidas a facilitar su tránsito por la Educación Superior.

Origen del estudio

Este estudio es producto del contacto y de la participación en las actividades que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla ofrece a los estudiantes de nuevo ingreso. El haber interactuado con estudiantes con los que efectué actividades de mentorización desarrolló en mí un mayor interés de profundización hacia este colectivo, llevándome a hacer hincapié en sus expectativas académicas previas. Este fue el punto de partida de la presente tesis doctoral.

Estructura de la tesis

Para desarrollar los objetivos propuestos, este estudio se ha estructurado en tres partes claramente diferenciadas. La primera parte corresponde al marco teórico, donde se apoyan los pilares para fundamentar el presente estudio. La segunda parte hace referencia al diseño metodológico utilizado en este estudio. Por último, una tercera parte atiende a los análisis y la interpretación de los datos obtenidos a través de los resultados de este estudio.

Concretamente, se abordan un total de ocho capítulos propios de un proyecto de investigación y que pasamos a describir con más detalle a continuación.

El capítulo 1 aborda la contextualización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su establecimiento e integración en el sistema universitario español. Se expone características del sistema universitario público



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

andaluz, su legislación en relación al estudiante, y se muestran datos estadísticos relevantes acerca del estudiantado de nuevo ingreso. Por último, se centra en la Universidad de Sevilla, y se exponen datos estadísticos sobre su alumnado de nuevo ingreso, así como los servicios que son ofrecidos a estos.

El capítulo 2 atiende a la etapa correspondiente al primer año universitario, y se profundiza en el proceso de transición y adaptación del estudiante de nuevo ingreso, eje fundamental y protagonista de este estudio. Por último, se describen diferentes perfiles de estudiantado universitario, diferenciando entre estudiantes tradicionales y diferentes rasgos característicos del estudiantado no tradicional.

El capítulo 3 se centra en las expectativas académicas con las que accede el estudiantado al contexto universitario. Asimismo, se describen los principales modelos teóricos clásicos que han sustentado el estudio de las expectativas académicas aplicados al contexto universitario. Se lleva a cabo una revisión de estudios previos en relación a la temática, identificando diferentes expectativas académicas utilizadas, así como variables que han sido asociadas. Por último, se abordan las diferentes expectativas académicas utilizadas en este estudio.

El capítulo 4 hace referencia a la orientación académica en el ámbito universitario español. Se realiza una revisión de aspectos relevantes relacionados con la orientación que atiende a estudiantes de primer año que quedan reflejadas a nivel legislativo. Además, se atiende a una de sus estrategias dirigidas a estudiantado de primer año, la mentoría entre iguales, y se hace una revisión de la situación de este tipo de estrategias dentro de las diferentes facultades de la Universidad de Sevilla.

El capítulo 5 se dedica a justificar y formular el problema de investigación, así como los objetivos que pretende abordar este estudio. Finalmente, se establecieron cinco objetivos diferentes a los que se pretende dar respuesta.

El capítulo 6 expone detalladamente el diseño metodológico que adopta el estudio para dar respuesta a los objetivos planteados. Se detallan los diferentes subapartados relacionados con la muestra, los instrumentos de recogida de datos y los análisis de datos efectuados.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



El capítulo 7 presenta los resultados obtenidos de manera ordenada, en función de cada objetivo del estudio, y utilizando tablas y figuras que faciliten su lectura y la comprensión.

El capítulo 8 se dedica a interpretar los resultados obtenidos y a relacionarlos con investigaciones previas, presentando similitudes y discrepancias. Además, se presentan las limitaciones propias del estudio y se proponen alternativas futuras para seguir abordando esta línea de investigación. Por último y para acabar, se proponen actuaciones de carácter orientativo en función de las expectativas que presentan los estudiantes de nuevo ingreso. Estas actuaciones se concretan a través de la estrategia de mentoría entre iguales.

Para finalizar, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos pertenecientes a los dos instrumentos utilizados en el estudio, complementando así la lectura y la comprensión de esta tesis.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



CAPITULO 1. CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- 1.1. La implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior
- 1.2. Los estudios universitarios en España y su integración al EEES
 - 1.2.1. Estructura del sistema universitario español
 - 1.2.2. El caso de la comunidad autónoma de Andalucía
- 1.3. La Universidad de Sevilla
 - 1.3.1. Estructura de la Universidad de Sevilla
 - 1.3.2. Servicios que ofrece la Universidad de Sevilla destinados al estudiantado



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



INTRODUCCIÓN

Introducimos este capítulo con un breve análisis sobre la creación y el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), haciendo un recorrido de la implantación del EEES desde la Declaración de la Sorbona en 1998 hasta la actualidad. Posteriormente, nos centraremos en el estado actual del sistema universitario español, abordando temáticas sobre la acogida del EEES, así como, la transformación que ha supuesto tanto para su estructura como para sus objetivos. Además, se refleja la situación del alumnado de nuevo ingreso y datos sobre el número de estudiantes que acceden a la Educación Superior, así como otras cifras que alertan acerca de la problemática del fracaso académico durante el primer año.

Antes de centrarnos en el contexto institucional de la Universidad de Sevilla, se describen aspectos legislativos, así como, la situación con respecto al estudiantado de nuevo ingreso en el sistema universitario andaluz.

Por último, nos ubicamos en el contexto de este estudio, la Universidad de Sevilla. De nuevo, se refleja la situación del alumnado universitario de nuevo ingreso en cifras, tanto por volumen de matriculación por áreas, como por el perfil etario de acceso. Además, se describen los servicios que ofrece la Universidad de Sevilla en materia de formación, orientación y dotación de recursos a su alumnado.

1.1. La implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior

La Declaración de la Sorbona en mayo de 1998, supuso el inicio para la armonización de un sistema de Educación Superior a nivel europeo. Según lo acordado por los cuatro ministros representantes de los países de Alemania, Francia, Reino Unido e Italia, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tenía como objetivo proporcionar un marco común en la Educación Superior. Con esta declaración, se pretendía un mayor reconocimiento internacional de las universidades y promover programas de movilidad estudiantil y las oportunidades de empleo. En 1999 se unieron otros países tales como: Luxemburgo, Países Bajos, Dinamarca, Irlanda, Bélgica, Grecia, España,



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Portugal, Austria, Finlandia y Suecia. Más tarde se unirían también: Bulgaria, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Islandia, Letonia, Lituania, Malta, Noruega, Polonia, República Checa y Suiza. Estos países participaron en la Declaración de Bolonia y se comprometieron con su firma a alcanzar una serie de objetivos principales¹:

1. La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
2. La adopción de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales.
3. El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
4. La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La promoción de una necesaria dimensión europea en la Educación Superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades, así como otras instituciones de enseñanza superior europea.

Desde el momento de la firma se han venido realizando una serie de conferencias por parte de los ministerios de los países implicados con el propósito de evaluar el progreso y establecer nuevos objetivos para avanzar en el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior. A continuación, se hace un breve repaso cronológico en relación a las distintas conferencias² que se han ido celebrando desde que se firmó la Declaración de Bolonia y se exponen algunas de las aportaciones más relevantes aportadas en estas citas.

La primera conferencia de seguimiento del proceso de Bolonia tuvo lugar el 19 de mayo de 2001 en Praga. Durante esta conferencia se establece la

¹ Objetivos principales de la Declaración de Bolonia:

<http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>

² Diferentes comunicados correspondientes a las conferencias sobre el EEES:

<http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>



implantación del EEES para el año 2010 y se fijan nuevos objetivos tales como fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, la participación de las universidades y los estudiantes como agentes implicados, activos y competentes en la construcción del EEES, así como mejorar el atractivo de la Educación Superior europea. En esta conferencia admiten a Croacia, Chipre y Turquía como nuevos miembros del EEES.

En la Conferencia de Berlín llevada a cabo el 19 de septiembre de 2003 se unen otros países al EEES tales como: Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Ciudad del Vaticano, Rusia, Serbia y Macedonia. Se destaca la importancia de reducir las desigualdades sociales o de género y se establece la unión entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación.

En Berger (2005) se ponen en marcha “los estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad” propuestos por la *European Association for quality assurance in Higher Education* (ENQA)³. Entre otros aspectos se dota de relevancia el vincular las instituciones universitarias con otros sectores de investigación, la mejora de programas de doctorado, la creación de una universidad inclusiva, el fomento de la movilidad estudiantil y la proyección de una imagen atractiva del EEES a otros países del mundo. En este año se unen Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania.

En 2007 se lleva a cabo la Conferencia en Londres y se incorpora en esta ocasión, Montenegro. Entre los aspectos a destacar se definen una serie de prioridades para llevar a cabo en 2009, como son el fomento de la movilidad estudiantil y agentes implicados en la Educación Superior, el desarrollo de estrategias y políticas sociales y el llevar a cabo estudios para mejorar la empleabilidad de los egresados.

Entre los avances abordados durante la conferencia de ministros en la ciudad belga de Lovaina (2009) destacamos la priorización de aspectos tales como: la igualdad de oportunidades de acceso a la Educación Superior, la financiación pública para lograrlo, el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida,

³ La European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) disemina información, experiencias y ejemplos de buenas prácticas, en el ámbito de la garantía de calidad, en la educación superior, particularmente, entre las agencias europeas orientadas a asegurar la calidad, las autoridades públicas y las instituciones de educación terciaria. Fuente: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20353/1/Glosario%20EEES.pdf>



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

la empleabilidad estudiantil, el aprendizaje centrado en el estudiante o la articulación de la docencia, investigación e innovación en la figura del profesor. Un año después, en 2010, se uniría Kazajistán al EEES.

En la ciudad rumana de Bucarest se llevó a cabo en abril del 2012 otra de las Conferencias de Ministros. Entre otros asuntos abordados, se planteó proporcionar una educación de calidad para todos por igual, mejorar la empleabilidad de cara a satisfacer las necesidades de Europa, centrarse en la mejora de la movilidad para mejorar el aprendizaje y mejorar la recogida de datos y la transparencia para conseguir los objetivos políticos.

En mayo de 2015 tuvo cita la novena Conferencia de Ministros en la ciudad armenia de Ereván. Entre los nuevos objetivos planteados encontramos: asegurar la calidad y la importancia de la enseñanza y el aprendizaje, el fomento de la empleabilidad y desarrollar la inclusividad en el contexto universitario con el objetivo de responder a las demandas de los nuevos perfiles de estudiantes. Además, se aprobaron las nuevas versiones de las normas y directrices para el aseguramiento de la calidad, el enfoque europeo para la garantía de calidad de los programas conjuntos y la guía de usuarios del ECTS. Este mismo año se unió Bielorrusia al EEES.

La conferencia de ministros más actual fue la llevada a cabo en mayo de 2018 en París. Se incluyó otro objetivo que versa sobre el desarrollo de nuevas perspectivas de enseñanza y aprendizaje basadas en el aprendizaje centrado en el estudiante, la educación abierta en el contexto del aprendizaje permanente y la incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje. Además, se comprometieron a cumplir con los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas.

En la figura 1 se aprecia como el EEES se ha extendido a lo largo de todo el continente europeo. En total, el EEES está conformado por 48 países miembros, a excepción del Principado de Mónaco y San Marino.





Figura 1. Países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior. Fuente: http://ehea.info/page-full_members

En resumen, desde la implantación del EEES se han ido proponiendo diferentes objetivos con el fin de asegurar su asentamiento. En este sentido, desde un primer momento se ha construido una estructura válida para todos los integrantes del EEES. A continuación, se ha hecho hincapié en otros asuntos que versan sobre mejorar la calidad de la educación y facilitar el acceso a todo tipo de colectivo de estudiantes. Así se busca lograr el objetivo de una universidad inclusiva, fomentar la movilidad estudiantil entre los países que conforman el EEES o mejorar la situación europea de empleabilidad estudiantil.

1.2. Los estudios universitarios en España y su integración al EEES

En España, la adaptación al EEES tuvo lugar a través de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU)⁴, firmada el 21 de diciembre de 2001. Se adoptaron las medidas establecidas por el EEES al contexto universitario español, como se menciona en el artículo 87: “En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades adoptarán las

⁴ Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU): <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

medidas necesarias para completar la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior” (p.46).

Tras la aprobación del Real Decreto 55/2005 ⁵ se estableció la estructura de los estudios universitarios y se regularon los títulos de Grado con el objetivo de “lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada” (p.2845). Es decir, el sistema universitario debe ofrecer una formación integral al estudiante a través de la adquisición de competencias básicas y transversales que desarrollen un perfil relacionado con las necesidades del mercado laboral. Además, se fijó que dicha integración al EEES se realizaría de manera gradual, para que en 2010 se terminase esta transformación del sistema universitario español.

En el preámbulo de la ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades⁶; se hace referencia a la autonomía por parte de las universidades españolas para llevar a cabo esta transformación del sistema universitario español:

“Así, las reformas están guiadas por la voluntad de potenciar la autonomía de las universidades, a la vez que se aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. Este principio es impulsado por la Unión Europea apoyando la modernización de las universidades europeas con el fin de convertirlas en agentes activos para la transformación de Europa en una economía plenamente integrada en la sociedad del conocimiento. La autonomía es la principal característica que las universidades tienen para responder con flexibilidad y rapidez a las cambiantes necesidades” (p.88).

Por tanto, son las universidades quienes tienen las competencias para elaborar sus propios planes de estudios, que posteriormente serán evaluados por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA)⁷ tal y como se establece en el capítulo IV de la ley orgánica 4/2007.

⁵ Real Decreto 55/2005: <https://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>

⁶ Preámbulo de ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

⁷ La ANECA es el órgano encargado de realizar actividades de evaluación, certificación y acreditación del sistema universitario español con el fin de su mejora continua y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).



Sin embargo, se han identificado una serie de dificultades de las instituciones universitarias para dar respuestas a las exigencias e integrarse al EEES (Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017; De Juanas, 2010):

- No han participado el profesorado, investigadores y profesionales académicos en el dialogo para la creación de estas políticas educativas, por lo que han sido impuestas.
- No se han establecido los tiempos permitentes para que se lleve a cabo con éxito la transición a un modelo que posee una cultura diferente.
- Déficit económico para poder afrontar los gastos que precisa un cambio de modelo educativo más complejo, teniendo que superar una serie de transformaciones con los mismos o menos recursos.
- Se valora y reconoce más la función investigadora que la docente, aun siendo uno de los pilares más relevante donde se articula el EEES.

1.2.1. Estructura del sistema universitario español

A excepción de algunas titulaciones y dobles grados, la duración del grado universitario en España se desarrolla a través de cuatro años académicos, a diferencia de otros países del EEES donde se reduce a tres años (tabla 1). En concreto, los estudios de grado contemplan una duración de cuatro años y 240 créditos ECTS, existiendo también titulaciones como medicina, farmacia, veterinaria, arquitectura o ingeniería que cuentan con una regulación específica con una mayor duración y carga de créditos ECTS.

Tabla 1 . Número de créditos por titulación de Grado universitario.

Países	Nº créditos
España, Grecia	240 ECTS
Escocia, Portugal	180 ECTS (<i>ordinary degree</i>) 240 ECTS (<i>honours degree</i>)
Alemania, Austria, Dinamarca, Suecia, Italia, Países Bajos, Suecia y Suiza	180 ECTS
Francia	120 ECTS

Nota. Fuente: Michavila, Martínez y Merhi (2015).

En la figura 2 se aprecia cómo el sistema universitario español se estructura en tres niveles educativos. Los estudios de grado abarcan un periodo de cuatro años lectivos, las titulaciones de máster universitario oscilan entre uno o dos años y los programas de doctorado a tiempo completo de tres a cuatro años de duración.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

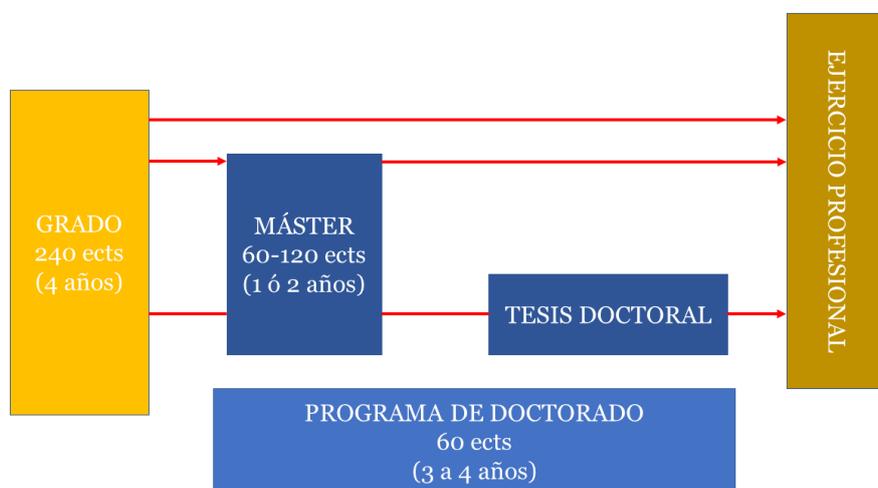


Figura 2. Estructura del Sistema universitario español. Fuente: <http://www.eees.es/es/eees-estructura-del-eees>

Los datos extraídos del informe *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español* realizado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019), nos muestran la oferta educativa el curso 2017-2018. En España existen 50 universidades públicas y 32 privadas, así como 2.864 titulaciones de grados universitarios, siendo la mayoría impartidos en universidades públicas (2.130). Como se aprecia en la figura 3, es la Comunidad de Andalucía la que cuenta con más universidades públicas en el contexto español, con un total de 10. Sin embargo, si atendemos tanto a universidades públicas como privadas, es la Comunidad de Madrid la que ocupa el primer puesto con 14 universidades.



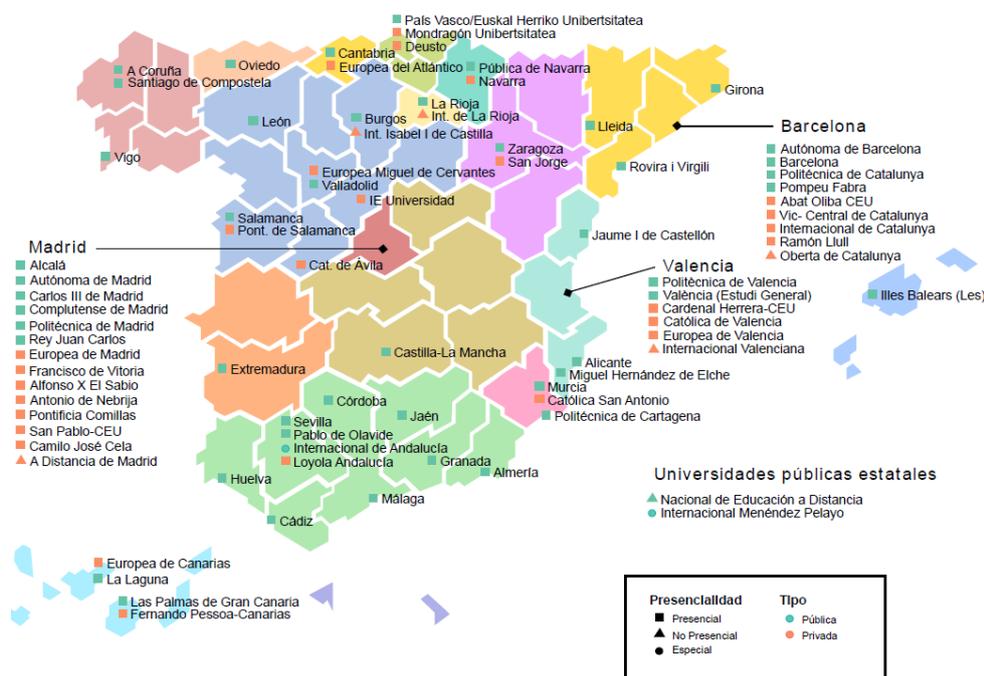


Figura 3. Distribución geográfica de las universidades españolas. Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019).

En el sistema universitario español, la mayoría de las titulaciones de grado, tanto en universidades públicas como privadas, se enmarcan dentro de la rama de las ciencias sociales y jurídicas con 1.007 (667 son públicas), siendo el área de ciencias la que menos titulaciones de grado cuenta 241 (222 son públicas). Las tres comunidades autónomas que concentran mayor número de oferta de titulaciones de grado son Madrid (573), Cataluña (530) y Andalucía (385).

Durante el curso 2017/2018 se matricularon un total de 1.289.233 estudiantes en los diferentes cursos de estudios de grado en el contexto universitario español. Siendo la Comunidad de Madrid (230.563) la que contaba con mayor número de estudiantes matriculados, por delante de Andalucía (208.235). Con respecto al perfil del estudiante de grado, la mayoría se concentran en edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, con un porcentaje del 77,4% del total.



Datos sobre estudiantes de nuevo ingreso en el sistema universitario español

Situándonos en el estudiantado matriculado de nuevo ingreso, la cifra es de 267.325 entre centros presenciales propios (245.203) y adscritos (22.122). Como se aprecia en la figura 4, Andalucía es la comunidad autónoma que registró el mayor número de matrículas de nuevo ingreso durante el curso 2017/2018 en estudios de grado en universidades públicas y presenciales. Muy de cerca le siguen otras comunidades como la de Madrid, Cataluña o la Comunidad Valenciana.

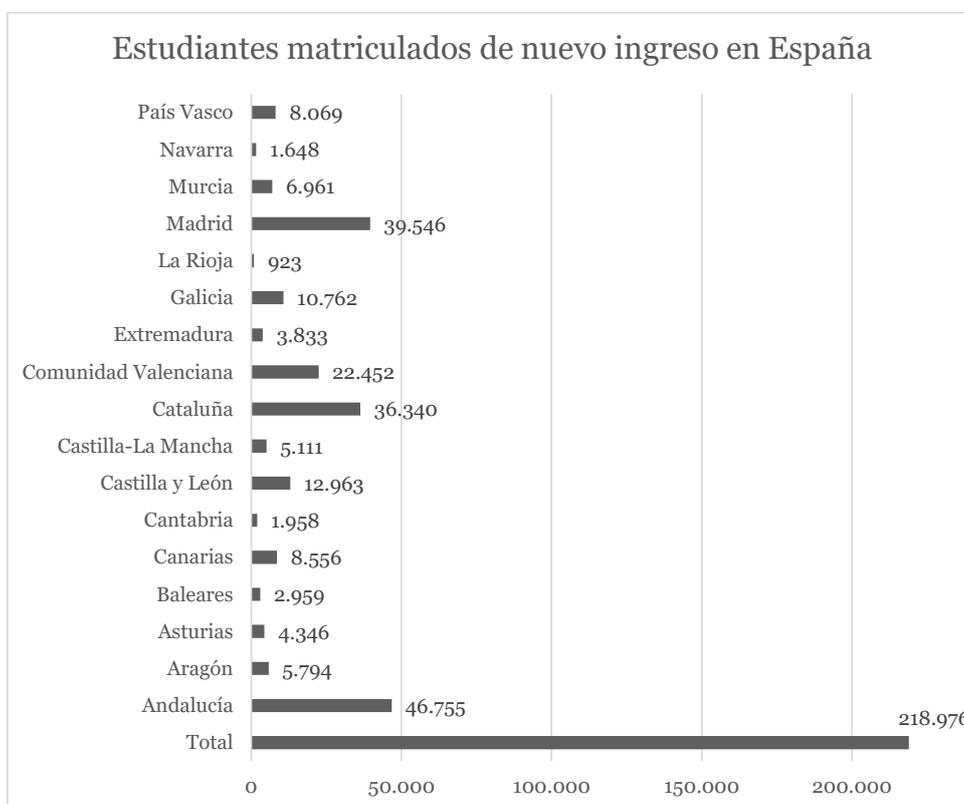


Figura 4. Estudiantes matriculados de nuevo ingreso curso 2017/2018. Fuente: Base de datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades

Las áreas que presentaron un mayor número de estudiantes matriculados de nuevo ingreso en estudios de grado durante el curso 2017/2018 fueron el área de las ciencias sociales y jurídicas (124.295), seguidos de ingenierías y arquitectura (49.637), ciencias de la salud (42.623), artes y humanidades (31.273) y por último ciencias (19.497).



Sin embargo, no todos los estudiantes que comienzan sus estudios de grado logran adaptarse a las exigencias inherentes del sistema universitario, y como consecuencia, existe una suma de ellos que decide abandonar o cambiar de titulación. En la tabla 2 se refleja el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso que tras su primer año en el contexto universitario deciden abandonarlo o cambiar de titulación. Los porcentajes de los últimos años han oscilado en torno al 20% de deserción universitaria y al 8% en cuanto al cambio de estudios universitarios. Además, las tasas de abandono durante el primer año varían según el área del conocimiento, siendo la más alta la hallada en Artes y Humanidades con el 27,7% de estudiantes, seguido de Ingeniería y arquitectura con el 25,3% en el curso 2014/2015. Por otro lado, el área donde se registra un mayor índice de cambio de titulación es el de ciencias con un 10,9% de estudiantes.

Tabla 2. Evolución de las tasas de abandono y cambio de estudio en el primer año de grado por rama de enseñanza.

	Cohorte 2012/2013		Cohorte 2013/2014		Cohorte 2014/2015	
	Abandono 1 ^{er} año	Cambio Estudios 1 ^{er} año	Abandono 1 ^{er} año	Cambio Estudios 1 ^{er} año	Abandono 1 ^{er} año	Cambio Estudios 1 ^{er} año
Total	20,5%	7,5%	21,8%	8,3%	21,5%	8,2%
Ciencias sociales y jurídicas	19,6%	6,6%	20,1%	7,0%	20,1%	7,2%
Ingeniería y Arquitectura	22,7%	9,5%	26,8%	12,2%	25,3%	10,7%
Artes y Humanidades	27,3%	9,1%	27,1%	8,9%	27,7%	9,2%
Ciencias de la salud	15,3%	5,6%	17,3%	6,3%	17,1%	6,6%
Ciencias	23,2%	11,3%	22,4%	10,7%	22,2%	10,9%

Nota. Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019).

Una vez descrito cómo el sistema universitario español se integró a las medidas del EEES, y cómo ha quedado finalmente su estructura formativa, así como datos estadísticos sobre la situación del alumnado de nuevo ingreso, nos hemos centrado en la comunidad autónoma donde se encuentra el contexto de este estudio.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

De este modo, se describe de manera breve el Sistema Universitario Público Andaluz (SUPA). Además, continuando con el final del último apartado que refleja a los estudiantes que acceden por primera vez a estudios de grado, se presentan datos acerca del número de estudiantes matriculados en las distintas universidades andaluzas públicas, atendiendo también a criterios de edad y de área de conocimiento.

1.2.2. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía

El Sistema Universitario Público Andaluz está conformado por diez universidades públicas, perteneciendo ocho de ellas a cada una de las provincias, además de la Universidad Pablo de Olavide, con sede en Sevilla, y la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), con sedes en Jaén, Huelva, Málaga y Sevilla.

Fue durante el curso 2011-2012, cuando se terminaron de implantar los estudios de Grado en las universidades andaluzas, construyendo así un escenario común con el resto de Europa y facilitando el intercambio y la movilidad de alumnos y profesores.

El SUPA se rige a través del Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades⁸. Según este decreto, las instituciones universitarias andaluzas tienen que promover actuaciones que logren la consecución de los siguientes objetivos con respecto a sus estudiantes:

- La movilidad de los estudiantes, con el fin de mejorar su formación integral y el conocimiento del entorno social, cultural y académico andaluz, español y europeo.
- La participación de los estudiantes en las tareas de cooperación al desarrollo y la recepción en universidades andaluzas de estudiantes provenientes de otros países menos desarrollados.
- La mayor coordinación entre las universidades para facilitar que los sistemas de acceso garanticen de forma efectiva el cumplimiento de los principios de igualdad, mérito y capacidad.

⁸ Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades:
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOJA-b-2013-90010>



- La adecuación de la capacidad del sistema universitario a la demanda social, de forma que la libre elección de los estudios pueda ser efectiva.
- La plena y más eficiente inserción laboral de los estudiantes titulados, fomentando para ello cuantos análisis de demanda, convenios con empresas o procesos de formación de máster puedan coadyuvar a ello.
- El asociacionismo, la participación y el espíritu cívico y solidario de los estudiantes como expresión de su formación integral y de la contribución de los estudios universitarios a la generación de una ciudadanía libre, crítica y democrática.
- La participación democrática de los estudiantes en los respectivos órganos de gobierno, representación y gestión de la Universidad.
- La participación en los procesos de evaluación de la calidad de la docencia recibida.
- Los mecanismos que faciliten la elección del profesorado por parte del alumnado.
- Contribuir a eliminar los obstáculos sociales por los que se puedan ver afectados los estudiantes, atendiendo a situaciones especiales de discapacidad, marginación, exclusión o inmigración

La figura 5, encontramos cómo la Universidad de Sevilla es la que cuenta con un mayor volumen de matriculaciones durante el curso 2017/2018, ascendiendo a la cifra de 11.371 estudiantes de nuevo ingreso.

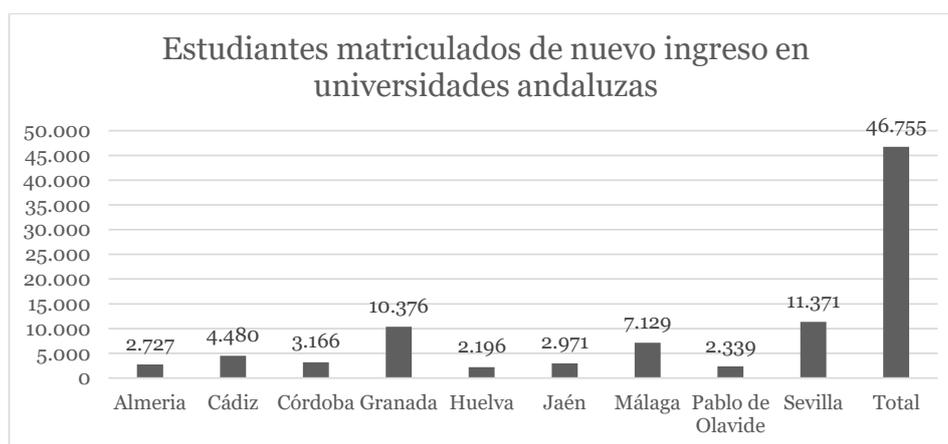


Figura 5. Estudiantes matriculados de nuevo ingreso en universidades públicas presenciales andaluzas durante el curso 2017/2018. Fuente: MECD



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Existe un predominio de estudiantes que acceden a titulaciones de grado universitario con un rango de edad entre los 18 y 21 años en todas las áreas del conocimiento (tabla 3). Además, como se ha mostrado a nivel de España, es el área de las ciencias sociales y jurídicas, la que cuenta con un mayor número de estudiantes de nuevo ingreso matriculados en Andalucía (19.165). Le siguen ingeniería y arquitectura (6.779) y ciencias de la salud (5.921).

Tabla 3. Número de estudiantes de nuevo ingreso andaluces según rango de edad y área del conocimiento en el curso 2017/2018.

Edades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias
18-21	19.165	6.779	4.455	5.921	3.396
22-25	2.623	766	435	679	203
26-30	721	341	163	229	64
>30	989	517	330	353	91

Nota. Fuente: EDUCAbase MECD.

Por último, y una vez realizado un recorrido desde lo más general, pasando por el EEES, su integración al sistema universitario español y el sistema universitario de la comunidad autónoma de Andalucía, pasamos a centrarnos en la propia Universidad de Sevilla, contexto donde se desarrolla este estudio. Se hace especial mención al alumnado de nuevo ingreso y lo servicios que ofrece la US para su proceso de transición.



1.3. La Universidad de Sevilla

De acuerdo el Estatuto de la Universidad de Sevilla⁹, aprobado el 17 de octubre de 2003, y tras las consecuentes modificaciones con fecha de finalización de la última el 22 de diciembre de 2016, la Universidad de Sevilla es una institución pública con personalidad jurídica, teniendo autonomía para llevar a cabo sus funciones. Además, le corresponde la prestación del servicio público de Educación Superior para llevar a cabo el ejercicio del estudio, la docencia y la investigación, así como la generación, desarrollo y difusión del conocimiento al servicio de la sociedad y de la ciudadanía.

Se trata de una institución universitaria que cuenta con más de 500 años de historia y que se sitúa como la primera en número de estudiantes en la comunidad autónoma de Andalucía y la tercera a nivel de las universidades españolas.

El estatuto refleja los siguientes objetivos marcados por la institución hispalense (p.9):

- La creación, desarrollo, transmisión, difusión y crítica de la ciencia, la técnica, el arte y la cultura, promoviendo una visión integral del conocimiento y su transferencia a la sociedad.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos humanísticos, científicos, técnicos, o de creación artística, potenciando las relaciones entre la investigación, la docencia y el ejercicio de la profesión.
- El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social, económico y territorial, con especial atención al de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- La inserción laboral y profesional de sus estudiantes y egresados.
- Propiciar la libertad de pensamiento, la participación, la innovación y el espíritu crítico y riguroso.

⁹ Estatuto de la Universidad de Sevilla:

<http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/Estatuto%20de%20la%20Universidad%20de%20Sevilla.pdf>



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

- El estímulo y la formación de sus miembros para el ejercicio de la ciudadanía crítica, solidaria y responsable.

1.3.1. Estructura de la Universidad de Sevilla

Según los datos del Anuario estadístico, durante el curso 2017/2018, la Universidad de Sevilla contaba con 32 centros universitarios, de los cuales 27 son propios y 5 adscritos (tabla 4).

Tabla 4. Centros adscritos a la Universidad de Sevilla.

Universidad de Sevilla (US)	
Centros adscritos a la US	Centro de enfermería "San Juan de Dios"
	Centro de enfermería de la Cruz Roja
	Centro de estudios universitarios "Cardenal Spínola" CEU San Pablo Andalucía
	Centro universitario de Osuna
	Centro universitario EUSA

Nota. Fuente: Web Universidad de Sevilla.

En total, se imparten 99 titulaciones de Grado, siendo 87 de centros propios y 12 en centros adscritos. Durante el curso 2017/2018 se matricularon un total de 53.101 estudiantes, de los cuales 49.576 lo hicieron en centro propios y 3.525 en centros adscritos.

Según la base de datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades ¹⁰, el número de estudiantes de nuevo ingreso que se matricularon durante el curso 2017/2018 en la Universidad de Sevilla fue de 11.371. En cuanto a la cifras por sexo, hubo más matriculas de nuevo ingreso procedentes del género femenino (51,96%) que del masculino (48,04%).

Con respecto al rango de edades, se muestra en la tabla 5 cómo la mayoría de los estudiantes procedentes de matriculaciones de nuevo ingreso tienen una edad de entre 18 y 25 años.

¹⁰ Base de datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades:
<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Unive rsitaria/Alumnado/1GradoCiclo/NuevoIngreso/&file=pcaxis>



Tabla 5. Rango de edades de estudiantes matriculados de nuevo ingreso en la US durante el cursos 2017/2018

Rango de edades (años)			
18-21	22-25	26-30	+ 30
9.543	900	263	538

La tabla 6 muestra la distribución del alumnado de nuevo ingreso con respecto a las áreas del conocimiento. El mayor número de estudiantes matriculados de nuevo ingreso se concentran en el área de ciencias sociales y jurídicas (4.790), seguida de ingeniería y arquitectura (2.633). Las ciencias ocuparían el último lugar en la clasificación (744), con un menor número de estudiantes matriculados durante el curso 2017/2018.

Tabla 6. Distribución del número de estudiantes matriculados de nuevo ingreso en la US por áreas del conocimiento durante el curso 2017/2018

Áreas del conocimiento				
Ciencias sociales y jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias de la salud	Ciencias
4.790	2.633	1.252	1.825	744

1.3.2. Servicios que ofrece la Universidad de Sevilla destinados al estudiantado

Desde la institución de la Universidad de Sevilla se ofrecen una serie de servicios destinados a su alumnado en términos de orientación y formación, así como relacionados con empleo, informática y comunicación, movilidad y biblioteca.

Servicios de Orientación al alumnado en relación con su proceso de transición

En el Área de Orientación y Atención a Estudiantes, perteneciente al Vicerrectorado de Estudiantes, se llevan a cabo actuaciones destinadas a responder a las necesidades de orientación que requieren los alumnos universitarios en cualquiera de sus etapas como estudiantes (antes, durante o después).

Por un lado, el Centro de Atención a Estudiantes (CAT), se trata de un servicio impulsado por el Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Sevilla. El objetivo es el de ofrecer información acerca de los diferentes procedimientos que existen en cada una de las etapas universitarias. Concretamente desde la etapa preuniversitaria, el acceso a la universidad hasta la finalización de los estudios. Para la consecución de este objetivo, el CAT dispone de dos herramientas principales:

- Un portal web (<http://cat.us.es/>), desde donde se ofrece información de utilidad y procedimientos útiles para el estudiantado.
- Un formulario de contacto desde el portal web para resolver dudas del estudiantado.

Por otro lado, existen los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT) de los distintos Centros propios de la Universidad de Sevilla. “El POAT es un programa de acciones coordinadas que integra, a nivel de Centro, actividades de información, orientación y tutoría dirigidas al alumnado”¹¹.

Los objetivos que se marcan desde el POAT son: “responder, de forma coordinada con los servicios centrales de la US, a las demandas de orientación académica y profesional de los/as estudiantes, contribuyendo así a que puedan sentir mayor satisfacción global con su título, con la acogida recibida para incorporarse al mismo y con la disponibilidad, accesibilidad y utilidad de la información que recibe, favoreciendo asimismo la inserción laboral de los egresados”.

Con respecto al alumnado preuniversitario, la Universidad de Sevilla ofrece diferentes tipos de actividades y materiales de orientación que faciliten la transición al contexto universitario a través de su Área de Orientación y Atención a Estudiantes, perteneciente al Vicerrectorado de Estudiantes.

Desde esta área se llevan a cabo diferentes actividades anuales con el objetivo de crear un acercamiento entre el alumnado preuniversitario y la propia institución universitaria y que comience a tomar decisiones acerca de la elección de sus futuros estudios universitarios entre las que destacan:

¹¹ Web CAT Universidad de Sevilla: <http://cat.us.es/seccion/antes-de-iniciar-los-estudios/orientacion>



- **Salón de estudiantes:** se trata de un evento que se lleva a cabo a mediados del mes de abril y con una duración de una semana. Este evento tiene como objetivo ofrecer información sobre la oferta formativa, de investigación, cultural y de servicios a través de diferentes stands de los centros universitarios (Facultades y Escuelas) y otros de servicios. Los destinatarios son el alumnado de 3º y 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior. También las familias y personas interesadas en el acceso a la Universidad para mayores de 25, 40 y 45 años.
- **Ciclo anual de mesas redondas de orientación para la transición a la universidad:** Esta actividad se lleva a cabo en las diferentes facultades de la US y tienen como objetivo presentar la oferta de titulaciones, además de ofrecer un espacio para dudas del alumnado preuniversitario. El profesorado de los centros se encarga de intervenir en las mesas de orientación para aclarar las dudas. De esta manera los estudiantes pueden iniciar sus procesos de toma de decisiones en cuanto a la elección de la titulación que desean cursar.
- **Jornadas de puertas abiertas:** Desde diferentes facultades se establecen días de puertas abiertas para que los estudiantes preuniversitarios puedan experimentar de primera mano un día en la universidad.
- **Olimpiadas del conocimiento (agroalimentaria y forestal, tecnológica en edificación, filosófica, económica, informática, geográfica, biológica, química, física y de ciencias aplicadas a la ingeniería):** Destinadas a la participación de estudiantado preuniversitario.

Destinado al alumnado de nuevo ingreso, la US ofrece un curso de orientación hacia el estudio (COE) el cual es recompensado con 1 crédito ECTS. La modalidad del curso es *e-learning* y tiene como objetivo facilitar el aprendizaje y potencia las competencias digitales relacionadas al uso de las TIC y a la gestión de la información.

Además, se llevan a cabo en diferentes facultades jornadas de bienvenida al estudiantado de nuevo ingreso. Como ejemplo, desde la Facultad de Ciencias de la Educación se llevan a cabo las jornadas de acogida e inmersión en el ámbito universitario, donde se proporciona información y asesoramiento sobre diferentes aspectos de la vida universitaria y el funcionamiento de la Facultad a



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

través de un recorrido y una charla por los principales representantes estudiantiles (decano, vicedecano de estudiantes, responsable de biblioteca, miembros de la delegación de estudiantes entre otros).

Servicios de Formación

La Universidad de Sevilla cuenta con otros centros que ofrecen servicios de formación de sus estudiantes como son el centro de formación permanente y el instituto de idiomas.

El centro de formación permanente ofrece en conexión con la US una oferta de Títulos Propios que sirven como complemento a la formación del estudiantado atendiendo a las necesidades de formación de la sociedad.

El Instituto de Idiomas ofrece una oferta de enseñanza de idiomas modernos a los estudiantes de la universidad de Sevilla, así como estudiantes de otras etapas académicas o incluso personas ajenas a la Comunidad Universitaria que buscan aprender o actualizar sus competencias en una lengua viva.

Otros servicios (asistencia, empleo, informática y comunicación, movilidad y biblioteca)

El Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU) está destinado a los miembros de la comunidad universitaria, preuniversitarios y otros colectivos relacionados. Se ofrece atención personalizada para facilitar información, orientación y asesoramiento acerca de asuntos relacionados con la Universidad de Sevilla. Además, abarca servicios como intercambios lingüísticos, bolsa de alojamiento y vivienda, comedor universitario, asociaciones, préstamos de bicicletas, bolsa de libros usados, conciliación de vida personal, familiar y laboral o becas entre otros. Por último, también se ofrecen jornadas, campañas y actividades formativas a la comunidad universitaria.

El Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo (SPEE) tiene como objetivo facilitar la conexión entre los estudiantes de las distintas etapas académicas y los recién egresados con el mercado laboral. Para ello se encargan de gestionar las prácticas en empresas e instituciones. También es su responsabilidad la coordinación con los centros de los programas de prácticas en



curriculares en empresas, incluidos en los planes de estudio de los títulos oficiales y propios de la Universidad de Sevilla.

El Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC), en relación con el estudiante presta servicio de apoyo y asesoramiento en asuntos virtuales como la automatrícula, el centro de atención al estudiante o la plataforma virtual.

El Centro Internacional presta servicio tanto a la comunidad universitaria como a los visitantes internacionales (estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios). Entre sus objetivos destaca la promoción internacional de la universidad y su relación con otras instituciones y redes internacionales. Además, se da soporte a los proyectos internacionales de la universidad y dota de apoyo a la movilidad internacional.

La Biblioteca de la Universidad de Sevilla cuenta con 17 centros en las diferentes facultades que componen los campus universitarios. Entre sus servicios ofrece a los estudiantes de la US actividades formativas para la adquisición de competencias en gestión de la información, ya sean de manera presencial o virtual, así como también facilita recursos educativos en abierto. Ofrece además equipos informáticos, servicio de salas especializadas para el trabajo a parte del acceso y consulta a los fondos bibliográficos con los que cuentan. Otro de los servicios destinados al alumnado es el asesoramiento en la búsqueda de información bibliográfica especializada para la realización de trabajos académicos, TFG, tesis, trabajos de investigación, etc.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



CAPITULO 2. LA TRANSICIÓN UNIVERSITARIA EN EL ESTUDIANTE DE NUEVO INGRESO

- 2.1. Concepto de transición
- 2.2. Perspectivas sobre el estudio de la transición universitaria
 - 2.2.1. Transición como inducción
 - 2.2.2. Transición como desarrollo
 - 2.2.3. Transición como “llegar a ser”
 - 2.2.4. Modelo de ciclo de transición
- 2.3. La entrada a la universidad: desafíos y obstáculos de la primera transición
- 2.4. Adaptación al contexto universitario
- 2.5. Diversidad actual de perfiles de estudiantes en la educación superior
 - 2.5.1. Estudiantes tradicionales
 - 2.5.2. Estudiantes no tradicionales



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



Introducción

El presente capítulo se centra en el inicio del primer año universitario, concretamente comprende la primera transición universitaria, momento clave para comprender la persistencia del estudiante (Romero y Figuera, 2018).

Se profundiza en el proceso de transición ocurrido entre la etapa preuniversitaria y el primer año académico, que finaliza con la adaptación del nuevo estudiante al contexto universitario. En este sentido, se reflejan diferentes tradiciones teóricas que han sustentado una diversidad de estudios previos sobre la transición de entrada al contexto universitario. Asimismo, se describen desafíos y obstáculos que han caracterizado al primer año universitario.

Según Trow (2006), el sistema universitario ha pasado a convertirse en una institución de masas, encontrándose en la actualidad una variedad de perfiles de estudiantes, con características propias. En este sentido, el deber desde la Educación Superior es la de profundizar en el conocimiento de sus estudiantes y proponer actuaciones orientadoras encaminadas en facilitar el acceso y adaptación a la universidad. Más aún si cabe si nos centramos en los recientes altos porcentajes de abandono y cambios de estudios concentrados durante el primer año universitario. Por ello, en el último apartado se identifican diversos perfiles de estudiantes utilizados en este estudio en función de los rasgos que los caracterizan.

2.1. Concepto de transición

En líneas generales, el término transición se define como el paso de una situación determinada a otra distinta. La Real Académica Española (R.A.E.) lo define como “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto”. Siguiendo en esta línea, Figuera, Rodríguez y Llanes (2015) perciben la transición como el cambio de un estado o lugar a otro diferente. El concepto de transición ha sido extrapolado a diferentes situaciones y circunstancias de vida que conllevan implícitamente un cambio. Es decir, ya sea el paso hacia la vida autónoma propia de la adultez, el cambio de etapa educativa, cambiar de trabajo o tener un hijo. En la tabla 7 se presentan algunos ejemplos de transición en función del ámbito de actuación.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 7. *Situaciones transitorias referidas a cada ámbito*

Ámbito	Situaciones transitorias a considerar
El cambio de un nivel educativo a otro	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio desde la escuela secundaria a la postsecundaria • Paso al mundo laboral finalizada la formación • Abandonismo escolar y académico • Síntesis o balance de las situaciones vividas
Las situaciones personales, familiares, sociales e institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de organizar periodos preparatorios de adaptación y ajuste a nuevos contextos • Necesidad de planificar programas para el desarrollo de la propia identidad • Mejora de diversas potencialidades • Establecimiento de vínculos familia/ centro educativo
El desarrollo de competencias para la vida o para el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de enseñar al alumnado a conseguir autonomía • Desarrollo de actitudes y comportamientos hacia la formación y el trabajo • Formación en valores • Diagnóstico o examen de expectativas • Planificación del futuro personal y/o laboral

Nota. Fuente: (Rodríguez y Llanes, 2015, p.222).

Además, los cambios característicos que se producen durante el proceso de transición conllevan situaciones de estrés, pudiendo ser gestionado de distinta forma dependiendo de las características de cada individuo (Rodríguez y Llanes, 2015). Sin embargo, aunque las rupturas que se producen durante este proceso pueden verse de forma negativa, también pueden visualizarse como oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal (Figuera, 2006).

En el estudio de las transiciones, Schlossberg (1984) señala que una transición trae consigo cambios en el dominio personal de la persona, así como en la vida diaria, pensamientos sobre uno mismo, de su contexto y de sus nuevos roles. De este modo, el individuo afrontará la transición de diferente forma dependiendo de sus características individuales. Sharf (1997), identifica las características del individuo como sus intereses, valores, capacidades o nivel de maduración para profundizar en los procesos de transición.

Según Rodríguez y Llanes (2015) las transiciones se vuelven más complejas cuantos más cambios experimente el individuo. Es por ello por lo que la transición a la Educación Superior hay que sumarle que coincide con el



cambio hacia la madurez adulta, lo que supone una transición todavía más compleja.

Aquí nos ubicamos en la primera transición hacia la universidad, la cual se caracteriza por ser un periodo complejo que puede generar un cierto estrés en el estudiante ante las constantes demandas que trae consigo este nuevo espacio académico.

2.2. Perspectivas sobre el estudio de la transición universitaria

Antes de comenzar a desarrollar las características, desafíos y obstáculos que deben de afrontar los estudiantes nóveles durante este periodo de cambios, se hace necesario describir diferentes perspectivas desde las que se ha enfocado el estudio de la transición al contexto universitario. En este sentido, Gale y Parker (2014) desarrollan tres perspectivas que han sustentado el estudio de la transición a la Educación Superior (figura 6).



Figura 6. Tipos de transiciones. Fuente: Gale y Parker (2014)

2.2.1. Transición como inducción

El primer tipo que describe Gale y Parker (2014) es denominada transición como inducción. Este tipo es concebido como un proceso lineal y progresivo dividido en diferentes fases que tiene comienzo antes del acceso a la universidad y que atiende al paso desde un contexto institucional a otro con características diferentes. Por tanto, es el estudiante quien tiene que adaptarse a las características propias de la institución a la que accede para que suceda con éxito la transición. Por otro lado, dota de especial relevancia la experiencia del primer año en la universidad, debido a que es considerado como uno de los más complejos y difíciles en la vida del estudiante y que determinará si el estudiante permanece o terminará abandonando. Desde esta perspectiva, la transición del estudiante a la universidad se entiende como el dominio de la experiencia de primer año.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Como ejemplo, el modelo de la experiencia del estudiante de primer curso de Burnett (2007) se encarga de hacer una división sobre estas fases en diferentes momentos críticos que comienzan antes de la entrada al contexto universitario y acaban al final del primer año. Además, según este modelo, se hace necesario que existan altos niveles de comunicación entre todas las partes implicadas: universidad, instituciones de educación secundaria y estudiantes (figura 7).

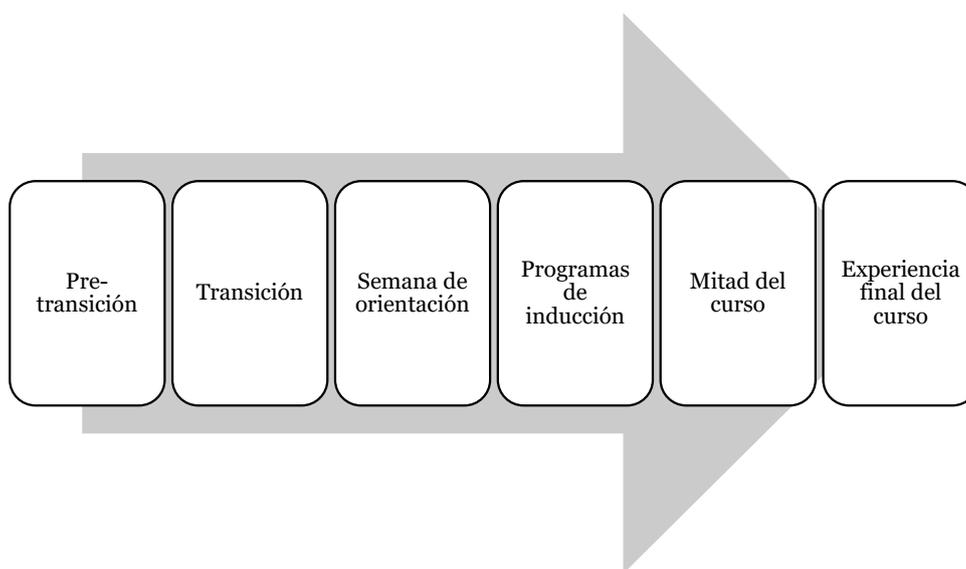


Figura 7. El modelo de la experiencia del estudiante de primer curso. Fuente: Burnett (2007).

Desde esta perspectiva, adquiere relevancia conocer las respuestas por parte de las instituciones de Educación Superior para facilitar el paso hacia un contexto académico nuevo. En este sentido, la propia institución tiene que conocer previamente los momentos importantes durante el primer año con el objetivo de planificar programas de inducción relacionados con las necesidades detectadas. En definitiva, desde esta perspectiva se fomenta el uso de estrategias basadas en la inducción con respecto a las normas y cultura de las instituciones de Educación Superior que el alumno debe adquirir para así facilitar la transición de sus nuevos alumnos.

2.2.2. Transición como desarrollo

Desde esta perspectiva de desarrollo, la transición es vista como un cambio de identidad del estudiante, tanto a nivel personal como profesional. Se entiende como la transformación de estudiantes, que pasan de una etapa de su vida a otra,



donde tendrán que desenvolverse en una situación diferente a la anterior. Briggs, Clark y Hall (2012) hacen hincapié en esta idea al concebir el periodo de transición como un proceso que implica que los individuos desarrollen una nueva identidad como estudiantes universitarios, siendo esta esencial para la persistencia y el éxito en la universidad.

2.2.3. Transición como “llegar a ser”

El último tipo mencionado por Gale y Parker (2014) se distancia de las otras dos perspectivas anteriores. Desde este enfoque, la transición forma parte de la vida diaria, no teniendo que suceder en un momento de crisis. A diferencia de las demás perspectivas, las transiciones no son entendidas como lineales ni progresivas, sino más bien como complejas y dinámicas, pudiendo avanzar y retroceder, cambiando así de dirección.

Autores como Ecclestone, Biesta y Hughes (2010) o Quinn (2010) caracterizan este tipo de transición como múltiple, es decir no existe una única para todos los estudiantes, sino que hay que tener en cuenta la heterogeneidad actual de perfiles en la Educación Superior. Es decir, se toman en cuenta la multiplicidad de vidas de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior.

A modo de síntesis, los enfoques de transición como inducción y desarrollo coinciden en definir el primer año como complejo. Sin embargo, los induccionistas se centran más en las dificultades que trae consigo el nuevo entorno académico y social; a diferencia de los enfoques de desarrollo, que se centran en los problemas personales del estudiante en relación con el desarrollo de su nueva identidad.

Para estos dos enfoques, el tiempo es una variable que es concebida de distinta manera. Para la perspectiva induccionista, el tiempo solo determina el registro desde que empieza o acaba la transición, sin dotarle de mayor importancia. A diferencia de esta perspectiva, el enfoque de desarrollo sostiene la relevancia del tiempo en la transición, ya que contribuye directamente al desarrollo personal del estudiante. Además, el tiempo no garantiza el paso a la siguiente etapa, ya que, en ocasiones, el desarrollo de los estudiantes no coincide con los plazos establecidos.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Por último, las perspectivas basadas en la transición como inducción y como desarrollo se asientan sobre la idea de que es el estudiante quien debe adaptarse a las características propias de los sistemas académicos universitarios. Sin embargo, desde el marco de la transición como “becoming”, se aboga por el hecho de que las instituciones universitarias conozcan la naturaleza diversa de las vidas de sus estudiantes, ajustándose de este modo a sus demandas, siendo así más receptivas y flexibles a sus estudiantes (Gale y Parker, 2014).

2.2.4. Modelo de ciclo de transición

Otra forma de comprender la transición hacia la universidad es la basada en el modelo de ciclo de transición de Nicholson (1990). Según esta perspectiva, existen cuatro etapas sucesivas que son clave para alcanzar la adaptación al entorno académico universitario (figura 8).



Figura 8. Fases del Modelo de ciclos de Nicholson (1990). Fuente: Nicholson (1990)

La fase I comienza antes del ingreso del estudiante al contexto universitario, concretamente en el último año preuniversitario. Es importante señalar que mientras antes comience a prepararse el estudiante, más posibilidades tendrá de adaptarse con éxito. Es decir, el estudiante se anticipará al cambio y se preparará para ello. Durante esta etapa, el estudiante deberá desarrollar unas expectativas académicas realistas sobre la que va a ser su nueva etapa académica, además aparecerán sentimientos y motivaciones. Todo ello puede facilitar la gestión de las siguientes etapas.

La etapa de encuentro se ubica en términos temporales dentro de las primeras semanas de universidad. Durante esta etapa, el estudiante comenzará a dar sentido a su nuevo contexto académico y ajustará sus expectativas a la realidad académica.

La etapa de ajuste se presenta durante el primer año universitario y el estudiante deberá afrontar las demandas que trae consigo el nuevo contexto



académico. Se pretende que el comportamiento del estudiante se ajuste a la realidad de la Educación Superior.

Por último, los estudiantes pasan a la última etapa de estabilización, la cual se caracteriza por ser más constante y producirse en ella solo pequeños cambios. En esta etapa, el estudiante debe alcanzar el equilibrio necesario para adaptarse completamente al escenario universitario. En este sentido, el éxito académico es un síntoma claro de que se ha alcanzado esta etapa.

En cuanto al modelo de transición que más se ajusta a los objetivos de la investigación, este estudio se posiciona dentro el Modelo de ciclo de transición. Específicamente en la etapa de encuentro ubicado temporalmente en las primeras semanas de clase, donde ya habrá desarrollado sus expectativas con respecto a su nueva etapa académica.

2.3. La entrada a la universidad: desafíos y obstáculos de la primera transición

Entender de primera mano cuestiones relevantes acerca del primer año universitario ha sido uno de los interrogantes a los que pretenden dar respuestas las instituciones universitarias. Dorio y Corti (2015) señalan los principales intereses de las universidades. Por un lado, están las pérdidas económicas que supone el abandono prematuro de estudiantes durante el primer año. Por otro, el conocer qué factores de diversa índole son relevantes. Estos intereses son importantes para poder llevar a cabo actuaciones que den respuestas a las nuevas demandas académicas y sociales del alumnado.

Comenzar la universidad puede ser un momento turbulento debido a la necesidad de que los estudiantes se adapten a un entorno nuevo y desconocido. Hay diferentes demandas académicas, nuevos roles e identidades y en ocasiones se produce la separación de las relaciones establecidas con familiares y amigos (Hussey y Smith 2010).

El primer año universitario ha sido definido como un periodo clave para la comprensión de la futura trayectoria del estudiante dentro del contexto académico (Johnston, 2013). Para Figuera y Torrado (2015), palabras como adaptación, transformación y aprendizaje se encuentran relacionadas desde una



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

perspectiva positiva del periodo de transición a la universidad. Sin embargo, también han sido identificados como espacios de riesgo, sobre todo para aquellos estudiantes que se encuentran con más problemas para afrontar los cambios característicos de esta nueva etapa. Más aún cuando el primer año universitario se marca como un periodo crítico para el estudiante, ya que en él se concentra el mayor porcentaje de abandono (Wingate, 2007). Al margen del tipo de estudiante y de sus capacidades o habilidades para enfrentarse a este proceso, la transición a la universidad trae consigo una diversidad de cambios en la esfera personal y en los proyectos de vida de los alumnos.

Gairín, Muñoz, Feixas y Guillarmón (2009) describen la transición como:

“Una etapa llena de interrogantes, incógnitas y de toma de decisiones, pero también como una etapa que demanda un alto nivel de exigencia y requiere ganas de superación y que, en general, contemplan con grandes expectativas y motivación en tanto que se sienten impresionados por la vida universitaria” (p. 28).

Para Taveira y Rodríguez (2010), la transición al contexto universitario constituye un espacio para el desarrollo de la madurez del estudiante, así como para comenzar a establecer su proyecto profesional y vital.

Romero y Figuera (2018) resaltan la idea de que “las transiciones siempre conllevan retos, reajustes y procesos de adaptación de la manera de funcionar previa de la persona” (p.168). En esta línea, Hussey y Smith (2011) denominan las transiciones como transformaciones complejas, las cuales están formadas por diferentes cambios significativos en las actitudes, valores, conocimientos, creencias, comprensión y habilidades del estudiante. Además, estos cambios pueden pronosticarse mientras que otros surgen. Como ejemplos, el estudiante al salir de su contexto familiar puede volverse un adulto independiente, apasionado al comenzar unos estudios vocacionales que realmente le interesen y como consecuencia, convertirse en un estudiante activo y autónomo.

Coertjens, Brahm, Trautwein y Lindblom-Ylänne (2017) se centran en el concepto de cambio para describir la transición de la Educación Secundaria a la Superior. Específicamente atienden el cambio con respecto al nuevo rol que debe adquirir el estudiante (mayor responsabilidad hacia el estudio, gestión del tiempo



y planificación, etc.) y el cambio en cuanto a la nueva institución donde accede (universidad, nueva ciudad, cambiar de vivienda sin la familia, etc.).

En la misma línea, Johnston (2013) conceptualiza la transición de entrada a la universidad como un periodo compuesto por diferentes tipos de cambios en la vida del estudiante, los cuales pueden repercutir de diferente forma en cada uno de ellos. Además, especifica cuatro categorías dentro de la tipología de cambios durante el proceso de la primera transición universitaria.

La primera abarcaría aquellos cambios culturales que se dan en la comunidad y relacionados con el traslado del instituto a la universidad, donde los estudiantes pueden encontrarse con diferencias en cuanto a la clase social, étnica, pensamiento religioso, lingüísticas con respecto a la institución universitaria, sus agentes educativos y demás compañeros. En segundo lugar, en cuanto a los cambios académicos, el estudiante debe de afrontar nuevas metodologías de trabajo, diferentes tipos de evaluación, mayor esfuerzo académico, etc., siendo todo ello diferente a su anterior etapa en la educación secundaria. Con respecto a los cambios sociales, el estudiante se encontrará con nuevos compañeros, a la separación de sus familias y amistades más cercanas, a vivir fuera del contexto familiar, etc. Por último, dentro de los cambios personales, el estudiante experimentará cambios en aspectos como la madurez, lo que conlleva una autoevaluación realista de sí mismo, enfrentarse a situaciones laborales y económicas, gestionar situaciones estresantes, etc.

Trautwein y Bosse (2016) llevaron a cabo un estudio en el contexto alemán para determinar qué aspectos eran descritos como críticos por los estudiantes en su primer año universitario desde una perspectiva formal e informal. Los resultados arrojaron cuatro dimensiones que aluden a aspectos personales, institucionales, académicos y sociales. Con respecto a la dimensión personal, hallaron dificultades en torno a la autonomía del estudiante, dificultades de estudio, compaginar estudios con familia, ocio, trabajo, etc. La dimensión institucional atiende a todas aquellas cuestiones relacionadas con el funcionamiento y los servicios que ofrecen las instituciones de Educación Superior. En cuanto a la dimensión académica, hace referencia a los desafíos que traen consigo los nuevos programas de sus estudios académicos y las habilidades que deben poseer para afrontarlos. Por último, la dimensión social



abarca todos aquellos desafíos acerca de construir e interaccionar con nuevos vínculos sociales y personal docente, así como afrontar problemas familiares ante discrepancias en la elección de estudios universitarios. Los resultados de este estudio muestran además que los requisitos más relevantes a los que tienen que enfrentarse los estudiantes atienden a las dimensiones personales e institucionales.

Gairín et al. (2009) exponen diferentes complejidades en la transición entre la etapa de secundaria y la superior:

“La multiplicidad de la oferta universitaria, el carácter no propedéutico del bachillerato, los problemas de conexión entre los contenidos de las asignaturas de una y otra etapa, el desajuste de conocimientos, entre lo que los estudiantes universitarios requieren y lo que realmente tienen, el cambio de contrato didáctico y, muy especialmente, por el impacto que representa para ellos el paso de una a otra etapa formativa” (p.28).

En resumen, como indican Credé y Niehorster (2012), el acceso al contexto universitario presenta una diversidad de desafíos y obstáculos a los nuevos estudiantes, entre los que se encuentran mayores demandas a nivel académico, desarrollo de la autonomía y diferencias en la gestión de las instituciones académicas. Además, se presenta un nuevo contexto social en el que tienen que integrarse a través de nuevas relaciones y vínculos sociales, tendrán que convertirse en miembros activos y sentirse participes dentro de la comunidad universitaria, así como adquirir nuevos roles y con ello nuevas responsabilidades, gestionar la separación de la familia y comenzar a tomar decisiones para su futuro profesional. Todo ello con el objetivo final de superar los desafíos y obstáculos inherentes de esta etapa académica y conseguir adaptarse de manera satisfactoria a la universidad.

2.4. Adaptación al contexto universitario

Como hemos mencionado con anterioridad, cualquier transición requiere de un proceso de adaptación con respecto al anterior estado en el individuo. En este sentido, Romero y Figuera (2018) señalan que el término adaptación, acompaña a la experiencia de transición del estudiante. Feldt, Graham y Dew (2011) definen la adaptación a la vida universitaria como saber gestionar por parte del



nuevo estudiante las demandas de manera autónoma, ya sean de carácter académico, social y personal.

Baker y Syrik (1984) caracterizan de una naturaleza multidimensional el proceso desde que el estudiante accede al contexto universitario hasta que consigue adaptarse. Estos autores dotan de importancia a los factores personales, emocionales, sociales o institucionales, para que el ajuste del estudiante al contexto universitario sea integral (figura 9). Al hablar acerca del tema académico, hacen referencia a la adaptabilidad en función a las actitudes de los estudiantes según sus objetivos académicos, la efectividad y el esfuerzo invertido en sus actividades curriculares y su satisfacción con aquello que les proporciona la institución universitaria como estudiantes. En cuanto al apartado social, una adecuada adaptación requiere el establecimiento de nuevas relaciones sociales, participación en las actividades sociales universitarias, así como evitar experiencias relacionadas con la soledad y el aislamiento social, sobre todo para aquellos estudiantes que tienen que salir de sus contextos familiares para acudir a la universidad. Tanto a nivel personal como emocional, un buen ajuste haría referencia a evitar situaciones de estrés, ansiedad, así como síntomas fisiológicos ante las adversidades que trae consigo el contexto universitario. Por último, la creación de un sentimiento de pertenencia hacia la propia institución universitaria adquiere importancia como último factor de cara a un ajuste integral del estudiante.

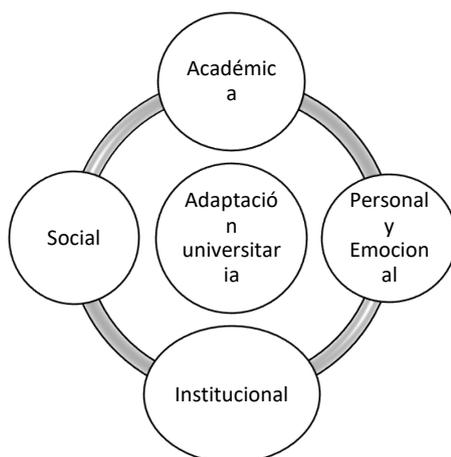


Figura 9. Modelo Multidimensional de Adaptación Universitaria Fuente: Baker y Syrik (1984).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Esta idea acerca de la multidimensionalidad del proceso de adaptación universitaria ha sido apoyada desde multitud de trabajos empíricos en los últimos tiempos. También se han identificado cómo estas dimensiones en conjunto contribuyen al ajuste general del estudiante (Credé y Niehorster, 2012).

Existen estudios empíricos que han ido incorporando una serie de variables relacionadas con la adaptación de los estudiantes al contexto universitario.

Entre las variables identificadas como facilitadoras de la adaptación a la universidad y como la principal utilizada en este estudio, Araújo, Assis Gomes, Almeida y Núñez (2018) señalan las expectativas académicas previas con las que accede el estudiante. Esta variable previa al ingreso, además de ser clave en el proceso de adaptación del nuevo estudiante, tiene una influencia positiva en su integración y participación académica y social, así como en su rendimiento académico. Esto se debe a que las expectativas pueden condicionar la forma de actuar del estudiante en función de si se cumplen y se encuentran en sintonía con que encuentra en la experiencia real.

Credé y Niehorster (2011) en su metaanálisis acerca de investigaciones que se han centrado en el fenómeno de la adaptación universitaria, recogen y agrupan en ocho categorías algunas de las variables que han sido relacionadas en la literatura previa con la adaptación a la Educación Superior, tal y como se observa en la figura 10.



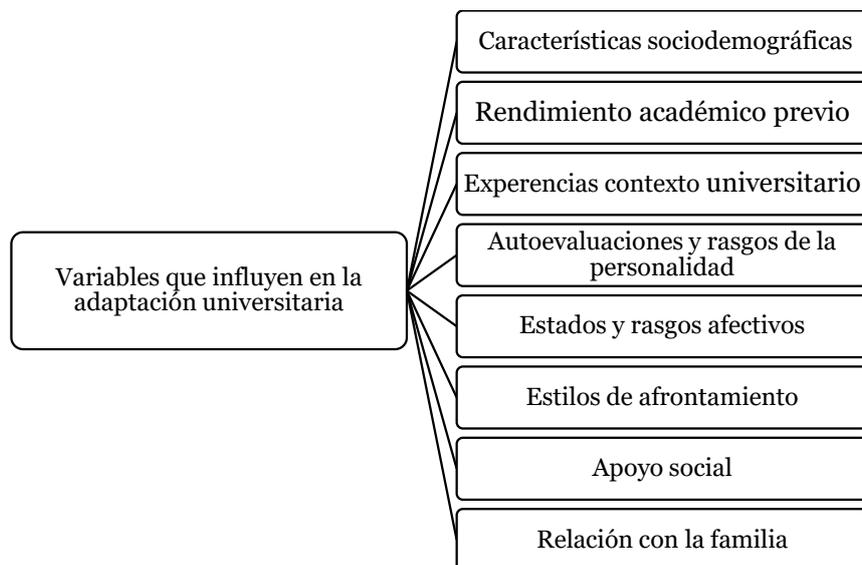


Figura 10. Variables que influyen en la Adaptación universitaria. Fuente: Credé y Niehorster (2011).

El primer grupo estaría compuesto por las características sociodemográficas del estudiante (género, etnia, discapacidad, estatus socioeconómico, edad, estudiantes de primera generación, etc.). En este sentido, el estudio de Páramo et al. (2017) utiliza variables sociodemográficas como el género, nivel educativo de los padres, así como su situación laboral y nivel de ingresos para analizar su relación con la adaptación de los estudiantes al contexto universitario.

El rendimiento académico previo al ingreso a la Educación Superior hace referencia a las calificaciones de acceso de la titulación. Así, los estudiantes que han obtenido un buen rendimiento académico (previo a la universidad), probablemente encuentren las demandas académicas de los estudios superiores más fáciles de sobrellevar, teniendo un efecto positivo en su adaptación. En la investigación de Soares, Guisande, Almeida y Páramo (2009), encontraron la calificación de acceso a la universidad como fuerte predictor del rendimiento académico de estudiantes portugueses de primer año.

Las experiencias vividas dentro del contexto universitario juegan un papel importante en la adaptación del estudiante. Así, por ejemplo, la participación en programas para facilitar el ingreso de los nuevos estudiantes al contexto universitario, puede que influya en el proceso de ajuste, ayudando a



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

los estudiantes a formar relaciones, familiarizándolos con los recursos de apoyo y actuando ante las demandas académicas a las que se enfrenten. El trabajo de Goff (2011) evalúa un programa de tutoría entre iguales dentro de un curso introductorio de cinco sesiones con estudiantes de biología de Ontario, Canadá. Los resultados del programa fueron satisfactorios, debido a que los estudiantes que asistieron a tres o más sesiones mejoraron su rendimiento académico y adaptación al finalizar el curso.

Un cuarto grupo hace referencia a las autoevaluaciones y a los rasgos de la personalidad, los cuales han sido propuestos como variables relacionadas con la adaptación del estudiante. En este sentido, altos niveles de extraversión, amabilidad, apertura y estabilidad emocional deberían facilitar la adaptación, permitiendo a los estudiantes desarrollar rápidamente nuevas relaciones sociales y explorar más fácilmente su nuevo ambiente. Por otro lado, variables como la autoestima, locus control y autoeficacia pueden afectar a la forma en que los estudiantes abordan los problemas y perciben su nuevo entorno y situaciones nuevas que traen el contexto universitario.

Con relación a los rasgos de personalidad, Kurtz, Puher y Cross (2012) realizaron una investigación prospectiva para estudiar la relación de los cinco grandes rasgos de personalidad con la adaptación de los estudiantes universitarios. En referencia al trabajo con el *self*, encontramos la investigación de Friedlander, Reid, Shupak y Cribbie (2007), la cual trata de determinar qué factores predicen un buen ajuste al contexto académico universitario. En los resultados obtenidos muestran la importancia de la autoestima como recurso para la adaptación de los estudiantes.

Los estados y rasgos afectivos (depresión, ansiedad, estrés, soledad, etc.) han sido relacionados con el proceso de adaptación universitaria. Clinciu (2013), en su trabajo en el contexto universitario rumano, estudió la relación que tenía el estrés en el proceso de adaptación, concluyendo que existía una relación negativa entre estas dos variables. Es decir, a mayor percepción de estrés por parte del estudiante, más dificultades tendría para conseguir adaptarse a la universidad.

Los estilos de afrontamiento se identifican con la forma en que los estudiantes se enfrentan a los estresores y desafíos que caracterizan su estancia



en la universidad, sobre todo en los primeros meses, influyendo en su adaptación. Como ejemplo, el estudio de Leong, Bonz y Zachar (1997) trata de determinar si diferentes tipos de estilos de afrontamiento del estudiante pueden predecir un buen ajuste universitario.

El apoyo social ha sido definido como un recurso que permite al estudiante afrontar la transición a la universidad de una manera más eficaz y rápida. Entre estos apoyos se encuentran los procedentes de familiares, amistades, compañeros, la facultad y sus trabajadores. Así, Salami (2011) y Yasin y Dzulkifli (2010) identificaron cómo los estudiantes que tenían altos niveles de apoyo social demostraron una mejor adaptación universitaria.

Por último, el vínculo del estudiante con su familia en relación a la adaptación a la universidad ha sido estudiado desde corrientes como la teoría del apego entre padres e hijos y estilos de crianza. El objetivo de esta temática se basa en identificar factores que obstaculizan o promueven el proceso de ajuste del estudiante mediante el desarrollo de relaciones parento-filiales seguras e interdependientes. Otro campo que se ha encargado de este tema es el psicoanalítico, el cual se ha dedicado a estudiar la separación psicológica que ocurre entre los adolescentes y sus padres al llegar al contexto universitario. Con relación a este grupo, los estudios de Love y Thomas (2017) o Wintre y Yaffe (2000) investigan los efectos que tienen el estilo percibido de los padres (autoritario o permisivo) y las relaciones actuales entre progenitores e hijos/as en la adaptación de los estudiantes universitarios.

El proceso de transición y posterior adaptación a la universidad requiere también de una especial atención a la heterogeneidad de perfiles de estudiantes encontrados en el actual sistema universitario. Es por ello, que, para finalizar este capítulo, es necesario abordar la diversidad estudiantil, y en concreto aquellos perfiles de estudiantes utilizados desde el presente estudio.



2.5. Diversidad actual de perfiles de estudiantes en la Educación Superior

Dorio y Corti (2015) señalan que no existe un proceso de transición único debido a la heterogeneidad de estudiantes que acceden cada año a la universidad. De ahí que estas autoras lo describan como un proceso diverso, complejo y multifacético. Abordaremos diferentes perfiles de estudiantes que integran actualmente el espacio de la Educación Superior. Se presenta un primer apartado destinado a las características propias del alumnado tradicional. A continuación, se desarrollan diferentes características propias del alumnado no tradicional; en concreto la edad, la simultaneidad de trabajo-estudio y el ser estudiante de primera generación.

2.5.1. Estudiantes tradicionales

Ante los continuos cambios en sectores como el personal, laboral y social que se registran en la actualidad (Rodríguez y Llanes, 2015), se han desarrollado nuevos términos para describir a los estudiantes tradicionales, como es el de adulto emergente (Arnett, 2000), asociada a una etapa evolutiva del ser humano que se encontraría entre la adolescencia y la adultez plena.

En la actualidad, la mayoría de los estudiantes que acceden a la Educación Superior están caracterizados por tener entre 18 y 25 años, ser dependientes económicamente de sus padres y no poseer obligaciones relativas a la vida adulta, como tener un trabajo a jornada completa, una hipoteca, estar casados/as y tener hijos (Páramo et al., 2017).

La adultez emergente se caracterizaría por ser un período de cambios y exploración por parte de la mayoría de las personas, al brindarles la oportunidad de examinar la diversidad de posibilidades que se abren en sus vidas (amor, trabajo, visiones del mundo, etc.). Dependiendo del país y la cultura, esta etapa estaría diferenciada por unas determinadas características u otras. Así, por ejemplo, las personas que proceden de países en vías de desarrollo entran a una edad más temprana a la adultez que los individuos de los países industrializados (Arnett, 2000).



Dentro del contexto nacional, Fiero y Moreno (2007) asientan a los adultos emergentes españoles sobre el denominado patrón mediterráneo de transición, propio de los países del sur de Europa. Así, países como Italia o España estarían caracterizados por una prolongación de la estancia en el domicilio familiar, la entrada tardía en el mercado laboral, el aumento de la edad a la que contraer matrimonio y una ampliación de las tasas de matrícula de estudiantes dentro de la Educación Superior.

Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), señalan cómo los adultos emergentes al acceder por primera vez al contexto universitario, tienen que adquirir una serie de responsabilidades nuevas para ellos y propias de los adultos independientes las cuales, si no son llevadas a cabo adecuadamente, pueden llevar al fracaso académico por parte del estudiante.

En este sentido, si bien comentamos la necesidad de poseer unas habilidades propias para el manejo de situaciones con las que se enfrentan los estudiantes al ingresar en la Educación Superior, Pascarella y Terenzini (2005), destacan cómo muchos de estos adultos emergentes no disponen de ellas.

2.5.2. Estudiantes no tradicionales

El aumento constante del número de estudiantes que vivimos en la actualidad en la Educación Superior provoca al mismo tiempo una mayor diversidad de perfiles estudiantiles. Como consecuencia, esta tendencia provoca una necesidad de profundizar en los procesos de transición, dado que se trata de un periodo repleto de dificultades y amenazas, sobre todo para los estudiantes no tradicionales (Briggs et al. 2012).

La tipología de estudiantes denominados como no tradicionales abarca una extensa gama de perfiles, siendo objeto de discusión la concreción de unas características comunes definitorias. En este sentido, la revisión realizada por Chung, Turnbull y Chur-Hansen (2014) lleva a establecer un conjunto amplio de criterios que han sido utilizados para definir el término de estudiante no tradicional, que podrían considerarse causa de desventaja. Algunos de estos criterios son: la edad, asumir diferentes roles de vida además de ser estudiante (estar casado, trabajar, tener hijos, etc.), cursar los estudios en la modalidad a



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

tiempo parcial, haber dejado de estudiar durante un tiempo antes de volverse a reincorporar a la vida académica, residir fuera del campus, acceder a la universidad por vías alternativas a la mayoritariamente utilizada, encontrarse matriculado en programas universitarios adaptados (horarios nocturnos o de fin de semana), pertenecer a otra etnia o estudiantes que presenten diversidad funcional.

En el contexto español, González-Monteagudo (2010) considera que el alumnado no tradicional lo integran: estudiantes sin tradición familiar universitaria (primera generación) o de origen socioeconómico bajo, mujeres en riesgo de exclusión o con cargas familiares, inmigrantes o colectivos de etnia minoritaria, mayores de 25 años y aquellos que compaginan sus estudios con un trabajo.

La tasa de estudiantes universitarios no tradicionales se ha elevado durante las últimas décadas y, según Klemencic y Fried (2007), se espera que siga en progresión ascendente en los próximos años. Tal aumento justifica la necesidad de estudiar las características más relevantes de este colectivo y valorar el modo de satisfacer sus necesidades y demandas (Wyatt, 2011). Sin embargo, en la literatura sobre Educación Superior se constata una notoria escasez de estudios acerca del alumnado no tradicional (Cruce y Williams, 2012).

Además, existe una problemática presente que ha sido identificado en este colectivo de estudiantes no tradicionales. O’Keeffe (2013) menciona que tienen menos probabilidades de no terminar sus estudios universitarios. Asimismo, Abbate (2008) y Figuera et al. (2015) señalan que la tasa de abandono del estudiantado no tradicional es superior a los estudiantes tradicionales.

Tras la revisión acerca de la amplitud del concepto del alumnado no tradicional, nos hemos centrado en tres perfiles específicos. Por un lado, estudiantes con edades superiores a 24 años, estudiantes que se encuentren en una situación laboral activa y por último, estudiantes que no poseen familiares que hayan cursado estudios universitarios, es decir, estudiantes de primera generación.



Edad y situación laboral

La edad y el desempeño laboral simultáneo a los estudios son los rasgos que con mayor frecuencia se han utilizado para caracterizar al alumnado no tradicional, dado que con ellos se suele abarcar a un colectivo amplio de estudiantes que han accedido a la universidad años después de haber finalizado la educación secundaria, que han utilizado vías específicas para el acceso a la universidad, o que tienen responsabilidades familiares y laborales al margen de las académicas. Debido a sus circunstancias personales, los estudiantes no tradicionales que poseen estos rasgos poseen menos tiempo para dedicar al estudio. En este sentido, el hecho de compatibilizar el trabajo con los estudios universitarios puede llevar al estudiante a reducir su asistencia a clase y a no llegar a establecer un vínculo de pertenencia con su institución universitaria (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017). Daza (2013) señala además que las responsabilidades extraacadémicas de este tipo de alumnado pueden impedirles entablar relaciones con otros estudiantes en los que apoyarse, incrementándose el riesgo de un mal desempeño académico. Unido a ello, en situaciones en las que se establece un conflicto de roles familiares o laborales con los académicos, el estudiante no tradicional puede llegar a posponer sus estudios o incluso a abandonarlos (Rosario et al., 2014).

Los estudiantes no tradicionales constituyen un colectivo especialmente vulnerable, con más probabilidades de no persistir en la Educación Superior o de obtener un bajo rendimiento académico (Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015). Los estudios que han analizado el fenómeno del abandono universitario incluyen precisamente como causas relevantes a la edad (Carvajal y Cervantes, 2017; Corominas, 2001; Lassibille y Navarro Gómez, 2009) y a la simultaneidad de estudios y trabajo (Bozick, 2007; Elías, 2008).

Primera generación

El concepto de primera generación no ha sido definido universalmente, por lo que se han propuesto diferentes definiciones a la hora de clarificar este tipo de alumnado. El estudio de Peralta y Klonowski (2017) lleva a cabo una revisión de las diferentes definiciones que se han utilizado en investigaciones de estudiantes de primera generación con respecto a la persistencia, retención y éxito académico. Existen algunas variantes en cuanto a la definición conceptual



del término. Entre los diferentes matices, se hace referencia al hecho de que ninguno de sus padres asistió a la universidad o no lograron acceder a ella (Johnson, 2006; Inkelas, Daver, Vogt y Leonard, 2007; Ishitani, 2006; Winkle-Wagner, 2009). Otras definiciones hacen referencia a que no consiguieron finalizar los estudios universitarios (Collier y Morgan, 2008; Cragg, 2009; Lundberg, 2012; Palmer, Davis y Maramba, 2011; Vuong, Brown-Welty y Tracz, 2010).

Por último, Aspelmeier, Love, McGill, Elliott y Pierce (2012) destacan que ninguno de los familiares más cercanos del estudiante había obtenido un título universitario, sin hacer referencia explícita a sus padres.

Sin embargo, desde este estudio utilizamos la propuesta por González-Montegudo (2010), quien enmarca dentro del concepto de estudiantes de primera generación a aquellos que provienen de familias en las que ni su padre ni su madre realizaron estudios universitarios.

Según Wang y Nuru (2017), los estudiantes de primera generación están sujetos a más dificultades y desafíos que los alumnos tradicionales. Se han identificado varias explicaciones para esta afirmación entre las que se encuentran: diferentes características preuniversitarias, una integración universitaria más débil o problemas para adaptarse a la cultura universitaria.

Diferentes autores señalan que este colectivo de estudiantes es más propenso a fracasar académicamente y no permanecer en la Educación Superior (Chen y Carroll, 2005; Groleau, Doray, Kamanzi, Mason, 2010). Además, Hurtado y Carter (1997) destacan que este colectivo es más propenso a no permanecer en la Educación Superior al poseer mayores dificultades para integrarse tanto social como académicamente.

Flanagan (2017) coincide en algunos de estos factores al señalar como puntos fuertes que explican la dificultad para conseguir tener éxito en la etapa universitaria el apoyo social y familiar, el adoptar una nueva cultura, participar en actividades sociales o la preparación académica preuniversitaria.

A la hora de enfocarse en el colectivo de los estudiantes de primera generación aparecen dos términos importantes que se encuentran relacionados: capital cultural y social.



Pascarella, Pierson, Wolniak y Terenzini (2004) destacan que aquellos estudiantes con padres con estudios universitarios poseerán mayores niveles de capital cultural y social, que transmitirán a sus hijos y, como consecuencia, tendrán más facilidades para tomar decisiones académicas y sociales, así como adaptarse mejor a la cultura universitaria que los estudiantes de primera generación, cuyos padres carecen de ese tipo de conocimientos.

Como indican York-Anderson y Bowman (1991), los estudiantes de primera generación no reciben por parte de sus familias la información y el asesoramiento necesario para crear unas expectativas realistas acerca de lo que se van a encontrar en el contexto universitario y, como consecuencia, estarán menos preparados para afrontar las demandas características de la Educación Superior



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



CAPÍTULO 3. EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

- 3.1. Expectativas académicas. Concepto y clasificaciones
- 3.2. Modelos teóricos sobre expectativas académicas
 - 3.2.1. Modelo de retención
 - 3.2.2. La teoría de la expectativa-valor y la teoría ecológica
 - 3.2.3. La teoría de confirmación-desconfirmación de expectativas
 - 3.2.4. Modelo de calidad de servicio de las cinco brechas
- 3.3. Formación de expectativas en el alumnado universitario
- 3.4. Expectativas académicas y su relación con aspectos positivos académicos en estudiantes universitarios.
- 3.5. Expectativas académicas en el contexto universitario
- 3.6. Variables asociadas a las expectativas en el contexto universitario
- 3.7. Actuaciones para atender las expectativas académicas de los estudiantes
- 3.8. Dimensiones de expectativas académicas en este estudio
 - 3.8.1. Formación para el empleo y la carrera
 - 3.8.2. Desarrollo personal y social
 - 3.8.3. Movilidad estudiantil
 - 3.8.4. Implicación política y ciudadana
 - 3.8.5. Presión social
 - 3.8.6. Calidad de formación
 - 3.8.7. Interacción social



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



INTRODUCCIÓN

Una vez desarrollada la contextualización del sistema universitario, tanto a nivel de España, como de la propia Universidad de Sevilla y profundizado en el periodo de transición que comprende el primer año universitario y sus características, nos centramos en las expectativas académicas con las que accede el estudiantado de nuevo ingreso sobre aquello que espera encontrarse o que le aportará su nuevo entorno.

Para ello se abordará el concepto de expectativas académicas, así como diferentes tipologías. Se llevará a cabo una revisión de los principales modelos teóricos que incorporan las expectativas para la explicación de cuestiones relevantes dentro de la Educación Superior, tales como la adaptación al contexto universitario o la satisfacción del alumnado. Posteriormente, se exponen posibles circunstancias que explican la formación de las expectativas en los estudiantes. Se reconocen cuestiones relevantes como la permanencia, la adaptación, el compromiso o el rendimiento académico del estudiante y su relación con las expectativas académicas.

Se realiza una revisión de diferentes expectativas académicas identificadas en el contexto universitario, además de qué variables han sido relacionadas con ellas. Por último, se recogen aportaciones realizadas en diferentes estudios con el objetivo de atender a las expectativas académicas de los estudiantes universitarios.

Por último, se desarrollarán las diferentes expectativas que serán consideradas en este estudio: formación para el empleo y la carrera, desarrollo personal y social, movilidad estudiantil, implicación política y social, presión social, calidad de la formación e interacción social.

3.1. Expectativas académicas. Concepto y clasificaciones

A la hora de abordar el concepto de expectativas de manera general, hay que distinguir un componente temporal. Por un lado, las expectativas aluden a un acontecimiento que aún no ha sucedido pero que el individuo espera que ocurra. Sin embargo, para que el sujeto llegue a plantearse ese acontecimiento futuro, tiene que apoyarse en factores previos y actuales que conformen la situación



esperada (Howard, 2005). Este autor hace referencia a este término como una forma de utilizar las experiencias pasadas para formular una visión sobre lo que debería suceder en el futuro. Cosacov (2007) añade que esta suposición acerca de lo que acontecerá en el futuro puede ser realista o no.

Los autores Sander, Stevenson, King y Coates (2000) establecen diferentes tipos de expectativas desde la perspectiva del individuo (figura 11). En este sentido, las “expectativas predictivas” harían referencia a hechos que sea muy probable que ocurran. Por otro lado, las “expectativas normativas” aluden a aquellos hechos que los individuos esperan que ocurran debido a que se apoyan en experiencias previas vividas en situaciones similares, por lo tanto, esperan que suceda lo mismo. Por último, las “expectativas ideales” se relacionan con aquello que el individuo desea que ocurra.

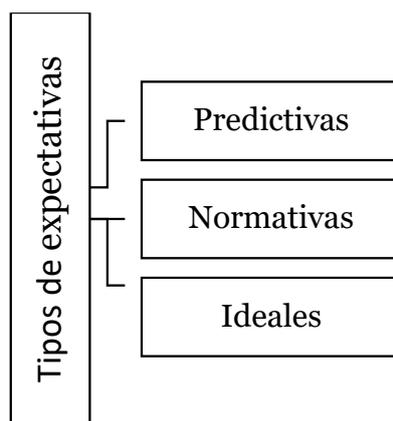


Figura 11. Clasificación de expectativas Fuente: Sander et al. (2000)

Las expectativas han sido estudiadas desde diferentes dimensiones como el empresarial, el clínico o como es el caso de este estudio, desde el ámbito académico, haciendo referencia a la Educación Superior. Como señala Sibrán (2017), las expectativas que poseen los estudiantes universitarios tanto a su entrada como durante sus estudios han ido adquiriendo una especial relevancia e interés durante la última década en el campo de la educación.

Según Pérez-Padilla (2015) los inicios de este tipo de investigaciones pusieron su foco de atención en las expectativas que poseía el profesorado universitario sobre sus alumnos. Encontramos estudios recientes como los de Borghi et al. (2016) y Hassel y Ridout (2018) que tratan de identificar similitudes



y discrepancias entre lo que espera el alumnado que accede a la universidad y lo que los propios profesores creen que esperan ellos.

Sin embargo, la tendencia ha ido cambiando y los propios estudiantes han pasado a ser los principales protagonistas en el estudio de las expectativas. Pichardo, García, De la Fuente y Justicia (2007) diferencian dos líneas de investigación predominantes en el estudio de las expectativas académicas. Por un lado, hacen referencia a aquellas investigaciones que se interesan por las expectativas de los estudiantes con respecto a su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y otro más generalista, en el sentido de conocer qué esperan los estudiantes que su universidad les ofrecerá.

Este estudio se posiciona claramente con la segunda alternativa que proponen Pichardo et al. (2007), centrándose en una serie de expectativas académicas relacionadas con aspectos como la formación o el desarrollo personal y social del estudiante.

Una vez descrita algunas de las líneas más relevantes en este campo de estudio, pasamos a llevar a cabo una revisión acerca de los componentes que integran el concepto de expectativas académicas en base a nuestro posicionamiento.

Almeida, Guisande y Paisana (2012) definen las expectativas académicas como aquellas creencias y actitudes previas al acceso de los estudiantes a la Educación Superior, así como aquello que esperan conseguir durante y tras finalizar sus estudios universitarios.

Sin embargo, a la hora de definir el concepto de expectativas académicas, diferentes autores han tenido en cuenta también los componentes que lo caracterizan. De este modo, Kuh, Gonyea y Williams (2005) conceptualizan las expectativas como cogniciones, motivaciones y afectos con los que los estudiantes acceden a la universidad y que se encuentran influenciadas tanto por las experiencias académicas anteriores, factores familiares, sociales y económicos, así como por la información que se ofrece desde las universidades. Otra definición que presenta similitud es la realizada por Alfonso et al. (2013), quienes hacen referencia a las expectativas académicas como una interpretación cognitiva y motivacional de aquello que el estudiante desea que acontezca. Diniz et al. (2018)



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

lo definen como un constructo constituido por motivaciones y cogniciones tales como percepciones, aspiraciones y deseos relacionados con su experiencia de aprendizaje y de desarrollo dentro del contexto universitario.

Para Sibrán (2017), las expectativas académicas determinarán la conducta del propio estudiante, ya que en función de que se cumplan o no, su nivel de implicación tanto en los desafíos académicos como sociales será distinto. Es decir, dichas expectativas condicionarán al estudiante a que actúe de una determinada manera, anticipando así su comportamiento. En relación a esta línea argumental sobre la influencia de las expectativas sobre la conducta, Merhi (2016) señala lo siguiente: “las expectativas generan creencias sobre hechos futuros y dichas creencias promueven actitudes y motivaciones al respecto, con una influencia directa, en este caso, en las conductas del estudiante en la universidad” (p.30).

Kinnunen et al. (2018) distinguen dos tipos de expectativas con respecto al tiempo en el que el estudiante espera que se concreten. Por un lado, aluden a las expectativas a corto plazo (temas académicos, gestión del tiempo, etc.) y por otro se relacionarían con aquellas metas profesionales que esperan lograr en un futuro (a largo plazo). Por tanto, el tiempo influye en la formación de expectativas, al igual que otros factores como veremos más adelante.

Una vez realizada una revisión acerca de los diferentes modos de definir las expectativas, según los componentes y tipologías, se propone una definición que responde al modo en que se va a entender el concepto de expectativas académicas. A nuestro modo de parecer, hemos entendido en este estudio las expectativas académicas de los estudiantes como:

Aquellas creencias que posee el estudiante sobre lo que le va a ofrecer la institución universitaria y el impacto tanto en su formación y en el desarrollo integral como persona, así como todo aquello que pretenden lograr durante su trayectoria académica relacionado con su experiencia de aprendizaje y de desarrollo.



3.2. Modelos teóricos sobre expectativas académicas

Los estudios empíricos llevados a cabo desde la literatura científica sobre las expectativas en el contexto académico superior se han ido apoyado en una diversidad de modelos teóricos desde sus inicios, dependiendo de su finalidad. Estos modelos se encuentran influencias, de alguna manera, por el mito del estudiante de primer año o como lo denominan en la literatura anglosajona “*the freshmen myth*” (Stern, 1966).

El mito del estudiante de primer año hace referencia al fenómeno que ocurre con la entrada de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. Stern (1966) utilizaba este término para explicar las expectativas basadas en un idealismo ingenuo y entusiasta con el que acceden algunos estudiantes al contexto universitario. En otros términos, este fenómeno hace referencia a la falta de correspondencia entre las expectativas previas con las que acceden los nuevos estudiantes y la realidad con la que se enfrentan. Este autor atribuye la causa de esta incongruencia a la realidad universitaria, la cual trae consigo mayores desafíos a los vividos previamente por los estudiantes de nuevo ingreso (Stern, 1966). Este mito sigue estando vigente y sigue sustentando las bases teóricas de diferentes estudios acerca de las expectativas con las que acceden los estudiantes universitarios de nuevo ingreso.

En la tabla 8, se muestran los modelos teóricos clásicos que durante décadas han apoyado los estudios de expectativas académicas en el contexto de la Educación Superior. Estos modelos de referencia, han tenido como finalidad estudiar la adaptación de los estudiantes a esta nueva etapa académica y conocer la satisfacción con respecto a lo ofrecido en materia de servicios y formación por parte de las instituciones universitarias.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 8. Modelos teóricos sobre expectativas académicas.

Modelos teóricos	Autores/Año	Finalidad
• Modelo de retención	Tinto (1975)	Adaptación al contexto universitario del alumno
• Teoría de la expectativa-valor y la teoría ecológica	Atkinson (1964) Bronfenbrenner (1987)	
• Modelo de confirmación-desconfirmación de expectativas	Oliver (1977,1980)	Satisfacción del alumnado
• Modelo de calidad de servicio de las 5 brechas	Prakash (1984)	

Nota. Fuente: *Elaboración propia*

Cada modelo se ha centrado en definir el papel que juegan las expectativas en diferentes aspectos académicos como la adaptación al entorno universitario o la satisfacción del estudiante ante el servicio ofrecido por las instituciones universitarias. Los modelos teóricos de “calidad de servicio de las cinco brechas” y “confirmación-desconfirmación de expectativas” proceden de contextos del mundo empresarial y abarcan temas de servicios diferentes a la formación. En el contexto académico, ambas teorías tienen el objetivo de conocer la satisfacción del alumnado de cara a mejorar los servicios ofrecidos desde las instituciones universitarias. El modelo de retención y el de expectativa-valor y la teoría ecológica se han centrado en la adaptación del estudiante al nuevo contexto académico, entendiendo así los posibles motivos de permanencia o abandono.

3.2.1. Modelo de retención

El modelo formulado por Tinto (1975) se formuló posteriormente en base a los planteamientos llevados por Stern (1966) sobre el mito del estudiante de primer año. Una de las premisas de esta teoría se basa en comprender el papel que juegan las expectativas y su incongruencia en el proceso de transición al contexto de la Educación Superior, así como la experiencia durante el primer año académico.

El modelo interaccionista longitudinal de Vincent Tinto (1975) toma en consideración las expectativas del alumnado universitario para explicar la permanencia o la salida del contexto universitario. En este sentido, Tinto argumentó que las expectativas y la motivación del estudiante junto con características individuales, antecedentes familiares y experiencia académica



previa a la entrada a la universidad influían en el proceso de integración social y académica, y que a su vez determinaba tanto el rendimiento, la satisfacción como la persistencia del estudiante dentro del contexto universitario. Este modelo se percibe desde una perspectiva longitudinal debido a que hay que prestar atención tanto a las expectativas previas al ingreso académico, como a su congruencia con la experiencia real vivida por el estudiante una vez dentro del entorno académico. Por tanto, las interpretaciones del estudiante acerca de sus propias experiencias, tanto académicas como sociales dentro del ambiente universitario pueden desencadenar su salida prematura, si bien, estas no se asemejan a lo que realmente esperaba en un primer momento. Para llegar a tales interpretaciones, el estudiante debe evaluar el hecho de sentirse miembro de la estructura académica y social que conforma su institución universitaria. El contenido de estas evaluaciones se fundamenta en valorar si la universidad cumple con sus expectativas previas tras su experiencia universitaria. De este modo, si se produce una alineación entre las expectativas con las que acceden los nuevos estudiantes y la realidad vivida durante la experiencia del primer año universitario, los estudiantes tendrán más posibilidades de desarrollar un sentido de pertenencia hacia la institución

Tinto (1975) propone en su modelo teórico que los estudiantes acceden al espacio universitario con una serie de expectativas sobre cómo será este. La relevancia de estas expectativas recae en el hecho de que gradúan los niveles iniciales de compromiso académico y social del estudiante con la institución universitaria. Con tales valores iniciales de compromiso comienza el estudiante el proceso de integración tanto social como académico. Posteriormente, una vez se haya efectuado la integración, el estudiante reevalúa su posición al final del semestre y determina si permanecerá en la institución.

Si no se logra una adecuada integración académica y/o social, el estudiante puede replantearse su permanencia en la universidad o que decida finalmente salir del contexto universitario. Es decir, si las expectativas previas no se cumplen con respecto a sus estudios universitarios, el estudiante puede sufrir un desencanto con su experiencia, desarrollando un descenso de su compromiso y un desajuste en su adaptación tanto académica como social. Este hecho, puede



llegar a desencadenar una salida prematura del estudiante y con ello fracasar en sus estudios universitarios.

Los hallazgos mostrados por Braxton et al. (1995) confirman empíricamente el modelo de Tinto a través del uso de tres tipos de expectativas (*expectativas para el desarrollo académico e intelectual, expectativas sobre el contexto universitario y expectativas de desarrollo de carrera*). Los resultados señalan cómo tanto la integración académica como social del estudiante se verán afectadas en función de que exista o no consonancia entre las expectativas previas que poseen los estudiantes y la experiencia real vivida. Por tanto, cuanto mayor era el grado en que las expectativas se alinean con la experiencia real, mayor será el grado de integración académica y social del estudiante. Los resultados también mostraron que tales expectativas mencionadas anteriormente tuvieron un efecto positivo en el compromiso del estudiante sobre su institución universitaria y sobre sus metas académicas.

Otro trabajo más reciente basado en el modelo de Tinto (1975) es el llevado a cabo por Pleitz, MacDougall, Terry, Buckley y Campbell (2015). Los resultados confirmaron cómo aquellos estudiantes que informaron mayor discrepancia entre sus expectativas previas y la propia realidad dentro de aspectos sociales mostraron una mayor predisposición a abandonar la titulación universitaria. Sin embargo, la mayor discrepancia pudo observarse en el ámbito académico, mostrando que los estudiantes acceden a la Educación Superior con cierto grado de desconocimiento.

3.2.2. La Teoría de la expectativa-valor y la Teoría ecológica

Smith y Wertlieb (2005) abordan ambas teorías, la Teoría de la expectativa-valor y la Teoría Ecológica, para estudiar las discrepancias en las expectativas previas al acceso a la universidad y las experiencias universitarias vividas durante de primer año.

Según Atkinson (1964), la intención de realizar una tarea determinada se establece por las expectativas de alcanzar un incentivo y por el valor que se le otorga a este. Por lo tanto, la acción de llevar a cabo una conducta está



influenciada por la motivación de la persona por conseguir algo concreto y las expectativas de conseguirlo.

Smith y Wertlieb (2005) señalan que la teoría de la expectativa-valor tiene una relación directa con la motivación del estudiante. Esta relación se muestra cuando un estudiante espera que una acción determinada tenga un resultado concreto que lo incentive. Para esta teoría es importante conocer las expectativas de los estudiantes con el objetivo de saber la importancia que le concede en general a la universidad o a variables relacionadas. Dependiendo del valor que le otorgue, condicionará al estudiante a comportarse de una manera u otra, y como consecuencia tendrá éxito o abandonará sus estudios universitarios. Es decir, si por ejemplo el estudiante espera que asistir a tutoría puede ser beneficioso para su rendimiento académico, probablemente su motivación sea más elevada y comience a compaginar las clases con las tutorías. Otro caso que puede ocurrir es que, el estudiante posea unas expectativas bajas sobre afrontar con éxito las demandas académicas de una titulación universitaria, debido a su dificultad. Además, perciba poco valioso alcanzar un título universitario, debido a que su asistencia se debe a presiones familiares. En este caso, el estudiante no tendrá la motivación suficiente para esforzarse y lograr finalizar de manera satisfactoria sus estudios universitarios.

En relación a la teoría ecológica, partimos de la idea de que el desarrollo de la persona se lleva a cabo en interacción con los diferentes contextos donde actúa (Bronfenbrenner, 1987). Aplicándose esta teoría a la Educación Superior, la teoría ecológica se centra en el propio contexto académico y todos los elementos que lo componen como son los agentes implicados (estudiantes, profesores, etc.), así como las relaciones sociales y académicas que se establecen. En este sentido, mientras más se alineen las características del estudiante con su entorno académico, más fácil será su adaptación y permanencia. Smith y Wertlieb (2005) indican que las expectativas con las que accede el estudiante al entorno explicarán esta situación. Si las expectativas son poco realistas con lo que ofrece el medio académico, puede provocar que el estudiante experimente una sensación de insatisfacción y de abandono de estudios, al no alinearse con la realidad.



Ambas teorías se complementan para reducir la diferencia entre los dos espacios académicos, es decir entre la educación preuniversitaria y la Educación Superior, proporcionando información para llevar a cabo actuaciones que reduzcan los niveles de desconexión del estudiante.

Los resultados del estudio de ambos autores mostraron unas expectativas irrealistas que no se alinearon con la experiencia real. Esto se ve reflejado en las altas puntuaciones iniciales registradas en las expectativas de los estudiantes, las cuales fueron descendiendo conforme pasó el tiempo. Smith y Wertlieb (2005) relacionan este descenso de las expectativas sociales con la teoría ecológica. Además, respaldan la teoría del valor de la expectativa con la advertencia de que las expectativas de los estudiantes deben ser realistas y consistentes con las experiencias reales que encuentran en el contexto universitario.

3.2.3. La Teoría de confirmación-desconfirmación de expectativas

La Teoría de confirmación-desconfirmación de expectativas fue desarrollada por Oliver (1977,1980) en el campo de la psicología y el marketing. Sin embargo, posteriormente fue adoptada en el estudio de la comprensión de las expectativas del estudiante y su satisfacción en el contexto académico. Este modelo está formado por cuatro factores: expectativas, producto formativo, desconfirmación de las expectativas y satisfacción (Appleton-Knapp y Krentler, 2006). En este sentido, el estudiante, una vez terminado el periodo formativo, compara sus expectativas de inicio y lo obtenido al final del curso. Si el resultado final es superior a lo que el estudiante esperaba en el momento de inicio, estaríamos hablando de una desconfirmación positiva, lo que llevaría a su satisfacción. En el caso opuesto, cuando el estudiante encuentra que el producto formativo al final del curso es inferior a las expectativas que percibía al principio, la desconfirmación sería negativa y por tanto produciría insatisfacción en el estudiante. En un punto intermedio encontramos una situación en la que el desempeño real es el esperado por el estudiante. La secuencia de los cuatro factores se muestra en la figura 12.



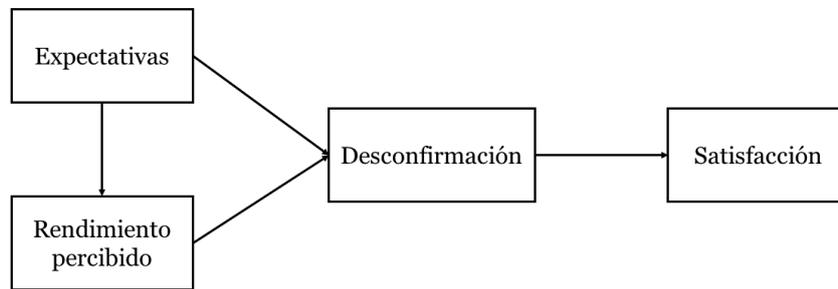


Figura 12: Modelo de la Teoría de Confirmación de la Expectativa. Fuente: Adaptado de Oliver (1980).

Esta teoría permite medir la satisfacción del estudiante con respecto al servicio académico ofrecido, pudiendo las instituciones universitarias comprender qué dimensiones son las menos satisfactorias para los estudiantes, con el objetivo de poder modificarlas y adaptarlas a sus expectativas, correspondiendo así a sus deseos académicos.

Appleton-Knapp y Krentler (2006) se basan en esta teoría para apoyar los resultados de su estudio con estudiantes universitarios del área de empresa. En este sentido, confirman la relación que existe entre la satisfacción de los estudiantes y el grado de cumplimiento de sus expectativas, aunque dependiendo de cuando se recoja la información sobre las expectativas, si al inicio o siendo recordadas al final de la formación.

3.2.4. Modelo de calidad de servicio de las cinco brechas

Otro enfoque utilizado para el estudio de las expectativas en el contexto académico es el modelo de calidad de servicio de las cinco brechas (Prakash, 1984). Al igual que la Teoría de confirmación-desconfirmación de expectativas, tiene como objetivo conocer la satisfacción del estudiante sobre el servicio que presta la universidad. Este modelo surge en la década de los años 80 en el marco contextual del mundo empresarial. Prakash (1984) fue uno de los pioneros en dotar de especial relevancia a las expectativas de los clientes como aspecto importante para conocer posteriormente su satisfacción con el servicio prestado.

En base al planteamiento anteriormente expuesto, Parasurama, Zeithaml y Berry (1985) se encargan de desarrollar el modelo de calidad de servicio de las



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

cinco brechas. Este modelo se encarga de comparar las expectativas que poseen los clientes o consumidores con su percepción sobre el servicio recibido por parte de la propia empresa, así como identificar qué factores pueden intervenir en la satisfacción final del consumidor.

Como se muestra en la figura 13, este modelo consta de cinco brechas divididas en dos grupos, uno destinado al cliente y otro al proveedor del servicio. Empezando por el final y con respecto al cliente, se le atribuye la quinta y última brecha, que hacen referencia a la diferencia que se genera entre las expectativas que tiene de los servicios, fruto de experiencias pasadas y de información recolectada, y la percepción que el servicio genera una vez ha sido comprado y experimentado. Las demás brechas hacen referencia a la institución que presta el servicio y tratan sobre diferentes aspectos que pueden contribuir o explicar la insatisfacción del cliente. Estos factores atienden a los recursos para gestionar las expectativas del cliente (brecha 2), el personal de servicio (brecha 3) o la comunicación al cliente (brecha 4). La brecha 1 sería uno de los puntos de partida y haría referencia a la diferencia entre lo que la empresa cree que el consumidor espera y lo que realmente espera el cliente de ella. Por tanto, conocer las expectativas de los clientes ayuda a garantizar la calidad del servicio y ayuda a conseguir la satisfacción de estos.



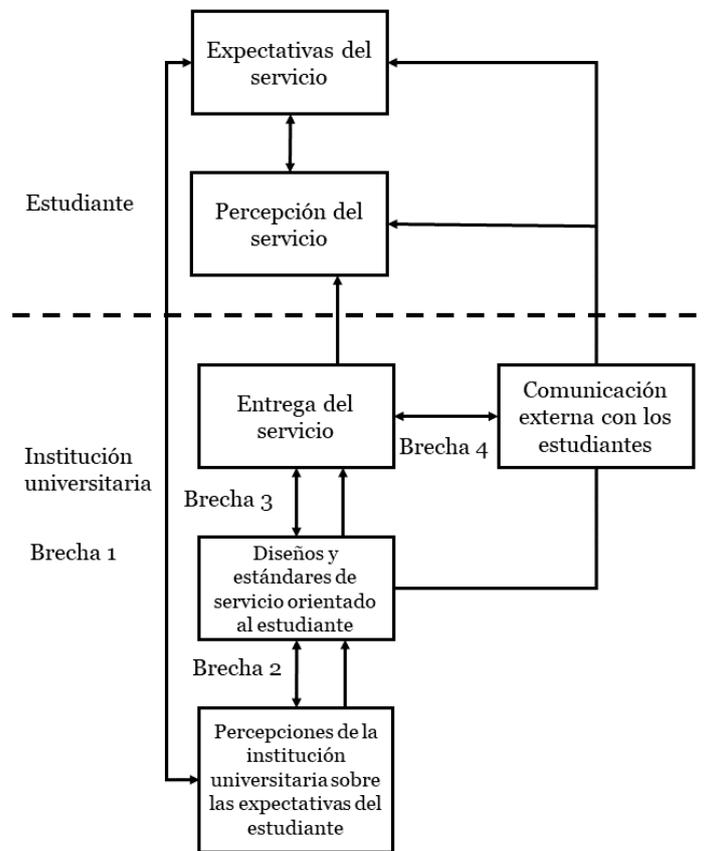


Figura 13: Modelo de calidad de servicio de las 5 brechas. Fuente: Adaptado de Marimuthu e Ismail (2012).

Este modelo, que originalmente proviene del sector empresarial, se ha ido extrapolando a otros contextos entre los que se encuentra el académico. Con respecto al entorno de la Educación Superior, este modelo trata de dar respuesta a la discrepancia que puede existir entre, las expectativas de los estudiantes al ingresar a la Educación Superior y la posterior percepción de lo encontrado una vez hayan accedido. Con este propósito, se persigue que las instituciones universitarias conozcan y atiendan a las expectativas de los estudiantes, y con ello mejoren la calidad de sus servicios hacia el alumnado.

De este modo, se ha ido propiciando un aumento del número de estudios cuya preocupación se ha basado en profundizar en las expectativas de los estudiantes universitarios, con el objetivo de mejorar la calidad del servicio ofrecido por las instituciones universitarias. Este es el caso del estudio llevado a cabo por Borghi et al. (2016), quienes abordan el objetivo de profundizar en la



diferencia entre las expectativas de los servicios de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior y las expectativas percibidas por los profesores apoyándose en el modelo de las 5 brechas. Concretamente, tratan de encontrar la brecha de conocimiento entre lo que los profesores (proveedor del servicio) creen que los estudiantes (clientes) esperan y lo que estos realmente esperan (brecha 1). Los resultados muestran cómo realmente existe una brecha de conocimiento entre estudiantes y profesorado con respecto a las expectativas de entrada a la universidad, teniendo en general los estudiantes unas expectativas más altas de lo que verdaderamente el profesorado esperaba.

3.3. Formación de expectativas en el alumnado universitario

Durante el periodo de transición que abarca el paso hacia la Educación Superior, los estudiantes comienzan a formar expectativas acerca de cómo será y qué le ofrecerá su nueva etapa académica en la universidad, anticipando qué diferencias encontrará respecto a la etapa anterior vivida en la educación secundaria (Maloshonok y Terentev, 2017)

Sin embargo, la entrada al contexto universitario puede llegar a ser desconcertante para la mayoría de los nuevos estudiantes al poseer pocos y, en algunos casos, ninguna información o experiencia previa que le ayude a obtener una mejor comprensión sobre lo que le espera en este nuevo entorno académico.

Con respecto a esta cuestión, Gairín et al. (2009) señalan que en general, el estudiante visualiza su entrada a la Educación Superior poseyendo altas expectativas y motivaciones con respecto a un período formado por nuevos interrogantes e incógnitas, a los que tendrá que hacer frente mediante sus propias decisiones sin contar para ello con experiencia previa.

Los factores que intervienen en la creación de las expectativas académicas han sido descritos en diferentes estudios. Encontramos en la literatura autores que se han encargado de definir qué aspectos toman en consideración los nuevos estudiantes para formular estas expectativas previas al acceso. Gibbs y Simpson (2005) señalan que los estudiantes basan sus experiencias en aquellas ideas y métodos que les hicieron tener éxito en la anterior etapa educativa. En sintonía con estas afirmaciones, según Ozga y Sukhnandan (1998) y Cook y Leckey (1999),



los estudiantes apoyan sus expectativas en su anterior etapa en la educación secundaria, su experiencia de vida y su propia percepción previa de la universidad o bien, como indican Cole Kennedy y Ben-Avie (2009), sobre aquello que han aprendido de los demás. En este sentido, Olson, Roese y Zanna (1996) señalan que la experiencia previa, aludiendo a la suya propia, así como aquello que el estudiante ha aprendido de experiencia de otros compañeros, puede influir en la formación de las expectativas.

Bennet, Kottasz y Nocciolino (2007) coinciden con algunos de los factores mencionados anteriormente cómo son las experiencias académicas previas del alumnado. Sin embargo, estos autores hacen referencia a otros factores como son el autoconcepto académico, el material promocional sobre la institución universitaria, la experiencia transmitida por estudiantes que se encuentran en cursos universitarios superiores o egresados, y en particular, a través de actuaciones de mentoría entre iguales.

El capital cultural, entendido como el conjunto de conocimiento y actitudes que se transmiten de generación en generación dentro de las familias y que ayudan al estudiante a desarrollarse y adaptarse al contexto académico (Canales y De los Ríos, 2009), ha sido relacionado con la formación de las expectativas del estudiante. De esta manera, si el estudiante posee un capital cultural adecuado, sus expectativas serán más acordes a la realidad académica, evitando así que el estudiante pueda experimentar mayores contratiempos en su adaptación a nuevos entornos académicos (Reay, Ball y David, 2002; Vryonides, 2007).

Otras fuentes de información que puede influenciar de manera realista la creación de expectativas del estudiante son los programas de orientación preuniversitarios. Estos programas están formados por una serie de actuaciones y actividades dirigidas a informar sobre las diferentes titulaciones y el contenido ofertado por cada universidad, así como los diferentes servicios que ofrecen. Como ejemplo, la Universidad de Sevilla cuenta con actividades formativas¹²

¹² Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Sevilla:
<http://estudiantes.us.es/actividades>



dirigidas al estudiantado preuniversitario como mesas redondas, feria del estudiante, visitas a centros educativos, etc.

Asimismo, las universidades cuentan con información preuniversitaria proporcionada desde sus páginas web (De-Besa, Lugo y Limón, 2017) que pueden acercar al alumnado a la experiencia universitaria e influenciar la formación de sus expectativas previas. En este sentido, el estudio de Lobo y Gurney (2014) mostró cómo la información albergada en el espacio web de la universidad influyó en gran medida la formación de las expectativas previas del alumnado, y en menor medida, a través de los materiales y folletos proporcionados por la universidad.

3.4. Expectativas académicas y su relación con aspectos académicos positivos en estudiantes universitarios.

Mejorar la experiencia del primer año universitario se ha convertido en uno de los retos de las instituciones universitarias (Gairín et al. 2009). Para ello, cada vez se llevan a cabo más acciones orientativas y formativas, con el objetivo de facilitar el paso de un contexto académico totalmente diferente, como es la educación secundaria, al entorno universitario. Entre los aspectos relevantes a tener en cuenta en esta etapa de inicio se encuentran las expectativas con las que acceden los nuevos estudiantes al contexto universitario.

Estudios empíricos sobre la temática han ofrecido una serie de conclusiones donde se detalla la importancia de las expectativas en aspectos tan importantes como la retención, compromiso, adaptación, satisfacción o rendimiento académico entre otros. En este sentido, Braxton et al., (1995) plantean algunos de los beneficios que comporta conocer las expectativas con las que accede el estudiantado universitario. Resaltan que las expectativas académicas pueden predecir el comportamiento del estudiante. Este hecho, puede ser visto como una oportunidad por parte de las instituciones universitarias para poder anticipar situaciones indeseables que lleven al alumnado a desistir y fracasar académicamente. Por tanto, es necesario que desde las instituciones universitarias se atiendan a las expectativas previas del alumnado, de cara a evitar situaciones de insatisfacción producidas por la



discrepancia hallada entre lo que esperan y lo que realmente viven (Appleton-Knapp y Krentler, 2006).

Otras investigaciones, como la llevada a cabo por Money et al. (2017), han destacado el impacto que pueden tener las expectativas sobre la forma de aprendizaje, éxito académico y la satisfacción del alumnado sobre la Educación Superior. Por otro lado, Smith y Hopkins (2005) se centran en la discrepancia entre las expectativas previas y la realidad, y en cómo esto puede influir en el proceso de transición al contexto universitario del alumno. Siguiendo esta línea, las expectativas académicas han sido identificadas como una variable importante a la hora de explicar el proceso de transición y adaptación de los nuevos estudiantes, así como su permanencia en la universidad (Marinho-Araújo, Fleith, Almeida, Bisinoto y Rabelo, 2015). Los autores citados destacan la influencia que ejercen las expectativas a la hora de que el alumno se enfrente a los obstáculos y desafíos característicos a la entrada del contexto universitario. Además, asocian otros aspectos relevantes como son el compromiso, la asistencia y participación en las tareas académicas.

Lobo y Gurney (2012) señalan cómo la satisfacción del alumnado por cumplir con sus expectativas previas puede afectar al compromiso con la institución educativa, el rendimiento académico, la retención y el desgaste de los estudiantes. Otros estudios se han centrado en identificar la brecha existente entre las expectativas de los estudiantes y lo que el profesorado universitario cree que espera el alumno, con el objetivo de ajustar los servicios a las expectativas y así aumentar la satisfacción de los estudiantes (Borghi, Mainardes y Silva, 2016; Mainardes, Alves y Raposo, 2014). Las expectativas también han sido tenidas en cuenta a la hora de determinar el rendimiento académico del estudiante (Krammer, Sommer y Arendasy, 2016; Tejedor y García-Valcárcel, 2007), así como la motivación del estudiante para el aprendizaje, que le lleve a la satisfacción y por último al éxito académico (Byrne et al., 2012).

Otro de los beneficios que para las instituciones de Educación Superior supone conocer las expectativas con las que accede el nuevo estudiante es que pueden dar pistas para crear una imagen de su identidad, tanto desde una perspectiva personal, académica como profesional (Kinnunen et al, 2018).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

En este sentido, diversos autores han manifestado la importancia que las instituciones universitarias cuenten con un adecuado plan de orientación y acción tutorial con el que puedan responder a las necesidades de los estudiantes en función a sus expectativas previas (Espinar, 2015; Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Moreno y Sallán, 2016).

3.5. Expectativas académicas en el contexto universitario

Se han documentado una diversidad de expectativas que han sido identificadas y estudiadas dentro del ámbito de la Educación Superior. En este sentido, el estudio de Borghi et al. (2016) lleva a cabo una revisión de la literatura con respecto a tipos de expectativas utilizadas en diferentes investigaciones anteriores, llegando a agrupar un total de 30 (tabla 9).

Entre estas se encuentran expectativas que hacen referencia a temas laborales, como conseguir un empleo y obtener estabilidad económica al terminar los estudios universitarios. Asimismo, se muestran expectativas sobre cursar asignaturas relacionadas con la realidad social y profesional, o esperar que exista un vínculo fuerte entre la universidad y el mercado laboral.

Otros temas que se abordan desde este estudio están relacionados con el hecho de esperar nuevas experiencias enriquecedoras tanto personales como académicas, a crecer y desarrollarse tanto personal como profesionalmente o a esperar que la universidad contribuya a la capacidad para alcanzar objetivos profesionales y de vida.

En cuanto al hecho de profundizar en conocimientos, este estudio también menciona expectativas como participar en investigaciones científicas, acceder a las nuevas tecnologías o participar en eventos relacionados con su curso. Expectativas sociales tanto dentro del ámbito académico (intercambio de conocimiento entre iguales y creación de sentimiento de camaradería) como extracurriculares (desarrollar nuevas amistades y tener una vida académica animada) son incorporadas también dentro de esta revisión.



Tabla 9. *Revisión de expectativas académicas en el ámbito universitario*

Tipos de expectativas académicas
1. Nivel alto de exigencia
2. Conseguir un buen empleo cuando terminen su formación universitaria
3. Hacer nuevos amigos y tener una vida académica animada
4. Asignaturas adaptadas a la realidad social y profesional
5. Apoyo financiero de la institución de Educación Superior a través de programas de becas y financiamiento
6. Nuevas y ricas experiencias personales y educativas
7. Buenas infraestructuras
8. Servicios adecuados a las necesidades de los estudiantes (bibliotecas, servicios académicos, laboratorios, servicios de comida, etc.)
9. Crecer y desarrollarse a nivel personal y profesional
10. Profesores dispuestos a ayudar, escuchar, responder preguntas y que estén disponibles para los estudiantes
11. Formar parte de investigaciones científicas
12. Tener una relación honesta y transparente con la universidad
13. Procesos burocráticos claros y bien definidos
14. Acceso a toda la información académica y no académica del curso a través de la web
15. Acceso a la última tecnología
16. La universidad tenga con fuertes vínculos con el mercado laboral
17. Libertad de pensamiento y expresión
18. Compañerismo a la hora de compartir conocimientos con profesores y compañeros
19. Empezar un trabajo voluntario en causas sociales en la localidad donde se inserta la institución de Educación Superior
20. Obtener estabilidad financiera rápidamente al terminar los estudios universitarios
21. Expandir las habilidades personales con nuevos conocimientos adquiridos para perseguir sus objetivos profesionales y de vida.
22. Encontrar en la institución de Educación Superior un ambiente agradable y propicio
23. Participar en eventos relacionados con los contenidos de su titulación
24. Poder seguir formándose en enseñanzas de posgrado una vez se hayan graduado
25. Los profesores utilicen todos los recursos disponibles para la planificación y la docencia
26. Los profesores utilicen nuevas metodologías y diferentes recursos en sus clases
27. El número de alumnos por clase sea el adecuado
28. Estar informados acerca de las asignaturas, así como de sus procedimientos de evaluación y proceso de reclamación
29. Clases sean más prácticas en lugar de teóricas
30. Contenidos de las asignaturas agradables e interesantes

Nota. Fuente: Borghi et al. (2016)



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Sin embargo, existen estudios que han optado por agrupar los diferentes tipos de expectativas en dimensiones, definiendo así el constructo expectativas académicas desde una perspectiva multidimensional (Casanova, Almeida, Peixoto, Ribeiro y Marôco 2019).

Los primeros estudios se originan en el contexto norteamericano y se han centrado en las dimensiones de expectativas académicas y sociales (Baker, Mc Neil y Siryk (1985). Posteriormente, Smith y Wertlieb (2005) han seguido la misma línea entre lo académico y lo social. De igual modo, Jackson, Pancer, Pratt y Husenberger (2000) se centran en tres cuestiones sobre expectativas desde una perspectiva general (¿cómo esperas que sea la vida universitaria?), académica (¿cómo esperas que sean las clases y el trabajo escolar en la universidad?) y social (¿cómo crees que será la vida social universitaria?).

Otros autores como Braxton et al. (1995) utilizan dimensiones de expectativas acerca del desarrollo académico e intelectual, referidas a las actividades y servicios que esperan que les ofrezcan, y con respecto al desarrollo de la carrera y su impacto en el mundo laboral.

Cada vez más se han ido identificando una variedad más extensa de expectativas. Este es el caso del estudio de Alves, Gonçalves y Almeida (2012) que obtuvieron siete categorías de expectativas académicas extraídas a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a más de un centenar de estudiantes universitarios. Estas categorías se concretan en las siguientes:

- Expectativas de formación para el empleo. Hacen referencia a las expectativas de obtener una formación que ayude a obtener en un futuro el acceso al mercado laboral.
- Expectativas de desarrollo personal y social. Aluden al desarrollo de características personales tales como la autonomía, la identidad, así como el hecho de vivir nuevas experiencias de vida.
- Expectativas de movilidad estudiantil. Reflejan las expectativas de participar en programas de intercambio a nivel nacional e internacional.



- Expectativas de implicación política y ciudadana. En referencia a la motivación del alumnado acerca de discutir sobre asuntos políticos, económicos y sociales, así como para contribuir en la mejorar de la sociedad.
- Expectativas de presión social. Atienden a la influencia que ejercen las expectativas de la familia y amistades más próximas al estudiante.
- Expectativas de calidad de la formación. Se entiende como aquellas expectativas del estudiante sobre las condiciones que le ofrecerá la institución universitaria para profundizar en conocimientos.
- Expectativas de interacción social. Hacen referencia a tener momentos de convivencia, diversión a través de actividades de interacción social en el entorno universitario.

Marinho-Araujo et al. (2015), en su estudio dirigido a población estudiantil brasileña, añaden una nueva dimensión a las citadas en el anterior párrafo. En este sentido, introducen las expectativas relacionadas con las competencias transversales, haciendo referencia al desarrollo de la capacidad de utilizar recursos de forma efectiva ante situaciones profesionales y personales.

Porto y Soares (2017) utilizan las cinco dimensiones entre las que se encuentran los factores de implicación institucional (en referencia a expectativas sobre la calidad de los servicios y el apoyo institucional), vocacional (expectativas sobre la concretización de la carrera), social (relación a esperar desarrollar relaciones interpersonales), curricular (expectativas en cuanto a la formación que recibirá el estudiante) y utilización de recursos (expectativas sobre la disponibilidad para utilizar los recursos y las instalaciones con los que cuenta la universidad). Pérez et al. (2015), en un estudio focalizado en estudiantes de primer año de medicina, añaden la dimensión que alude a la participación estudiantil, que hace referencia a las expectativas de formar parte en actividades de colaboración y representación estudiantil.

Desde un enfoque cualitativo a través de respuestas abiertas, y apoyado en las cinco dimensiones citadas en el último párrafo, Soares et al. (2018) analizan expectativas relativas a las cualidades personales y académicas relacionadas con la titulación elegida, relaciones interpersonales dentro del contexto universitario, expectativas acerca de la titulación universitaria, su futura carrera profesional, y



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

por último, aquellas expectativas relacionadas con la propia institución de Educación Superior.

Mediante la técnica del grupo de discusión con estudiantes universitarios, en este caso de segundo y último año, Money et al. (2017) categorizaron cuatro tipos de categorías acerca de expectativas académicas. Entre estas dimensiones se encuentra la denominada como “tiempo dirigido”, que hace referencia a expectativas sobre el tiempo que el estudiante se encontrará en contacto con el profesorado (tutorías, seminarios, etc.); “tiempo no dirigido”, que hace referencia al tiempo que los estudiantes esperan utilizar para llevar a cabo trabajos académicos de forma autónoma, ocio y tiempo libre, voluntariados, etc.; “apoyo”, en relación a las expectativas sobre los distintitos tipos de apoyo como el académico, financiero o destinado a encontrar un empleo; y por último la dimensión titulada “relaciones”, que explica las expectativas que tiene el estudiante para desarrollar relaciones entre iguales, con el personal universitario, etc.



3.6. Variables asociadas a las expectativas en el contexto universitario

Diferentes variables han sido relacionadas a las expectativas académicas en estudios previos, con el objetivo de comprender las relaciones que se establecen y cómo estas pueden incidir sobre la adaptación al contexto universitario, la satisfacción o el rendimiento académico del alumnado.

Las *habilidades sociales* ha sido una de las variables utilizadas junto a las expectativas académicas para analizar el desempeño académico (Gomes y Soares, 2013) y la adaptación (Soares, Santos, de Andrade y de Souza, 2017). Gomes y Soares (2013) señalan que ambas variables, expectativas académicas y habilidades sociales guardan relación con el rendimiento académico. En este sentido, según qué tipo de expectativas, el impacto hacia el rendimiento del estudiante será positivo o negativo. El estudio de Soares et al. (2017) muestra cómo ambas variables en conjunto tienen un impacto positivo en la adaptación de los estudiantes al contexto universitario. Del mismo modo, unas expectativas más realistas en el inicio de los estudios influían en la adquisición de habilidades personales, que posteriormente facilitarían dicha adaptación al nuevo contexto académico. Por tanto, los estudiantes que desarrollan habilidades sociales junto con unas expectativas realistas se adaptarán mejor al entorno universitario.

Pike (2006a) relaciona el papel que juegan las expectativas previas del alumnado de nuevo ingreso con la selección de la titulación y los *estilos de personalidad*. Es decir, que las expectativas previas junto con el tipo de personalidad condicionan la elección de la titulación universitaria. Por tanto, las expectativas de los estudiantes sobre lo que le espera en la universidad son vistas como un factor importante en el proceso de selección de una determinada titulación. Los estudiantes buscarán contextos afines a su tipo de personalidad y se basarán en sus expectativas previas para esa elección. Los resultados obtenidos por Pike en ambas investigaciones (2006a, 2006b) son consonantes con los argumentos que justifican su estudio, hallando la asociación de la especialidad académica y el tipo de personalidad del estudiante con sus expectativas.

Byrne y Flood (2005), con una muestra de estudiantes de contabilidad, asociaron la *motivación* de los estudiantes para acceder a la universidad y



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

comenzar sus estudios, la preparación previa obtenida de su anterior experiencia académica para afrontar la universidad y las expectativas de acceso que aluden a aspectos relacionadas con desarrollar nuevas habilidades, conocer nuevas personas, incrementar la autoestima y el autoconcepto, etc. Estas variables son identificadas como relevantes, debido a que pueden definir la relación entre el estudiante y su contexto de aprendizaje, influyendo a su vez en la calidad del aprendizaje alcanzado. Según Byrne et al. (2012), la motivación de los estudiantes para emprender una etapa universitaria está estrechamente relacionada con sus expectativas acerca de aquellos beneficios y resultados que probablemente les aportará su ingreso en la Educación Superior. De este modo, expectativas y motivaciones son dos conceptos estrechamente relacionados en el ámbito académico y, por tanto, pueden condicionar distintos aspectos tales como la satisfacción del alumnado, o su permanencia dentro del contexto superior.

Con una muestra de estudiantes de medicina de primer año, Polanco et al. (2014) analizan las relaciones entre el compromiso académico (*engagement*), desgaste académico (*burnout*), rendimiento académico previo y expectativas académicas. Los resultados muestran una relación directa de las expectativas académicas de acceso a la universidad con el compromiso académico y otra inversa con el desgaste académico al finalizar el primer semestre. Los estudiantes que acceden con unas expectativas altas con respecto a lo que esperan encontrarse o lograr en la universidad, experimentarán en general un mejor bienestar académico.

La planificación, entendida como proceso jerárquico que puede controlar el orden en el que se realiza una secuencia de operaciones, ha sido otra variable que se ha relacionado con las expectativas. Concretamente los resultados obtenidos por Conde et al. (2017) muestran la planificación como variable predictora de las expectativas de los estudiantes de nuevo ingreso. Es decir, cuando los estudiantes llevan a cabo acciones académicas (tareas de aprendizaje y resolución de problemas) se generan unas creencias de control que inciden en el pensamiento y la forma de actuar del estudiante, creando expectativas. En definitiva, la relación entre planificación y expectativas tiene efecto en el éxito académico del estudiante.



Otro tipo de variables de carácter *sociodemográfico y cultural* han sido utilizadas con el objetivo de identificar diferencias entre las expectativas de los estudiantes. Como ejemplos, se destacan los estudios llevados a cabo en función de la variable de *género*. Conde et al. (2014) llevaron un estudio hallando mayores expectativas de las mujeres al inicio del curso, descendiendo estas significativamente al finalizar el primer semestre de estudio y siendo los hombres los que acababan con mayores expectativas. Sin embargo, en los dos casos, las expectativas descendieron en relación con las mostradas al inicio del curso. Estos resultados muestran que hubo una reinterpretación de las expectativas por parte de las mujeres. Estos resultados son acordes a los hallados por Diniz et al. (2018) al comprobar mayores expectativas de los hombres al inicio del segundo semestre del primer año académico.

Otras variables utilizadas son el *nivel de estudios de los padres y madres y la nota de acceso a la universidad* (Alfonso et al., 2014). Los resultados mostraron que cada una de estas variables predecía un tipo de expectativas diferentes. Así, el nivel de estudios de la madre predecía unas expectativas relacionadas con las interacciones sociales, la del padre unas expectativas asociadas a la formación para el empleo y sobre temas políticos y de ciudadanía. En cambio, el rendimiento previo del estudiante constituía un predictor significativo de las expectativas sobre la calidad de la enseñanza.

Además, la *nacionalidad* ha sido otra variable utilizada para comparar las distintas expectativas de los estudiantes. Como ejemplo, Araújo et al. (2015) utilizaron una muestra de estudiantes españoles y portugueses. Los resultados mostraron diferencias de expectativas en la dimensión que atiende a la formación para el empleo y al desarrollo personal y social, siendo los estudiantes portugueses los que presentaron mayores niveles de expectativas que los españoles. Otro estudio mostró que los estudiantes irlandeses y del Reino Unido presentaban significativamente unas expectativas más elevadas con respecto a su rendimiento académico que los estudiantes españoles y griegos (Byrne et al., 2012).

La literatura previa ha identificado diferencias en las expectativas académicas con respecto al *área de conocimiento* donde se ubica la titulación universitaria que cursa el estudiante. Se pueden encontrar ejemplos de estudios



dentro del área de ingeniería (Costa, Araujo, Gonçalves y Almeida, 2013; Holmegaard, Madsen y Ulriksen, 2016; Kinnunen et al., 2018) ciencias sociales y jurídicas (Byrne y Flood, 2005) o ciencias de la salud (Pérez et al., 2015; Polanco et al., 2014). Sin embargo, también se han tratado las diferentes áreas del conocimiento en conjunto, estableciendo diferencias por ramas del conocimiento como sucede en el estudio llevado a cabo por Alfonso et al. (2013) o por Porto y Soares (2017).

3.7. Actuaciones para atender las expectativas académicas de los estudiantes

En las conclusiones del trabajo sobre estudiantes universitarios de nuevo ingreso, Soares, Santos, de Andrade y de Souza (2017) aluden a la necesidad de profundizar más en la temática sobre las expectativas y la adaptación a la universidad de los estudiantes. Estos autores pretenden promocionar rutinas de apoyo para los nuevos estudiantes. Asimismo, subrayan la importancia de propiciar un contexto adaptado a sus necesidades a través del asesoramiento, programas de mentoría con estudiantes más veteranos, y programas de intervención dirigidos a la adaptación exitosa al contexto universitario.

McPhail (2015) evaluó los resultados de un programa (*pre-university prepared students programme*, PUPS) para facilitar la transición de la etapa secundaria a la universidad destinado a estudiantes preuniversitarios. El programa proporciona experiencias para que los estudiantes de etapas secundarias desarrollen expectativas realistas acerca del contexto universitario, así como para generar conocimiento que permita tomar decisiones con respecto a comenzar estudios universitarios. En este sentido, se trata de que el alumno comprenda las oportunidades que se ofrecen desde la Educación Superior para así desarrollar expectativas realistas, evitando incongruencias con la experiencia real una vez estén dentro de la institución universitaria y como consecuencia experimenten problemas en su adaptación.

Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero (2004), describen la experiencia de la Universidad de Drake con un programa de mentoría entre iguales para estudiantes de nuevo ingreso. Entre los objetivos de este programa aparece el de fortalecer las expectativas académicas de los nuevos estudiantes a



través de seminarios de bienvenida que den información sobre su universidad y experiencias que introduzcan a los nuevos estudiantes en este nuevo escenario académico.

Con respecto al desarrollo de unas expectativas realistas del estudiante preuniversitario, Smith y Wertlieb (2005) hacen mención a la necesidad del trabajo colaborativo entre las instituciones de educación secundaria y terciaria junto con los estudiantes. El objetivo de estas afirmaciones es proporcionar experiencias realistas en temas académicos y sociales, que acerquen a los futuros estudiantes al contexto universitario. Entre algunas medidas comentadas, además de realizar visitas y poder acudir a clases universitarias, destaca la de implementar formatos curriculares similares al universitario en las aulas por parte de los profesores de secundaria. De esta manera, una vez dentro de la universidad, el estudiante podrá gestionar mejor su tiempo de trabajo. Además, se propone que la universidad ofrezca seminarios a los estudiantes preuniversitarios sobre diferentes temáticas relacionados con enfoques de aprendizaje, uso de recursos digitales para la investigación, toma de decisiones, problemas sociales en la universidad, diversidad de perfiles estudiantiles o desarrollar nuevos vínculos sociales. En este sentido, se pretende la inmersión del futuro estudiante universitario, dotándole de información necesaria sobre la universidad a través de diferentes experiencias que le ayuden a la creación de unas expectativas realistas y en consonancia con la realidad.

3.8. Dimensiones de expectativas académicas en este estudio

En el presente estudio se ha optado por centrarnos en diferentes tipos de expectativas académicas. Abordamos diferentes temáticas propias del contexto universitario, como es la formación para el empleo, el desarrollo personal y social del estudiante, programas de movilidad estudiantil, implicación política y ciudadana, presión social, calidad de la formación e interacción social.

3.8.1. Formación para el empleo y la carrera

Cursar una titulación universitaria ha venido siendo interpretado por los estudiantes como una oportunidad para conseguir formar parte del mercado laboral en un futuro próximo. Poseer un sueldo estable y con ingresos altos,



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

alcanzar prestigio social o conseguir tiempo libre han sido aspectos muy valorados entre el estudiantado universitario al plantearse su futuro laboral (Cortés-Pascual, 2016). Así, Shaw (2013) indica que los estudiantes visualizan la Educación Superior como un proceso que conduce a un trabajo acorde con sus exigencias, así como a una mayor prosperidad financiera. En este sentido, las oportunidades laborales futuras que trae consigo una titulación universitaria constituyen una motivación directa para el estudiante (Byrne y Flood, 2005).

Sin embargo, la situación actual en el contexto español no es la más idónea para posibilitar la inserción laboral de los egresados universitarios, dado que se cuenta con una tasa de desempleo superior a la media de la OCDE y de la UE22 (MECD, 2017). En términos porcentuales, un 19,2% de los estudiantes universitarios titulados en 2010 seguían desempleados cuatro años después en nuestro país (INE, 2016). Si profundizamos algo más en el análisis de esta realidad, constatamos también que un gran porcentaje de los titulados universitarios que se encuentran en situación laboral activa ocupan puestos de baja cualificación (CYD, 2016). Esta situación viene en parte causada por cambios contextuales derivados de la globalización y la implantación de la sociedad del conocimiento, lo que ha llevado a problemas como la inestabilidad, el desempleo juvenil o la sobrecualificación, con los que los estudiantes tendrán que enfrentarse en su futuro entorno laboral (Martín, 2013).

Ante tal escenario, la preocupación por la calidad de la Educación Superior ha pasado a ser uno de los aspectos más importantes que ha traído consigo la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (Stiwne y Alves, 2010). Éste ha establecido la empleabilidad de los egresados universitarios como uno de los objetivos prioritarios a atender. La empleabilidad ha sido definida como un concepto amplio, que se compone de una extensa gama de competencias (metodológicas, sociales, individuales, etc.) que dan pie a los egresados a conseguir y ejercer con éxito un empleo vinculado con su perfil profesional, al mismo tiempo que desarrollan un aprendizaje a lo largo de la vida (European Students' Union, 2015).

En la más reciente edición del Informe Internacional *Education at a Glance*, en su versión española, se aboga por garantizar que los estudiantes cuenten con las competencias necesarias para acceder al mundo laboral, para lo



cual es fundamental impulsar la calidad de las enseñanzas (MECD, 2017). De igual modo, la estrategia Europa 2020 ya proponía asegurar que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para acceder al mercado laboral y que se creen vínculos de colaboración entre el mundo académico y el laboral con el fin de reducir la tasa de desempleo juvenil (Comisión Europea, 2013). García, Vázquez y Núñez (2017) insisten en la necesidad de establecer relaciones entre universidad, empresa y administración pública para preparar al estudiantado ante el nuevo escenario laboral. En definitiva, la universidad se ve en la exigencia de formar parte activa del proceso que llevará a sus estudiantes a la posterior incorporación al mundo laboral.

El desajuste entre la formación recibida desde la universidad y aquellos requisitos demandados desde el mercado laboral ha sido destacado como una problemática que tiene repercusión directa en las opciones laborales del estudiante (Freire, Teijeiro y Pais, 2013). Por ello las universidades han asumido la responsabilidad de formar a sus estudiantes en competencias profesionales necesarias ante el escenario laboral emergente que se presenta, a través de cambios en las metodologías y los currículums académicos. Una de las soluciones que ha surgido con el propósito de dar respuesta a esta situación desde las instituciones universitarias ha sido el desarrollo de competencias transversales por parte de los estudiantes. Frente a una realidad laboral en continuo cambio, se valoran aquellas competencias que proporcionan a los futuros egresados herramientas para una rápida adaptación a las exigencias que ello plantea (Llanes, Figuera y Torrado, 2017). En este sentido, Martínez-Clarés y González-Morga (2018) destacan las competencias transversales como elemento importante para poder hacer frente a la transformación social y la empleabilidad del estudiante, debido a que proporcionan la necesaria versatilidad para adaptarse a cualquier ámbito profesional.

Desde las instituciones de Educación Superior se ve necesario dar respuesta a las necesidades del alumnado a través de una formación de calidad, que sea además percibida como tal por el propio estudiante y que tenga entre sus objetivos formar al alumnado para afrontar la transición hacia el mercado laboral con éxito. El mercado laboral y la empleabilidad han pasado a ser tópicos relevantes que preocupan cada vez más al estudiantado que accede por primera



vez al contexto universitario. Así ha quedado de manifiesto en diferentes trabajos centrados en describir las expectativas y las percepciones. Como ejemplo, los resultados del estudio llevado a cabo por Marinho-Araujo, Fleith, Almeida, Bisinoto, y Rabelo (2015) muestran que los estudiantes universitarios poseen expectativas de obtener una formación de calidad que los lleve a conseguir éxito profesional. En la misma línea, los resultados obtenidos por Alfonso et al. (2013) apoyan la existencia de altas expectativas albergadas por los estudiantes sobre la utilidad de la universidad para lograr una formación válida, que facilite la entrada al mundo laboral y ayude a conseguir mejores puestos de trabajo.

3.8.2. Desarrollo personal y social

El nuevo escenario académico de la Educación Superior y sus características hacen que los estudiantes tengan que afrontar una serie de nuevas demandas desde diferentes perspectivas, ya sean a nivel personal, social o académico (Porto y Soares, 2017). Es por ello, como señalan Brinkworth, McCann, Matthews y Nordström (2009) que no basta solo con tener buenas habilidades académicas, sino que para completar con éxito la transición a la universidad es igual de importante desarrollar niveles altos de autonomía y responsabilidad debido a las exigencias que trae consigo esta etapa académica. En este sentido, Araujo y Almeida (2015) coinciden al indicar que los nuevos retos que trae consigo el contexto universitario a través de sus espacios académicos y sociales demandarán niveles mayores de autonomía al nuevo estudiantado. Este hecho es percibido por los propios estudiantes previamente a su acceso a la universidad, esperando crecer y desarrollarse desde una perspectiva personal y social en su trayecto por la Educación Superior (Alfonso et al., 2013).

En esta línea, Ding (2017) señala que las diferencias existentes entre las dos etapas académicas (secundaria y universitaria) pueden desafiar la autonomía del estudiante, que tendrá que volverse más independiente tomando decisiones tanto en aspectos de su vida personal como académica. De este modo, el estudiante debe aprender a gestionar sus recursos personales con el propósito de afrontar estas demandas. En la misma línea, otros autores como Michavila y Esteve (2011) coinciden en destacar la exigencia de mayores niveles de autonomía y responsabilidad por parte del nuevo alumnado universitario en esta nueva etapa



académica. Holmstrom, Karp y Gray (2002) destacan que los estudiantes preuniversitarios perciben la universidad como una oportunidad para desarrollar la independencia, siendo esta etapa académica un espacio donde probarse a sí mismos, ver qué puedes hacer y ver si puedes sobrevivir solo. Sin embargo, se trata de una tarea en ocasiones difícil y como indican Bowles, Dobson, Fisher y McPhail (2011) los estudiantes experimentan dificultades para gestionar la autonomía y la flexibilidad que caracterizan el contexto universitario a diferencia de la educación secundaria.

Con respecto al crecimiento personal del estudiante, Chickering y Reisser (1993) señalan algunas áreas que el estudiante desarrolla a través de su trayectoria en los estudios universitarios, entre las que destacan el desarrollo de competencias, manejo de emociones, desarrollo de la autonomía e independencia, desarrollo de relaciones interpersonales maduras o el desarrollo de la identidad. Con relación a esto último, para muchos estudiantes que acaban de terminar la etapa de educación secundaria, la universidad es la primera oportunidad a la que se enfrentan para explorar quiénes son. Es decir, para identificarse dentro de la sociedad (Menard, 2015). En este sentido, el paso hacia el contexto universitario ha sido identificado como una oportunidad para que el estudiante desarrolle y reformule su identidad personal debido a las nuevas características que trae consigo este nuevo contexto académico (Hamrick, Evans y Schuh, 2002; Nakkula, 2003; Soares, Guisande y Almeida, 2007).

Berzonsky y Kuk (2005) señalan que el contexto universitario ofrece a sus estudiantes una serie de oportunidades para que puedan explorar las diferentes opciones de vida y de este modo desarrollar un sentido de identidad acorde a sus características personales, siendo este clave para avanzar por las etapas académicas propias del contexto universitario. Es durante sus estudios universitarios cuando los estudiantes reflexionan acerca de las diversas identidades y construyen una base tanto para su identidad académica como para su identidad profesional (Lairio, Puukari y Kouvo, 2011). Esta se construye a través de la interacción con su nuevo contexto académico (Clegg, 2008; Lairio et al., 2011). Interacciones positivas y de apoyo con el personal de la facultad y entre otros estudiantes han sido asociadas con el desarrollo de la madurez, independencia, autonomía o la integración social (Pascarella y Terenzini, 2005).



Scanlon, Rowling y Weber (2007) hacen referencia a los profesores y a los compañeros como agentes que influyen en la formación de la identidad de los estudiantes a través de las interacciones que se producen.

3.8.3. Movilidad estudiantil

Estudiar en el extranjero ha adquirido una gran popularidad entre el alumnado universitario (Böttcher, et al., 2016). En la última década se ha reflejado un incremento del número de estudiantes universitarios que deciden cursar sus estudios universitarios en otra universidad extranjera a través de programas de movilidad (Bilecen y Van Mol, 2017; Valle y Garrido, 2014). En este sentido, muchos de los estudiantes que acceden a la Educación Superior tienen entre sus ideales cursar un año en otra universidad, ya sea dentro del ámbito nacional o internacional.

A nivel nacional se dispone del el Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles (SICUE) ¹³. A través de este programa se promueve que el estudiantado universitario curse una parte de sus estudios en otra universidad española. El objetivo de este programa es que el estudiante pueda experimentar diferentes metodologías docentes, prácticas, así como todos los aspectos relacionados con la inmersión en la cultura y sociedad que caractericen al destino de procedencia.

Según la publicación del 2018-2019 del informe Datos y Cifras del sistema universitario español realizado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019), durante el curso 2016-2017, un total de 39.568 estudiantes realizaron una estancia internacional en otra universidad, siendo los países europeos los más elegidos por estos estudiantes. Las edades de la mayoría del estudiantado que participa en programas de intercambio internacional oscilan entre 18 y 21 años, lo que indica un perfil joven predominante. Por otro lado, los países preferidos por los estudiantes universitarios españoles son Italia, Francia y Reino Unido.

El programa Erasmus es en la actualidad el más importante vehículo para la movilidad entre estudiantes universitarios europeos (Martínez-Usarralde,

¹³ Página web CRUE Universidades Españolas: <http://www.crue.org/SitePages/SICUE.aspx>



Murillo-Pausá y García- López, 2017). Fue desarrollado con el objetivo de promover una identidad europea entre sus participantes, a través de la adquisición de otros idiomas y el conocimiento de realidades sociales y económicas diferentes a las del país de origen del estudiante (Feyen, 2013), así como para ayudar a combatir el paro juvenil europeo (Comisión Europea, 2016).

Este tipo de programas ha sido identificado como clave para la adquisición de diferentes tipos de competencias (Pozo-Vicente y Agued-Gómez, 2012). Alfranseder et al. (2012) destacan competencias lingüísticas, saber trabajar en entornos interculturales, así como habilidades comunicativas y culturales. Asimismo, el informe realizado por la Comisión Europea (2014) destaca la mejora de habilidades sociales, el conocimiento de otros países, la capacidad de trabajar e interactuar con personas de diferentes culturas, nivel de estabilidad emocional, conocimiento de idiomas y la competencia comunicativa. Los resultados del estudio de Simões, Pinheiro, Santos, Filipe, Barbosa y Dias (2017) indican que los estudiantes esperan que la experiencia Erasmus tendrá un impacto positivo a través del desarrollo de diferentes competencias, entre las que se encuentran competencias interculturales, interpersonales, de gestión, comunicación y lingüísticas. Todas estas competencias son apreciadas como relevantes y tienen como consecuencia un mejor rendimiento y más oportunidades profesionales en el futuro.

Por tanto, programas de movilidad como Erasmus potencian habilidades relevantes como saber desenvolverse e integrarse en diferentes entornos y sociedades, lo cual es de vital importancia para desarrollar otros tipos de aprendizajes que promuevan el desarrollo integral del alumnado (Adalid, Carmona, Vidal y Benlloch, 2018).

Según Pineda, Moreno y Belvis (2008), el perfil de estudiante que busca participar en los programas de movilidad se corresponde con personas que tienen entre sus objetivos desarrollar su madurez a nivel personal, así como sus competencias profesionales, además de tener oportunidades de ocio y turismo. En este sentido, se ha documentado que la experiencia de participar en programas de movilidad comporta beneficios directos para el alumnado tanto a nivel personal como social. Murillo (2014) expone una serie de ventajas, entre las que destacan la adquisición de competencias profesionales, y como consecuencia



el aumento de posibilidades de alcanzar un empleo, contribuir al desarrollo personal del estudiante en aspectos relevantes como autonomía, independencia, etc., favorecer la capacidad de adaptación a otros entornos, así como el desarrollo de competencias interculturales y lingüísticas y el aumento de habilidades sociales entre otras.

Sin embargo, García Prieto (2013) señala algunas de las barreras que imposibilitan que algunos estudiantes pueden participar en este tipo de programas, las cuales podrían incidir en sus expectativas de participación. En primer lugar, se encuentran los problemas para financiar la estancia, sobre todo cuando el país de destino presenta unos niveles socioeconómicos más elevados que el de procedencia del estudiante. Por otro lado, destaca la falta de competencias lingüísticas entre el alumnado, lo que imposibilita conseguir plaza dentro de estos programas. Por último, el desconocimiento y la falta de información sobre este tipo de programas pueden tener incidencia en que el estudiantado no se plantee esta opción como complemento de sus estudios universitarios.

3.8.4. Implicación política y ciudadana

La formación universitaria, aparte de preparar al estudiante para desempeñar unas funciones técnicas, debe contribuir también a su desarrollo integral. García, de la Calle, Valbuena y de Dios (2016) aluden a una formación que sensibilice al estudiantado acerca de la realidad social presente y que despierte un espíritu crítico que los prepare y capacite para poder tomar decisiones y actuar en favor del bien común social. Según Gasca y Olvera (2011), las universidades deben de adquirir un papel relevante a la hora de introducir la responsabilidad social entre sus agentes educativos, formando y creando ciudadanos responsables y comprometidos ante las problemáticas de la sociedad actual. La formación universitaria puede interpretarse como un medio válido y viable para transmitir a los futuros egresados las competencias necesarias para la comprensión de la sociedad actual y de este modo desarrollar una visión crítica con la que contribuir para transformarla (De la Calle, García y Jiménez, 2007; Martínez, 2008; Martí-Vilar et al, 2011).



El voluntariado universitario puede verse como otro medio a través del cual los estudiantes universitarios pueden contribuir de manera directa en las problemáticas de la sociedad. Jara y Vidal (2010) indican que aquellos estudiantes que llevan a cabo actividades de voluntariado tienen una alta conciencia de responsabilidad social. Cuando Arias (2008) hace referencia al concepto de voluntariado universitario, no solo menciona la acción que lleva a cabo el propio estudiante, sino que integra la política universitaria, así como todas aquellas actividades que se emprenden desde la comunidad universitaria con relación a esta temática.

Gaete (2015) señala la importancia de que las universidades vinculen las actividades de voluntariado con la formación y la investigación. Según él, se pretende que el estudiante tome conciencia de los orígenes de los problemas sociales y pueda llevar a cabo acciones que mejoren las desigualdades sociales del contexto donde actúa. Si este proceso de articulación se efectúa de manera correcta, el voluntariado universitario se convierte en un potente complemento a la formación transversal, para que dote a sus estudiantes de valores sociales tales como el respeto, la tolerancia o la empatía. Además, el impacto de participar en primera persona en actividades de voluntariado puede generar en el estudiante un cambio de perspectiva y sensibilidad sobre la realidad social (Lester, Kronick y Benson, 2012).

Desde otra perspectiva, el estudio de Barton, Bates y O'Donovan (2019) analiza el impacto que tiene participar en actividades de voluntariado en estudiantes universitarios. Los resultados mostraron que los estudiantes comenzaban sus experiencias de voluntariado para adquirir experiencia laboral y así mejorar su empleabilidad, como complemento a su formación universitaria y para probar diferentes cargos dentro de su área de titulación. Entre las motivaciones para continuar sus actividades de voluntariado, los estudiantes expresaron la satisfacción por contribuir a una causa social, la mejora personal a través del desarrollo de habilidades y la expansión de su red social. Sin embargo, entre los desafíos a los que tuvieron que hacer frente, destacan la gestión del tiempo y en ocasiones, la mala formación, para ejercer las tareas de voluntariado y la mala organización por parte de las asociaciones.



Situándonos en el contexto institucional en el que se desarrolla el presente estudio, la universidad de Sevilla ofrece desde la Oficina de voluntariado¹⁴ diferentes actividades formativas de voluntariado y de participación en asociaciones de la provincia de Sevilla en diferentes áreas destinadas a menores, diversidad funcional, interculturalidad, exclusión-inclusión social, personas mayores, mujeres y diversidad sexual.

3.8.5. Presión social

El estudio, en el campo de la Educación Superior, acerca de la intención de los estudiantes de corresponder a las expectativas familiares y de personas relevantes dentro del entorno más cercano ha recibido poca atención y apenas existen investigaciones sobre ello (Román, Cuestas y Fenollar, 2008).

En este sentido, las expectativas que poseen acerca del estudiante sus miembros más cercanos (familia, compañeros, profesorado) han seguido diferentes líneas de investigación, como se muestra a continuación.

El estudio de Wang y Heppner (2002) mostró que aquellos estudiantes que no sentían estar a la altura de las expectativas de los padres con respecto a la madurez personal y su desempeño tendían a experimentar más síntomas depresivos. Asimismo, los resultados de la investigación llevada a cabo por Agliata y Renk (2008) mostraron que mientras más discrepancia existía entre las expectativas de los propios estudiantes y sus padres, experimentaban menores niveles de autoestima y ajuste universitario. Además, también encontraron una relación negativa entre el rendimiento académico de los estudiantes y su ajuste a la universidad en función de la brecha existente entre las expectativas de los padres y del estudiante.

El contexto familiar ha sido identificado como una variable clave en el rendimiento y éxito académico del estudiante. En este sentido, Torres (2011) señala la importancia que adquiere el ambiente familiar cuando se favorecen entre otras cuestiones la comunicación, el afecto, la motivación y se valoran los estudios del individuo, teniendo consecuencias directas en un mejor rendimiento

¹⁴ Página web Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU): <https://sacu.us.es/sacu-quehacemos-oficina-voluntariado>



académico. Sin embargo, un entorno donde el conflicto diario esté presente y se menosprecien los estudios académicos del alumno, tendrá incidencia negativa en la calidad de sus tareas y por lo tanto, en su éxito académico.

El rendimiento del estudiante se verá favorecido en función de las expectativas positivas que transmitan los familiares hacia él, así como de la percepción de apoyo que le transmitan estos (Torres y Rodríguez Soriano, 2006).

En cuanto a las expectativas de los compañeros de clase y de los profesores, Román et al. (2008) revelaron que las expectativas positivas, tanto de los compañeros como de los profesores, incidían en las estrategias de aprendizaje que utilizaba el estudiante y en su esfuerzo, teniendo como consecuencia un impacto positivo en su logro académico.

3.8.6. Calidad de formación

La calidad de la educación se ve reflejada entre otros aspectos en la actitud de los estudiantes por sumergirse en el campo de la investigación científica dentro de sus respectivas áreas del conocimiento (Papanastasiou, 2005). En palabras de Fajardo, Henao y Vergara (2015), “la calidad de la Educación Superior está íntimamente asociada con la práctica de la investigación, práctica que se manifiesta de dos maneras: enseñar a investigar y hacer investigación” (p.599).

A través de la participación en diferentes actividades de carácter investigador, el estudiante podrá desarrollar competencias en investigaciones, las cuales poseen un carácter transversal y necesario para la formación integral del futuro profesional (Rojas, 2010). Por tanto, la formación en competencias investigadoras es sinónimo de calidad educativa, lo que la convierte en un tema relevante entre las cuestiones relacionadas dentro de las instituciones de Educación Superior.

Las universidades ofrecen la participación del alumnado en diferentes actividades académicas con las que sentirse desafiado para profundizar en los conocimientos propios de su ámbito académico. Como ejemplo, según la



normativa de la Universidad de Sevilla sobre alumnos internos¹⁵, los departamentos pueden ofrecer a los estudiantes colaborar en las tareas académicas y de investigación con el objetivo de mejorar su formación.

Además, existen becas de colaboración en los departamentos financiadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP¹⁶). El propósito de este tipo de becas es que los estudiantes universitarios tengan un primer contacto con actividades de investigación de su campo de estudios, ampliando así sus conocimientos y desarrollando su propia línea de investigación con vistas a su futuro profesional.

La investigación formativa es aquella “*que se desarrolla por estudiantes y docentes en diferentes niveles de formación con el objetivo de aprender a investigar desde la práctica*” (Pinto y Cortés, 2017, p.59). En este sentido, De la Ossa, Pérez, Patiño y Montes (2012) hacen hincapié en el aumento de la financiación de proyectos de investigación con el objetivo de promover y fomentar la investigación formativa en las universidades, la rebaja del precio de las matrículas a estudiantes vinculados a grupos de investigación en activo o la rebaja de créditos a profesorado implicado en este tipo de tareas.

Como ejemplo, dentro de las competencias de investigación se encuentra la que hace referencia a la estadística. Como indican Rodríguez-Santero y Gil (2019) la estadística constituye una materia transversal dentro de la Educación Superior, que suele impartirse en los primeros cursos de grado. Entre las utilidades más destacadas se encuentra el desarrollo del trabajo fin de grado.

3.8.7. Interacción social

Durante la etapa de transición a la universidad, la participación en actividades de carácter social por parte de los nuevos estudiantes ha sido identificada como una necesidad para ir construyendo nuevos vínculos sociales (Hillman, 2005). Huang y Carleton (2003) identifican tres factores relevantes para que un estudiante

¹⁵Reglamento estudiante interno Universidad de Sevilla
: <https://www.cs.us.es/tablon/alumnos%20internos/Normativa%20alumnos%20internos%202012.pdf>

¹⁶ Becas de colaboración de estudiantes en departamentos universitarios:
<http://www.us.es/downloads/estudios/becas/colaboracion/ConvBecasColaboracion2019-20.pdf>



universitario esté satisfecho y no fracase en sus estudios, entre los que se encuentran las actividades de carácter académico, amor propio y la participación en actividades fuera del horario académico.

Según Pascucci (2015), las actividades de ocio favorecen entre otros aspectos el desarrollo de la personalidad, la autonomía, la responsabilidad, habilidades comunicativas o el propio bienestar del individuo. Nicolau (2017) hace mención a la función que cumplen el ocio y el tiempo libre entre el estudiantado universitario. En este sentido Pascucci señala que juega un papel relevante al dotar de descanso y distracción para posteriormente retomar con más entusiasmo las tareas académicas, así como promover el desarrollo y desempeño personal del individuo.

García y Santizo (2010) destacan la importancia de gestionar no solo el tiempo destinado a las tareas meramente académicas, sino también con respecto a su ocio, debido a que a través de él los estudiantes van creando una red de relaciones sociales más sólidas.

Entre las actividades de ocio predominantes entre el alumnado universitario, Sandoval (2017) destaca las salidas con amigos, ir al cine o pasar tiempo viendo la televisión o el ordenador, siendo las actividades de carácter cultural, artísticas y deportivas las que más destacaban entre las inquietudes de los estudiantes. Asimismo, Expósito, García-Moreno, Sanhueza y Angulo (2009) expusieron que las actividades preferidas entre los estudiantes universitarios tienen relación con acudir a locales de fiesta, bares, pubs, hacer botellón con los amigos, así como ir al cine o practicar deporte. Además, entre las actividades preferidas cuando se encuentran en casa destacan ver la televisión, utilizar internet o leer. Bermúdez-Tirado, Ramírez-Hoyos y Jaramillo-Arias (2016) añaden el tiempo libre que utilizan los estudiantes universitarios para realizar viajes de turismo.

En general, los estudiantes universitarios gastan la mayoría de su tiempo en sus actividades académicas, con una menor dedicación a otras de carácter social, acentuándose en los estudiantes que acceden por primera vez al contexto universitario (Nicolau, 2017). Estas afirmaciones coinciden con los resultados del estudio de López, López, González y Fernández (2012), quienes muestran que los



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

estudiantes de primer año disponen de menos tiempo libre y de ocio que estudiantes de otros cursos, debido a que necesitan una mayor cantidad de tiempo para su adaptación.

Por tanto, desde las instituciones educativas se debe promover el tiempo libre con el objetivo de que el estudiantado, a parte de todos los beneficios que se han mencionado anteriormente, tenga la oportunidad de conocer y sumergirse en otras culturas, explorarse a sí mismo y conocer de manera más próxima su contexto, así como a sus habitantes (Nicolau, 2017). Asimismo, se hace necesario la identificación de buenas prácticas de ocio y tiempo libre entre el alumnado universitario con el objetivo de desarrollar programas de intervención (Sandoval, 2017). Michavila y Esteve (2011) se inclinan por la idea de que se promuevan iniciativas desde las instituciones universitarias para facilitar a los estudiantes los medios y los recursos necesarios para participar en actividades extracurriculares.



CAPÍTULO 4. LA MENTORÍA ENTRE IGUALES COMO ESTRATEGIA PARA ATENDER A LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO

- 4.1. Orientación universitaria en el sistema universitario español
- 4.2. Mentoría en la universidad
 - 4.2.1 Mentoría entre iguales
- 4.3. Experiencias de mentoría entre iguales



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



INTRODUCCIÓN

El capítulo 4 se centra en la relevancia de la función orientadora dentro del sistema universitario español, describiendo las necesidades que presentan los nuevos estudiantes. Además, se hace un repaso de la legislación, tanto a nivel nacional como de la propia institución de la Universidad de Sevilla, en materia de orientación destinada al alumnado preuniversitario y de nuevo ingreso.

A continuación, nos centramos en una de las estrategias de orientación desarrolladas dentro del ámbito académico de la Educación Superior, la mentoría entre iguales, que tiene entre sus objetivos facilitar el acceso de los nuevos estudiantes universitarios a una etapa académica totalmente diferente a la anterior y a través de compartir la experiencia con estudiantes veteranos. Estos programas inciden en la formación de unas expectativas realistas con respecto al nuevo espacio académico, a través del intercambio de experiencias con otros estudiantes que poseen un bagaje más amplio. Por último, se hace una revisión sobre programas de mentoría entre iguales implantados dentro del ámbito nacional y de la Universidad de Sevilla.

4.1. Orientación universitaria en el sistema universitario español

El acceso al contexto universitario está caracterizado por albergar una serie de nuevos desafíos y obstáculos que los estudiantes tienen que afrontar, y que serán claves para su permanencia y posterior trayectoria académica. En este sentido, García, Conejero y Díez (2013) aluden al reto de la orientación universitaria, el cual se debe fijar en facilitar una transición exitosa a la vida universitaria, haciendo protagonista al propio estudiante y promoviendo su participación en las diferentes dimensiones, ya sean académica, sociocultural, política e institucional.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) destaca entre sus objetivos el desarrollo de planes de acogida y orientación destinados a aquellos estudiantes de nuevo ingreso, que tienen como finalidad facilitar el tránsito de una etapa académica a otra totalmente diferente y con ello reducir las cifras de abandono universitario (Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado, 2019).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

García, Gaya y Velasco (2010) destacan la importancia de conocer las necesidades de los nuevos estudiantes a través de sus debilidades y fortalezas, para poder así desarrollar estrategias de orientación que faciliten la transición y la posterior adaptación al entorno universitario. En sintonía con lo planteado, Flores Buils, Gil Beltrán y Caballer Miedes (2012) hacen referencia a la existencia cada vez más de un colectivo heterogéneo de estudiantes y a los continuos avances en la Educación Superior. Como consecuencia se necesita un servicio de orientación actualizado y basado en las necesidades de los nuevos perfiles de estudiantes.

En palabras de Flores Buils et al. (2012) “en la Educación Superior, la orientación a los estudiantes debe ser entendida como aquellas funciones planificadas en un sistema institucional de orientación y apoyo al estudiante” (p.138). Vieira (2008) va más allá y añade en su definición el deber de atender a las necesidades actuales de la Educación Superior, así como a las características de cada institución. Además, incorpora la necesidad de que sea evaluado con el objetivo de mejorar el servicio prestado a sus estudiantes.

Con respecto a esto último, Pérez y Martínez (2015) hacen mención a la orientación universitaria como un elemento clave de la calidad de las instituciones de Educación Superior. En referencia a ello, justifican este hecho con la integración por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2006 de la orientación hacia los estudiantes como uno de los criterios a tener en cuenta en los Sistemas Integrados de Garantía de Calidad (SIGC) de los centros universitarios.

En el contexto español, la importancia de los sistemas de orientación en el ámbito universitario viene respaldada por lo descrito en el Estatuto del Estudiante Universitario, el cual se aprobó a través del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre de 2010¹⁷.

Desde el estatuto se hace referencia, por un lado, a la orientación preuniversitaria, como se observa dentro del Artículo 7 del capítulo 1 que alude a los Derechos comunes de los estudiantes universitarios:

¹⁷Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre de 2010:
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-20147>



La mentoría entre iguales como estrategia para atender a las expectativas del alumnado de nuevo ingreso

Que las universidades promuevan programas de información y orientación a sus futuros estudiantes, que favorezcan la transición activa a la universidad, enfocados a una mejor integración en sus estructuras, niveles y ámbitos de formación a lo largo de la vida, actividad investigadora, cultural y de responsabilidad social.

Por otro lado, el estatuto de los estudiantes también hace hincapié en la importancia de la actividad orientadora durante el primer año universitario. En este sentido, dentro del artículo 8 del capítulo 1, denominado “Derechos específicos de los estudiantes de grado”, se especifica que tienen derecho a:

Recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria.

También se encuentran evidencias sobre la orientación en la etapa de la primera transición universitaria en el capítulo 5, en concreto en el artículo 20, según el cual, la tutoría de titulación facilitará el proceso de transición y adaptación del estudiante al entorno universitario.

Situándonos en el contexto de este estudio, la Universidad de Sevilla también alberga en el artículo 20 del Reglamento General de Estudiantes (“Programas de acogida para estudiantes de nuevo ingreso”), aprobado por Acuerdo 3/CU 19-3-09¹⁸, diferentes aspectos relacionados con la orientación al estudiantado de nuevo ingreso:

1. La Universidad de Sevilla establecerá programas de acogida y orientación para estudiantes de nuevo ingreso en sus Centros.
2. Dichos programas incluirán, entre otras más específicas de cada Centro, las siguientes materias:
 - a) Organización general de la Universidad.
 - b) Organización del Centro y los Departamentos de los que recibirán docencia.
 - c) Actividades de asistencia a la comunidad universitaria.

¹⁸Reglamento General de Estudiantes:

http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/2009_03_19_CU_RG_ESTUDIANTES.pdf



d) Servicios de informática y comunicaciones disponibles.

e) Cursos de orientación al estudio.

f) Sistema de representación de los estudiantes.

3. La Universidad de Sevilla establecerá, asimismo, programas de acogida específicos para estudiantes extranjeros.

Una vez mostrada la relevancia de la función orientadora dentro del sistema universitario español y de la Universidad de Sevilla, tanto para el nivel preuniversitario como de nuevo acceso, se hace evidente la importancia de describir las necesidades de orientación que presentan los nuevos estudiantes en el contexto universitario. En este sentido, Valverde, et al. (2004, pp. 88-89) llevan a cabo una revisión de trabajos con el objetivo de recopilar información acerca de las necesidades de orientación con las que acceden los nuevos estudiantes universitarios:

- Escasa, inexistente o ineficaz orientación previa al acceso a la Universidad.
- Necesidad de la orientación con relación a todos los ámbitos (personal, académico, y profesional).
- Dificultad para acceder a la titulación elegida en primera opción tras superar las pruebas de Selectividad.
- Creciente heterogeneidad y masificación del estudiante universitario.
- Gran diversificación, optatividad y flexibilidad del currículum universitario.
- Alto índice de fracaso académico.

Si añadimos a todas estas necesidades el elevado porcentaje de abandono en la etapa universitaria (sobre todo concentrada en el primer año), nos vemos ante la necesidad de diseñar e implantar medidas estratégicas que faciliten los procesos de orientación destinados tanto a futuros como nuevos estudiantes (Michavila y Esteve, 2011).

Muñoz y Gairín (2013) destacan diferentes actuaciones destinadas a la acogida de nuevos estudiantes. Por un lado, hacen referencia a servicios de información al estudiante sobre su titulación, matriculación, etc. Por otro lado, mencionan actividades formativas dirigidas a nivelar los conocimientos con los



que acceden los estudiantes. Por último, actividades de carácter orientativo, destacando como ejemplo las jornadas de bienvenidas institucionales.

4.2. Mentoría en la universidad

Ante las peculiaridades y desafíos inherentes que trae consigo acceder a una nueva etapa académica como la universitaria, sobre todo durante el primer año, se han ido desarrollando programas de orientación y apoyo destinados al alumnado de nuevo ingreso. Dentro de las actuaciones llevadas a cabo desde los planes de orientación, destacamos los procesos de mentorización universitarios.

Fernández (2014) hace mención a diferentes tipos de mentoría universitaria:

- Mentoría presencial:
 - Mentoring de grupo formal, planificado, intencional y sistemático: este tipo de mentoría se caracteriza por la presencia de alumnos de cursos más avanzados con experiencia, que tiene como objetivo mentorizar a estudiantes de nuevo ingreso o entrantes de programas de intercambio. El tipo más característico es la mentoría entre iguales.
 - Mentoring de grupo informal: este tipo de mentoría se produce dentro del grupo de clase a través de apoyo recíproco. En este sentido, estudiantes que destaquen académicamente prestarán apoyo a estudiantes que muestren dificultades en esas áreas.
 - Mentoring individual: tiene características que coinciden con los otros dos tipos anteriores de mentoría con respecto al carácter formal de la primera y la naturaleza espontánea de la segunda.
- Virtual:
 - Mentoring electrónico entre pares (e-mentoring): se lleva a cabo a través de entornos virtuales y se caracteriza por ser más flexible. Se lleva a cabo tanto de manera personalizada como grupal. Este tipo de mentoría comienza a desarrollarse y a utilizar las redes sociales más destacadas en el panorama español (Twitter, WhatsApp, Facebook)



para llevar los procesos de memorización (Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado, 2017).

- Combinada:
 - Este tipo de mentoría introduce sesiones presenciales además de las producidas en los entornos virtuales, con el objetivo de añadir el contacto cara a cara a la hora de la resolución de problemas.

4.2.1 Mentoría entre iguales

Entre las diferentes modalidades de mentoría que se dan en el contexto universitario mencionadas, nos centraremos en desarrollar la mentoría entre iguales. Existe una diversidad de definiciones sobre esta modalidad de mentoría, sin embargo, nos centraremos en aquella que se produce durante el primer año universitario y destinado a los estudiantes de nuevo ingreso.

Velasco y Benito (2011) definen la mentoría entre iguales como la orientación académica y personal proporcionada por un estudiante con experiencia universitaria, sobre todo de los últimos cursos académicos a estudiantes de nuevo ingreso a través de un aprendizaje colaborativo. Según Sánchez Ávila (2011), los programas de mentoría entre iguales desarrollados en España tienen como objetivo facilitar el proceso de transición y adaptación de los nuevos estudiantes a través de información, asesoramiento y orientación tanto desde una perspectiva académica como social.

El estudiante mentor es visualizado como el motor del proceso y es quien se encarga de orientar al alumno mentorizado en sus primeros pasos dentro del contexto universitario. El objetivo es lograr la consecución de sus expectativas con respecto a su nueva etapa (Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez y Suarez, 2012).

Como señala la teoría de integración de Tinto (1993), cuando los estudiantes se sienten más integrados en su vida académica dentro del contexto universitario, tienen más posibilidades de no abandonar y conseguir graduarse. En este sentido, existen evidencias empíricas de diversos estudios que señalan que aquellos estudiantes que participan en programas de mentoría entre iguales se sienten más apoyados e integrados en su propia institución universitaria



(Manzano, et al., 2012). Del mismo modo, como indican estos autores, el estudiante mentor tendrá que atender a una diversidad de perfiles de estudiantes, los cuales cuentan con diferentes edades, niveles de conocimientos, experiencias académicas, motivaciones y expectativas.

Casado, Lezcano y Colomer (2015) consideran la mentoría como un recurso importante para la permanencia y el éxito de los estudiantes en el contexto de la Educación Superior. Estos autores identifican diferentes aspectos claves para la calidad de estos programas, entre los que se encuentran: “la formación adecuada del personal mentor, la captación del alumnado mentorizado y la adecuada asignación entre ellos (con criterios claros y flexibles) y el incremento de la participación de estudiantes de primer año” (p.172).

Michavila y Esteve (2011) describen una serie de funciones propias de los estudiantes mentores entre, las que destacan facilitar la integración de los nuevos estudiantes. Esto se produce a través de la orientación en temas como los servicios ofrecidos desde las universidades y facultades, así como en temas académicos y del día a día.

Participación del mentor

La relación que se establece entre el estudiante mentor y el mentorizado tiene que ser de carácter orientativo y de apoyo mutuo, evitando así situaciones de dependencia. Es decir, el estudiante mentor debe prestar orientación, enseñándole cómo afrontar conflictos, así como dotarle de las herramientas necesarias para su desarrollo desde una perspectiva académica, personal y profesional. Este proceso puede darse de manera individual o en grupo, con un mentor y varios estudiantes mentorizados trabajando juntos en la puesta en común de soluciones y alternativas para afrontar los diferentes obstáculos propios de la entrada a la Educación Superior (Valverde et al. 2004).

Son diferentes los motivos que justifican la participación del estudiante mentor en estos programas de mentoría. Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2014) hacen referencia a que:

poseen experiencia en la titulación que cursan, ya que han superado distintas materias y asignaturas, conocen a los profesores, su metodología



de enseñanza, el tipo de tareas que plantean y los métodos de evaluación, por lo que pueden ofrecer una gran ayuda a los estudiantes que comienzan su formación (p.2).

Además, entre las ventajas de la mentoría entre iguales, se encuentra que produce una relación horizontal entre los protagonistas debido a la cercanía de edad, lo que produce unos niveles mayores de empatía y de apoyo (Álvarez y García, 2002).

Sánchez Ávila et al., (2007) hacen mención a diferentes objetivos que se tratan de alcanzar con este tipo de mentoría. Por un lado, se pretende facilitar al estudiante mentorizado ayuda para afrontar los desafíos académicos, de cara a incidir de manera positiva en su rendimiento académico y en su satisfacción. Otro de los objetivos se enmarca en la esfera social, concretamente el asesoramiento sobre los recursos sociales que dispone la institución. Además, desde el plano personal, se promueve el desarrollo de aspectos evaluativos tales como el autoconcepto, la autoestima o la autoeficacia.

Por último, García et al. (2010) señalan que desde la mentoría entre iguales se puede ofrecer orientación relacionada con asuntos administrativos. Desde una perspectiva académica hacen referencia a orientar sobre la normativa de las instituciones y centros, la elección de asignaturas o el conocimiento y búsqueda de recursos. Desde el plano social, prestar asesoramiento sobre las asociaciones de representación estudiantil, en temas de infraestructuras deportivas, actividades culturales, etc. Por último, desde una dimensión institucional y administrativa, destacan el asesoramiento sobre el funcionamiento de los servicios de secretaría y órganos encargados de prestar servicios al estudiante.

Desarrollo de competencias transversales en los programas de mentoría entre iguales

A través de la mentoría entre iguales se desarrollan una serie de competencias transversales que en ocasiones se encuentran fuera del currículum del estudiante. Por lo tanto, este tipo de programas pueden ser aprovechados como una oportunidad de desarrollo del estudiante en diferentes ámbitos. Velasco, Domínguez, Quintas y Blanco (2009) realizan una clasificación en función de las competencias transversales adquiridas tanto por los mentores como por los estudiantes mentorizados (tabla 10). Las competencias que incluyen estos



La mentoría entre iguales como estrategia para atender a las expectativas del alumnado de nuevo ingreso

autores son las siguientes: aprender a aprender, organizar y planificar, trabajar de forma colaborativa, desarrollar la capacidad de iniciativa y de liderazgo, responsabilidad y compromiso, autoconfianza, autoconcepto y motivación.

Tabla 10. *Competencias transversales desarrolladas por los mentores y mentorizados.*

Competencia	Desarrolladas por mentores	Desarrolladas por mentorizados
Aprender a aprender	Control mayor dominio y profundización de los contenidos y organización de los conocimientos propios para poder transmitirlos al enseñar se aprende. Conciencia de las carencias propias y las de los demás	Desarrollo de técnicas y hábitos de estudio. Desarrollo de métodos y procesos de aprendizaje. Potenciación de la autonomía. Aumento del aprendizaje significativo: contenidos vistos en el contexto de la titulación a través de la experiencia del mentor. Aprendizaje activo y participativo
Organizar y planificar	Preparación y organización de los contenidos a tratar en las reuniones de acuerdo con el tiempo establecido	Preparación de los contenidos a tratar en las reuniones
Adaptase a situaciones nuevas	Flexibilidad	Facilita la adaptación a la Universidad y a las nuevas metodologías de aprendizaje
Tecnológicas	Manejo de nuevas formas de comunicación en las asignaturas como foros, chat, wikis, etc., a través de plataformas virtuales uso avanzado de software específico	Manejo de nuevas formas de comunicación en las asignaturas como foros, chat, wikis, etc., a través de plataformas virtuales. Uso de programas informáticos de apoyo
Oratoria	Dar respuestas claras y saber formular pregunta que suscita en la curiosidad y la indagación. Ayudar a razonar y comunicarse eficazmente capacidad de expresarse en los términos comprensibles para los tutelados.	Plantear con claridad las dudas y problemas
Trabajo en equipo	Establecer colaboración y cooperación entre los estudiantes del grupo punto búsqueda de soluciones adecuadas con la participación de todos. Fomenta la solidaridad y la empatía	Permite ver los beneficios de la ayuda mutua y la colaboración. Fomenta la solidaridad y la empatía
Iniciativa y liderazgo	Responsabilidad de un grupo y organización del contenido y desarrollo de las reuniones	



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Competencia	Desarrolladas por mentores	Desarrolladas por mentorizados
Responsabilidad y compromiso	El mentor siente que el aprendizaje depende de la ayuda que proporciona asistencia a las reuniones con puntualidad y debidamente preparadas. Presentación semanal de informes sobre las reuniones y memorias como método de seguimiento y mejora del programa.	Asistencia a las reuniones con puntualidad y debidamente preparadas para conseguir mayor aprovechamiento
Autoconfianza y autoconcepto	Se ven favorecidos por un clima de confianza y compañerismo. El resultado positivo de los compañeros tutelados favorece la autoconfianza.	Sentimiento de mayor seguridad en sus conocimientos. Se reduce el estrés y la ansiedad disminuye el aislamiento social.
Motivación	Satisfacción personal al enfrentar con éxito las tareas. Valoración del trabajo realizado por parte de un compañero.	Satisfacción personal al enfrentar con éxito las tareas

Nota. Fuente: Velasco Quintana et al. (2009)

Beneficios y desafíos de la mentoría entre iguales

Los beneficios obtenidos desde los programas de mentoría no sólo están destinados al estudiante mentorizado. En este sentido, Leidenfrost, Strassnig, Schabmann, Spiel y Carbon (2011) destacan cómo la implementación de este tipo de programas muestra efectos positivos en los diferentes agentes que participan, trascendiendo a los estudiantes mentores y a la propia institución universitaria. Haggard, Dougherty, Turban y Wilbanks (2011) señalan que la mentoría requiere de una relación recíproca entre el mentor y el mentorizado, lo que implica un intercambio social entre ambos, contribuyendo y beneficiando de este modo la relación.

Valverde et al. (2004) señalan algunas de las ventajas que obtiene el estudiante mentorizado al participar en este tipo de programas. Entre estas destaca: “obtener respuestas y ayuda en materia de orientación personal, profesional y académica, ante un periodo tan crítico como es la transición a la Universidad” (p.97). Otros autores hacen referencia al impacto positivo en el rendimiento académico (Asgari y Carter, 2016) y en la integración del nuevo estudiante al contexto universitario (Yomtov, Plunkett, Efrat, y Marin, 2017). Glaser, Hall y Halperin (2006) mencionan que ayuda a conseguir una transición



exitosa a la universidad, evita el abandono y crear un sentimiento de pertenencia hacia la institución, así como el desarrollo de habilidades comunicativas y organizativas.

El trabajo llevado a cabo por los estudiantes mentores tiene consecuencias positivas, como así lo demostraron Beltman y Schaeben (2012) en su estudio. Estos autores plantean la satisfacción que produce este tipo de trabajo, el desarrollo de habilidades personales y profesionales, así como el conocimiento más profundo del funcionamiento y servicios que ofrece la institución universitaria. Con respecto al plano social, participar en este tipo de actividades brinda la oportunidad de crear nuevos vínculos y redes sociales de amistades, tanto con los estudiantes mentorizados como con otros mentores en la formación impartida por las instituciones universitarias. Además, participar en este tipo de experiencias contribuye al crecimiento emocional del mentor y a desarrollar la empatía, al conocer los problemas que tenían los nuevos estudiantes y reflexionar sobre su entrada al contexto universitario.

Con respecto a la institución universitaria, promover este tipo de programas tienen un impacto positivo en las tasas de abandono universitario (Girves, Zepeda y Gwathmey, 2005). Valverde et al. (2004) ponen énfasis en la mejora de la calidad de las facultades donde se ejecuten estos programas de orientación y, en general, en la propia institución universitaria.

Existe una serie de retos importantes a la hora de poner en marcha los programas de mentoría. Colvin y Ashman (2010) destacan algunos de estos desafíos en cuanto a la relación mentor-mentorizado. En este sentido, en ocasiones esta relación puede causar dependencia del estudiante mentorizado respecto a su mentor a la hora de actuar. Otro de los desafíos es la falta de compromiso del estudiante mentorizado con respecto al trabajo individual acordado con su mentor. Por otro lado, uno de los retos más relevantes es establecer relaciones entre los dos participantes, sobre todo con aquellos estudiantes que pueden ser más tímidos y, como consecuencia, tendrán más dificultades para abrirse. Además, no solo basta con crear los vínculos entre el mentor y el mentorizado, sino que a veces es difícil mantenerlos y que sigan fluyendo. Como indican Collings, Swanson y Watkins (2016), puede ocurrir lo



contrario ante la inaccesibilidad del mentor, dejando de contactar con sus estudiantes mentorizados.

4.3. Experiencias de mentoría entre iguales

La primera experiencia sobre mentoría entre iguales dentro del sistema universitario español tuvo lugar durante el curso 2001/2002, a través del Proyecto SIMUS en la Universidad de Sevilla (Valverde, García y Romero, 2003). A partir de este momento, se comenzaron a desarrollar por todo el contexto universitario español diferentes experiencias de mentoría entre iguales. Con el objetivo de explorar la situación actual en el panorama español, Casado et al. (2015) llevaron a cabo una revisión acerca de los programas de mentoría en 35 universidades españolas a través de sus páginas webs. Según los resultados, solo 15 de estos centros se centraban en un modelo de orientación de primer año universitario. Por otro lado, la producción científica en el contexto español ha puesto de relieve la relevancia y el impacto de los programas de mentoría entre iguales, analizando la efectividad de los programas implementados en diferentes centros universitarios. Como ejemplos de experiencias, Casado et al. (2015) destacan las contextualizadas en la Universidad Pablo de Olavide (Domínguez, Álvarez y López, 2013), Universidad Europea de Madrid (Velasco y Benito, 2011) o en la Universidad de Burgos (Casado, 2010).

Situándonos en el contexto de este estudio, el artículo 22 del Reglamento General de Estudiantes de la Universidad de Sevilla, aprobado por Acuerdo 3/CU 19-3-09¹⁹, hace referencia a los estudiantes mentores:

1. Los Centros podrán contemplar en sus programas de acogida y asesoramiento la figura del estudiante mentor.
2. Los estudiantes mentores de la Universidad de Sevilla que colaboren voluntariamente en los programas de acogida y asesoramiento verán reconocida académicamente esta actividad como actividad de cooperación a efectos de lo dispuesto en los artículos 96.1.w) del EUS y 29 del Reglamento general de actividades docentes

¹⁹ Reglamento General de Estudiantes de la Universidad de Sevilla:
http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/2009_03_19_CU_RG_ESTUDIANTES.pdf



En la actualidad, existen diferentes programas de mentoría entre iguales insertados desde los planes de orientación y acción tutorial a nivel de centro en la Universidad de Sevilla. En este sentido, se ha llevado a cabo una breve revisión a través de sus páginas web, donde encontramos evidencias de la implantación de este tipo de programas. Como podemos observar en la tabla 11, casi en la totalidad de los centros propios de la Universidad de Sevilla se ha comenzado a implantar proyectos de mentoría entre iguales.

Tabla 11. Revisión web programas de mentoría en centros de la Universidad de Sevilla

Centros Universidad de Sevilla	Enlace web
Facultad de Biología	https://biologia.us.es/es/docencia/organizacion-general/menu/tutelaje/#programa
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	https://fceve.us.es/files/pdf/poat_economicas/P_OAT_economicas.pdf
Facultad de Turismo y finanzas	https://twitter.com/mentoresff
Facultad de Comunicación	No aparece información en la web
Facultad de derecho	No aparece información en la web
Facultad de farmacia	http://farmacia.us.es/alumnostutores/
Facultad Odontología	http://www.odontologia.us.es/04Alumnos/Plan_de_Accion_Tutorial.aspx
Facultad de Medicina	No aparece información en la web
Facultad de Ciencias del Trabajo	https://centro.us.es/fct/index.php/programa-de-mentoría
Escuela Técnica Superior de Arquitectura	http://etsa.us.es/wp-content/uploads/file/Proyecto_Mentor%C3%ADA_ETSA_curso16_17(1).pdf
Escuela Politécnica Superior	https://eps.us.es/docencia/red-de-accion-tutorial-y-red-de-mentores-en-la-eps
Escuela Superior de Ingeniería	https://www.etsi.us.es/node/766
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica	https://etsia.us.es/sites/etsia/files/Contenido/Docencia/POATETSIA201718.pdf
Facultad de Psicología	https://psicologia.us.es/accion-tutorial/participa-como-estudiante-mentor
Facultad de Química	No aparece información en la web
Facultad física	https://fisica.us.es/docencia/plan-de-orientacion-y-accion-tutorial
<i>Enlace web</i>	
<i>Centros Universidad de Sevilla</i>	
Escuela Superior de Ingeniería Informática	https://www.informatica.us.es/index.php/programa-de-mentoría
Facultad de Matemáticas	https://matematicas.us.es/noticias/inscripcion-en-el-programa-de-mentoría
Facultad de Bellas artes	https://bellasartes.us.es/informacion-academica/poat
Facultad de Filología	No aparece información en la web
Facultad Geografía e Historia	https://geografiaehistoria.us.es/sites/geografiaehistoria/files/acreditacion/Plan%20de%20organizacion%20de%20organizaci%C3%B3n/poatfgh.pdf
Facultad ciencias de la Educación	https://fcee.us.es/form-inscripcion-mentores



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Por otro lado, los programas de mentoría han dado lugar a revisiones científicas sobre experiencias de programas de mentorías entre iguales en diferentes centros de la Universidad de Sevilla. En este sentido, De-Besa y Pecellín (2018) hacen una descripción del proyecto de mentores implantado en la Facultad de Ciencias de la Educación y se muestran resultados acerca de la utilidad y satisfacción de los estudiantes mentorizados con una de las actividades llevadas a cabo, como son las jornadas de acogida. Lugo, De-Besa y Limón (2017) hacen una comparación de los programas de mentoría entre las facultades de Ciencias de la Educación y Odontología. Millán et al. (2010) exponen el programa de alumnos tutores en la Facultad de Farmacia. Marín Domínguez, García y Bueno (2017) llevan a cabo un análisis sobre las competencias de comunicación interpersonal con estudiantes mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología.

Como conclusión, la puesta en marcha de programas de mentoría entre iguales ha sido destacada en la bibliografía por sus beneficios en aspectos tan importantes como la adaptación al nuevo entorno académico o para evitar el abandono prematuro del estudiante mentorizado. La experiencia que poseen los alumnos más veteranos puede ser relevante en la vida académica del nuevo estudiante, obteniendo estrategias y herramientas para poder afrontar las diferentes demandas que trae consigo el nuevo espacio académico. En relación con este estudio, la experiencia de los mentores puede ayudar a los estudiantes a reinterpretar sus expectativas académicas de entrada y alinearlas con la realidad, evitando así problemas de adaptación y satisfacción en sus estudios universitarios.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



SEGUNDA PARTE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



CAPITULO 5. PROBLEMA Y OBJETIVOS

5.1. Problema de investigación

5.2. Objetivos

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



5.1. Problema de investigación

Los indicadores referidos al alumnado universitario de nuevo ingreso dentro del Sistema universitario español señalan que existe un porcentaje preocupante de abandono estudiantil y cambio de titulación prematuro, concretamente durante el primer año académico. Ante esta situación, se ve necesario comprender dónde radica el problema y qué es lo que lo provoca. Es decir, es nuestro deber como profesionales de la educación conocer qué factores pueden incidir en los procesos de transición y adaptación de los nuevos estudiantes universitarios, con el objetivo de reducir las tasas de abandono y cambio de estudios actuales.

Sin embargo, aunque este estudio no se haya propuesto como objetivo estudiar el abandono de estudiantes, adquiere un valor importante a la hora de justificarlo, ya que como indica Johnston (2013), una inadecuada transición puede generar una pobre adaptación por parte del estudiante, lo que en algunos de los casos tiene como consecuencia directa el abandono prematuro, bien saliendo del sistema universitario o bien optando por cambiar a otros estudios.

Actualmente, los estudios españoles con alumnado universitario de nuevo ingreso son escasos y, como indican Páramo et al. (2017), no existen en el contexto nacional investigaciones acerca de los factores que predisponen a los estudiantes universitarios a una adaptación exitosa a la universidad, a diferencia del número elevado de investigaciones llevadas a cabo con muestras en otros contextos internacionales.

Entre las variables que intervienen en los procesos de transición y adaptación se ha identificado las expectativas académicas con las que acceden los estudiantes al contexto universitario (Araujo y Almeida, 2015). La repercusión que poseen las expectativas queda justificada en el peso que tienen sobre las actitudes y las motivaciones de los estudiantes, y como consecuencia en su implicación académica. Es decir, las expectativas condicionarán el comportamiento del estudiante una vez dentro del entorno académico de la Educación Superior.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Para explicar este fenómeno, existen diversos estudios que aportan evidencias sobre la relación entre expectativas de los estudiantes y la adaptación académica en el contexto universitario (Braxton et al., 1995; Marinho-Araújo et al., 2015; Soares et al., 2017), lo que convierte a las expectativas en una variable de especial interés para la comprensión de los procesos de transición y para la prevención del fracaso estudiantil universitario. Estos estudios aportan que unas expectativas irreales al comienzo de los estudios universitarios pueden provocar un rechazo e insatisfacción del estudiante, al comprobar una discrepancia con la experiencia real a la que se enfrentan.

Por otro lado, ante la creciente diversidad de perfiles que existen actualmente en la Educación Superior, las instituciones universitarias se ven en la obligación de responder a las nuevas expectativas de los estudiantes. Parece que en ocasiones no conocemos del todo a nuestros estudiantes y continuamos utilizando los mismos métodos, siendo ajenos a que se ha producido una transformación entre el alumnado universitario (Vázquez, 2015).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, este estudio se plantea abordar el siguiente problema de investigación:

“Comprender y profundizar en las expectativas académicas previas con las que acceden los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Específicamente, se pretende conocer qué espera el estudiante sobre lo que la universidad le puede aportar y ofrecer durante su trayectoria académica”.

El propósito de este estudio es profundizar y comprender las expectativas académicas con las que accede el estudiantado universitario de nuevo ingreso. En base a los resultados obtenidos, se pretende aportar recomendaciones a las instituciones universitarias a la hora de diseñar programas de intervención orientadora destinados a facilitar el acceso y la adaptación de sus estudiantes, a mejorar su satisfacción y evitar el abandono prematuro.



5.2. Objetivos

Una vez formulado el problema de investigación y habiendo justificado la relevancia del estudio de las expectativas académicas del estudiantado universitario de nuevo ingreso, pasamos a enunciar los diferentes objetivos propuestos.

Objetivo 1: Describir y comprender las expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso al inicio de sus estudios universitarios.

Objetivo 2: Analizar las diferencias que existen entre las expectativas académicas de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso en función de variables demográficas.

- Establecer diferencias de expectativas académicas en función del género de los estudiantes.
- Comprobar si existen diferencias de expectativas académicas en función del área del conocimiento de su titulación universitaria.

Objetivo 3: Analizar la relación del rendimiento académico previo de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso con sus expectativas académicas.

Objetivo 4: Conocer si existen relaciones significativas entre las diferentes dimensiones de expectativas académicas y el nivel de expectativas de rendimiento académico. A partir de estas relaciones, valorar en qué medida las expectativas académicas explican el rendimiento esperado por el estudiante.

Objetivo 5: Establecer si existen diferencias significativas entre las expectativas académicas de estudiantes tradicionales y no tradicionales.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



CAPÍTULO 6. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

- 6.1. Enfoque metodológico
- 6.2. Participantes
 - 6.2.1. Población y muestra de estudiantes encuestados
 - 6.2.2. Participantes en el estudio cualitativo
- 6.3. Recogida de datos
 - 6.3.1. Cuestionario
 - 6.3.2. Entrevista
 - 6.3.3. Procedimiento
- 6.4. Análisis de datos
 - 6.4.1. Análisis de datos cuantitativos
 - 6.4.2. Análisis de datos cualitativos



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



6.1. Enfoque metodológico

El presente trabajo adopta una estrategia de triangulación en cuanto a la integración de diferentes metodologías. Como señala Bericat (1998) este tipo de estrategia se utiliza para que dos métodos diferentes cumplan un mismo objetivo. De este modo se refuerza la validez de los resultados desde ambas perspectivas, en este caso cuantitativa y cualitativa.

En palabras de Bericat (1998), “Los métodos son implementados de forma independiente, pero se enfocan hacia una misma parcela que quiere ser observada o medida con instrumentos diferentes” (p.38).

Como se muestra en la figura 14, a través de la triangulación se pretende un solapamiento de los resultados obtenidos desde ambos métodos.

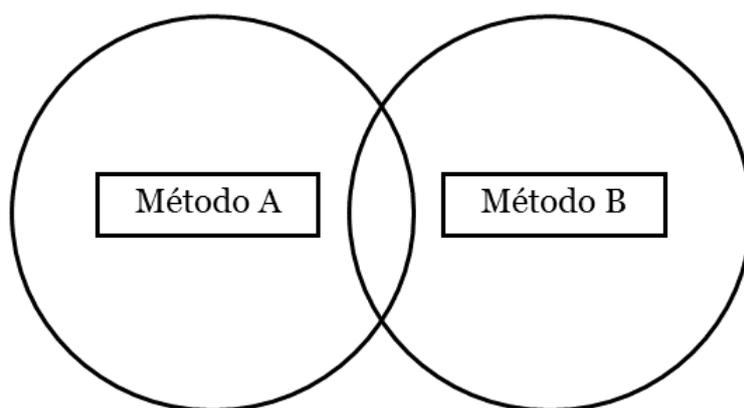


Figura 14. Estrategia de integración metodológica: Triangulación. Fuente: Bericat (1998).

Ugalde-Binda y Balbastre-Benavent (2013), señalan que el uso de metodologías mixtas se está extendiendo cada vez más en el campo de la investigación debido entre otras cuestiones, a que al ser dos métodos que se complementan, se amplía la comprensión de los resultados obtenidos.

Como se ilustra en la figura 15, el estudio constó de dos procedimientos o fases de investigación: cuantitativa y cualitativa.



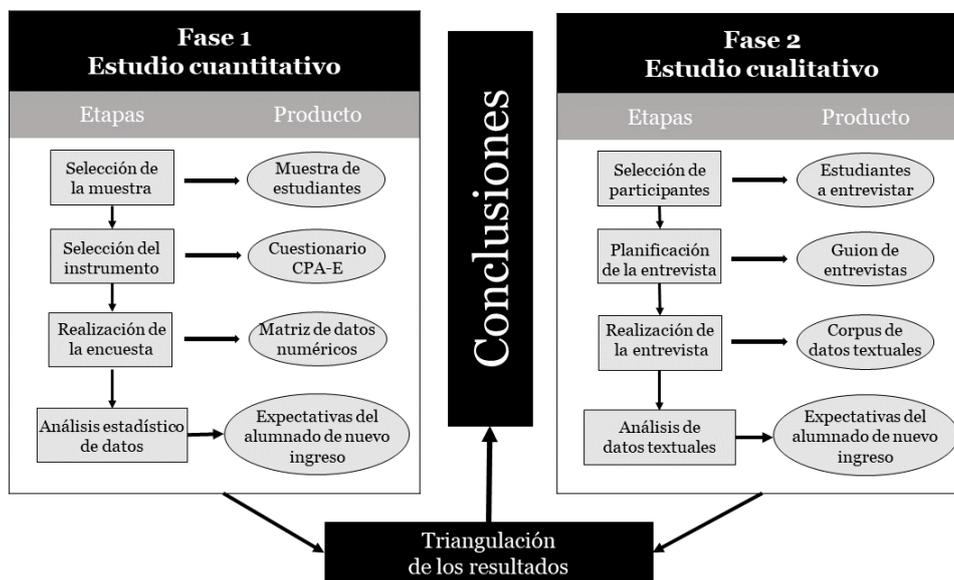


Figura 15. Fases del trabajo de investigación. Fuente: Elaboración propia.

Fase I: Vía cuantitativa

A través de la vía cuantitativa, se ha llevado a cabo un estudio transversal, de tipo descriptivo, correlacional y comparativo-causal que contó con una muestra de 940 estudiantes universitarios de nuevo ingreso a través de la aplicación del Cuestionario de Percepciones Académicas: Versión expectativas (CPA-E).

Para abordar este primer estudio, se ha optado por utilizar un tipo de metodología cuantitativa, concretamente se ha utilizado el método de encuesta. Este método consiste en la aplicación de un cuestionario a un grupo de participantes para recopilar información sobre un conjunto de variables para responder a un problema de investigación. Entre las ventajas del uso de encuesta, García, González y Ballesteros (2001) destacan las siguientes:

- Generaliza los resultados de una muestra representativa
- Permite realizar estudios que con otras opciones metodológicas sería más difícil
- Reduce los costes económicos
- Se centra en la información que realmente queremos recoger
- Se asegura el anonimato de los participantes



Entre los contenidos que pueden ser recogidos a través del método de encuesta, McMillan y Schumacher (2005) señalan los siguientes: “las actitudes, las creencias, los valores, las características sociodemográficas, los comportamientos, las opiniones, los hábitos, los deseos y las ideas de las personas; además de conseguir otro tipo de información” (p.292).

Por tanto, el método seleccionado es adecuado y pertinente para nuestro propósito en esta primera fase, ya que se ajusta a los contenidos que pretendemos recoger. Concretamente, a través del método de encuesta recogeremos información sobre las creencias que poseen los estudiantes sobre aquello que la universidad les ofrecerá, así como lo que pretenden lograr durante su trayectoria académica, en relación a las expectativas académicas, así como datos sociodemográficos.

Fase II: Vía cualitativa

La vía cualitativa consistió en un estudio basado en la técnica de la entrevista, que se ha realizado seleccionando un grupo de estudiantes de nuevo ingreso. El diseño de las entrevistas se apoyó en las mismas dimensiones de expectativas utilizadas en la anterior fase. Posteriormente se seleccionó la muestra de participantes y se desarrollaron las entrevistas como paso previo al análisis. Por último, se integraron los resultados cualitativos, complementando el informe de los resultados cuantitativos y se redactaron las conclusiones.

Esta fase se caracteriza por su componente cualitativo. En este sentido, Pérez, Galán, Quintanal (2012) definen la metodología cualitativa en los siguientes términos:

La investigación cualitativa pretende interpretar o valorar los acontecimientos, las acciones, los hechos, desde la perspectiva que tienen los sujetos que las protagonizan. Sustentada en un planteamiento subjetivo del conocimiento, pretende una comprensión del fenómeno social, confiriendo importancia y valor científico a lo personal, buscando en lo particular una descripción o una comprensión de los hechos objeto de estudio. (pp.461-462)

En la segunda fase del estudio, pretendemos profundizar en las expectativas académicas de los estudiantes, con el objetivo de poder



complementar la información obtenida en la anterior etapa. En este sentido, un enfoque cualitativo nos ayudará a obtener una mayor comprensión, ya que como señalan García, Gil y Rodríguez (1994), “el dato cualitativo realiza una explicación contextual de las diferencias permitiendo profundizar en los matices, contradicciones, anécdotas, peculiaridades, particularidades de personas, grupos, instituciones, etc.” (p. 181)

6.2. Participantes

En este apartado se presentan los participantes en el estudio, que han constituido la fuente de información sobre sus expectativas académicas, así como el procedimiento seguido para su selección.

6.2.1. Población y muestra de estudiantes encuestados

La población estudiada en la fase I de este estudio está compuesta por el estudiantado de nuevo ingreso matriculados durante el curso 2017/2018 en centros propios de la Universidad de Sevilla. Según los datos obtenidos del Anuario Estadístico 2017-2018²⁰, la Universidad de Sevilla cuenta con 25 facultades repartidas en las 5 áreas del conocimiento. El total de estudiantes que accedieron al primer curso de titulaciones universitarias en el curso 2017-2018 ascendió a 10.401.

Se ha optado por un procedimiento de muestreo no probabilístico. Con el fin de incrementar la representatividad de la muestra, se invitó a participar en el estudio a estudiantes de diferentes titulaciones, tratando de que quedaran representadas las cinco áreas de conocimiento en las que se agrupan los estudios universitarios.

La muestra seleccionada para este primer estudio quedó constituida por 940 estudiantes universitarios de nuevo ingreso, de los cuales el 56,2% son mujeres y el 43,8% restante hombres. La media de edad es de 18,87 años (D.T.=2,92). La distribución de la muestra por titulaciones y áreas de enseñanza se presenta en la tabla 12.

²⁰ Anuario Estadístico de la Universidad de Sevilla curso académico 2017/2018: <http://www.us.es/acerca/cifras/index.html>



Tabla 12. Muestra de estudiantes universitarios de nuevo ingreso

Área de enseñanza	Titulación	N	%
Artes y Humanidades (n=145; 15.4%)	Bellas Artes	48	5,1
	Conservación y restauración	13	1,4
	Historia del Arte	29	3,1
	Estudios Ingleses	18	1,9
	Filosofía	37	3,9
Ciencias (n=150; 16.0%)	Biología	92	9,8
	Matemáticas	30	3,2
	Química	28	3,0
Ciencias de la Salud (n=178; 18.9%)	Farmacia	59	6,3
	Odontología	75	8,0
	Psicología	44	4,7
Ciencias Sociales y Jurídicas (n=286; 30.4%)	Derecho	61	6,5
	Gestión y Administración Pública	35	3,7
	Finanzas y Contabilidad	51	5,4
	Periodismo	55	5,9
	Publicidad y RRPP	21	2,2
Ingenierías y Arquitectura (n=181; 19.3%)	Turismo	63	6,7
	Ingeniería Agrícola	18	1,9
	Ingeniería de la Salud	23	2,4
	Ingeniería de los Materiales	39	4,1
	Ingeniería Informática	101	10,7
Total		940	100

La muestra aceptante resultó ser heterogénea, quedando representadas con mayor peso las áreas que cuentan con mayor volumen de alumnado en el conjunto de la Universidad de Sevilla. En este sentido, al abarcar todas las áreas universitarias del conocimiento se ha logrado una mayor representatividad y como consecuencia se suplen los déficits derivados del carácter no probabilístico del muestreo. Teniendo en cuenta que la población considerada en este estudio es de 10.401 estudiantes, el tamaño requerido para trabajar con un nivel de error del 3% con un nivel de confianza del 95% y $p=q$ sería de 968 participantes, en el caso de haber realizado un muestreo aleatorio simple.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

El tamaño de la muestra de estudiantes que participaron en la encuesta (n=940) se aproximaría a la cifra requerida para trabajar con esos parámetros de error y confianza. Aunque no hayamos utilizado un tipo de muestreo probabilístico, la muestra es suficientemente grande para confiar en su representatividad, sobre todo teniendo en cuenta también que se ha seleccionado a los sujetos tratando de que queden representadas todas las áreas de enseñanza y provengan de diferentes titulaciones.

Para responder al quinto objetivo, la muestra fue dividida en función de tres rasgos característicos al alumnado no tradicional: tener al menos 25 años, encontrarse compatibilizando sus estudios universitarios con una ocupación laboral remunerada o ser estudiante de primera generación, es decir aquellos cuyos padres y hermanos/as no han realizado ninguna titulación universitaria, por lo que son los primeros en sus familias en acceder a la universidad. De cara a responder a los objetivos planteados en el presente estudio, la muestra fue dividida según los siguientes rasgos característicos del alumnado no tradicional: Ser mayor de 24 años de edad (N=23), compaginar trabajo y estudios universitarios (N=93) y ser estudiante de primera generación (N=383).

6.2.2. Participantes en el estudio cualitativo

A la hora de seleccionar los participantes para las entrevistas, es necesario establecer un perfil que atienda a las características propias de este estudio. En consecuencia, se ha llevado a cabo una selección basada en criterios.

Los criterios de inclusión de los entrevistados fueron la representatividad de las cinco áreas del conocimiento, el ser estudiante de primer curso universitario y acceder por primera vez a unos estudios de grado universitario.

La estrategia utilizada para seleccionar a los participantes en la fase cualitativa es la denominada muestreo en cascada o bola de nieve. Según palabras de McMillan y Schumacher (2005, p.410) esta técnica “elabora un perfil de las particularidades o de una característica concreta buscada y solicita a los participantes que sugieran otras personas que se ajusten al perfil o posean esa particularidad” (p.410).



Para localizar a los participantes, se contactó con estudiantado universitario de nuevo ingreso que tuviese disponibilidad horaria para hacer las entrevistas y se pidió la difusión del estudio entre su red de amistades para abarcar otras áreas del conocimiento, y así conseguir representantes en cada una de ellas, cumpliendo siempre con los criterios mencionados en el apartado anterior. De acuerdo con los criterios y la estrategia descritos, se han seleccionado seis participantes para ser entrevistados. En la tabla 13, se especifican las titulaciones, las áreas de conocimiento a las que pertenecen y el código utilizado para representar a los entrevistados.

Tabla 13. *Estudios cursados por los participantes*

Código	Titulación	Área del conocimiento
Entrevistado 1	Pedagogía	CCSS educación
Entrevistado 2	Derecho y economía	CCSS jurídica
Entrevistado 3	Bioquímica	Ciencias
Entrevistado 4	Filología	Arte y humanidades
Entrevistado 5	Ingeniería industrial	Ingeniería
Entrevistado 6	Biomedicina	Salud

6.3. Recogida de datos

En este apartado se presentan los diferentes instrumentos que se han utilizado para la recogida de datos. Por un lado, en referencia al estudio cuantitativo se detallan las características del instrumento y se lleva a cabo la validación de este a través del análisis de la consistencia interna (alfa de Cronbach y omega de McDonald) y la obtención de evidencias sobre la validez de constructo (análisis factoriales exploratorio y confirmatorio). Con respecto a la fase cualitativa, se presenta el guion utilizado para el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas.



6.3.1. Cuestionario

Variables relativas al perfil de entrada del estudiante

Las variables relativas al perfil de entrada de los estudiantes, su definición y sus valores se presentan en la tabla 14. Además de los rasgos demográficos género y edad, el cuestionario recogía información sobre la titulación universitaria, el área del conocimiento, la situación laboral del estudiante, si es estudiante de primera generación, el rendimiento académico previo al acceso a la universidad y las expectativas de rendimiento académico al finalizar el primer año universitario.

Tabla 14. *Variables utilizadas para caracterizar al estudiantado participante*

Variab les	Definición operativa y valores
Titulación	Hace referencia a la titulación universitaria que cursa el estudiante
Área del conocimiento	Rama del conocimiento donde se enmarca la titulación universitaria. 1= Artes y Humanidades 2= Ciencias 3= Ciencias de la salud 4= Ciencias Sociales y Jurídicas 5= Ingeniería y Arquitectura
Situación laboral	Hace referencia a si compagina sus estudios universitarios con un trabajo 0= Sí 1= No
Estudiante de primera generación	Hace referencia a aquellos estudiantes cuyos padres y hermanos/as no han realizado ninguna titulación universitaria, por lo que son los primeros en sus familias en acceder al contexto universitario. 0= Sí 1= No
Rendimiento académico previo al acceso a la E.S.	Hace referencia a la calificación de acceso a la universidad (CAU) que incluyen las notas de bachillerato o ciclo superior y la nota de los exámenes de la fase obligatoria de la selectividad. Valores: 5-14
Expectativas de rendimiento académico en el primer año universitario	Hace referencia a la siguiente cuestión: En este curso, espero obtener unas calificaciones 1= Muy bajas 6= Muy altas



Escala de Expectativas académicas

Se ha utilizado el Cuestionario de Percepciones Académicas: Versión expectativas (CPA-E) elaborado por Almeida et al. (2012), para la primera fase del estudio. Dicho instrumento mide las expectativas académicas de los estudiantes que acceden por primera vez al contexto universitario. Se ha optado por la versión validada por Deaño et al. (2015) de 42 ítems y 7 factores. El encuestado tiene que expresar su grado de acuerdo mediante una escala tipo Likert con seis niveles, que van desde total desacuerdo (1) hasta total acuerdo (6).

A continuación, se detallan las 7 dimensiones que componen la estructura del Cuestionario de Percepciones Académicas: Versión expectativas (CPA-E), el número de ítems que componen cada dimensión y su definición conceptual (ver tabla 15).

Tabla 15. *Definición de las dimensiones de expectativas académicas*

Dimensiones	Definición	Número de ítems
Formación para el empleo y la carrera	Lograr una formación válida para propiciar la entrada al mundo laboral y conseguir mejores puestos de trabajo	8
Desarrollo personal y social	Mejora personal del estudiante a través de su experiencia universitaria	8
Movilidad estudiantil	Posibilidad de realizar estancias, prácticas o trabajos en el extranjero	8
Implicación política y ciudadanía	Deseo de poder debatir temas políticos, sociales y económicos del contexto nacional y participar para mejorarlos	6
Presión social	Pretensión por parte del estudiante de responder a las expectativas familiares y de personas relevantes dentro de su entorno	4
Calidad de formación	Sentirse desafiado para profundizar en los conocimientos propios de su ámbito académico	4
Interacción social	Participación en actividades lúdicas y recreativas extracurriculares, propiciando el desarrollo de relaciones interpersonales entre iguales	4



Consistencia interna

Los siete factores que conforman el instrumento, así como la escala completa fueron sometidos a un procedimiento de análisis de fiabilidad mediante el estadístico alfa de Cronbach y omega de McDonald para la valoración de la consistencia interna de la escala. Los cálculos se han realizado utilizando los datos recogidos en el presente estudio.

Tradicionalmente, a la hora de calcular la consistencia interna de una escala, el procedimiento más utilizado había sido el alfa de Cronbach. Sin embargo, se ha comenzado a utilizar como alternativa el estadístico omega de McDonald (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017) entre otras razones porque nos aporta un valor más estable, dado que se obtiene a partir de los pesos factoriales, es decir, de la suma ponderada de las variables estandarizadas (McDonald, 1999).

Los valores de ambos coeficientes, junto con el número de ítems por dimensión se recogen en la tabla 16, y nos permiten confirmar la fiabilidad de la escala a través de los valores arrojados por cada estadístico. Concretamente, como se aprecia en la tabla 14, la fiabilidad medida por alfa de Cronbach ascendió a .83 para el instrumento, situándose entre los valores ,65 y ,94 en las siete dimensiones. Según los criterios utilizados para evaluar el alfa de Cronbach por George y Mallery (2003, p. 231), la escala obtiene un valor bueno de consistencia interna. Los autores del instrumento lo aplicaron a una muestra de estudiantes universitarios de primer año, confirmando la estructura de 7 factores y obteniendo una fiabilidad en cada dimensión que osciló entre ,78 y ,93 (Deaño et al., 2015).



Tabla 16. *Consistencia interna para las dimensiones y para el cuestionario completo*

Dimensiones	Nº ítems	Alfa de Cronbach	Omega de McDonal
Formación para el empleo y la carrera	8	α : ,94	Ω : ,91
Desarrollo personal y social	8	α : ,87	Ω : ,83
Movilidad estudiantil	8	α : ,89	Ω : ,87
Implicación política y ciudadanía	6	α : ,85	Ω : ,82
Presión social	4	α : ,73	Ω : ,76
Calidad de formación	4	α : ,65	Ω : ,61
Interacción social	4	α : ,65	Ω : ,71
Total	42	α : ,83	Ω : ,97

Por otro lado, según Campo-Arias y Oviedo (2008) los valores del coeficiente Omega deben situarse entre ,70 y ,90. Katz (2006) sitúa en algunos casos el límite para comenzar a tomar en consideración el valor de omega en ,65. Tomando en consideración estos criterios, podemos establecer una buena consistencia para el instrumento (,97), así como para las diferentes dimensiones, a excepción de la que versa sobre calidad de formación que obtiene un valor próximo a ,65.

Análisis factorial exploratorio (AFE)

Se ha procedido a llevar a cabo el Análisis factorial Exploratorio (AFE) para explorar las dimensiones del cuestionario de expectativas académicas. Se ha empleado para este propósito la muestra de 940 participantes de este estudio.

Como paso previo al AFE y con el objetivo de conocer si podemos factorizar la escala, nos centramos en el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y en el test de esfericidad de Bartlett.

El índice KMO compara los valores de las correlaciones entre las variables y sus correlaciones parciales. Según Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás (2014), para que la matriz sea adecuada para llevar a cabo la factorización, las correlaciones tienen que ser lo suficientemente grandes. Si el índice KMO está próximo a 1, existirá una mayor relación entre las variables y resultará adecuado llevar a cabo el AFE. En este sentido, Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010)



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

consideran que el valor de KMO tiene que ser igual o superior a ,80 para que se proceda al proceso de factorización.

Además, para determinar la existencia de correlaciones entre las variables analizadas, utilizaremos la prueba de Bartlett que parte de la hipótesis nula de que la matriz de coeficientes de correlación es una matriz identidad.

Nuestros resultados corroboran ambos supuestos. Como podemos observar en la tabla 17, con respecto a la Prueba de Bartlett, el estadístico chi-cuadrado muestra un nivel de significación del ,000, por lo que en este caso se rechaza la hipótesis de que la matriz de correlaciones observadas sea igual a la matriz identidad. Es decir, existen correlaciones entre las variables objeto de análisis. En cuanto al índice KMO, obtenemos un valor de ,941 muy cercano a 1, lo que implica que la relación entre las variables es suficientemente alta.

Tabla 17. Pruebas KMO y Bartlett

	Prueba de KMO	Prueba Bartlett		
		Chi-Cuadrado	Grados de Libertad	Significación
Expectativas académicas	,941	20406,166	861	,000

Posteriormente, llevamos a cabo el AFE. Utilizando la muestra participante en el presente estudio, el análisis de componentes principales con posterior rotación varimax reprodujo la estructura original de 7 factores, explicando un 59,53% de la varianza total (tabla 18).

Tabla 18. Varianza explicada por los factores extraídos a partir de la escala de expectativas académicas

Factores	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,831	13,883	13,883
2	4,761	11,336	25,219
3	4,200	10,000	35,219
4	3,462	8,243	43,462
5	2,492	5,934	49,396
6	2,390	5,690	55,086
7	1,867	4,446	59,532



Atendiendo a las cargas factoriales, la mayoría de las variables, con escasas excepciones, tienen pesos elevados en los 7 factores. La mayoría se encuentran por encima de ,600. A continuación, se comentan el peso medio de las variables en cada factor.

En lo que respecta a la dimensión formación para el empleo (tabla 19), las cargas factoriales oscilan entre ,654 y ,804, aunque la mayoría de las puntuaciones se encuentran por encima de ,700.

Tabla 19. *Cargas factoriales para los ítems de la dimensión formación para el empleo de la escala de expectativas académicas*

Factor 1: Formación para el empleo	Cargas Factoriales
1. Conseguir una profesión de prestigio.	,654
7. Tener mejores salidas profesionales en el mercado de trabajo.	,788
10. Aumentar la posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro	,804
14. Obtener formación para conseguir un buen empleo.	,794
17. Capacitarme para obtener éxito profesional en el futuro.	,783
21. Asegurar una carrera profesional satisfactoria al terminar los estudios.	,764
27. Tener la preparación necesaria para poder ejercer la profesión que deseo.	,668
28. Conseguir prácticas que faciliten la entrada en el mercado de trabajo.	,718

La tabla 20 nos muestra las cargas factoriales para la dimensión desarrollo personal y social. La mayoría de los ítems presentan unas cargas por encima de ,600, destacando las puntuaciones de los ítems 31 (,652) y 36 (,658).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 20. *Cargas factoriales para los ítems de la dimensión desarrollo personal y social de la escala de expectativas académicas*

Factor 2: Desarrollo personal y social	Cargas Factoriales
11. Aprovechar las oportunidades académicas para mejorar mi identidad, autonomía, autoconfianza, etc..	,645
19. Desarrollar mis características de personalidad.	,647
23. Ganar confianza en mis potencialidades.	,649
26. Tener objetivos en la vida y saber hacia dónde “quiero ir”.	,588
30. Tener amigos que me ayuden a superar posibles dificultades.	,416
31. Aprender a manejarse autónomamente con las dificultades de la vida.	,652
35. Adquirir competencias para convertirme en un adulto más responsable y autónomo.	,640
36. Tener nuevas experiencias de vida.	,658

Las cargas factoriales para la dimensión movilidad estudiantil, presentadas en la tabla 21, arrojan unos valores por encima de ,700 para la mayoría de los ítems. Es destacable el peso de los ítems 15 y 29, cuyo valor se aproximan a ,90.

Tabla 21. *Cargas factoriales para los ítems de la dimensión movilidad estudiantil de la escala de expectativas académicas*

Factor 3: Movilidad estudiantil	Cargas Factoriales
2. Sentirme en una universidad que se esfuerza por internacionalizarse.	,366
5. Participar en programas de intercambio estudiantil universitario: Erasmus, Leonardo, etc...	,773
15. Conseguir realizar alguna estancia en otro país.	,858
18. Sentir que estoy en una Universidad que favorece la movilidad estudiantil.	,300
20. Obtener formación que me permita ampliar los horizontes de empleo en el extranjero.	,737
22. Obtener formación de calidad internacional.	,482
29. Participar en la movilidad estudiantil pasando algún tiempo de mis estudios en otro país.	,863
41. Estar dispuesto/a a realizar estancias en el extranjero para obtener un título reconocido internacionalmente.	,831



La tabla 22 presenta las cargas factoriales para la dimensión implicación política y ciudadana. Se observan unos valores por encima de ,600 o muy próximos en cada ítem. Destacan los ítems 8, 12 y 38 que muestran valores superiores a ,700.

Tabla 22. *Cargas factoriales para los ítems de la dimensión implicación política y ciudadana de la escala de expectativas académicas*

Factor 4: Implicación política y ciudadana	Cargas Factoriales
8. Comprender cómo puedo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad.	,720
12. Involucrarme en la resolución de problemas de las personas menos favorecidas.	,750
13. Tener una visión crítica del mundo y pensar en cómo transformarlo.	,562
16. Participar en actividades de voluntariado en la comunidad.	,613
25. Formarme como ciudadano comprometido con los desafíos de la sociedad actual.	,582
38. Contribuir a la mejora de la condición humana o en el bienestar de las personas.	,715

Con respecto a la dimensión de expectativas de presión social, se muestran en la tabla 23 ítems con cargas factoriales elevadas, resaltando los ítems 6 (,788) y 34 (,880) sobre el resto.

Tabla 23. *Cargas factoriales para los ítems de la dimensión presión social de la escala de expectativas académicas*

Factor 5: Presión social	Cargas Factoriales
6. Conseguir corresponder a las expectativas de mis familiares.	,788
32. No quedar atrás de otros compañeros en las notas o calificaciones.	,557
34. No decepcionar a familia o amigos en el rendimiento académico.	,880
37. Aprovechar la oportunidad de formación que mi familia me asegura.	,393

Los resultados de la tabla 24 muestran las cargas factoriales para la dimensión calidad de la formación. Encontramos cargas factoriales que se aproximan al valor de ,700, como son los casos del ítem 33 (,683) y 40 (,699).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 24. *Cargas factoriales para los ítems de la dimensión calidad de la formación de la escala de expectativas académicas*

Factor 6: Calidad de la formación	Cargas Factoriales
33. Participar en debates o conferencias científicas para profundizar mis conocimientos en la carrera.	,683
39. Profundizar conocimientos/materias en el área de mis estudios.	,396
40. Conseguir participar en proyectos de investigación de los profesores de mi facultad.	,699
42. Tener un buen rendimiento académico para corresponder a la inversión que la sociedad hace en mi formación superior.	,300

El factor que hace referencia a la dimensión de interacción social (tabla 25) presenta unas cargas factoriales que oscilan entre ,534 y ,659, aunque la mayoría se encuentran por encima de ,600.

Tabla 25. *Cargas factoriales para los ítems de la escala de expectativas académicas*

Factor 7: Interacción social	Cargas Factoriales
3. Tener momentos de convivencia y diversión.	,659
4. Practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otros).	,645
9. Tener un horario semanal que me permita realizar otras actividades más allá del estudio.	,534
24. Participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias.	,628

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Una vez explorada la estructura de 7 dimensiones, se procedió a llevar a cabo el análisis factorial confirmatorio, con el objetivo de identificar el ajuste del modelo. Se ha utilizado el método de estimación de máxima verosimilitud. Para llevar a cabo el AFC, se ha utilizado la misma muestra de 940 estudiantes que en el AFE. Los indicadores que presentaremos a continuación son los utilizados para comprobar el ajuste del modelo propuesto. Concretamente, se utilizaron los indicadores χ^2 (chi-cuadrado), índice de bondad de ajuste (GFI), índice de ajuste comparativo (CFI) y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). La figura 17 muestra la estructura final de siete factores del constructo expectativas académicas. Para realizar el AFC se ha utilizado el software *Amos Graphics*.



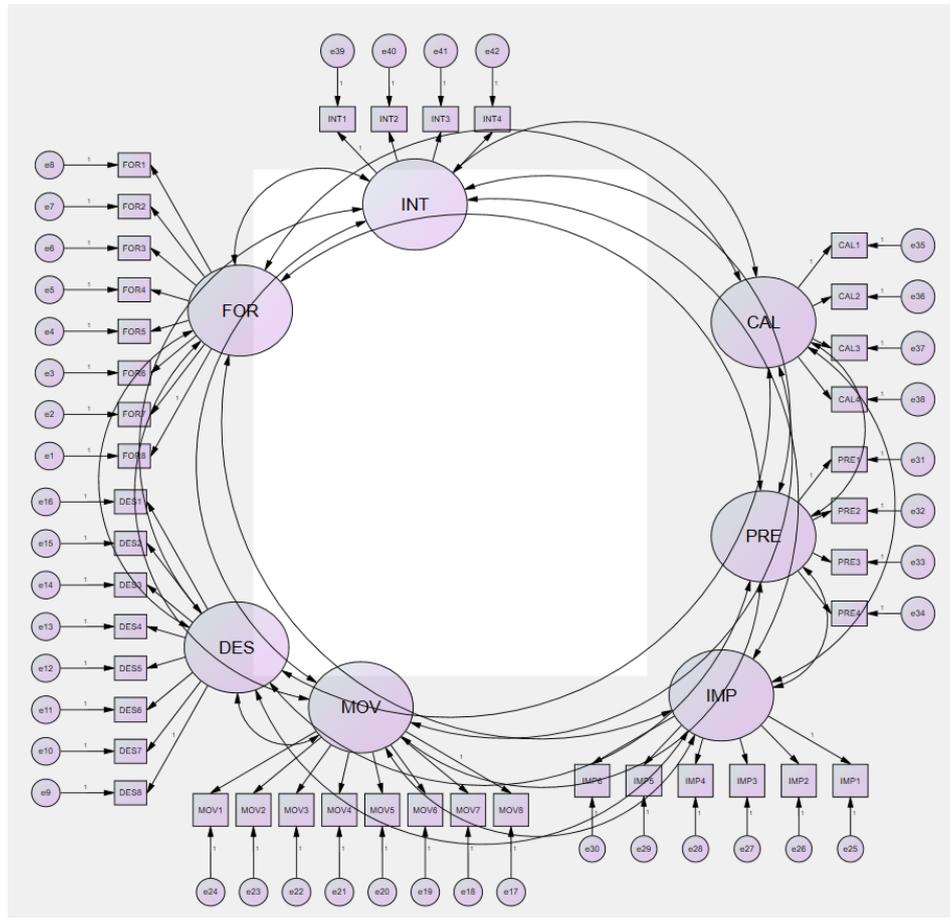


Figura 16. Estructura de 7 factores de expectativas académicas

Según Hu y Bentler (1998), los valores del índice RMSEA se consideran buenos cuando son inferiores a ,06. Asimismo, en cuanto al índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de bondad de ajuste (GFI), señalan que los valores tienen que situarse en un valor igual o superior a ,90 para un adecuado ajuste. Por último, Según Bentler (1989) los valores de χ^2/gl son considerador aceptables cuando se encuentran por debajo de 5.

El Análisis factorial confirmatorio corroboró que el modelo de siete factores se ajustaba satisfactoriamente a los datos y confirmó la estructura de la escala. Como se aprecia en la tabla 26, los índices de bondad de ajuste mostraron valores aceptables ($\chi^2=3310.811$, $p < ,000$, $\chi^2/\text{gl} = 4,77$ GFI= ,843, CFI= ,870) o muy próximos (RMSEA=,059) a los valores que permiten afirmar la bondad del modelo.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 26. Índices de bondad de ajuste para la escala de expectativas académicas

Modelo	χ^2 /g.l.	GFI	CFI	RMR	RMSEA
7 factores	4,77	,843	,870	,082	,059

6.3.2. Entrevista

La segunda fase del estudio se caracteriza por el uso de una metodología cualitativa. En este sentido, los enfoques metodológicos desarrollados desde una perspectiva cualitativa son utilizados para la comprensión de una realidad social concreta, centrándose en los sentimientos, pensamientos e historias de los participantes, que exponen sus testimonios (Ugalde-Binda y Balbastre-Benavent, 2013),

El objetivo de esta segunda fase de la investigación es apoyar y reforzar los resultados obtenidos en la primera fase y comprender las expectativas con las que acceden los nuevos estudiantes universitarios. Para abordar este objetivo, se ha optado por utilizar la entrevista semiestructurada.

En palabras de Merlinsky (2006), la entrevista semiestructurada supone: “una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida a y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental -no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación” (p.30).

En base a las dimensiones del Cuestionario de Percepciones Académicas, en su versión de expectativas (CPA-E) elaborado por Deaño et al. (2015), se ha diseñado una batería de preguntas abiertas acerca de cuestiones relacionadas con las expectativas de acceso al contexto universitario.

El guion de la entrevista fue sometido a evaluación por un experto en metodología de investigación cualitativa. El *feedback* por parte del experto tuvo como resultado una serie de recomendaciones que aparecen a continuación:



- Que no hubiese preguntas que propiciasen respuestas cortas o dicotómicas (sí o no).
- El uso de preguntas menos comprometidas en un primer momento para que el entrevistado se sintiese cómodo y poco a poco fluyese el discurso.
- Profundizar en las respuestas de los entrevistados, repreguntando por qué, pidiendo justificaciones o argumentos para ampliar la información que aportasen los participantes.

Además, el experto completó el contenido de la entrevista añadiendo cuestiones que sería interesante plantear al estudiantado en relación a sus expectativas. Una vez llevadas a cabo las indicaciones pertinentes propuestas, se elaboró la versión definitiva. En el *anexo 2* se presenta la estructura final de preguntas utilizadas para las entrevistas semiestructuras a los estudiantes universitarios de nuevo ingreso.

6.3.3. Procedimiento

Primera fase: cuantitativa

La recogida de datos cuantitativos tuvo lugar al comienzo del curso académico 2017/2018. El interés de aplicar los cuestionarios a los nuevos estudiantes universitarios en las primeras semanas de clase radica en que sus expectativas académicas aún siguen latentes y la experiencia del estudiante con lo que la institución le ofrece aún no se ha desarrollado (Appleton-Knapp y Krentler, 2006). Previamente, se contactó mediante correo electrónico con profesorado que se encontraba impartiendo asignaturas de primer año universitario en diferentes titulaciones, con el objetivo de conseguir su colaboración. Una vez que el profesorado dio su consentimiento, se fijó la fecha y hora, así como el número de aula donde se realizaría la recogida de datos. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo al inicio de las clases y tuvo una duración aproximada de 15 minutos. Antes de comenzar a entregar los cuestionarios a los participantes, se informó de la naturaleza del estudio y se pidió la colaboración al alumnado. De acuerdo con las normas contenidas en el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Sevilla (2017), se garantizó el anonimato de los participantes, quienes respondieron a los cuestionarios de manera voluntaria tras haber recibido información sobre el propósito y la naturaleza del estudio. De



la participación en el estudio no se derivaron beneficios académicos para los estudiantes, y se garantizó que quienes declinaran participar en el estudio no sufrieran consecuencias adversas por ello. La recogida de datos fue llevada a cabo por el propio investigador.

Segunda fase: cualitativa

Para llevar a cabo las entrevistas semiestructuras, se contactó previamente con un profesor conocido de un instituto público de secundaria para solicitarle el contacto de algún antiguo estudiante que acabase de ingresar en estudios universitarios durante el presente curso. Una vez que nos proporcionó el contacto de un primer estudiante, mediante correo electrónico se le indicó previamente en qué consistía el estudio y para qué se requería su participación. Además, se le pidió ayuda para contactar con otros estudiantes que tuviesen rasgos similares y que abarcasen las demás áreas de enseñanza universitaria. Una vez que conseguimos a nuevos participantes a través de esta primera estudiante, repetimos el mismo proceso descrito anteriormente.

Además, se acordó el día y la hora en relación a su disponibilidad horaria. Las entrevistas se llevaron a cabo en salas especializadas e insonorizadas para el trabajo en grupo, dentro de las bibliotecas universitarias de las Facultades de Medicina, Ciencias de la Educación y Biología, y de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería, de la Universidad de Sevilla.

La duración de las entrevistas osciló entre 25 y 35 minutos y se utilizó una grabadora para registrar las interacciones verbales entre el entrevistador y el entrevistado. Entre las ventajas del uso de grabadora, Rodríguez, Gil y García (1996) destacan el hecho de poder centrar toda la atención en el discurso del entrevistado, permitiendo una mejor interacción entre los dos agentes implicados. En este sentido, antes del comienzo de cada entrevista, se le preguntó a la persona entrevistada si le importaba que fuese grabada para no perder ningún detalle de la conversación y se le notificó del uso de estas solo para fines académicos, garantizándole garantías de confidencialidad y anonimato.



6.4. Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se ha desarrollado desde diferentes metodologías. Por un lado, se ha ejecutado el análisis de datos numéricos a través de la información recopilada mediante el procedimiento de encuesta. En el apartado 6.4.1. se mencionan las técnicas estadísticas utilizadas para cada objetivo de estudio.

Por otro lado, el apartado 6.4.2. describe el proceso de análisis de datos textuales procedente de la información recogida mediante la técnica de entrevista semiestructurada.

6.4.1. Análisis de datos cuantitativos

Para el análisis de los datos se utilizaron diversas técnicas estadísticas, con el objetivo de describir y profundizar en el conocimiento de las expectativas académicas con las que acceden los estudiantes de nuevo ingreso. Para el análisis de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v.23.

El análisis se inició calculando estadísticos descriptivos para las puntuaciones en los ítems que conforman el instrumento y para las puntuaciones promedio en cada dimensión. Para abordar el segundo de los objetivos, por un lado, se ha utilizado la prueba t para muestras independientes y se ha calculado el tamaño del efecto mediante d de Cohen para comparar las expectativas académicas en función del género. Por otro lado, se ha llevado a cabo el análisis de la varianza para un factor (ANOVA), con la finalidad de comparar las expectativas académicas en función del área de enseñanza. El tamaño del efecto fue determinado mediante el estadístico eta cuadrado parcial (η^2). Además, se ha realizado la Prueba post hoc Scheffé para identificar aquellas áreas de conocimiento en las que se presentan diferencias significativas en las expectativas del estudiantado universitario. Finalmente, se ha realizado un escalonamiento multidimensional, con el objetivo de situar espacialmente las diferentes áreas en función de las expectativas de su alumnado. Para dar respuesta al tercer objetivo se obtuvieron correlaciones de Pearson entre las dimensiones de expectativas académicas y el rendimiento académico previo. Con respecto al cuarto objetivo, en un primer momento se ha utilizado la correlación de Pearson para establecer



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

relaciones entre las expectativas de rendimiento académico y las expectativas académicas. Posteriormente, para valorar en qué medida las expectativas académicas explican el rendimiento que esperan lograr los estudiantes se ha procedido a llevar a cabo una regresión logística binaria. Atendiendo al último de los objetivos, se han comparado las expectativas académicas del alumnado tradicional y las de tres perfiles diferentes de estudiantado no tradicional en función de diferentes rasgos a través de la prueba T y la *d* de Cohen.

A continuación, la tabla 27 muestra un resumen donde se detallan los análisis estadísticos realizados en relación con cada uno de los objetivos del presente estudio.

Tabla 27. *Procedimientos estadísticos utilizados en este estudio.*

Objetivos	Estadísticos
Descripción de expectativas académicas	Porcentaje Media Desviación típica
Expectativas académicas en función de variable género	Prueba <i>t</i> Student <i>d</i> de Cohen
Expectativas académicas en función de la variable área del conocimiento	Análisis de la varianza Eta cuadrado parcial Prueba post hoc Scheffé Escalamiento multidimensional
Relación entre rendimiento académico previo y expectativas académicas	Correlación de Pearson
Relación de las expectativas académicas con el rendimiento esperado	Correlación de Pearson Regresión logística binaria
Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional en función la edad	Prueba <i>t</i> Student <i>d</i> de Cohen
Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional en función de la situación laboral actual	Prueba <i>t</i> Student <i>d</i> de Cohen
Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional en función de ser estudiante de primera generación o no	Prueba <i>t</i> Student <i>d</i> de Cohen

6.4.2. Análisis de datos cualitativos

Siguiendo el modelo de sistematización del proceso de análisis de datos de Miles y Huberman (1984), una vez efectuada la recogida de los datos, el siguiente paso se centraría en la reducción de la información, *que consistiría en seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significados que se denominan categorías de contenido* (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, p.358).



El proceso de categorizar datos implica “realizar un juicio, valorar si determinadas unidades pueden o no ser incluidas bajo un determinado código y tomar decisiones al respecto” (Rodríguez et al., 1996, p. 210).

En este sentido, hemos asignado a cada unidad de significado un código propio que haga referencia a las categorías donde se incluye. En la presente investigación, las unidades de significado han surgido de las dimensiones de expectativas académicas analizadas en la primera fase de la investigación.

Como señalan Sabariego, Vilà, y Sandin (2014) existen dos alternativas a la hora de llevar a cabo el proceso de codificación. Por un lado, hablamos de codificación inductiva cuando emerge de la propia narración y, por otro, de manera deductiva cuando las categorías están establecidas previamente. En este caso, se ha utilizado una codificación deductiva, ya que las unidades de agrupación se encontraban establecidas previamente a través de las dimensiones de expectativas académicas.

A continuación, se muestra en la figura 18 el sistema de categorías, indicando las etiquetas utilizadas durante el proceso de codificación. La definición de cada categoría se detalla en el apartado 6.3.1.

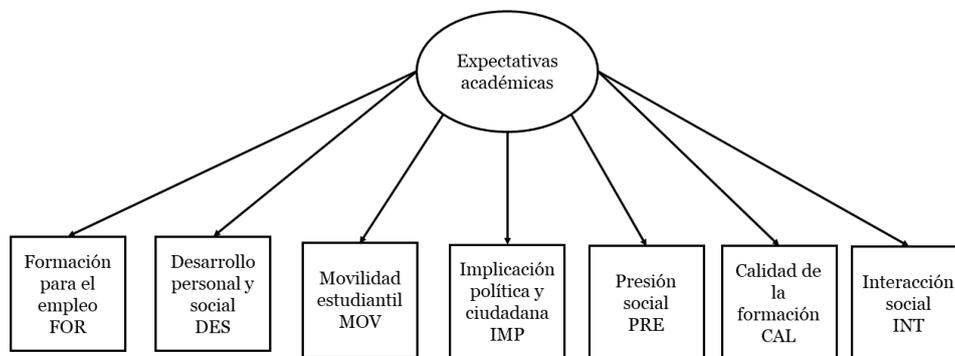


Figura 17. Sistema de categorías utilizado en el análisis de los datos textuales. Fuente: Elaboración propia.

Una vez llevado a cabo el proceso de codificación, se han agrupado los fragmentos del texto que corresponden a una misma categoría y se ha revisado todo el contenido. Posteriormente se ha llevado a cabo una síntesis de las ideas principales con el propósito de presentarlas en el capítulo de resultados de manera ordenada, a través de subapartados que hacen referencia a cada dimensión de expectativas académicas. Además, se extraen citas textuales para



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

ilustrarlas y se han relacionado con los resultados obtenidos en la primera fase del estudio. Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas se utilizó el software informático Atlas.ti v7.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



TERCERA PARTE. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



CAPÍTULO 7. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

- 7.1. Descripción de expectativas académicas
 - 7.1.1. Formación para el empleo y la carrera
 - 7.1.2. Desarrollo personal y social
 - 7.1.3. Movilidad estudiantil
 - 7.1.4. Implicación política y ciudadana
 - 7.1.5. Presión social
 - 7.1.6. Calidad de la formación
 - 7.1.7. Interacción social
- 7.2. Expectativas académicas en función de variables demográficas
 - 7.2.1. Expectativas académicas en función de la variable género
 - 7.2.2. Expectativas académicas en función del área de enseñanza universitaria
- 7.3. Relación entre rendimiento académico previo y expectativas académicas
- 7.4. Relación de las expectativas académicas con el rendimiento esperado
- 7.5. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional
 - 7.5.1. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional, utilizando como criterio la edad
 - 7.5.2. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional, utilizando como criterio la situación laboral
 - 7.5.3. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional, utilizando como criterio ser estudiante de primera generación



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



INTRODUCCIÓN

Los resultados que se van a exponer a continuación en este capítulo se estructuran en 5 apartados, que responden a los objetivos formulados en este estudio. En la figura 18 se muestran los bloques de contenidos que se desarrollarán a lo largo de las siguientes páginas.

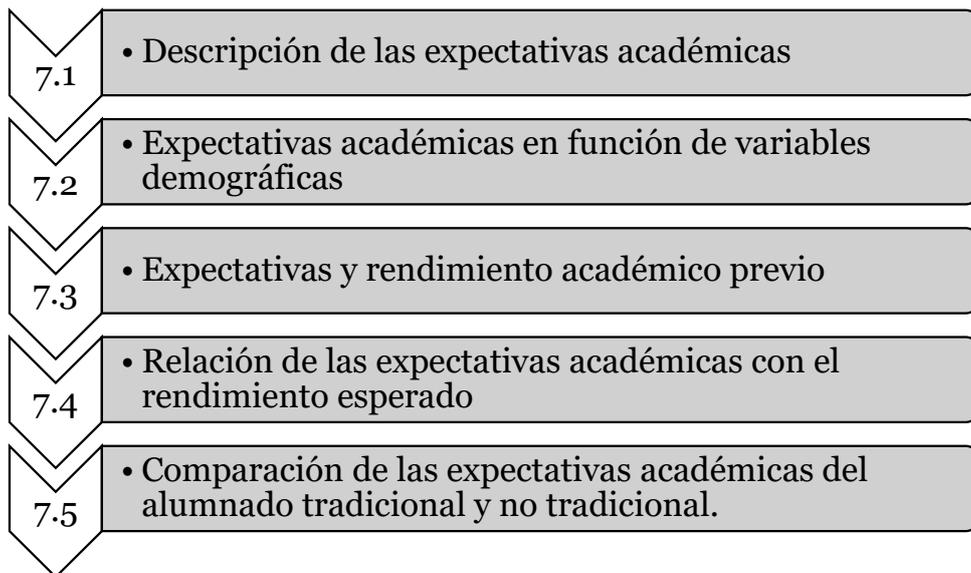


Figura 18. Estructura del capítulo de resultados

En relación con el objetivo primero, se expondrán los resultados descriptivos relativos a las expectativas académicas. Además, los resultados cuantitativos para cada una de las dimensiones se complementan con los resultados procedentes del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas. Se ha utilizado un modo convencional para localizar las citas. Para ello, al final de cada cita textual, se presenta información relativa al número de entrevista (ver apartado 6.2.2) y al número de líneas que ocupa dentro la transcripción de la entrevista.

El segundo apartado atiende al estudio comparado de expectativas académicas en función de las variables demográficas sexo y área del conocimiento donde se inserta la titulación universitaria (artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas y arquitectura e ingeniería).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

En el tercer apartado se muestran las relaciones entre las diferentes dimensiones de expectativas académicas y el rendimiento académico previo, procedente de la nota de acceso del alumno a la titulación universitaria.

El cuarto apartado presenta un estudio correlacional para determinar en un primer momento las asociaciones entre las diferentes expectativas académicas y el rendimiento esperado. A continuación, se incluyen los resultados de un análisis de regresión para valorar el papel de las expectativas académicas en la explicación del rendimiento que espera lograr el estudiante en su primer año en la universidad.

Por último, el quinto apartado lleva a cabo un estudio comparativo entre perfiles de estudiantado. Concretamente se establecerán diferencias entre alumnado tradicional y aquellos que presentan diferentes rasgos asociados a la figura de estudiantado no tradicional (edad, situación laboral y primera generación).

7.1. Descripción de expectativas académicas

Para responder al objetivo primero, la figura 19 presenta de manera descendente las puntuaciones promedio de las dimensiones de expectativas académicas. De acuerdo con los resultados, se aprecia en general unas expectativas altas del alumnado de nuevo ingreso, debido a que las medias de todas las dimensiones se sitúan en los niveles altos en una escala donde el valor máximo corresponde a 6.

Las dimensiones formación para el empleo ($M=5,38$) y desarrollo personal y social ($M=5,31$) son las que destacan más al superar con claridad el valor 5. En el lado opuesto se ubican las dimensiones referentes a las expectativas de presión social ($M=4,66$) y a la implicación política y ciudadana ($M=4,85$) con puntuaciones por debajo del valor 5. En zona central del diagrama de barras se posicionan las expectativas sobre calidad de la formación ($M=4,92$) y movilidad estudiantil ($M=4,91$).



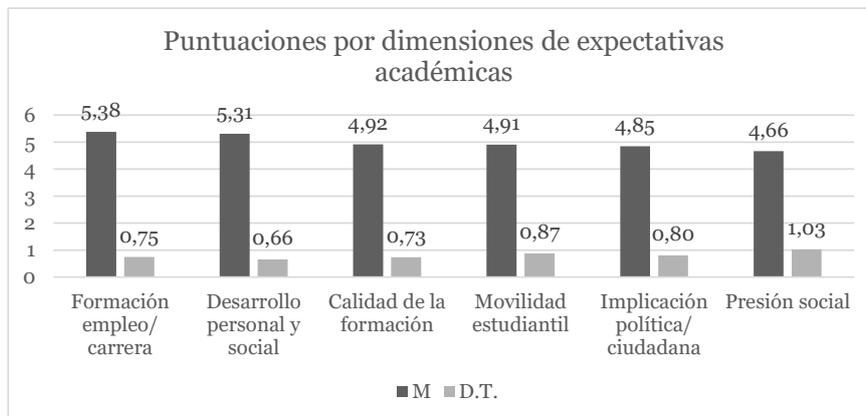


Figura 19. Diagrama de barras para las puntuaciones medias y desviaciones típicas en las dimensiones de expectativas académicas

Con el objetivo de describir las diferentes dimensiones de expectativas académicas utilizadas en este estudio, a continuación, se irán presentando los resultados referidos a cada una de ellas.

7.1.1. Formación para el empleo y la carrera

En general se muestran unas medias bastante altas en los diferentes ítems que componen la dimensión “formación para el empleo”, presentado en todos los casos unas puntuaciones por encima del valor 5 en la escala de 1 a 6 (tabla 28). Por tanto, el alumnado espera obtener una formación universitaria acorde a las exigencias actuales del mercado laboral. Los mayores porcentajes de respuesta se han concentrado en el valor 6 para la totalidad de los ítems. En referencia a las puntuaciones promedio, los resultados muestran que los estudiantes tienen grandes expectativas acerca de que su titulación universitaria les dotará de la preparación necesaria para desarrollar las funciones propias del trabajo deseado (M=5,60; ítem 27). De hecho, el 96,6% se ha situado en alguna de las tres modalidades de respuestas que implican acuerdo con este ítem, y alcanzan el 73,9% los estudiantes que expresaron total acuerdo con la afirmación contenida en él. Además, esperan obtener una formación para conseguir el empleo deseado, tal y como evidencia la media obtenida para el ítem 14 (M=5,41), con un porcentaje de acuerdo que acumula el 96%. En la misma línea le sigue el ítem que hace referencia a obtener más posibilidades de conseguir un empleo estable (M=5,48; ítem 10) así como mejores salidas profesionales (M=5,30, ítem 7) que aseguren una carrera profesional satisfactoria (M=5,44; ítem 21). En cuanto a las



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

expectativas de conseguir prácticas que faciliten la entrada en el mercado de trabajo, los estudiantes muestran una puntuación considerablemente alta entre el alumnado universitario de nuevo ingreso (M=5,36; ítem 28). Por último, los encuestados esperan que la formación adquirida a través de su titulación universitaria les ayude a encontrar una profesión de prestigio (M=5,05; ítem 1).

Tabla 28. *Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión formación personal y social*

	1. Totalmente desacuerdo	2. Bastante en desacuerdo	3. En parte desacuerdo	4. En parte de acuerdo	5. Bastante de acuerdo	6. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
1. Conseguir una profesión de prestigio.	0,9	2,4	3,7	19,7	30	43,3	5,05	1,06
7. Tener mejores salidas profesionales en el mercado de trabajo.	1,4	1,9	3,1	9,5	26,9	57,2	5,30	1,05
10. Aumentar la posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro.	1,4	0,4	2,0	6,5	24,5	65,2	5,48	,91
14. Obtener formación para conseguir un buen empleo.	0,6	1,0	2,3	8,8	27,2	60,0	5,41	,90
17. Capacitarme para obtener éxito profesional en el futuro.	1,0	0,7	2,3	8,1	26,2	61,7	5,43	,91
21. Asegurar una carrera profesional satisfactoria al terminar los estudios.	1,0	1,0	1,2	9,1	26,1	61,7	5,44	,90
27. Tener la preparación necesaria para poder ejercer la profesión que deseo.	1,0	0,7	1,7	4,7	18	73,9	5,60	,85
28. Conseguir prácticas que faciliten la entrada en el mercado de trabajo.	1,3	1,1	3,0	9,3	25,7	59,7	5,36	,99



En la figura 20 podemos observar cómo el ítem 27, que hace referencia a asegurar una carrera profesional satisfactoria al terminar los estudios, destaca por encima de los demás, mostrando una puntuación media de 5,60. En contraposición, encontramos el ítem 1 que alude a conseguir una profesión de prestigio, donde el valor promedio desciende en comparación con los demás ítems (M=5,05).

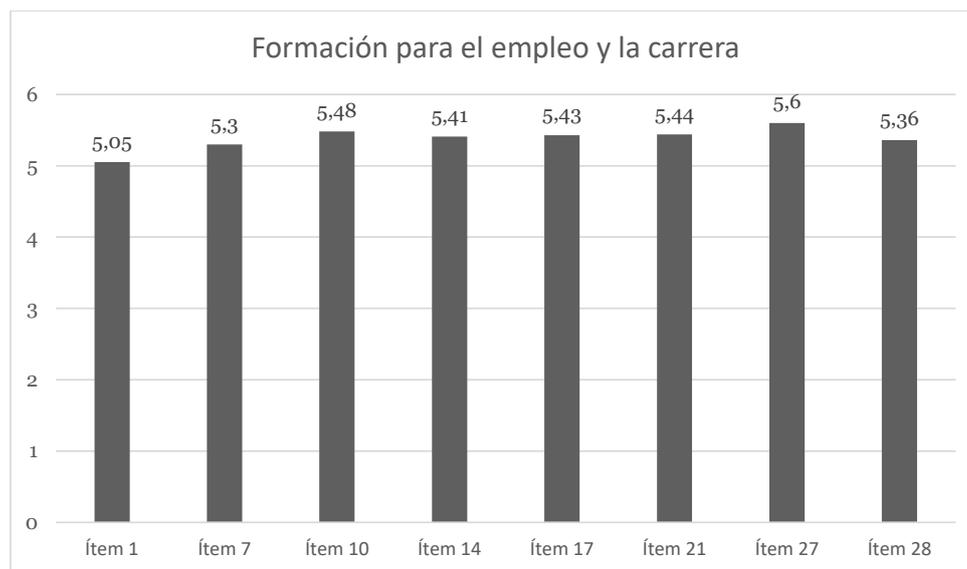


Figura 20. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión formación para el empleo y la carrera

Los resultados relativos a las entrevistas realizadas a estudiantes universitarios de nuevo ingreso de las áreas de conocimiento ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud, humanidades e ingeniería, también aportan evidencias de expectativas sobre la inmersión al mercado laboral, formación en competencias sociales, cursar una titulación universitaria, prácticas profesionales y tener una buena profesión (figura 21).



Figura 21. Subcategorías de la dimensión expectativas de formación para el empleo y la carrera



Inmersión al mercado laboral

Los entrevistados de las titulaciones correspondientes a ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud, humanidades e ingeniería manifiestan expectativas sobre la seguridad de estar capacitados para un futuro empleo una vez finalizada la carrera universitaria a través de la formación recibida. Esperan estar bastante preparados para su ejercicio profesional futuro, tanto en lo que respecta a formación teórica como práctica. Implícitamente, cabe afirmar que ellos esperan que la formación contribuya a su inmersión en el mercado laboral. Los ítems 27 y 14 reafirman estos hallazgos, mostrando expectativas elevadas en los encuestados acerca de esperar alcanzar la preparación y la formación necesaria para conseguir y ejercer las funciones de un trabajo deseado.

“Yo creo que me quedaré bastante cerca si termino la carrera en sí porque estamos aprendiendo bastante y sólo llevamos dos semanas, por lo que en cuatro años yo creo que vamos a estar bastante capacitados” (Entrevista 1, 31-33).

“Yo creo que sí, porque me están enseñando muchísima literatura, toda la teoría de la lengua española, lo que es la regla de la gramática y eso es lo que yo realmente quiero enseñar como profesora en un futuro” (Entrevista 4, 20-22).

“Para investigación sí, porque para la investigación lo necesitas todo, saber de física, de matemáticas, lo necesitas todo” Entrevista 3, 23-24).

“Creo que la formación que me van a dar me ayudará a lo que realmente voy a trabajar en el futuro” (Entrevista 6, 39-40).

En relación con el resultado obtenido en el ítem 28 del cuestionario, los entrevistados han señalado también el valor de las prácticas dentro de la formación que se espera alcanzar en los estudios universitarios, considerando que toda práctica va a ser beneficiosa.

“Yo creo que todo lo que vayamos a ver a lo largo de la universidad, yo creo que nos va a venir bien porque en el trabajo tu trabajas en base a lo que aprendes y cualquier práctica, todo, va a ser beneficioso” (Entrevista 5, 45-47).



En la línea de estas opiniones, el estudio de Soares et al. (2017) muestra cómo la Educación Superior es percibida por los estudiantes como un espacio que contribuye a la preparación para acceder y ejercer una profesión a través de la adquisición de nuevos conocimientos.

Formación en competencias sociales

Los participantes destacan el papel de la institución universitaria en su formación como profesionales y en la adquisición de habilidades sociales. Esperan que las competencias que son necesarias en el ámbito empresarial se adquieran y entrenen en el ámbito académico. Es un aprendizaje que se identifican como el camino para tener éxito en el trabajo.

Los participantes reflejan otros aspectos relevantes a considerar aparte de la mera formación teórica y práctica que van a recibir. Se cuestionan si esperar que la formación que reciban va a llevar implícito el desarrollar habilidades sociales que permitan ejercer su profesión con éxito.

“A nivel de un trabajo te puede ayudar, a tener más soltura, a manejar microscopios, a manejar instrumentos de investigación, en eso sí, pero no sé si te va a ayudar a lidiar con tus compañeros, con un jefe, no sé yo si eso” (Entrevista 3, 31-34).

En la misma línea, los entrevistados destacan la importancia de desarrollar competencias de trabajo en equipo como clave del éxito profesional. Manifiestan la relevancia de la empatía como aspecto importante para desempeñar bien las funciones del puesto de trabajo.

“Es importante los contenidos, pero también hay otros valores como la sociabilidad, el trabajo en equipo, etc. que creo que la universidad nos puede aportar” (Entrevista 5, 27-29).

“Una de las cosas que nos exigen es que antes no hemos trabajado en equipo y menos cómo se trabaja en un laboratorio, donde trabajar con gente es obligatorio. Es importante entenderte con otras personas y saber hablar con ellas para llegar a un objetivo común y confiar en ellas para triunfar” (Entrevista 6, 63-66).



Además, con el propósito de poder acceder al mercado laboral con mayores garantías de éxito, los participantes visualizan la universidad como un espacio de oportunidades donde poder dejar atrás comportamientos de timidez y desarrollar una personalidad más fuerte.

“Soy algo tímido, así que eso espero superarlo también en la universidad para después poder lograr un trabajo que no es más que eso, poder desempeñar bien tu función” (Entrevista 5, 29-31).

En este sentido, la revisión de estudios previos sobre la temática llevada a cabo por Ramos (2017) muestran que los estudiantes consideran relevantes las habilidades sociales y el trabajo en equipo como competencias determinantes para el acceso al mercado laboral.

Cursar una titulación universitaria-Obtener un título universitario

Las expectativas aportadas por los entrevistados de todas las áreas abarcadas manifiestan que, finalizar la carrera universitaria puede que les garantice acceder a más alternativas en el momento de elegir un futuro trabajo. Estos resultados convergen con los obtenidos en el ítem 10, donde se muestran unas expectativas elevadas de los encuestados acerca de obtener más posibilidades de conseguir un empleo estable.

“Yo me metí en esta carrera porque tiene muchísimas salidas, trabajando en prácticamente todo” (Entrevista 2, 35-36).

“Te da la oportunidad de abrir el abanico más” (Entrevista 3, 40).

“Yo espero que me pueda abrir más puertas laborales, como más opciones para que yo pueda lograr un trabajo” (Entrevista 5, 63-64).

Aunque los entrevistados especulan sobre el lugar de trabajo y el tipo de organización, barajan la posibilidad de no desarrollar su profesión en el país de origen. Los estudiantes manifiestan que esperan que la formación recibida en su trayectoria universitaria les abra otras oportunidades laborales en el extranjero.

“Si yo quisiera podría centrarme en el mundo editorial, meterme en una editorial y trabajar con libros o investigación, o incluso al hacer la



mención de italiano, puedo dar clases de italiano en un país extranjero o aquí mismo” (Entrevista 4, 32-34).

“A ver, yo creo que sí. Si no es aquí en España en otros sitios si voy a poder elegir lo que yo quiera” (Entrevista 6, 52-53).

Si bien, también encontramos testimonios de estudiantes que prefieren tener experiencias laborales fuera del contexto español. Quizás este pensamiento puede ser un reflejo del momento económico del país, visualizando fuera de España mejores oportunidades laborales y salarios más elevados. Los índices de paro juvenil europeo así lo determinan, siendo España uno de los países que se sitúan con los mayores porcentajes de desempleo, por encima de la media europea²¹.

“Al darme tanto información jurídica y económica, voy a poder elegir muy bien, porque es que puedo hacer prácticamente todo. Que sean buenos trabajos. No me quiero quedar en España. Quiero trabajar bien, pero fuera” (Entrevista 2, 38-41).

Estas características se ven expresadas en los resultados aportados por Byrne et al. (2012), quienes muestran cómo los estudiantes perciben que sus estudios universitarios mejoran las perspectivas laborales, sobre todo, para elegir el trabajo deseado cuando finalicen.

Expectativas sobre prácticas profesionales

Los estudiantes descubren la importancia de llevar a la práctica los contenidos teóricos recibidos durante su formación universitaria. Se percibe las prácticas curriculares como una oportunidad para promover y adquirir nuevas competencias útiles para un empleo futuro.

“Pues aplicar lo aprendido durante esos cuatro años a las prácticas, para lo que realmente me va a servir. Por ejemplo, en matemáticas no es lo mismo que te sepas la teoría, que hacer un ejercicio, pues lo mismo” (Entrevista 2, 30-32).

“Las prácticas te ayudan muchísimo porque el problema que tenía en bachillerato es que todo lo que dábamos era teoría y no hacían nada

²¹ Datos de desempleo europeo juvenil: <https://datosmacro.expansion.com/paro>



práctico, o muy pocas prácticas, porque allí teníamos la suerte de tener un laboratorio, pero siempre lo teórico hay que aplicarle algo de práctica para entenderlo” (Entrevista 3, 28-31).

“Yo estoy súper contenta con que tengamos prácticas tan pronto porque creo que es una cosa muy buena. No es lo mismo que dar una teoría, todo teórico, que saber desenvolverte en un laboratorio, saber cómo actúan los compuestos [...] No es lo mismo que te lo expliquen, a que tú veas. Yo creo que a la hora de trabajar, todo lo que lleve de haber practicado antes de saber que todo lo que dice la teoría no pasa en la realidad, pues yo creo que eso ayuda un montón” (Entrevista 6, 44-49).

“Yo creo que más que lo que se estudia en teoría es aplicarlo a la práctica, que es lo que realmente te ayuda a saber cómo aplicarlo en un futuro cuando tengas ya que trabajar” (Entrevista 1, 40-41).

El ejercicio profesional es un matiz que se destaca entre los testimonios. Los entrevistados acentúan la importancia de realizar su profesión de forma eficaz en un futuro para mejorar su profesionalidad. En este sentido, las prácticas son visualizadas como un medio a través del cual probar diferentes experiencias profesionales con respecto a su titulación, con el propósito de mejorar como profesional. En línea con estos hallazgos, las respuestas al ítem 17 mostraban unas expectativas altas de los estudiantes en la espera de que su titulación universitaria les capacite para conseguir éxito profesional.

“Un poco de experiencia de cómo se trabaja la filología no sólo desde la enseñanza, sino desde otros puntos de vistas, mejoraría como profesional” (Entrevista 4, 115-116).

A través de la observación de quienes serán sus referencias profesionales en sus prácticas, los participantes esperan ganar confianza y poder mejorar su profesionalidad. De este modo, pueden superar obstáculos personales como la timidez.



“Yo es que soy muy tímida, aunque no lo parezco, yo a la hora de dar clases, las practicas se va a institutos y tú estás al lado de una profesora, ves cómo dan las clases, eso creo que me va a ayudar a abrirme y a ver cómo hacerlo yo” (Entrevista 4, 27-29).

Las prácticas son esperadas por parte de los participantes como una experiencia real, que ayuda a conocer de forma directa lo que es ejercer un empleo y todo lo que ello conlleva. En este sentido, implícitamente, esperan que las practicas les sirvan en un futuro para ejercer la transición hacia el mercado laboral de una forma más segura y con menos incertidumbre. Al responder al ítem 28, los encuestados coincidían en parte con los resultados obtenidos, al presentar este ítem una media elevada, que implica altas expectativas sobre el esperar que las prácticas puedan facilitar el acceso al mercado laboral.

“También es verdad que muchas veces en el instituto nos lo enseñan todo desde el punto teórico y no tenemos esa percepción de lo que es el mundo de fuera. Por eso pienso que [las prácticas] nos puede abrir los ojos de lo que es el mundo de fuera y de que no es todo tan [...] que el mundo de fuera es más distinto” (Entrevista 5, 49-52).

En sintonía con lo expresado por los entrevistados, González y Martínez (2016) señalan que las prácticas curriculares se consideran como un elemento fundamental para desarrollarse profesionalmente. Además, se ha puesto de manifiesto que complementan y confieren mecanismos a los estudiantes para tener más opciones de éxito cuando acceden al mercado laboral.

Una buena profesión

Entre las diferentes disciplinas se detecta mayor interés en el desarrollo de trabajos de calidad en la rama de ciencias sociales y jurídicas. Cuando se hace referencia a la profesión futura, se expresa el deseo de conseguir un buen empleo. En este sentido, la estudiante de Ciencias Sociales y Jurídicas se expresaba en los siguientes términos: *“Quiero que sean buenos trabajos”* (Entrevista 2, 40). Esta posición coincide con la mayoritariamente suscrita por los encuestados, que muestran unas expectativas elevadas con respecto a conseguir una profesión de prestigio (M= 5,05; ítem 1).

Esta evidencia se asemeja a los resultados obtenidos por Cortés-Pascual (2016), quien detalla que los estudiantes que prefieren cursar estudios



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

universitarios de Ciencias Sociales valoran, por encima de otros aspectos laborales, el obtener un buen trabajo que les dote de prestigio social, ingresos altos y tiempo libre.

Sin embargo, en el caso de la estudiante del área de Humanidades, el testimonio es distinto, haciendo alusión a una perspectiva más vocacional: “Mi prioridad es cumplir mi sueño que es ser profesora y dedicarme a la literatura, no es el dinero que pueda ganar” (Entrevista 4, 37-38).

7.1.2. Desarrollo personal y social

En la misma línea que la anterior dimensión, las expectativas con las que acceden los estudiantes de nuevo ingreso con respecto a su desarrollo, tanto a nivel personal como social, registran unos valores medios considerablemente altos como puede apreciarse en la tabla 29. Todos ellos se sitúan por encima del valor 5 en una escala de 1 a 6.

En referencia a cuestiones que atienden al desarrollo personal del estudiante en su nueva etapa académica, destaca sobre el resto el hecho de tener nuevas experiencias de vida (M=5,56; ítem 36). Además, el 98,3% de los estudiantes han respondido alguna de las tres modalidades de respuesta que implican acuerdo, concentrándose el mayor porcentaje en el valor 6 (68,3%). Asimismo, encontramos una puntuación elevada con respecto al ítem que hace referencia a establecer objetivos en la vida y saber hacia dónde quiero ir (M=5,43; ítem 26). Para este ítem, el 95,3% de los encuestados respondieron algunas de las modalidades que expresan acuerdo.

Encontramos medias elevadas para ítems que hacen referencia a la expectativa de adquirir competencias de autonomía y responsabilidad (M=5,23; ítem 35) y con ellas poder afrontar dificultades de su día a día (M=5,40; ítem 31), así como aprovechar las oportunidades académicas para el desarrollo de aspectos personales (M=5,33; ítem 11).

Por último, el ítem que muestra la puntuación promedio más baja alude a desarrollar las características de personalidad (M=5,06; ítem 19), aunque sólo un 6,5% de los estudiantes mostraron desacuerdo en sus respuestas.



Tabla 29. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión desarrollo personal y social

	1. Totalmente desacuerdo	2. Bastante en desacuerdo	3. En parte desacuerdo	4. En parte de acuerdo	5. Bastante de acuerdo	6. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
11. Aprovechar las oportunidades académicas para mejorar mi identidad, autonomía, autoconfianza, etc.	0,7	0,4	1,8	12,6	31,4	53,1	5,33	,88
19. Desarrollar mis características de personalidad.	1,0	1,2	4,3	19	34	40,5	5,06	1,01
23. Ganar confianza en mis potencialidades.	0,6	0,5	2,7	10,9	33,4	51,9	5,31	,89
26. Tener objetivos en la vida y saber hacia dónde “quiero ir”.	0,9	0,9	2,0	8,1	27,2	70	5,43	,90
30. Tener amigos que me ayuden a superar posibles dificultades.	0,9	1,3	3,2	16,6	30,6	47,4	5,17	1,00
31. Aprender a manejarse autónomamente con las dificultades de la vida.	0,6	0,6	1,8	9,0	30,7	57,1	5,40	,86
35. Adquirir competencias para convertirme en un adulto más responsable y autónomo.	1,0	1,3	2,7	12,1	35,2	47,8	5,23	,96
36. Tener nuevas experiencias de vida.	0,4	0,4	0,9	7,3	22,7	68,3	5,56	,76

El diagrama de barras representado en la figura 22 muestra las puntuaciones promedio de los ítems de la dimensión expectativas de desarrollo personal y social. Atendiendo a los resultados podemos observar cómo el ítem 36 destaca por encima del resto. Las puntuaciones que presentan las medias más bajas se registran en los ítems 19 y 30.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

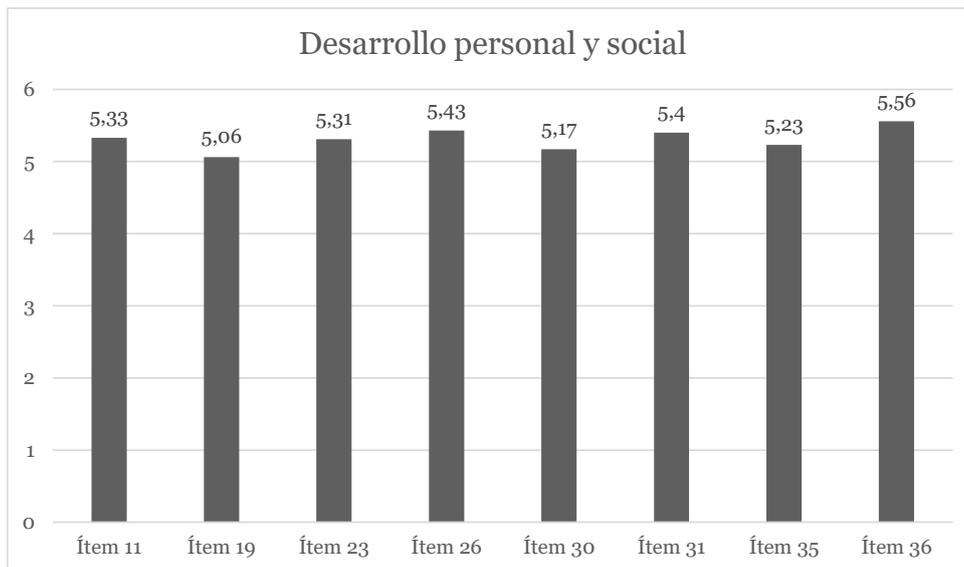


Figura 22. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión de desarrollo personal y social

Los resultados de las entrevistas aportan evidencias desde las diferentes áreas del conocimiento que serán comentadas y detalladas a continuación. Las temáticas identificadas en el análisis de las entrevistas se relacionan con las oportunidades de crecimiento personal, cambios académicos producidos en la transición a la Educación Superior, afrontamiento de situaciones estresantes, cambios en los objetivos de vida y beneficios del desarrollo de interacciones entre iguales (figura 23).



Figura 23. Subcategorías de la dimensión expectativas de desarrollo personal y social



Oportunidad de crecimiento personal

Los entrevistados esperan que su entrada a la universidad sea una oportunidad para madurar, ganar autonomía e independencia y reformular su identidad, aspectos relacionados con el desarrollo personal. Estos testimonios coinciden con el resultado obtenido en el ítem 11 del cuestionario, donde los encuestados han mostrado expectativas elevadas acerca de aprovechar las oportunidades que trae consigo la Educación Superior para desarrollar aspectos personales claves como la identidad o la autonomía.

“Sobre todo, la madurez emocional que creo que la vamos a practicar bastante” (Entrevista 1, 59).

“Autonomía e independencia porque en la ESO depende mucho de tus padres y ahora más libertad” (Entrevista 2, 47-48).

“Voy a reformular un poco mi propia identidad” (Entrevista 2, 86).

Cambios académicos en la transición a la educación superior

Los participantes expresan que tendrán que adaptarse a las nuevas demandas académicas que trae consigo la universidad a través del desarrollo de aspectos personales como son la autonomía, independencia, identidad, la organización y la planificación. Estos resultados se alinean con lo detallado en el ítem 11, que hace referencia a aprovechar las oportunidades académicas para el desarrollo de aspectos personales (M=5,33; ítem 11).

Lo expresado por los estudiantes coincide con lo expuesto por Romero y Figuera (2018). Estas autoras hacen mención a los nuevos retos que el alumnado debe afrontar en su titulación universitaria en comparación con su anterior etapa académica. En este sentido, el profesorado es percibido como más distante e inaccesible, lo que influye en los procesos de interacción profesor-alumno. Además, las nuevas metodologías de enseñanza requieren de un mayor nivel de trabajo autónomo por parte de los estudiantes.

“En la universidad vas a tener que ponerte tú, nadie te va a obligar, si suspendes a nadie le va a importar, vas a ser uno más. Lo que vas a desarrollar es la autonomía, el estudio, el hacer tu todo lo que tienes que hacer” (Entrevista 2, 63-66).



“Ahora en la universidad, que la relación con los profesores es más distanciada, estás tú solo y tienes que saber cómo organizarte” (Entrevista 6, 57-58).

“Vamos, que lo tienes que llevar tú al día porque no tienes un profesor que te repita la clase a la que tú has faltado, sino que tú tienes que ser más independiente en ese sentido y organizarte bien” (Entrevista 5, 80-82).

La formación académica recibida también es percibida por los participantes como un aspecto relevante a la hora de reinterpretar su identidad. En convergencia con estos hallazgos, Soares et al. (2007) identifican la Educación Superior como un entorno proclive, dada sus características inherentes, para que los estudiantes puedan reformular su identidad.

“Yo siempre he estado estudiando historia objetivamente, y ahora lo veo desde el punto de vista económico, o sea, ahora voy a tener dos puntos de vista diferentes. Yo creo que eso y lo de derecho también me van a dar más éticas y formas de pensar, y al final voy a elaborar mi propia forma de pensar” (Entrevista 2, 82-86).

Los participantes esperan desarrollar habilidades de organización y planificación para poder llevar con éxito las tareas académicas. Además, al mismo tiempo esperan que el desarrollo de estas habilidades tenga un impacto directo en su vida personal y en la realización de sus objetivos propuestos.

“Tengo que abrirme un poco más y centrarme un poco más en lo que viene siendo estudiar, sí que es verdad que antes lo dejaba todo para el final, y ahora sí que quiero organizar y eso [...] creo que va a ayudarme a organizarme un poco mi vida en el sentido de planificarme mejor para llegar a donde quiero” (Entrevista 4, 55-58).

Causas de estrés en la Educación Superior

Se muestra una preocupación entre los participantes de no experimentar estrés a diferencia de su anterior etapa académica. En este sentido, los participantes esperan adaptarse a las exigencias inherentes del contexto universitario y evitar situaciones de estrés. Entre ellas destacan: establecer una buena comunicación con el profesorado, superar las materias de manera más relajada, afrontar y



gestionar situaciones donde suspendan asignaturas. Araujo y Almeida (2015) señalan cómo una vez el estudiante se encuentra en el nuevo espacio académico de la Educación Superior, tendrá que aprender a gestionar sus recursos personales para poder afrontar las diferentes demandas que lo caracteriza.

“No estresarme tanto porque hay algunos profesores que te sacan de quicio, tendré que aprender a vivir con ello” (Entrevista 3, 49-50).

“En segundo de bachillerato lo pasé fatal para conseguir una buena nota en selectividad y al final no me ha salido. Prefiero estar en la carrera un poco más relajada y sacármela en cinco o seis años que volver al nivel que estuve en bachillerato” (Entrevista 3, 59-61).

“En lo de no estresarte lo tienes que hacer tú mismo, por mucho que te diga la gente oye “no, no tranquila, no pasa nada si suspendes, al final vas a acabar al final diciendo, oye, es que no quiero” (Entrevista 3, 63-65).

Cambios en los objetivos de vida

En lo que respecta a las respuestas de los entrevistados, manifiestan que es posible que durante su trayectoria académica en la universidad cambien sus preferencias iniciales y, como consecuencia, terminen priorizando otros objetivos personales y profesionales. El sentido de las respuestas dadas al ítem 26 coincide con los manifestado por los entrevistados al hacer referencia a establecer objetivos en la vida y saber hacia dónde “quiero ir” (M=5,43; ítem 26).

“Sí, puede ser que sí, nunca lo descarto. Ahora puedes tener una idea y dentro de dos meses decir esto no es lo que me gusta o no quiero dedicarme a eso y quiero hacer otra cosa, así que sí...” (Entrevista 3, 74-76).

“Sí claro, pero en la carrera o en la vida en general, me puede pasar en cualquier momento. A lo mejor, me doy cuenta de que no valgo para lo que quiero hacer o a lo mejor encuentro algo me guste más incluso, y puede que cambie lo que quiero hacer” (Entrevista 4, 65-67).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Los participantes expresan que, a través de las interacciones desarrolladas en el contexto universitario, pueden animarse a ampliar o modificar sus preferencias iniciales en cuanto a los objetivos de vida que tenían establecidos. Indican como motivo la diversidad de personalidades que pueden encontrar entre los nuevos vínculos que establezcan durante este periodo.

“Hay mucha gente, con diferente mentalidad y que pueden aportarte muchas cosas [...] hablando con la gente durante estos cuatro años, puedo sacar otras perspectivas y querer hacer otra cosa” (Entrevista 1, 87-90).

Beneficios del desarrollo de interacciones entre iguales

Los resultados del análisis de las entrevistas muestran la importancia de desarrollar nuevas relaciones entre iguales para afrontar dificultades tanto académicas como personales. En relación con estos hallazgos, las respuestas al ítem 30 hacen referencia a crear nuevos vínculos de amistades con la finalidad de buscar ayudas para afrontar las posibles dificultades en su nueva etapa académica

Los participantes resaltan la importancia de establecer un grupo de compañeros con el propósito de fomentar el aprendizaje colaborativo a través del intercambio de apuntes, complementar y compartir conocimientos o ayuda en la búsqueda de información, todos ellos aspectos académicos. Según Scanlon et al. (2007), la inaccesibilidad de algunos profesores hace que los estudiantes tengan que crear vínculos de ayuda mutua para apoyarse en cuestiones académicas. Además, establecer vínculos sociales entre iguales ayuda a construir nuevas identidades como estudiantes universitarios.

“Si tú faltas un día o lo que sea, si no tienes compañeros sería bastante más difícil para ti recuperar la información que has perdido” (Entrevista 1, 78-79).

“Si a mí se me da muy bien una cosa y a otro otra nos podemos ir ayudándonos, o a la hora de coger apuntes nos podemos ir complementándolo, ayudándonos mutuamente” (Entrevista 2, 70-72).



“Tenemos un grupo de cuatro niñas para ayudarnos entre nosotras en los apuntes y tal, hay que trabajar individual pero también en grupo porque se consiguen más cosas en grupo” (Entrevista 3, 47-48).

“Lo de los apuntes, si los compañeros ponen de su parte y te pueden pasar los apuntes y te comentan sitios donde hayan cogido cierta información, eso sí” (Entrevista 3, 65-66).

“El hecho de tener compañeros es siempre una facilidad porque en todos los sentidos: haciendo ejercicios se comentan las respuestas. Yo qué sé, en fin, el hecho de tener contactos te da muchas facilidades a la hora de llevarlo todo” (Entrevista 5, 89-92).

Se prevé que la creación de nuevos vínculos sociales les ayude a afrontar dificultades personales del día a día. Los participantes esperan que exista una ayuda recíproca en aspectos personales del día a día, como consecuencia de los nuevos vínculos sociales que establezcan en la etapa universitaria.

“Pues siempre abriéndome con ellos, contándoles cómo me siento, pedirles ayuda siempre que la necesite” (Entrevista 4, 61-62).

Además de servir como ayuda para afrontar necesidades académicas y personales, los entrevistados esperan que a través de las relaciones entre iguales se puedan desarrollar nuevas inquietudes de vida y crecer como persona. Los estudiantes esperan que esto se produzca a través de la interacción con compañeros de diferentes personalidades, del intercambio de experiencias personales y del conocimiento de otras culturas. Pascarella y Terenzini (1991) hicieron referencia al desarrollo de aspectos personales como la madurez, la independencia o la autonomía a través de las interacciones y el apoyo que se dan entre estudiantes.

“Hay mucha gente, con diferente mentalidad y que pueden aportarte muchas cosas. Hablando con la gente durante estos cuatro años, puedo sacar otras perspectivas y querer hacer otra cosa” (Entrevista 1, 87-90).

“Mi grupo de amigos siempre ha estado desde la ESO, pues ahora al tener que abrirme, mi mente también cambia, conozco otras culturas, que por ejemplo ahora estoy conociendo muchísima gente que está de Erasmus en mi clase, entonces mi mente madura” (Entrevista 4, 42-44).



7.1.3. Movilidad estudiantil

Las expectativas de los estudiantes sobre cuestiones de movilidad estudiantil son elevadas, con valores por encima o próximos a 5 como podemos observar en la tabla 30. A este respecto podemos observar, si atendemos al ítem con mayor puntuación, que los estudiantes esperan que en sus experiencias de movilidad obtengan una formación de calidad internacional (M=5,14; ítem 22). En efecto, esto se traduce en los porcentajes registrados en la respuesta a este ítem, donde un 94,9% de los estudiantes se han situado en alguna de las tres modalidades que implican acuerdo, acumulándose el mayor porcentaje en el valor 6 (43,3%).

Los resultados muestran además que los nuevos estudiantes poseen expectativas sobre obtener formación que les permitan ampliar los horizontes de empleo en el extranjero (M=5,14; ítem 20). Las tres modalidades de respuesta que implican acuerdo con el contenido de este ítem acumulan más del 90% de las respuestas dadas por el alumnado.

En lo que respecta a al servicio ofrecido en materia de movilidad por las instituciones de Educación Superior, los estudiantes esperan sentir que su universidad favorece la participación en programas de movilidad estudiantil (M=4,93; ítem 18) y se esfuerza por internacionalizarse (M=4,81; ítem 2).

Además, los encuestados esperan participar en los diferentes programas de movilidad que existen, tanto a nivel nacional como internacional (M=4,87; ítem 5), pasando ya sea un cuatrimestre o un curso entero en otro país (M=4,77; ítem 29).



Tabla 30. *Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión movilidad estudiantil*

	1. Totalmente desacuerdo	2. Bastante en desacuerdo	3. En parte desacuerdo	4. En parte de acuerdo	5. Bastante de acuerdo	6. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
2. Sentirme en una universidad que se esfuerza por internacionalizarse.	1,3	2,6	6,3	23	37,6	29,3	4,81	1,08
5. Participar en programas de intercambio estudiantil universitario: Erasmus, Leonardo, etc...	3,6	3,3	7,3	17,7	24	44	4,87	1,33
15. Conseguir realizar alguna estancia en otro país.	3,0	3,5	9,3	20,1	25,9	38,3	4,77	1,30
18. Sentir que estoy en una Universidad que favorece la movilidad estudiantil.	1,0	1,9	4,1	21,5	38,7	32,8	4,93	1,02
20. Obtener formación que me permita ampliar los horizontes de empleo en el extranjero.	1,5	3,2	5,1	16,2	29,1	44,9	5,03	1,16
22. Obtener formación de calidad internacional.	1,0	0,7	3,4	16	35,6	43,3	5,14	,96
29. Participar en la movilidad estudiantil pasando algún tiempo de mis estudios en otro país.	2,9	3,0	8,6	21,3	28,9	36,4	4,77	1,27
41. Estar dispuesto/a a realizar estancias en el extranjero para obtener un título reconocido internacionalmente.	1,7	3,4	7,6	18,6	23,5	45,2	4,94	1,23

La figura 24 presenta las puntuaciones promedio para los ítems de la dimensión expectativas de movilidad estudiantil. Se puede apreciar que los ítems 20 y 22 se encuentran por encima del valor 5 a diferencia de las demás



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

puntuaciones medias. Las barras menos elevadas corresponden a los ítems 15 y 29, en los que se registran las puntuaciones medias más bajas.

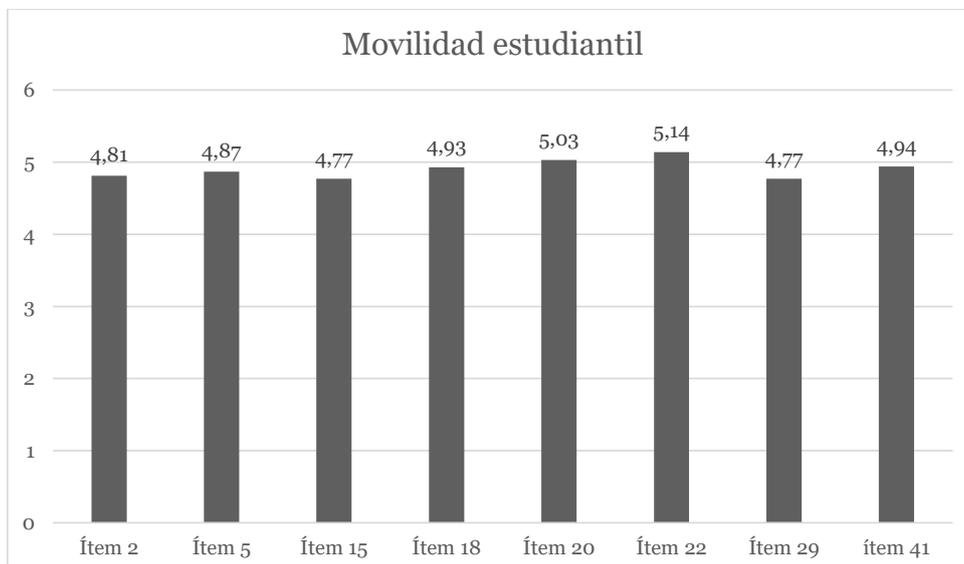


Figura 24. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión movilidad estudiantil

Los resultados hallados tras el análisis de las entrevistas aportan evidencias acerca de una serie de cuestiones relacionadas con participación en programas de movilidad estudiantil, beneficios de participar en programas de movilidad estudiantil y oportunidades laborales en el extranjero (figura 25).



Figura 25. Subcategorías de la dimensión expectativas de movilidad estudiantil

Participar en programas de movilidad estudiantil

Los participantes reflejan una predisposición por experimentar los programas de movilidad estudiantil. Los resultados convergen con lo mostrado por los encuestados en los ítems 5 y 29 que hacen referencia a que esperan participar en



diferentes programas de movilidad, pasando ya sea un cuatrimestre o un curso entero en otro país.

El hecho de realizar una estancia en otra universidad es visualizado por uno de los entrevistados como una opción a tener en cuenta en un futuro.

“Estudiar fuera no es algo que ahora mismo me planteo, pero es verdad que tampoco me cierro las puertas a ello” (Entrevista 5, 123-124).

A la hora de definir la movilidad estudiantil, encontramos un testimonio que lo hace no sólo en aspectos académicos y formativos, sino como una nueva experiencia en su desarrollo personal.

“Sí. Espero participar, quiero. Yo creo que el Erasmus no es sólo para estudiar tu carrera, sino que también es la experiencia en sí” (Entrevista 2, 88-89).

Por otro lado, los estudiantes expresan sus gustos por viajar o conocer y sumergirse en una nueva cultura e idioma, y se plantean hacerlo a través de la participación en programas de intercambio internacional.

“A mí es que desde siempre viajar y conocer culturas nuevas siempre me ha gustado muchísimo, entonces yo desde que era pequeña siempre he dicho de hacer un Erasmus” (Entrevista 4, 69-70).

“Cuando tenga la oportunidad sí que me gustaría hacerlo para conocer otras culturas y demás. Además, me serviría para aprender otros idiomas” (Entrevista 4, 71-73).

Estas altas expectativas guardan relación con el creciente incremento de estudiantes que optan por cursar una parte de sus estudios en otras universidades (Valle y Garrido, 2014).

Beneficios de participar en programas de movilidad estudiantil

Las entrevistas muestran expectativas acerca de los beneficios que trae consigo participar en estos programas para el aprendizaje de nuevos idiomas, experimentar nuevas metodologías, así como nuevas perspectivas desde las que enfocar sus estudios universitarios. Estos resultados se reflejan en el informe



llevado a cabo por la Comisión Europea (2014) que resalta el desarrollo de habilidades sociales, competencias comunicativas, lingüísticas e interculturales.

Uno de los motivos principales que se extraen de las entrevistas es la adquisición de idiomas a través de la participación en programas de movilidad estudiantil. Este interés hacia el aprendizaje de idiomas puede venir determinado por el requisito de la acreditación de un segundo idioma para finalizar los estudios universitarios, la demanda actual en el mercado laboral de conocimiento de idiomas, e incluso para marcar la diferencia en el currículum vitae y esperar mejores salidas laborales en un futuro, tanto en el ámbito nacional como internacional.

“Sí por ejemplo vas a Italia, vas a aprender el italiano, si vas a otro sitio que se hable el inglés, pues puedes aprender el inglés” (Entrevista 2, 89-91).

“En todas las universidades se aprende, pero a lo mejor no es lo que yo aprendo aquí, no es lo mismo que se aprende en el extranjero y también el nivel de lengua me pueden proporcionar el hecho de estar un año en Inglaterra, también es aparte de lo que me aporta la propia carrera...” (Entrevista 5, 124-127).

Los participantes destacan los beneficios a nivel académico que trae consigo participar en programas de intercambio internacionales. Hacen referencia a oportunidades nuevas de aprendizajes y de adquirir nuevos enfoques sobre sus titulaciones desde diferentes modelos educativos a nivel internacional.

“Está claro que los sistemas educativos de aquí en España, por ejemplo, como el de Finlandia o el de Noruega no tienen nada que ver, eso son casos extremos, pero seguro que de aquí a Francia cambia el sistema educativo, entonces va a ser otra forma de aprender y dar clases” (Entrevista 2, 92-96).

“Me puede aportar una nueva perspectiva en mi carrera, una nueva forma de estudiar la filología” (Entrevista 4, 76-77).

Además, hacen referencia a la calidad de las instituciones extranjeras de entrada y cómo ello puede repercutir de forma positiva en su formación. En el



caso de la estudiante de ciencias, espera encontrar más contenidos sobre las materias, profesores más implicados, así como encontrar laboratorios más preparados al tratarse de países avanzados en el ámbito científico. En resultados se aproximan a lo mostrado por el ítem 22, que hace referencia a la expectativa de obtener, a través de su experiencia de movilidad, una formación de calidad internacional (M=5,14; ítem 22).

“Lo que me imagino, no sé, a lo mejor en sitios como Alemania, que son punteros en investigación, creo que te pueden dar mucha más información que aquí en España, no sé cómo serán los profesores, si pasan igual del tema, como con el tema de los apuntes o no, la verdad. Pero espero que sea un poco mejor que aquí. También, puede ser que tengan más instrumentos más caros, creo que sí...” (Entrevista 3, 90-94).

Sin embargo, la experiencia en el programa Erasmus no sólo es percibida a nivel de formación académica entre los participantes, sino que lo dotan de relevancia junto a otros aspectos presentes en una experiencia de intercambio estudiantil. Como indican, sumergirse en una nueva cultura, aprender idiomas, crear nuevos vínculos sociales y todo ello en un nuevo país, requiere el desarrollo de cierto grado de autonomía e independencia.

“El Erasmus, aparte de conocer otro país, cultura, idioma, personas, experiencias que te llevas, la independencia. Creo que aprendes un montón porque no se hacen las mismas cosas en un sitio que otro, material y laboratorios diferentes...” (Entrevista 6, 82-84)

Oportunidades laborales en el extranjero

Los estudiantes muestran que la experiencia de participar en programas de intercambio estudiantil puede producir una apertura laboral en otros contextos internacionales. El aprendizaje de idiomas, la colaboración con profesorado internacional o participar en proyectos de investigación son percibidos por los participantes como beneficiosos para conseguir salidas laborales fuera de España. De manera convergente con estos resultados, los encuestados expresaron expectativas elevadas de que la formación recibida en programas de movilidad les ayude a abrir posibilidades de empleo en el extranjero.



“Digamos que te puede abrir las puertas fuera de España para futuros trabajos” (Entrevista 1, 105-106).

“Yo creo que valoran mucho eso las empresas, lo que me han contado, que valoran mucho las cosas que has hecho aparte de los estudios, entre una persona que haya estudiado una cosa y haya hecho un voluntariado en otro país o un Erasmus, yo creo que valoran mucho más la persona que haya hecho eso” (Entrevista 2, 100-103).

“Si te va bien allí y puedes hacer contactos con gente de la universidad, te sacas bien ese año allí y los profesores ven que eres así un poco más bueno pueden acabar cogiéndote, pero eso es súper difícil, no creo que eso pase” (Entrevista 3, 96-98).

“Si alguna empresa te ve el currículum y dice esta chica ha estado haciendo el tercer año de la carrera, pues yo que sé, en Suiza, y allí son en bioquímica super buenos, pues entonces creo que a la hora de elegir a otra persona, me elegirían a mí” (Entrevista 3, 101-103).

“En la presentación nos lo dijeron, que cuantas más lenguas sepamos mejor porque las empresas buscan su propio beneficio y buscan a gente que sepan desenvolverse en el mayor número de situaciones posibles. Si sabes inglés, español y alemán, pues tienes más posibilidades que si solo conoces español” (Entrevista 5, 133-136).

“El hecho de tener experiencia colaborando en otros proyectos fuera de tu país beneficia un montón y es una cosa que da más valor a tu trabajo” (Entrevista 6, 86-87).

Esta apertura laboral ha sido destacada por Moreno y Belvis (2008) y Murillo (2014), quienes señalan como consecuencias de participar en programas de movilidad universitarios, el incremento de oportunidades laborales, debido a la adquisición de competencias profesionales por parte de los estudiantes.

7.1.4. Implicación política y ciudadana

El alumnado universitario presenta expectativas altas para la dimensión implicación política y ciudadana a tenor de los niveles mostrados en sus



puntuaciones promedias (tabla 31). Las medias se sitúan próximas al valor 5 y en algunos casos incluso por encima. Los estudiantes esperan comprender mejor qué acciones pueden mejorar la sociedad, y el mundo en general (M=5,11; ítem 8). En este sentido, el 94,4% de los estudiantes eligen algunas de las opciones de respuesta que expresan acuerdo. Apenas un 5,5% de los estudiantes se muestran en desacuerdo, adscribiéndose a alguno de los tres grados inferiores de la escala de respuesta. Además, esperan desarrollar a través de su nueva etapa académica una nueva perspectiva crítica del mundo y un pensamiento reflexivo para cambiarlo (M=5,09; ítem 13), ubicando el 93,6% de los estudiantes entre los tres valores que implican acuerdo.

Le siguen los ítems que hacen alusión a esperar formar parte de actividades de voluntariado en la comunidad (M=4,23; ítem 16) o involucrarse en resolver problemas de personas en riesgo de exclusión (M=4,82; ítem 12). En cuanto al ítem 16, el 75,8% representa a alguna de las modalidades de acuerdo. Sin embargo, en este caso el mayor porcentaje se sitúa en el valor 4 (en parte de acuerdo). Algo parecido ocurre con el ítem 12, donde el 89,1% indican que están de acuerdo situándose en alguna de las tres modalidades, aunque los mayores porcentajes se concentran en el valor 5 (bastante de acuerdo).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 31. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión implicación política y ciudadana

	1. Totalmente desacuerdo	2. Bastante en desacuerdo	3. En parte desacuerdo	4. En parte de acuerdo	5. Bastante de acuerdo	6. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
8. Comprender cómo puedo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad.	0,3	1,7	3,5	17	35,5	41,9	5,11	,96
12. Involucrarme en la resolución de problemas de las personas menos favorecidas.	1,2	2,1	7,6	23,6	33,5	32	4,82	1,10
13. Tener una visión crítica del mundo y pensar en cómo transformarlo.	0,6	1,0	4,8	18,5	32,3	42,8	5,09	,99
16. Participar en actividades de voluntariado en la comunidad.	3,3	5,4	15,4	33,8	24,6	17,4	4,23	1,25
25. Formarme como ciudadano comprometido con los desafíos de la sociedad actual.	1,1	1,5	6,9	24,9	38,3	27,3	4,80	1,03
38. Contribuir a la mejora de la condición humana o en el bienestar de las personas.	0,7	1,8	4,9	17,7	35,9	39	5,03	1,02

El diagrama de barras de la figura 26 muestra las puntuaciones medias para las expectativas de los estudiantes sobre implicación políticas y ciudadana. En este sentido, los ítems 8, 13 y 38 destacan sobre el resto con unas medias por encima del valor 5. En el polo opuesto se sitúa el ítem 16, con una puntuación media considerablemente más baja que el resto.



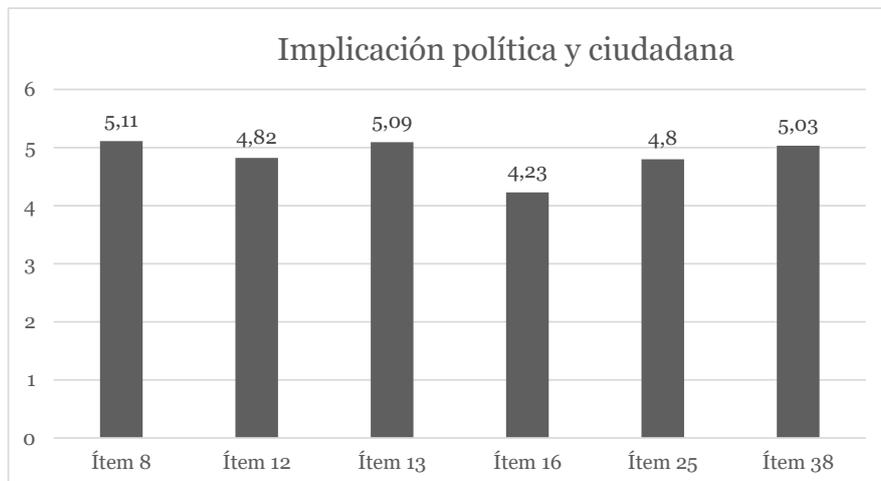


Figura 26. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión implicación política y ciudadana

El análisis de las entrevistas ha permitido extraer una serie de temáticas relacionadas con los contenidos sociales de las materias y los desafíos de participar en programas de voluntariado (figura 27).



Figura 27. Subcategorías de la dimensión expectativas de implicación política y ciudadana

Contenido social de las materias

Los participantes muestran expectativas acerca de encontrar asignaturas que aborden temas sociales de actualidad que les ayuden a tener una visión más amplia de la sociedad.

Encontramos un testimonio en el área de educación que espera que los contenidos de su titulación universitaria se relacionen con temas de diversidad social, educativa y cultural. De este modo, espera que este tipo de materias con contenidos específicos, le ayude a comprender y reflexionar sobre la realidad social.



“Mi carrera yo creo que es una de las que más puede ayudar en conocer los temas que hay, sobre todo este año que tenemos una asignatura que es Educación y Diversidad y nos están enseñando un lenguaje que no tenemos que decir que es segregatorio [...] Hay diferente tipo de gente en clase: de otras razas, países, con distinta mentalidad [...] Digamos que hay variedad” (Entrevista 1, 111-115).

“De forma positiva puede ampliar tu perspectiva crítica y reflexiva sobre estos asuntos sociales...” (Entrevista 1, 116-117).

La estudiante del área de humanidades espera encontrar materias que le ayuden a visualizar la realidad social de una manera diferente a la que se muestra desde los medios de comunicación, ampliando así su perspectiva. Además, espera que le ayude a comprender y saber actuar ante diversas situaciones sociales.

“Pues creo que me va a abrir los ojos y verlo desde diferentes puntos de vista, no sólo como los medios de comunicación te lo ofrecen que a veces manipulan la información y depende de dónde lo leas...” (Entrevista 4, 81-83).

“Creo que me va a ayudar a ver cómo es en realidad y a saber cómo actuar en equis casos. Creo que depende de la gente con la que hables y sus puntos de vista para elaborar tu propia perspectiva y forma de pensar respecto al tema” (Entrevista 4, 83-85).

El estudiante del área de ingeniería expresa la importancia de que las titulaciones incluyan una diversidad de materias que abarquen otros ámbitos de vida y que mantengan al estudiante actualizado en el panorama social. En este sentido, señala que cursará una materia de empresa, que no es lo normal en la ingeniería.

“Sí es verdad que este año ya tengo una asignatura que se sale del plano, que es empresa, pero sí es verdad que yo veo bien que, de vez en cuando, añadan asignaturas [...] porque siempre es bueno, no solo centrarse en lo que tú te dedicas, sino conocer todos los ámbitos de la vida, estar al día de todo” (Entrevista 5, 146-149).



La estudiante de CCSS jurídicas manifiesta que su titulación universitaria aborda diferentes temáticas actuales relacionadas con aspectos económicos y jurídicos. En este sentido, espera que sus materias le ayuden a comprender la situación actual de la sociedad y lo que ocurre dentro de ella.

“Yo creo que mi carrera particularmente tiene temas muy actuales y cuando estudie economía o estudie derecho voy a tocar todos los temas que tengan que ver con la ley, entonces me va a ayudar a entender todo lo que ocurre en la sociedad por decirlo así” (Entrevista 2, 110-112).

En la línea de las ideas y expectativas expresadas por los estudiantes entrevistados, García Ramos et al. (2016) inciden en la necesidad de una formación que sensibilice a los estudiantes universitarios en el contexto social actual y que promueva un pensamiento crítico para que puedan actuar hacia el cambio y la mejora social.

Participación en actividades de voluntariado

El análisis de las entrevistas nos mostró cómo algunos de los participantes cuentan con experiencia previa a la hora de llevar a cabo voluntariados sociales y medioambientales. En este sentido, la experiencia previa, como señalan Olson et al. (1996) puede condicionar la formación de expectativas del alumno, en este caso de participar en actividades de voluntariado.

“Sí, en algunas recolectas de alimentos. Con San Juan de Dios, por ejemplo, en bachillerato, el profesor de Religión trabaja también en San Juan de Dios y digamos que nos metía un poco para aportar algo de ayuda, que siempre es bueno” (Entrevista 1, 124-126).

“Sí, este verano fui a un voluntariado con la Junta de Andalucía. No era un voluntariado social sino medioambiental y estuvimos en Almería construyendo en un refugio de alta montaña construyendo un muro con piedra seca” (Entrevista 3, 113-115).

Sin embargo, a pesar de que algunos estudiantes cuentan con experiencia previa en voluntariado, presentan una serie de impedimentos para su participación. Entre ellos se encuentran la falta de tiempo para llevar a cabo este tipo de



actividades y la desubicación inicial, así como la falta de información pueden incidir en las expectativas del alumnado de nuevo ingreso.

Una posible explicación, podría basarse también en que la Educación Superior requiera más atención y horas por parte del estudiantado, sobre todo en las primeras etapas cuando aún no se han asentado bien al nuevo contexto académico, lo que limitaría la participación del estudiante en otras actividades. Estos obstáculos, pueden justificar el descenso de puntuaciones con respecto a los ítems 12 y 16, que hacen referencia a esperar involucrarse en la resolución de problemas de las personas menos favorecidas y esperar participar en actividades de voluntariado en la comunidad respectivamente.

“Ahora mismo yo creo que no haría ninguno, pero como te dije antes yo no me cierro las puertas a nada y si tuviera que hacer algo de voluntario, si veo que me conviene, teniendo en cuenta el tiempo y todos los aspectos, yo creo que sí...” (Entrevista 5, 157-159).

“Yo espero estar en esta asociación, pero como estoy empezando prefiero ubicarme y después participar en ella” (Entrevista 6, 108-109).

Impedimentos como los señalados por los entrevistados han sido destacados por Barton et al. (2019). Estos autores destacan entre los desafíos que tienen que afrontar los estudiantes a la hora de realizar actividades de voluntariado el de la gestión del tiempo, teniendo que ajustarse a las diferentes demandas personales, sociales y académicas.

7.1.5. Presión social

Con respecto a las expectativas de presión social, los estudiantes muestran unas puntuaciones promedio de los ítems por encima del valor 4 en una escala que oscila entre 1 y 6 como se aprecia en los resultados de la tabla 32. Esto significa que los estudiantes poseen unas expectativas altas en lo que respecta a corresponder a su entorno más cercano.

El ítem 37, que hace referencia a esperar aprovechar la oportunidad de formación que me asegura mi familia, obtiene una mayor puntuación media (M=5,32) que el resto. De hecho, el 94,1% de las respuestas de los estudiantes se



ubican entre las tres modalidades de respuesta que indican acuerdo, y alcanzan el 58,5% los estudiantes que expresaron total acuerdo con el contenido del ítem.

Le siguen los ítems 34, que alude a no decepcionar al entorno más cercano del estudiante con respecto al rendimiento académico que estos esperan (M=4,46) y 6, que hace referencia a corresponder a las expectativas académicas de los familiares (M=4,45). Por último, el ítem 32 expresa el deseo de no quedar por atrás de los compañeros en cuanto a las calificaciones (M=4,43). Para estos tres ítems, el total acuerdo ha sido la modalidad de respuesta que concentra un mayor porcentaje de estudiantes (30,6%; 28,0%; 30,4%).

Tabla 32. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión presión social

	1. Totalmente desacuerdo	2. Bastante en desacuerdo	3. En parte desacuerdo	4. En parte de acuerdo	5. Bastante de acuerdo	6. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
6. Conseguir corresponder a las expectativas de mis familiares.	8,1	4,7	8,2	22,9	25,5	30,6	4,45	1,51
32. No quedar atrás de otros compañeros en las notas o calificaciones.	6,5	3,9	10,7	25,6	25,2	28	4,43	1,43
34. No decepcionar a familia o amigos en el rendimiento académico.	6,8	5,3	10,3	21	26,2	30,4	4,46	1,48
37. Aprovechar la oportunidad de formación que mi familia me asegura.	1,7	1,3	2,9	10,3	25,3	58,5	5,32	1,04

El diagrama de barras presentado en la figura 28 muestra cómo el ítem 37 destaca por encima de las demás puntuaciones medias. En cuanto a los ítems 6,32 y 34, sus puntuaciones promedio se sitúan en valores muy cercanos.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

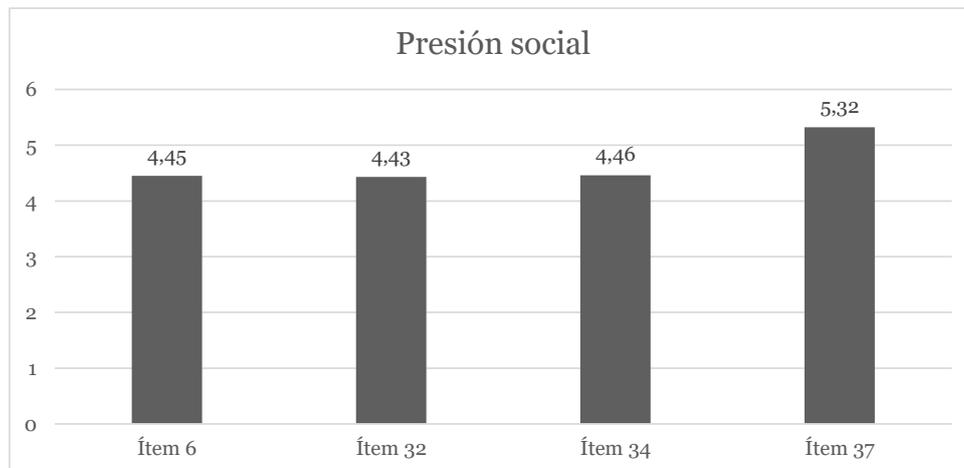


Figura 28. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión presión social

El análisis de las entrevistas ha permitido extraer una serie de cuestiones relacionadas con el apoyo de las familias en la toma de decisiones de los estudiantes, la competitividad académica entre compañeros de clase, las expectativas familiares sobre el rendimiento académico y la gestión de las presiones académicas (figura 29).



Figura 29. Subcategorías de la dimensión expectativas de presión social

Apoyo de las familias en la toma de decisiones

Los estudiantes manifiestan que se sienten respaldados por sus familiares en la toma de decisiones sobre la elección de sus estudios universitarios. Estos resultados convergen con los hallados en el estudio de Rodríguez Menéndez, Peña Calvo e Inda Caro (2015), donde los padres consideraron las tomas de decisiones como una responsabilidad de sus hijos, y prefirieron no interferir, así como prestarle apoyo en sus estudios.



“Mis padres nunca me han dicho qué tengo que estudiar, me han dado siempre la libertad de elegir lo que quiera... siempre que a mí me guste” (Entrevista 2, 127-128).

“Les parece bien, están totalmente de acuerdo, me apoyan desde el principio. Mi padre fue siempre el que me enseñó la literatura, los libros y siempre le pareció buena idea” (Entrevista 4, 96-97).

Además, los estudiantes esperan que sus familiares se sienten orgullosos por haber conseguido ingresar a la universidad.

“Yo creo que ellos están bastante contentos porque he conseguido entrar en lo que quería de primera opción” (Entrevista 6, 112-113).

Los estudiantes se muestran seguros a la hora de esperar que sus familiares estén apoyándoles en sus estudios universitarios, por encima de su entorno de amistades más cercano.

“Mi familia siempre me ha apoyado en lo que yo he decidido y ellos siempre van a estar. Uno puede tener amigos, pero la familia es la que siempre te va a dar la razón y va a estar respaldándote siempre” (Entrevista 5, 165-167).

Encontramos un testimonio del área de educación que hace referencia a una estudiante de primera generación según lo manifestado, al indicar que es la primera persona de su familia en lograr cursar unos estudios universitarios. La estudiante siente que sus padres están orgullosos de que haya conseguido acceder a la universidad sin apenas ayuda por parte de ellos. En este sentido, Pascarella et al. (2004) indican que aquellos estudiantes que poseen una falta de capital social y cultural transmitida por sus padres tendrán más dificultades para tomar decisiones académicas y sociales, y conseguir adaptarse a la cultura universitaria. Es decir, los estudiantes de primera generación tendrán menos apoyo por parte de sus familiares en cuestiones relacionadas con la universidad, debido a la inexperiencia de estos.

“Realmente, lo que viene siendo mi familia, está bastante orgullosa de que haya pasado sobre todo selectividad y que haya llegado hasta selectividad, querer hacerla y pasarla y ahora, aunque no haya alcanzado lo que quería, estar en una carrera [...] Porque en mi familia no había nadie más que hubiese llegado a todo esto. Entonces, como que



están bastante orgullosos de que lo haya conseguido porque no he tenido ayuda prácticamente de nadie” (Entrevista 1, 136-141).

Competitividad entre compañeros

Encontramos testimonios en las entrevistas que evidencian el descenso de puntuaciones medias encontradas en el ítem 32, que hace referencia a no quedar atrás de otros compañeros en las notas o calificaciones. En general, los entrevistados manifiestan que, en cuanto al rendimiento académico, la presión es más a nivel personal que de alcanzar las calificaciones de sus compañeros de clase. En convergencia con estas manifestaciones, las puntuaciones descienden cuando son preguntados por cuestiones acerca de su rendimiento académico, restando importancia a obtener mejores calificaciones que sus compañeros (M=4,43; ítem 32).

“A ver, es que no me gusta compararme. Si yo sé si podría haber dado más de mí y he sacado esas notas, me cabrearía muchísimo, pero conmigo. Si yo sé que he dado todo de mí, que he estudiado muchísimo y he sacado esas notas, pues son las notas que hay. Me da igual las notas que saquen los demás, es más personal” (Entrevista 2, 142-145).

“Pues intentaría esforzarme más en el siguiente cuatrimestre para conseguir subir y para mejorar yo misma, sin compararme con los demás, no me interesa compararme con otros compañeros” (Entrevista 4, 108-110).

“Me interesa más la nota que yo saque” (Entrevista 5, 183).

“Tampoco me importa mucho [compararse con los compañeros], yo con sacarlo bien yo tampoco...” (Entrevista 5, 185-186).

Los participantes expresan que pueden sentir malestar si no consiguen los objetivos académicos marcados, aun habiéndose esforzado, más que por compararse con otros compañeros de clase. Explícitamente, se vuelve a reforzar la idea de que la presión del estudiante en cuanto a su rendimiento académico es más a nivel personal que en cuanto a exigirse más para superar a sus compañeros.

“Yo si siento que me he esforzado y no consigo las notas que quiero me deprimiré...no por el resto sino porque me he esforzado y no he logrado



mi objetivo. Yo siempre he sido de si no he podido conseguirlo ahora me esfuerzo para conseguirlo después” (Entrevista 6, 126-128).

Sin embargo, encontramos el testimonio de un estudiante que prefiere no pensar cómo van a ser sus notas respecto al resto de compañeros de clase, ya que le causa una cierta presión.

“No sé la verdad, y tampoco lo quiero pensar, porque eso me crea más presión a mí” (Entrevista 2, 129-130).

Expectativas familiares sobre el rendimiento académico

Los entrevistados reflejan sentirse presionado por corresponder y no defraudar a las expectativas que sus familiares poseen sobre ellos, matizando que el malestar originado sería en base a su propia autoexigencia. Este resultado converge con el ítem 34, que muestra unas expectativas elevadas acerca alcanzar las notas que esperan sus familiares.

“Al pensar que ellos quieren que saque unas notas, pues me agobio, o sea no es por ellos, es por mí que soy así” (Entrevista 2, 135-136).

Una de las participantes se siente con la presión de no defraudar a sus padres, y se basa en las malas experiencias académicas previas de su hermano, en el sentido de que no quiere que se repita con ella.

“Me sentiría algo mal defraudarles por así decirlo, porque también está mi hermano que ha repetido primero y segundo de bachillerato y no se sabe qué va a pasar con él y que yo lo haya podido conseguir sola y que ahora esté así pues no creo que les sentara muy bien que al final desistiera” (Entrevista 1, 149-152).

Los participantes reconocen que existe una un extra de presión que procede de los padres por alcanzar la perfección en sus estudios universitarios.

“A veces sí es verdad que te meten un poco más de presión sobre lo que tienes que hacer, lo tienes que hacer mejor para intentar alcanzar el punto de la perfección y que esto supone a veces un poco más de presión” (Entrevista 4, 101-103).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Se percibe un desconocimiento acerca de lo que esperan los padres en cuanto a su rendimiento en estudios universitarios. Sin embargo, manifiestan que, en el caso de conocer estas expectativas, estarían dispuestos a corresponderlas, incluso afectándoles de manera negativa en el caso de no poder cumplirlas.

“Puede ser que sí, pero no sé qué expectativas tienen sobre mí, no sé lo que ellos esperan de mí. Yo sólo sé mis metas que tengo y ahora están muy bajitas. Si supiera que le hace especial ilusión que yo fuera investigadora de algo y no pudiera llegar a eso, sí que sería para mí como un palo” (Entrevista 3, 144-147).

La expectativa de responder a lo que las familias esperan es importante, dado que lograrlo es algo que puede redundar en los logros académicos alcanzados. En este sentido, la literatura ha evidenciado una relación negativa entre el rendimiento académico y las discrepancias existentes entre lo que los padres esperan de sus hijos en el contexto universitario y las propias expectativas del estudiante (Aglia y Renk, 2008).

Gestión de las presiones académicas

El análisis de las entrevistas nos mostró cómo algunos de los participantes esperan no pasar por los estados de estrés que pudieran haber sufrido en su anterior etapa preuniversitaria en relación a su rendimiento académico. Muestran la dureza del proceso de transición a la universidad y cómo intentan aprender de ello para que no les vuelva a ocurrir una vez inmersos en su nueva etapa.

“No me lo quiero tomar como bachillerato, que por ejemplo necesitas una nota, pero no me lo quiero tomar así, tampoco muy relax porque me gusta sacar buenas notas, pero tampoco quiero pensarlo porque no me quiero agobiar más” (Entrevista 2, 130-132).

“Prefiero estar en la carrera un poco más relajada y sacármela en cinco o seis años que volver al nivel que estuve en bachillerato” (Entrevista 3, 60-61).



7.1.6. Calidad de la formación

Los resultados acerca de la dimensión de expectativas de calidad de la formación que se muestran en la tabla 33 señalan dos aspectos importantes a tener en cuenta. Por un lado, el alumnado de nuevo ingreso espera que durante su trayectoria académica pueda complementar su formación curricular (M=5,34; ítem 39) y con ello obtener unos buenos resultados académicos (M=5,11; ítem 42). Ambos ítems registran las mayores puntuaciones medias en la dimensión referida a la calidad de la formación.

Tabla 33. Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión calidad de la formación

	1. Totalmente desacuerdo	2. Bastante en desacuerdo	3. En parte desacuerdo	4. En parte de acuerdo	5. Bastante de acuerdo	6. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
33. Participar en debates o conferencias científicas para profundizar mis conocimientos en la carrera.	1,1	4,1	11,5	30,7	30,3	22,2	4,52	1,14
39. Profundizar conocimientos/materias en el área de mis estudios.	0,3	0,6	1,6	10,3	36,1	51,1	5,34	,82
40. Conseguir participar en proyectos de investigación de los profesores de mi facultad.	1,4	2,9	8,0	27,7	30,5	29,6	4,72	1,14
42. Tener un buen rendimiento académico para corresponder a la inversión que la sociedad hace en mi formación superior.	1,9	0,9	3,9	15,7	32,9	44,7	5,11	1,07

Dado el valor de la media alcanzada (5,34), el ítem 39 pone de relevancia las expectativas de los estudiantes sobre que la universidad les permita profundizar en conocimientos sobre el área de estudio. Más de la mitad de las respuestas (51,1%) se sitúan en el valor 6 que hace referencia a estar totalmente



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

de acuerdo. Apenas un 2,5% de los estudiantes coincidieron en situarse en una de las tres opciones de respuestas que indican desacuerdo.

Con respecto al ítem 42, los mayores porcentajes se concentran en las tres opciones de respuesta que indican acuerdo (93,3%). El valor que hace referencia a estar totalmente de acuerdo es el que acumula los mayores porcentajes (44,7%) para este ítem.

Con puntuaciones promedios por debajo del valor 5, se encuentran el ítem 33 (M=4,52), que hace referencia a esperar participar en actividades de carácter científica para profundizar en conocimientos, y el ítem 40 (M=4,72) que alude a participar en proyectos de investigación en colaboración con el profesorado.

Los resultados procedentes de la figura 30 muestran cómo las puntuaciones medias más elevadas en la dimensión de expectativas sobre la calidad de la formación se sitúan en los ítems 39 y 42. En el lado opuesto, los ítems 33 y 40 presentan unos valores medios considerablemente menores que el resto.

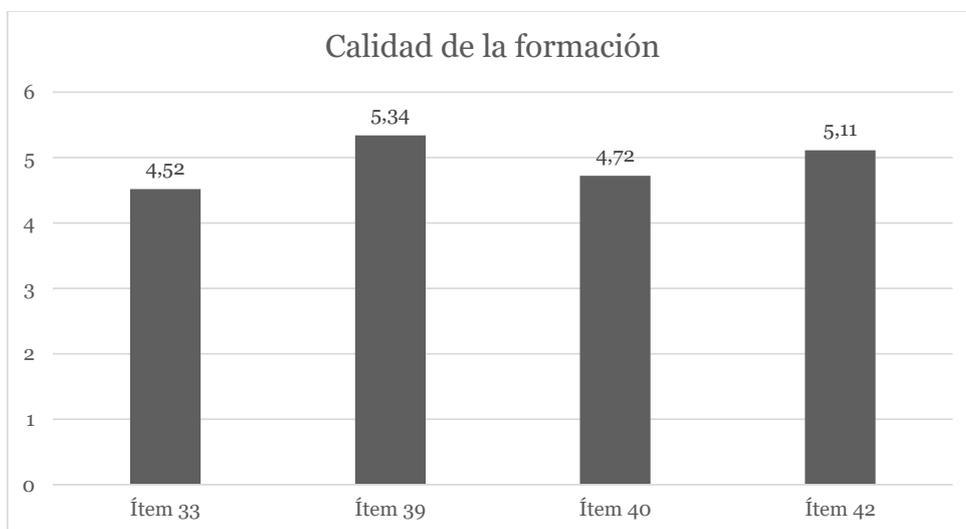


Figura 30. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión calidad de la formación

Los resultados del análisis de las entrevistas incluyen temáticas relacionadas con profundizar la formación curricular, la participación en actividades extracurriculares de carácter académico, la colaboración con el



profesorado en actividades científicas y los obstáculos que se encuentran los estudiantes para participar en actividades complementarias (figura 31).



Figura 31. Subcategorías de la dimensión expectativas de calidad de la formación

Profundizar en la formación

Los resultados de las entrevistas muestran inquietudes sobre profundizar en materias relacionadas con su formación académica. El ítem 39 coincide con estos resultados, mostrando unas altas expectativas en el alumnado encuestado de profundizar en los conocimientos propios del área de estudios. En este sentido, encontramos testimonios que lo evidencian de manera explícita, como se presenta a continuación: la estudiante de Ciencias de la Educación expresa: “Siempre es bueno complementar conocimientos y saber un poco más...” (Entrevista 1, 176).

Participación en actividades extracurriculares de carácter académico

Existe entre los participantes una predisposición a participar en diferentes tipos de actividades, como talleres o seminarios, con relación a las materias tratadas en sus titulaciones universitarias y con el objetivo de llevar a la práctica sus aprendizajes. La inquietud sobre la participación en este tipo de actividades se apoya en la apertura de conocimientos. Estos resultados convergen con los mostrados por los encuestados, quienes esperan participar en actividades de carácter científico que ayuden a profundizar aspectos relacionados con la temática de su titulación (M=4,52; ítem 33).

“La verdad es que sí, que me gustaría participar en algún taller. Seminarios sí sé que vamos a tener alguno pronto, pero sobre todo en algún taller para poder llevar a la práctica esto que estamos aprendiendo desde el primer momento” (Entrevista 1, 168-170).



“Porque pueden venir investigadores que hayan descubierto nuevos métodos para hacer algo, nos puede abrir un poco más el campo en el que estás estudiando, para investigar sobre ciertas cosas, siempre la información hay que compartirla, así que es como un modo de agrandar tu temario y saber muchas más cosas” (Entrevista 3, 165-168).

Los participantes expresan la importancia de participar en actividades de carácter complementario. En este sentido, los estudiantes coinciden en el hecho de complementar su formación desde diferentes fuentes de información, para así poder comprender las materias desde diferentes puntos de vistas.

“Un poco de experiencia de cómo se trabaja la filología no sólo desde la enseñanza, sino desde otros puntos de vistas, mejoraría como profesional” (Entrevista 4, 115-116).

“Es que es ampliar y ver otro punto de vista. El derecho y economía tienen un montón de interpretaciones. Tú puedes tener un profesor que te puede dar la suya, y al ir a conferencias y eso tienes mucha más información, o sea te dan más información de la que tienes y aparte otro punto de vista” (Entrevista 2, 154-157).

Colaboración con el profesorado en actividades científicas

Los participantes indican una predisposición a colaborar con el profesorado universitario en actividades de carácter científico. Este resultado ya fue constatado al analizar las respuestas de los estudiantes al ítem 40 del cuestionario, las cuales indicaban una expectativa alta de participación en proyectos de investigación junto al profesorado.

“Siempre he sido una persona curiosa y entonces siempre me ha gustado investigar y conocer las razones de las cosas, y cuando por ejemplo la profesora comentó el otro día a quién le interesaba investigar sobre la lengua, pues me atrajo la idea” (Entrevista 4, 120-122).

Entre las ventajas encontradas, los participantes destacan el hecho de aprender cómo se trabaja dentro de un proyecto en colaboración con otras personas y, al mismo tiempo, coinciden en que este tipo de participación mejora el currículum vitae.



“Me gustaría colaborar con profesorado, porque es como sumar como puntos, si muestras interés y no sé si eso también puede estar en tu CV” (Entrevista 3, 171-172).

“Es otro modo de ponerle más cosas al CV y también de experimentar cosas nuevas. No es lo mismo estar en un proyecto de investigación que ir al laboratorio dos horas, y estar con células de tal planta haciéndole cosas. No es lo mismo, como que te enseña trabajar en un proyecto” (Entrevista 3, 172-175).

Sin embargo, surge una inquietud a la hora de participar en este tipo de actividades científicas por la inseguridad mostrada en los entrevistados. Se denota una cierta presión por no cumplir con las expectativas del profesorado en cuanto a las tareas que deba llevar a cabo, así como por el estatus que atribuyen al profesorado y al alumnado en el marco de esa colaboración.

“Estaría bastante bien hacerlo, pero la inquietud que verdaderamente tienes es saber si vas a cumplir las expectativas que tienen tus profesores sobre ti cuando te han pedido esa ayuda...” (Entrevista 1, 181-183).

“Me genera inseguridad, porque sabes que seguramente saben más que tú por la experiencia, por más años trabajando, estudiando...” (Entrevista 1, 184-186).

La estudiante de CCSS jurídicas manifiesta que es importante para ella tener una buena relación con el profesor con el que colaboraría. Antes de implicarse en este tipo de actividades de colaboración, manifiesta implícitamente la importancia de conocer personalmente al profesor y cómo es su metodología de trabajo.

“No sé si algún día se me da la ocasión, supongo que sí porque lo acepto todo. Los profesores no sé cómo son personalmente y no sé si me gustaría trabajar con ellos o no...” (Entrevista 2, 161-163).

Obstáculos para participar en actividades complementarias

Sin embargo, los estudiantes manifiestan una serie de desafíos y obstáculos que deben gestionar previamente, ya que podrían limitar sus expectativas de participación en este tipo de actividades complementarias a su titulación. Entre



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

ellas encontramos la desinformación o la falta de tiempo, lo que aleja de momento y deja en un segundo plano su participación.

“Aparte de lo que me obliguen, de momento no tengo pensado nada porque no tengo tiempo, tengo un horario muy ajustado con muchas asignaturas, así que posiblemente más adelante me lo planteo” (Entrevista 2, 150-152).

“Ahora mismo es que estoy centrado en la carrera. Yo ahora mismo no sé exactamente no estoy muy bien informado. Si más para delante me informo y veo que me puede enriquecer, sí” (Entrevista 5, 195-197).

7.1.7. Interacción social

La tabla 34 muestra los resultados obtenidos para la dimensión de expectativas académicas de interacción social. Según estos resultados, podemos observar cómo los estudiantes presentan expectativas altas de participar en actividades lúdicas y recreativas fuera del horario académico, propiciando el desarrollo de relaciones interpersonales entre iguales.

Tabla 34. *Porcentajes, medias y desviaciones típicas para los ítems de la dimensión interacción social*

	1. Totalmente desacuerdo	2. Bastante en desacuerdo	3. En parte desacuerdo	4. En parte de acuerdo	5. Bastante de acuerdo	6. Totalmente de acuerdo	Media	Desviación típica
3. Tener momentos de convivencia y diversión.	0,7	1,1	2,6	13,8	31,3	50,5	5,25	,95
4. Practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otros).	3,3	5,3	9,3	31,5	25,2	25,4	4,46	1,29
9. Tener un horario semanal que me permita realizar otras actividades más allá del estudio.	2,1	1,4	4,8	12,2	25,9	53,6	5,19	1,13
24. Participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias.	6,2	5,2	12,2	25,9	23,9	26,6	4,36	1,44



Observamos una puntuación por encima del resto en el ítem 3, que hace referencia a esperar que la universidad, no solo sea un espacio meramente académico, sino un lugar donde se pueda realizar otro tipo de actividades que propicien convivencia y diversión ($M=5,25$). Si atendemos a los porcentajes obtenidos en las respuestas a este ítem, el 95,35% de los encuestados ha expresado total, bastante o parte de acuerdo con la idea contenida en el mismo. Se concentran los mayores porcentajes en el valor 6 (50,5%), que implica la totalidad de acuerdo.

Otro aspecto relevante para los estudiantes se refleja en el ítem 9. En este sentido, los encuestados presentan unas expectativas elevadas con respecto a poseer un horario que les permita compaginar el tiempo dedicado a actividades académicas con el ocio y tiempo libre ($M=5,19$). El 91,7% de los estudiantes ha optado por situarse en valores que indican acuerdo, siendo la opción de respuesta “totalmente de acuerdo” la que más porcentaje acumula (53,6%).

Con puntuaciones medias inferiores y por debajo del valor 5, encontramos los ítems 4 y 24. Según los resultados obtenidos, los estudiantes esperan poder acudir a actividades fuera del horario académico ($M=4,46$), así como participar regularmente en fiestas universitarias ($M=4,36$). Pascucci (2015) destaca esa necesidad de desconexión de las tareas meramente académicas y cómo a través de actividades de ocio los estudiantes pueden descansar para volver a retomarla con más energías.

El diagrama de barras de la figura 32 muestra puntuaciones medias dispares en la dimensión de expectativas de interacción social. Apreciamos cómo los ítems 3 y 9 destacan con valores medios que se encuentran por encima del resto. Las expectativas más bajas se concentran en los ítems 4 y 24.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

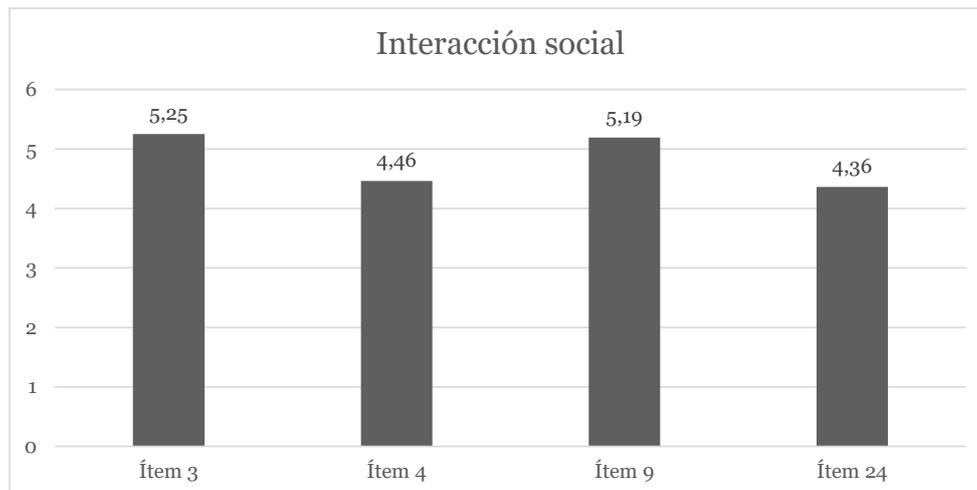


Figura 32. Diagrama de barras para las puntuaciones promedio en los ítems de la dimensión formación para el empleo y la carrera

A través del análisis de las entrevistas, se han obtenido resultados que corroboran las expectativas que hemos comentado en relación a la dimensión de interacción social. En este sentido, se desarrollan temáticas acerca del desarrollo de nuevos vínculos sociales en el contexto universitario. Además, se abarcan aspectos sobre participación en actividades extracurriculares y fiestas universitarias (figura 33).



Figura 33. Subcategorías de la dimensión expectativas de interacción social

Desarrollo de vínculos sociales

El análisis de las entrevistas resalta el hecho de visualizar la entrada a la universidad como un contexto para que los nuevos estudiantes desarrollen vínculos sociales y, como consecuencia, compaginar momentos de convivencia con los académicos.

Los participantes perciben la entrada a la universidad como una oportunidad para ampliar el círculo de amistades y conocer otro tipo de personas más afines a sus preferencias y formas de ser.



“Yo la verdad es que no he sido nunca de salir mucho. De hecho, mis amigos empezaron hace unos años a salir, beber y eso y, no soy mucho [...] No soy una persona que beba, fume ni nada [...] Y me distancié un poco de ellos y la verdad es que yo tengo varios hobbies como el fútbol y eso y me distraigo viendo partidos, pero yo espero conocer a gente en la universidad y salir con ellos. Ampliar mi vida social porque ahora mismo no...” (Entrevista 5, 210-214).

Además, los estudiantes identifican la entrada a la universidad como una experiencia multifacética en sí misma. A la hora de definir lo que es cursar una titulación universitaria, van más allá de aspectos académicos. Hacen referencia a la experiencia a nivel social y todo aquello que abarca, como es la creación de nuevos vínculos sociales, nuevas culturas y compartir momentos de ocio entre iguales.

“Yo creo que no es sólo la experiencia de estudiar en sí mi carrera, sino conocer muchísima gente, otras culturas, salir de fiesta” (Entrevista 2, 91-92).

Los participantes manifiestan la rapidez con la que se han ido ampliando su red de amigos. Por tanto, se puede deducir que una de las prioridades que persiguen los estudiantes cuando ingresan a la universidad, es la de hacer nuevas amistades y, como consecuencia, tener planes de ocio. La universidad es percibida como un espacio proclive y aprovechado para el desarrollo de estas nuevas relaciones. La necesidad de que esta expectativa de los estudiantes se vea satisfecha ha quedado reflejada en la literatura. Así, autores como García y Santizo (2010) destacan la importancia de poseer tiempo de ocio con el objetivo de desarrollar nuevos vínculos sociales.

“En una semana ya he ampliado mi círculo de amistades muchísimo. Espero que se vaya ampliando mucho más al final. En una semana, ya tengo amigas así más cercanas, pero creo que vamos a hacer un grupo, vamos a salir mucho...” (Entrevista 2, 166-169).

“Ya he hecho nuevas amistades, he hecho un grupo de cuatro amigas. La gente es muy simpática, hay algunos con los que no hablo tanto, pero en general es bastante simpática” (Entrevista 3, 179-181).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Se encuentran testimonios de que la mayoría de edad va ligada a la entrada a la universidad y cómo ese hecho trae consigo beneficios con respecto a las oportunidades sociales que conlleva.

“Y ahora con la mayoría de edad, es diferente porque ahora puedo cambiar los sitios, antes iba lo típico al parque y ahora con los amigos puedo ir de fiesta, entonces puedo convertirme en otra persona más sociable” (Entrevista 4, 125-127).

Participación en actividades de ocio y tiempo libre

Los participantes muestran unanimidad a la hora mencionar el servicio de actividades deportivas de la Universidad de Sevilla (SADUS). Sin embargo, se aprecian diferentes motivos por los que el alumnado aún no se ha decidido a participar en este tipo de actividades ofrecidas desde su universidad. Entre estos aspectos encontramos la falta de tiempo, la desubicación inicial y la falta de información acerca de los servicios que se ofrecen. Asimismo, afirman que en un futuro no descartan la idea de comenzar a participar en este tipo de actividades. Estos resultados coinciden con lo mostrado en el análisis de los cuestionarios, donde el descenso de las medias al preguntarles acerca de realizar actividades extracurriculares tales como practicar deporte, actividades culturales, etc. (M=4.46; ítem 4) puede estar relacionado con los motivos de que aún no se hayan decidido a participar. Sin embargo, Sandoval (2017) hace mención al deporte como una de las actividades favoritas del estudiantado universitario.

“Tenía conocimientos del SADUS y estaba viendo si apuntarme. Pregunté si necesitaba mucho tiempo por si no fuera a tener tiempo para otra cosa, pero creo que está bien y me apuntaré...” (Entrevista 1, 197-199).

“Yo sé que hay algunas actividades, pero no me ha dado tiempo de mirar nada, tengo que ubicarme primero y mirar muchas cosas que voy a hacer...” (Entrevista 2, 173-174).

“Sí, el SADUS las hace, pero me he metido en la página y no he encontrado los precios y tengo que llamar porque me he liado, unos me decían un precio y otros otro” (Entrevista 3, 184-185).



“Como está en los Bermejales [Barrio a las afueras de Sevilla] no sé cuánto tiempo tardaré en llegar. Creo que no tengo tiempo, el ir hasta allí, después volver a casa, ahora ponte a estudiar, duchar, comer” (Entrevista 3, 185-187).

“Hace poco vi como un campus de la Universidad de Sevilla, pero la verdad es que me tengo que informar mejor porque creo que es una buena opción para hacer deporte y puede que me apunte más para adelante [...] Ahora mismo estoy centrado porque los primeros meses uno está muy centrado en la universidad” (Entrevista 5, 220-223).

“Me hablaron de algo, pero no me acuerdo del nombre. Algo del SADUS. Yo creo que está bien pero no he investigado ni nada. En un futuro me pondré a investigar más cosillas...” (Entrevista 6, 146-147).

Aparte de las actividades deportivas, comentan otras relacionadas con la cultura, así como su predisposición a participar en ellas en un futuro. Este es el caso de la estudiante de humanidades, que se expresa en los siguientes términos:

“El SADUS, pero no espero participar. Quizás en otras actividades en otro momento, tipo cine fórum” (Entrevista 4, 130-131).

Participar en fiestas universitarias

En este sentido, sólo una de las entrevistadas del área de ciencias sociales y jurídicas manifiesta de forma explícita esta cuestión. La entrevistada espera gestionar las actividades académicas con las fiestas universitarias, pudiendo así compaginar ambas. Al igual que ocurre al ser preguntados por participar en actividades extracurriculares, las puntuaciones descienden considerablemente también cuando se les preguntaba en el cuestionario por participar regularmente en fiestas universitarias (M=4,36, ítem 24).

“Mucha fiesta. Yo quiero salir, no me voy a encerrar en mi cuarto” (Entrevista 2, 165).

“Quiero estudiar mucho, pero también quiero salir mucho. No sé cómo lo voy a organizar ni nada” (Entrevista 2, 165-166).

En relación con los resultados anteriores sobre expectativas de participar en actividades deportivas, culturales y en fiestas, Expósito, García-Moreno, Sanhuesa y Angulo (2009) señalaron el acudir a locales de fiesta, bares, pubs, hacer botellón con los amigos, u otros como ir al cine o practicar deporte como actividades preferidas entre los estudiantes universitarios.



7.2. Expectativas académicas en función de variables demográficas

Para dar respuesta al objetivo 2 de este estudio, que hace referencia a estudiar las diferencias de expectativas académicas en función de variables demográficas, se ha dividido este apartado en dos. En primer lugar, se presentan las diferencias de expectativas académicas en función de la variable género. A continuación, se exponen los resultados relativos a la comparación de expectativas académicas en función de las cinco áreas del conocimiento.

7.2.1. Expectativas académicas en función de la variable género

Los resultados relativos a los estadísticos descriptivos para las dimensiones de expectativas académicas en función del género se presentan en la figura 34. Se aprecian ciertas distancias entre las medias, salvo en el caso de la dimensión presión social, donde las expectativas se sitúan en un valor promedio de 4,64 para los hombres y 4,69 para las mujeres.

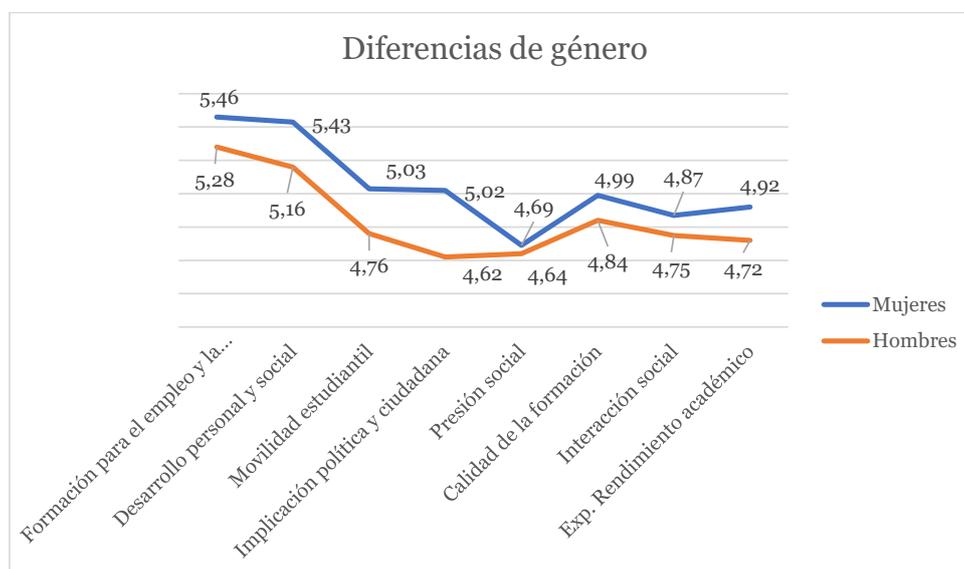


Figura 34. Puntuaciones medias para las dimensiones de expectativas académicas en función de la variable género

Se ha llevado a cabo una prueba de contraste de medias para determinar si las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas en función del género de los estudiantes. Para este propósito, se ha utilizado la Prueba *t* para



muestras independientes, confirmando previamente que existe igualdad de varianzas iguales, asumiéndose que la distribución muestral de las medias se aproxima a la normalidad, teniendo en cuenta el tamaño de los grupos.

En la tabla 35, se muestran los valores del estadístico de contraste T, la significación para diferentes niveles ($p < ,001$; $p < ,01$; $p < ,05$) y el tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen.

Los resultados han revelado, mayores expectativas en las mujeres con respecto al género masculino. Las diferencias más acusadas se dan para la dimensión de implicación política y ciudadana, desarrollo personal y social, movilidad estudiantil, rendimiento académico y formación para el empleo y la carrera.

Tabla 35. Comparación de medias para las expectativas académicas en función del género

Dimensiones	Mujer		Hombre		t	Sig.	d de Cohen
	Media	D.T.	Media	D.T.			
Formación para el empleo y la carrera	5,46	,717	5,28	,778	3,67	,000	,241
Desarrollo personal y social	5,43	,589	5,16	,710	6,39	,000	,414
Movilidad estudiantil	5,03	,827	4,76	,907	4,90	,000	,311
Implicación política y ciudadana	5,02	,738	4,62	,827	7,53	,000	,510
Presión social	4,69	1,03	4,64	1,01	,720	,473	,049
Calidad de la formación	4,99	,702	4,84	,764	2,98	,003	,204
Interacción social	4,87	,771	4,75	,931	2,26	,024	,140
Exp. Rendimiento académico	4,92	,817	4,72	,821	3,71	,000	,244

La media alcanzada entre las estudiantes de género femenino ($M = 5,02$) es superior a la registrada por los hombres ($M = 4,62$) en cuanto a la dimensión implicación política y ciudadana, resultando significativa ($t = 7,53$; $p < ,001$). También es significativa ($t = 6,39$; $p < ,001$) la diferencia observada en las expectativas de desarrollo personal y social, presentando las mujeres unas medias más elevadas ($M = 5,43$) que los hombres ($M = 5,16$). Al comparar las expectativas



de la dimensión movilidad estudiantil, se han encontrado diferencias significativas ($t=4,90$; $p<,001$), siendo la media de las mujeres ($M=5,03$) superior a la alcanzada por los hombres ($M=4,76$). Con respecto al rendimiento académico esperado, se han encontrado diferencias significativas ($t=3,71$; $p<,001$), obteniendo las mujeres ($M=4,92$) unas puntuaciones promedio más altas que los estudiantes de género masculino. La diferencia encontrada para la dimensión formación para el empleo han resultado significativa ($t=3,67$; $p<,001$). Las mujeres presentaron unas expectativas superiores reflejadas en sus puntuaciones medias ($M=5,46$) que los hombres ($M=5,28$).

Asimismo, y tomando como referencia los valores de la d de Cohen, encontramos diferencias moderadas en las dimensiones implicación política y ciudadana ($d=,510$) y desarrollo personal y social ($d=,414$) y pequeñas en las dimensiones movilidad estudiantil ($d=,311$), rendimiento académico ($d=,244$) y formación para el empleo y la carrera ($d=,241$).

En menor grado, también encontramos diferencias significativas en la dimensión que hace referencia a las expectativas de calidad de la formación ($t=2,98$; $p<,01$; $d=,204$) e interacción social ($t=2,26$; $p<,05$; $d=,140$), ambas con un valor del tamaño del efecto pequeño.

Por último, no se encontraron diferencias significativas en la dimensión que atiende a expectativas de presión social. Por lo tanto, ambos sexos muestran unas expectativas elevadas de corresponder académicamente a su entorno más cercano.

7.2.2. Expectativas académicas en función del área de enseñanza universitaria

Para comprobar si existen diferencias significativas en las expectativas académicas de los estudiantes según las áreas de conocimiento, se ha realizado un análisis de la varianza con un factor (ANOVA) para cada una de las dimensiones del constructo. Además, se ha realizado la prueba *post hoc* de Scheffé de comparaciones múltiples para identificar aquellas áreas de conocimiento en las que se presentas diferencias significativas en las expectativas del estudiantado universitario.



Antes de proceder a realizar los análisis, se ha comprobado el cumplimiento del supuesto de igualdad de varianzas, asumiéndose que la distribución muestral de las medias se aproxima a la normalidad, teniendo en cuenta el tamaño de los grupos.

Formación para el empleo

El análisis de la varianza realizado para contrastar las medias obtenidas en las expectativas de formación para el empleo en función del área de enseñanza (tabla 36) arroja un valor F significativo ($p < ,01$). El valor de eta cuadrado parcial nos indica que el tamaño del efecto es grande ($\eta^2_p = ,148$).

Tabla 36. Comparación de medias en las expectativas de formación para el empleo, en función del área del conocimiento

	Ramas del Conocimiento					F	Sig.	η^2_p
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	C.C.S.S y Jurídicas	Ingeniería			
Formación empleo/ carrera	4,77	5,30	5,59	5,61	5,39	40,563	,000	,148

Los resultados de la prueba post hoc de Scheffé para la dimensión de formación para el empleo muestran diferencias significativas entre las distintas áreas del conocimiento (tabla 37). Concretamente, las diferencias significativas más elevadas se encuentran entre el área de artes y humanidades, quienes poseen las expectativas más bajas, con las demás áreas. Siguiendo un orden descendente, las diferencias más acusadas son a favor del área de ciencias sociales y jurídicas (I-J= -,839; $p = ,000$) ciencias de la salud (I-J= -,824; $p = ,000$), ingeniería y arquitectura (I-J= -,621; $p = ,000$) y, por último, ciencias (I-J= -,534; $p = ,000$).

En menor grado, también hay que destacar las diferencias significativas encontradas entre las expectativas de formación para el empleo y la carrera que poseen los estudiantes de las áreas de ciencias sociales y jurídicas y las ciencias (I-J= ,306; $p = ,005$).



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 37. Prueba de Scheffé para las expectativas de formación para el empleo, en función del área del conocimiento

(I) Rama del Conocimiento	(J) Rama del Conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Artes y Humanidades	Ciencias	-,534	,081	,000
	Ciencias de la Salud	-,824	,078	,000
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,839	,071	,000
	Ingeniería y Arquitectura	-,621	,077	,000
Ciencias	Artes y Humanidades	,534	,081	,000
	Ciencias de la Salud	-,290	,077	,007
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,306	,070	,001
	Ingeniería y Arquitectura	-,087	,077	,861
Ciencias de la Salud	Artes y Humanidades	,824	,078	,000
	Ciencias	,290	,077	,007
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,015	,066	1,000
	Ingeniería y Arquitectura	,203	,073	,104
Ciencias Sociales y Jurídicas	Artes y Humanidades	,839	,071	,000
	Ciencias	,306	,070	,001
	Ciencias de la Salud	,015	,066	1,000
	Ingeniería y Arquitectura	,218	,066	,027
Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	,621	,077	,000
	Ciencias	,087	,077	,861
	Ciencias de la Salud	-,203	,073	,104
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,218	,066	,027

A modo de conclusión, y con el objetivo de mostrar una lectura más ágil de los datos, se presenta el diagrama de barras en la figura 35, que resume las diferentes medias obtenidas en cada área de conocimiento para la dimensión formación para el empleo y la carrera. Este procedimiento, lo seguiremos haciendo en las siguientes dimensiones.



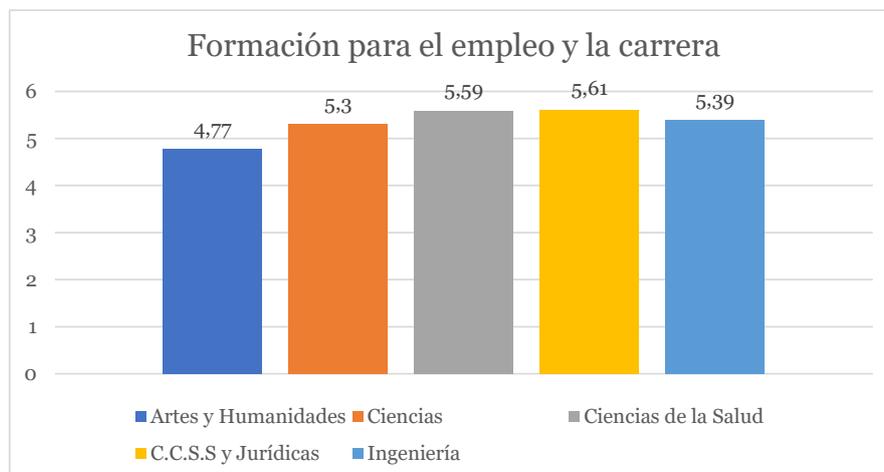


Figura 35. Diagrama de barras para las medias en expectativas de formación para el empleo y la carrera, según área de conocimiento

Son los estudiantes del área de ciencias sociales y jurídicas quienes poseen más expectativas sobre conseguir una formación que les capacite para acceder al mercado laboral en un futuro ($M=5,61$). Los estudiantes del área de artes y humanidades representan el otro extremo, al albergar menores expectativas que las demás áreas ($M=4,77$), situándose por debajo del valor 5.

Desarrollo personal y social

El análisis de la varianza que se presenta en la tabla 38 muestra diferencias significativas en las expectativas de desarrollo personal y social en función del área de conocimiento ($p<,01$). El valor de eta cuadrado parcial nos indica que existe un tamaño del efecto medio ($\eta^2_p = ,049$).

Tabla 38. Comparación de medias en las expectativas de desarrollo personal y social, en función del área del conocimiento

	Ramas del Conocimiento					F	Sig.	η^2_p
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	C.C.S.S y Jurídicas	Ingeniería			
Desarrollo personal y social	5,27	5,17	5,50	5,42	5,11	12,090	,000	,049



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Como se observa en la tabla 39, las diferencias más elevadas en la dimensión de desarrollo personal y social se constatan al comparar las expectativas de los estudiantes del área de ciencias de la salud con los de arquitectura e ingeniería (I-J= -,389; p=,000), así como con los que cursan titulaciones del área de ciencias (I-J= -,330; p=,000).

Tabla 39. Prueba de Scheffé para las expectativas de desarrollo personal y social, en función del área del conocimiento

(I) Rama del Conocimiento	(J) Rama del Conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Artes y Humanidades	Ciencias	,095	,075	,807
	Ciencias de la Salud	-,235	,072	,032
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,151	,066	,260
	Ingeniería y Arquitectura	,154	,072	,329
Ciencias	Artes y Humanidades	-,095	,075	,807
	Ciencias de la Salud	-,330	,071	,000
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,246	,065	,006
	Ingeniería y Arquitectura	,059	,071	,952
Ciencias de la Salud	Artes y Humanidades	,235	,072	,032
	Ciencias	,330	,071	,000
	Ciencias Sociales y Jurídicas	,084	,061	,761
	Ingeniería y Arquitectura	,389	,068	,000
Ciencias Sociales y Jurídicas	Artes y Humanidades	,151	,066	,260
	Ciencias	,246	,065	,006
	Ciencias de la Salud	-,084	,061	,761
	Ingeniería y Arquitectura	,305	,061	,000
Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	-,154	,072	,329
	Ciencias	-,059	,071	,952
	Ciencias de la Salud	-,389	,068	,000
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,305	,061	,000



El diagrama de barras de la figura 36 muestra las mayores puntuaciones medias para las expectativas de desarrollo personal y social en el área de ciencias de la salud (M=5,50), seguida muy de cerca por el área de ciencias sociales y jurídicas (M=5,42). En niveles relativamente más bajos encontramos las áreas de ingeniería (M=5,11) y ciencias (M=5,17), con menores expectativas.

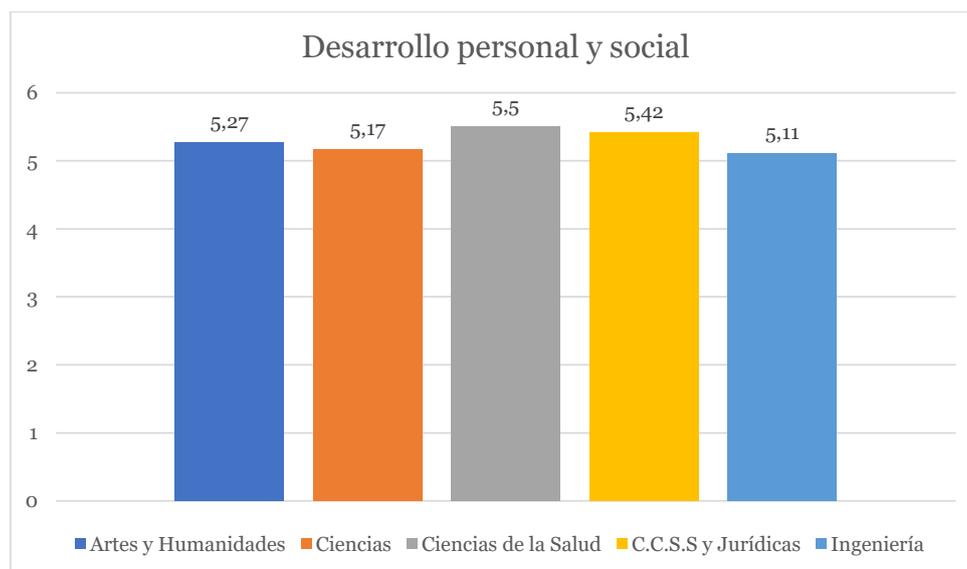


Figura 36. Diagrama de barras para las medias en expectativas de desarrollo personal y social, según área de conocimiento

Movilidad estudiantil

Los resultados del análisis de la varianza mostrados en la tabla 40 presentan un valor $F=5.072$ ($p<,01$) lo que indica que existen diferencias significativas de expectativas de movilidad estudiantil en función del área de conocimiento. El tamaño del efecto para estas diferencias, estimado mediante el coeficiente eta cuadrado parcial, es de ,021, lo que indica un tamaño pequeño.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 40. Comparación de medias en las expectativas de movilidad estudiantil, en función del área del conocimiento

	Ramas del Conocimiento					F	Sig.	η^2_p
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	C.C.S.S y Jurídicas	Ingeniería			
Movilidad estudiantil	4,76	4,77	4,94	5,08	4,86	5,072	,000	,021

Con respecto a la dimensión sobre movilidad estudiantil, los resultados de la tabla 41 evidencian diferencias significativas del área de ciencias sociales y jurídicas con las artes y humanidades (I-J= -,322; p=,005) y con las ciencias (I-J= -,309; p=,005).



Presentación e interpretación de los resultados

Tabla 41. Prueba de Scheffé para las expectativas de movilidad estudiantil, en función del área del conocimiento

(I) Rama del Conocimiento	(J) Rama del Conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Artes y Humanidades	Ciencias	-,013	,101	1,000
	Ciencias de la Salud	-,187	,097	,447
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,322	,088	,010
	Ingeniería y Arquitectura	-,099	,097	,901
Ciencias	Artes y Humanidades	,013	,101	1,000
	Ciencias de la Salud	-,174	,096	,515
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,309	,087	,014
	Ingeniería y Arquitectura	-,086	,096	,937
Ciencias de la Salud	Artes y Humanidades	,187	,097	,447
	Ciencias	,174	,096	,515
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,136	,083	,613
	Ingeniería y Arquitectura	,087	,092	,923
Ciencias Sociales y Jurídicas	Artes y Humanidades	,322	,088	,010
	Ciencias	,309	,087	,014
	Ciencias de la Salud	,136	,083	,613
	Ingeniería y Arquitectura	,223	,082	,121
Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	,099	,097	,901
	Ciencias	,086	,096	,937
	Ciencias de la Salud	-,087	,092	,923
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,223	,082	,121

Como se aprecia en la figura 37, las expectativas de movilidad del estudiantado de ciencias sociales y jurídicas (M=5,08) destacan sobre el resto, siendo la única área donde la puntuación media para esta dimensión se encuentra por encima del valor 5. Las áreas de artes y humanidades (M=4,76) y ciencias (M=4,77) son las que poseen menores puntuaciones medias en las expectativas de movilidad estudiantil.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

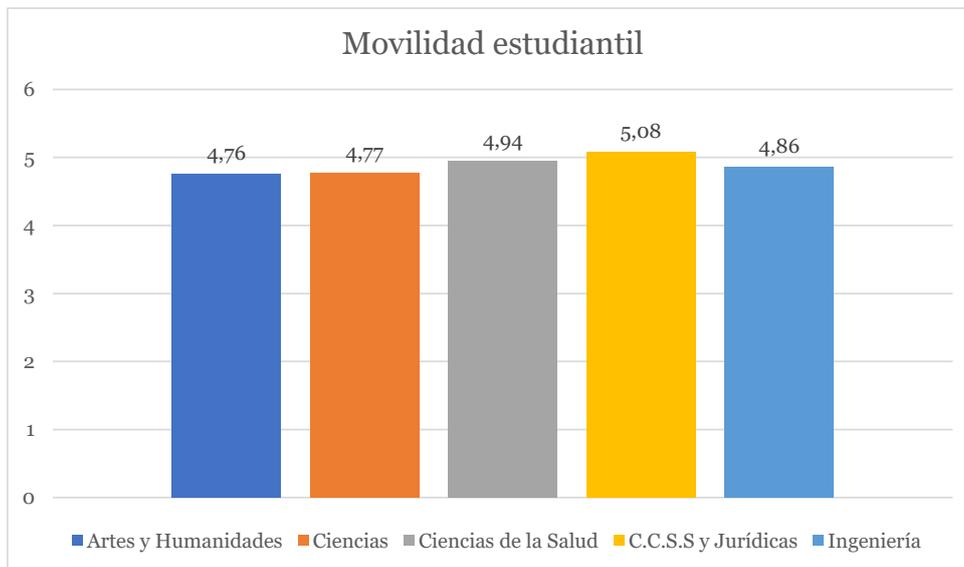


Figura 37. Diagrama de barras para las medias en expectativas de movilidad estudiantil, según área de conocimiento.

Implicación política y ciudadana

La tabla 42 recoge los resultados del análisis de la varianza llevado a cabo para comparar las medias alcanzadas por los estudiantes de las distintas áreas de conocimiento en lo que respecta a expectativas sobre implicación política y ciudadana. El valor del estadístico F es de 11,931 ($p < ,01$), lo que indica que estas expectativas son significativamente diferentes entre el alumnado de las distintas áreas del conocimiento. Se observa un tamaño del efecto medio, a tenor del valor de eta cuadrado parcial ($\eta^2_p = ,049$).

Tabla 42. Comparación de medias en las expectativas de implicación política y ciudadana, en función del área del conocimiento

	Ramas del Conocimiento					F	Sig.	η^2_p
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	C.C.S.S y Jurídicas	Ingeniería			
Implicación política y ciudadana	4,75	4,74	5,16	4,90	4,63	11,931	,000	,049



Presentación e interpretación de los resultados

Atendiendo a los resultados mostrados por la tabla 43, son los estudiantes de ciencias de la Salud lo que poseen expectativas de implicación política y ciudadana más altas, estando las mayores diferencias con las áreas de ingeniería y arquitectura (I-J= 5,23; p=,000), ciencias (I-J= 4,14; p=,000) y artes y humanidades (I-J= 4,12; p=,000).

Tabla 43. Prueba de Scheffé para las expectativas de implicación política y ciudadana, en función del área del conocimiento

(I) Rama del Conocimiento	(J) Rama del Conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Artes y Humanidades	Ciencias	,001	,091	1,000
	Ciencias de la Salud	-,412	,088	,000
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,155	,080	,437
	Ingeniería y Arquitectura	,111	,087	,807
Ciencias	Artes y Humanidades	-,001	,091	1,000
	Ciencias de la Salud	-,414	,087	,000
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,157	,079	,415
	Ingeniería y Arquitectura	,109	,086	,809
Ciencias de la Salud	Artes y Humanidades	,412	,088	,000
	Ciencias	,414	,087	,000
	Ciencias Sociales y Jurídicas	,257	,075	,019
	Ingeniería y Arquitectura	,523	,083	,000
Ciencias Sociales y Jurídicas	Artes y Humanidades	,155	,080	,437
	Ciencias	,157	,079	,415
	Ciencias de la Salud	-,257	,075	,019
	Ingeniería y Arquitectura	,266	,074	,013
Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	-,111	,087	,807
	Ciencias	-,109	,086	,809
	Ciencias de la Salud	-,523	,083	,000
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,266	,074	,013



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Los resultados presentados en la figura 38 muestran que son los estudiantes de ciencias de la salud los que muestran unos valores promedio más altos (M=5,16) que el resto de las áreas de conocimiento. Las demás áreas se sitúan en puntuaciones medias por debajo del valor 5, siendo los estudiantes de Ingeniería los que presentan expectativas más bajas (M=4,63).

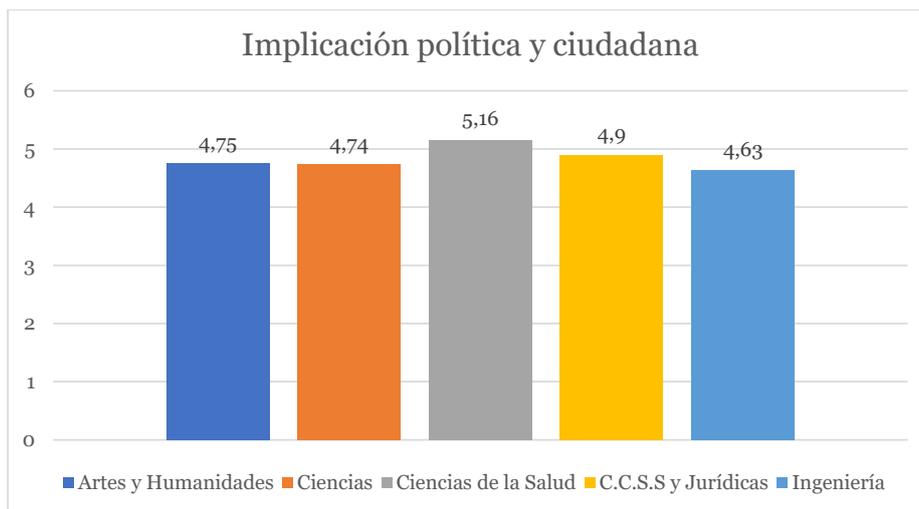


Figura 38. Diagrama de barras para las medias en expectativas de implicación política y ciudadana, según área de conocimiento

Presión social

De acuerdo con la comparación de medias llevada a cabo mediante el análisis de la varianza, los resultados de la tabla 44 reflejan diferencias significativas de expectativas de presión social en función del área del conocimiento (p<,01). El valor de eta cuadrado parcial refleja un tamaño pequeño del efecto ($\eta^2_p=,031$).

Tabla 44. Comparación de medias en las expectativas de presión social, en función del área del conocimiento

	Ramas del Conocimiento					F	Sig.	η^2_p
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	C.C.S.S y Jurídicas	Ingeniería			
Presión social	4,43	4,50	4,69	4,91	4,57	7,418	,000	,031



Presentación e interpretación de los resultados

Atendiendo a las diferencias significativas más acusadas (tabla 45), las mayores distancias se dan para el área de ciencia sociales y jurídicas con respecto a otras áreas como artes y humanidades (I-J= 4,78; p=,000) y ciencias (I-J= 4,03; p=,005).

Tabla 45. Prueba de Scheffé para las expectativas de presión social, en función del área del conocimiento

(I) Rama del Conocimiento	(J) Rama del Conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Artes y Humanidades	Ciencias	-,075	,118	,982
	Ciencias de la Salud	-,263	,113	,249
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,478	,103	,000
	Ingeniería y Arquitectura	-,143	,113	,806
Ciencias	Artes y Humanidades	,075	,118	,982
	Ciencias de la Salud	-,188	,112	,589
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,403	,102	,004
	Ingeniería y Arquitectura	-,068	,112	,984
Ciencias de la Salud	Artes y Humanidades	,263	,113	,249
	Ciencias	,188	,112	,589
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,215	,097	,295
	Ingeniería y Arquitectura	,120	,107	,868
Ciencias Sociales y Jurídicas	Artes y Humanidades	,478	,103	,000
	Ciencias	,403	,102	,004
	Ciencias de la Salud	,215	,097	,295
	Ingeniería y Arquitectura	,335	,096	,017
Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	,143	,113	,806
	Ciencias	,068	,112	,984
	Ciencias de la Salud	-,120	,107	,868
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,335	,096	,017



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

El diagrama de barras de la figura 39 muestra que, son los estudiantes de titulaciones de ciencias sociales y jurídicas, quienes esperan tener más presiones académicas por parte de su entorno más cercano (M=4,94). Cuando son los estudiantes del área de arte y humanidades y ciencias los que responden, las expectativas de presión social disminuyen.

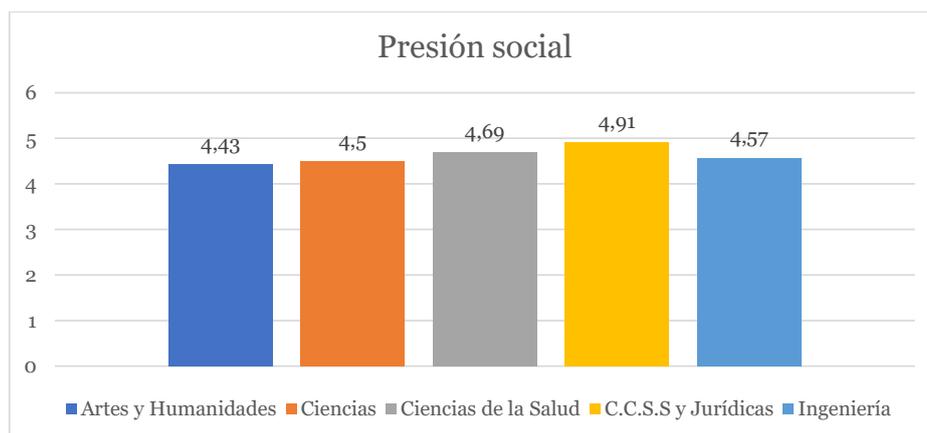


Figura 39. Diagrama de barras para las medias en expectativas de presión social, según área de conocimiento

Calidad de la formación

La tabla 46 presenta la comparación de medias para las expectativas de lograr una formación de calidad, considerando estudiantes de las distintas áreas de conocimiento. Los resultados arrojados tras el análisis de la varianza no muestran diferencias significativas entre las distintas áreas del conocimiento ($p > ,01$).

Tabla 46. Comparación de medias en las expectativas de calidad de la formación, en función del área del conocimiento

	Ramas del Conocimiento					F	Sig.	η^2_p
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	C.C.S.S y Jurídicas	Ingeniería			
Calidad de la formación	4,81	4,99	4,99	4,96	4,83	2,602	,035	,011



La figura 40 muestra una igualdad en las puntuaciones promedio para las expectativas de lograr una formación de calidad en las cinco áreas del conocimiento. Aunque los valores son muy similares, los estudiantes de ciencias y ciencias de la salud expresaron unas expectativas ligeramente superiores que las demás áreas de conocimiento.

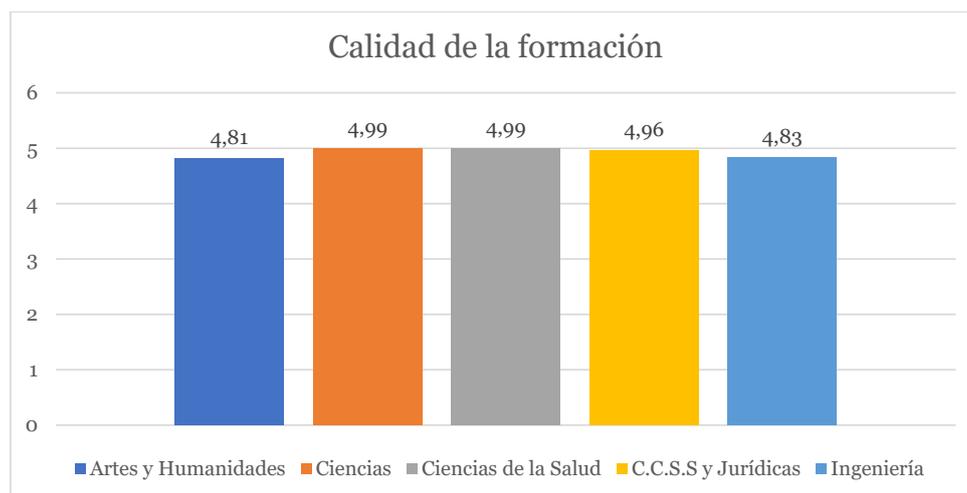


Figura 40. Diagrama de barras para las medias en expectativas de calidad de la formación, según área de conocimiento

Interacción social

Como se muestra en la tabla 47, el análisis de la varianza refleja diferencias significativas de expectativas de interacción social en función del área de conocimiento ($p < ,01$). Se aprecia un tamaño del efecto pequeño si atendemos al coeficiente eta cuadrado parcial ($\eta^2_p = ,028$).

Tabla 47. Comparación de medias en las expectativas de interacción social, en función del área del conocimiento

	Ramas del Conocimiento					F	Sig.	η^2_p
	Artes y Humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	C.C.S.S y Jurídicas	Ingeniería			
Interacción social	4,62	4,74	5,01	4,92	4,69	6,793	,000	,028



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Con respecto a las expectativas de interacción social, se muestran en la tabla 48 diferencias significativas entre las áreas de ciencias de la salud con artes y humanidades (I-J= ,391; p=,005), así como con ingeniería y arquitectura (I-J= ,319; p=,05).

Tabla 48. Prueba de Scheffé para las expectativas de interacción social, en función del área del conocimiento

(I) Rama del Conocimiento	(J) Rama del Conocimiento	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Artes y Humanidades	Ciencias	-,118	,098	,834
	Ciencias de la Salud	-,391	,094	,002
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,298	,085	,016
	Ingeniería y Arquitectura	-,072	,093	,964
Ciencias	Artes y Humanidades	,118	,098	,834
	Ciencias de la Salud	-,273	,093	,071
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,181	,084	,333
	Ingeniería y Arquitectura	,046	,092	,993
Ciencias de la Salud	Artes y Humanidades	,391	,094	,002
	Ciencias	,273	,093	,071
	Ciencias Sociales y Jurídicas	,092	,080	,855
	Ingeniería y Arquitectura	,319	,088	,011
Ciencias Sociales y Jurídicas	Artes y Humanidades	,298	,085	,016
	Ciencias	,181	,084	,333
	Ciencias de la Salud	-,092	,080	,855
	Ingeniería y Arquitectura	,227	,080	,088
Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	,072	,093	,964
	Ciencias	-,046	,092	,993
	Ciencias de la Salud	-,319	,088	,011
	Ciencias Sociales y Jurídicas	-,227	,080	,088



Como se aprecia en la figura 41, los estudiantes del área de ciencias de la salud muestran mayores expectativas acerca de participar en actividades de ocio y tiempo libre fuera del horario académico y desarrollar relaciones interpersonales con otros compañeros. Le siguen los estudiantes del área de ciencias sociales y jurídicas. En el lado opuesto, los estudiantes de artes y humanidades e ingeniería presentan unas expectativas más bajas.

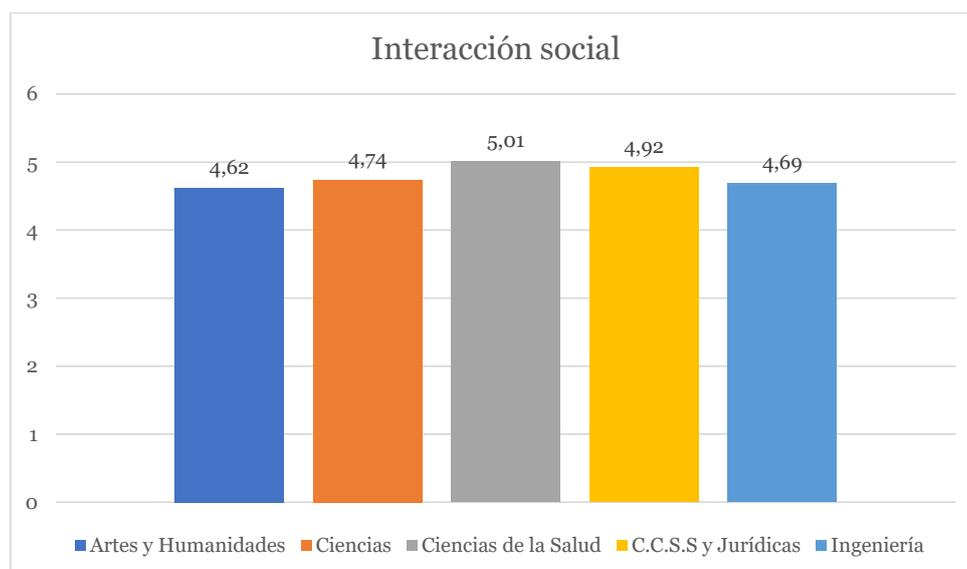


Figura 41. Diagrama de barras para las medias en expectativas de interacción social, según área de conocimiento

Una vez confirmado que existen diferencias significativas en función del área de conocimiento, complementamos el análisis con el escalonamiento multidimensional, que nos permite situar espacialmente las diferentes áreas en función de las expectativas de su alumnado. Concretamente, se han analizado las similitudes y diferencias existentes entre las expectativas académicas del estudiantado universitario de nuevo ingreso que cursa titulaciones incluidas en diferentes áreas del conocimiento, ubicando a éstas en un espacio de dos dimensiones, en el que pueden apreciarse las posiciones relativas de unas áreas respecto a otras. Las puntuaciones en cada una de las siete dimensiones del cuestionario de Expectativas académicas han sido tomadas como datos para la construcción de la matriz de distancias entre áreas, utilizando como criterio la distancia euclídea.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Una vez llevado a cabo el escalamiento multidimensional, hemos adoptado una solución bidimensional teniendo en cuenta el reducido número de objetos escalados. En la tabla 49 se muestra la bondad de ajuste de los datos al modelo. Las dos medidas de stress obtenidas recogen puntuaciones cercanas a cero y, las dos medias que miden el ajuste se aproximan a uno (Dispersión explicada o D.A.F. y el Coeficiente de congruencia de Tucker o CCT), valores calificados como aceptable por Kruskal (1964).

Tabla 49. Bondad de ajuste para el modelo bidimensional de escalamiento

Bondad de ajuste	valores
Stress bruto normalizado	,002
S-Stress	,006
Dispersión explicada	,998
Coeficiente de congruencia de Tucker	,999

La tabla 50 muestra como la dimensión 1 permite diferenciar entre el área de artes y humanidades frente a las coordenadas más bajas, siendo estas las que hacen referencia a las ciencias sociales y jurídicas y ciencias de la salud.

Tabla 50. Coordenadas de las áreas en las dimensiones

	Dimensiones	
	1	2
Arte y Humanidades	,833	,306
Ciencias Experimentales	,226	-,137
Ciencias de la Salud	-,595	,365
Ciencias Sociales y Jurídicas	-,653	-,112
Ingeniería y Arquitectura	,189	-,421

Por tanto, como se aprecia en la figura 42, las posiciones en la parte derecha del plano se asocian con menores expectativas. Son los estudiantes que cursan titulaciones de las áreas de arte y humanidades, ciencias e ingeniería los que se sitúan en esta parte del plano. A la izquierda del plano, donde se registran mayores niveles de expectativas, se encuentran el resto de las áreas del conocimiento (ciencias de la salud y ciencias sociales y jurídicas).



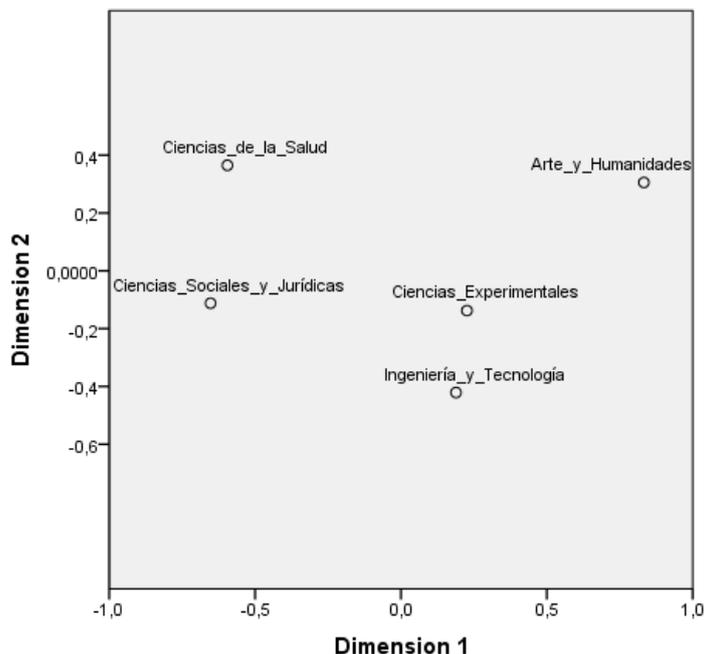


Figura 42. Posición de las áreas del conocimiento en el espacio bidimensional generado por las expectativas académicas

Para facilitar la interpretación de las posiciones relativas que corresponden a las áreas de enseñanza universitaria, se han calculado las correlaciones entre las puntuaciones medias de los factores correspondientes al constructo de expectativas académicas y las coordenadas de cada área sobre las dimensiones extraídas (tabla 51). Las correlaciones más altas con la primera dimensión se corresponden a los factores formación para el empleo y la carrera (-,938), interacción social (-,949) y presión social (-,907), todas mayores que ,900. Esto quiere decir que, estos factores son los que permiten contraponer las expectativas del alumnado de las áreas que aparecen a derecha e izquierda del plano.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 51. *Correlaciones entre factores y dimensiones*

Factores	Dimensión 1	Dimensión 2
Formación para el empleo y la carrera	-,938	-,284
Desarrollo personal y social	-,702	,678
Movilidad estudiantil	-,876	-,043
Implicación política y ciudadana	-,738	,661
Presión social	-,907	-,117
Calidad de la formación	-,724	,134
Interacción social	-,949	,275

7.3. Relación entre rendimiento académico previo y expectativas académicas

El tercer objetivo estudia la asociación entre la variable *rendimiento académico previo* y las expectativas académicas del alumnado universitario de nuevo ingreso. Para ello, se han calculado los índices de correlación de Pearson. Las puntuaciones de la variable *rendimiento académico previo* oscilan en un rango de 5 (nota mínima de acceso) a 14 (nota máxima de acceso).

El rendimiento académico previo mostró asociaciones significativas con todas las dimensiones a excepción de la referida a expectativas de presión social. Sin embargo, las correlaciones que se muestran en todas las dimensiones son bajas, no superando el valor ,200 en ninguno de los casos. Por tanto, se aprecia una tendencia baja a que los estudiantes que acceden con mejores calificaciones a los estudios universitarios presenten mayores expectativas académicas.

Atendiendo a la tabla 52, las asociaciones más relevantes las encontramos para las dimensiones calidad de la formación ($r=,132$, $p<,01$) e interacción social ($r=,130$, $p<,01$). Esto quiere decir que, los estudiantes que accedieron al contexto universitario con unas calificaciones mayores, tenderán a esperar complementar su formación, así como a participar en actividades lúdicas y recreativas fuera del horario académico, propiciando el desarrollo de relaciones interpersonales entre iguales.



Tabla 52. *Correlaciones entre dimensiones de expectativas y variables académicas*

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Nota Acceso universidad	,112**	,106**	,084*	,127**	,029	,132**	,130**

*p<,05**; p<,01 (F1-Formación empleo/ carrera; F2-Desarrollo personal y social; F3-Movilidad estudiantil; F4-Implicación política/ ciudadana; F5-Presión social; F6-Calidad de la formación; F7-Interacción social)

7.4. Relación de las expectativas académicas con el rendimiento esperado

Con relación al objetivo 4 de este estudio, hemos explorado las asociaciones que se dan entre las dimensiones del constructo de expectativas académicas y las expectativas de rendimiento académico. Las opciones de respuesta para la variable expectativas de rendimiento oscilan entre 1 (Muy bajas) y 6 (Muy altas).

Teniendo en cuenta la variable *expectativas de rendimiento*, en la tabla 53 se aprecian las asociaciones más relevantes con la dimensión calidad de la formación (r=,350, p<,01), desarrollo personal y social (r=,250, p<,01) y formación para el empleo y la carrera (r=,211, p<,01). Por tanto, existe una tendencia a que mientras más altas sean sus expectativas académicas con respecto a la dimensión de desarrollo personal y social, calidad de la formación o formación para el empleo, mayores serán sus expectativas con respecto a obtener buenos resultados académicos al finalizar el primer curso académico. En función de los resultados obtenidos, se puede apreciar que las tres dimensiones que más correlacionan con las expectativas de rendimiento académico son las que más se vinculan a logros académicos en términos de formación y desarrollo personal.

Tabla 53. *Correlaciones entre las expectativas de rendimiento académico y las dimensiones de expectativas académicas*

	Expectativas rendimiento
Formación para el empleo y la carrera	,211**
Desarrollo personal y social	,250**
Movilidad estudiantil	,190**
Implicación política y ciudadana	,204**
Presión social	,189**
Calidad de la formación	,350**
Interacción social	,123**

**p<,01.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Se ha optado por un análisis de regresión logística binaria para valorar en qué medida las expectativas académicas utilizadas en este estudio explican las expectativas que poseen los estudiantes de nuevo ingreso sobre su rendimiento académico al finalizar el primer año de estudios universitarios. En este caso, la variable dependiente binaria utilizada hace referencia a las expectativas de rendimiento académico, diferenciando entre alumnado con expectativas altas (valor 1) y alumnado que no alberga expectativas altas (valor 0). Para realizar la regresión logística binaria, la variable rendimiento esperado se ha dicotomizado. La recodificación ha consistido en atribuir el valor 0 a todas aquellas puntuaciones medias comprendidas entre 1 y 5. El valor 6, que correspondería a expectativas muy altas, se ha recodificado como 1. Con esta recodificación hemos logrado configurar dos grupos de individuos diferenciados con claridad según el nivel de sus expectativas. Como variables independientes, en el modelo de regresión, se incluyeron las diferentes dimensiones del constructo de expectativas académicas.

Para conocer si el modelo se ajusta adecuadamente, se ha llevado a cabo el test de Hosmer y Lemeshow. Los resultados que se muestran en la tabla 54 reflejan que el modelo construido con estas variables se ajusta adecuadamente a los valores observados, ya que al estadístico de contraste (Chi cuadrado = 6,775) se asocia un grado de significación ($p = ,561$) que permite mantener la hipótesis nula de igualdad entre los valores observados y los valores esperados según el modelo.

Tabla 54. Prueba de Hosmer y Lemeshow para el ajuste del modelo de regresión logística

Chi-cuadrado	G1	Sig.
6,775	8	,561

La bondad del modelo se estima a partir de la R cuadrado de Cox y Sell ($R^2 = ,115$) y la R cuadrado de Nagelkerke ($R^2 = ,158$), cuyos valores indican una pequeña explicación de la variable dependiente por las variables independientes del modelo (tabla 55).



Tabla 55. Estadísticos para valorar la bondad del modelo de regresión logística

Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1003, 142a	,115	,158

Atendiendo Al modelo predictivo presentado en la tabla 56, las dimensiones calidad de la formación ($p < ,001$), desarrollo personal y social, interacción social y movilidad estudiantil ($p < ,05$) indican un papel significativo asociado a la F de Wald en la explicación de la variable dependiente. Atendiendo al valor de Beta (β), la dimensión calidad de la formación obtiene el mayor peso de la varianza ($\beta = ,933$), seguido de la dimensión de desarrollo personal y social ($\beta = ,387$; $p < ,05$), interacción social ($\beta = -,279$) y la movilidad estudiantil ($\beta = ,222$). El signo negativo del coeficiente Beta (β) en las expectativas de interacción social indica que poseer este tipo de expectativas reduce la probabilidad de pertenecer al grupo de expectativas altas de rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 56. Coeficientes, odds ratios y F de Wald para los efectos sobre las expectativas de rendimiento académico

Variables	β	F Wald	gl	Sig.	Odds ratio	IC 95 % para odds ratio	
						Inferior	Superior
Formación empleo/carrera	,035	,073	1	,787	1,036	,802	1,338
Desarrollo personal y social	,387	4,608	1	,032	1,473	1,034	2,098
Movilidad estudiantil	,222	4,393	1	,036	1,248	1,014	1,536
Implicación política/ciudadana	-,224	2,696	1	,101	,799	,612	1,044
Presión social	,077	,784	1	,376	1,080	,911	1,282
Calidad de la formación	,933	44,095	1	,000	2,543	1,930	3,349
Interacción social	-,279	6,020	1	,014	1,321	,606	,945
Constante	-5,223	44,975	1	,000	,005		

A partir de las odds ratios, es posible cuantificar la importancia de cada una de las variables en la diferenciación de estudiantes de nuevo ingreso con alto y bajo grado de expectativas de rendimiento académico; específicamente, su valor indica cuánto más probable es presentar altas expectativas de rendimiento académico por cada unidad en que se incremente la puntuación registrada en la variable independiente considerada. Así, el incremento unitario de la puntuación en expectativas de calidad de la formación supone más del doble de probabilidad de tener unas expectativas altas de rendimiento académico (odds ratio =2,543). Menos importantes son los efectos de las expectativas de desarrollo personal (odds ratio =1,473), interacción social (odds ratio =1,321) y movilidad estudiantil (odds ratio = 1,248).



7.5. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional

Ante la diversidad de caracterizaciones del alumnado no tradicional que se recogen en la literatura (González-Monteaudo, 2010), desde ese estudio se han seleccionado tres rasgos que se consideran de la mayor relevancia a la hora de identificar este tipo de alumnos. Se han seleccionado como estudiantes no tradicionales, aquellos que se encuentran compaginando sus estudios con un trabajo, los mayores de 24 años y los primeros en sus familias en cursar estudios universitarios.

Atendiendo al objetivo 5, se han realizado análisis para comparar las expectativas académicas del alumnado no tradicional universitario de nuevo ingreso respecto al alumnado tradicional, considerando los 3 rasgos descritos anteriormente como criterio para identificar al alumnado no tradicional.

Iniciamos este apartado presentando las medias obtenidas por el alumnado no tradicional cuando se consideran diferentes criterios para identificarlo. Como se observa en la figura 43, no siempre los resultados se asemejan para este tipo de alumnado. Por tanto, la consideración de alumnado no tradicional según diferentes criterios puede dar lugar a que se identifiquen distintos grupos de estudiantes no tradicionales y no se atribuyan exactamente las mismas expectativas académicas a los grupos identificados. En este sentido, nos apoyamos en estos resultados para reiterar el análisis utilizando sucesivamente los tres rasgos como criterios para la selección de alumnado no tradicional. Entre los diferentes rasgos característicos del alumnado no tradicional, es el referido a primera generación el que da lugar a mayores puntuaciones medias en sus expectativas académicas, a excepción de la dimensión implicación política y ciudadana, donde son los estudiantes de mayor edad quienes destacan. Sin embargo, estos estudiantes que se han caracterizado por tener al menos 25 años son los que poseen puntuaciones más bajas con respecto a los perfiles de estudiantado no tradicional.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

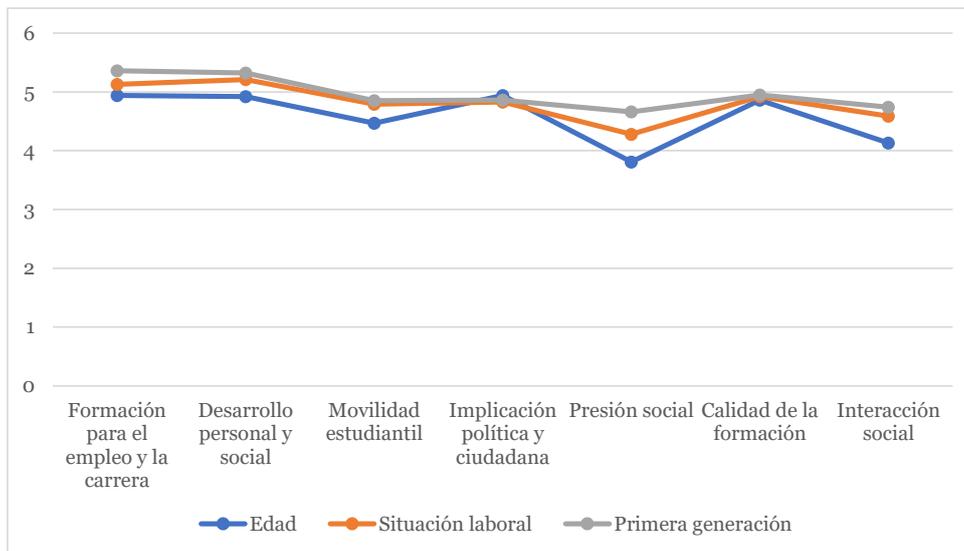


Figura 43. Comparación de puntuaciones medias en las dimensiones de expectativas académicas entre los diferentes perfiles de estudiantado no tradicional.

A continuación, se presentan los resultados para las comparaciones entre los grupos de estudiantado tradicional y los tres perfiles de alumnado no tradicional en función de los rasgos edad, situación laboral actual y primera generación que atiende a aquellos estudiantes cuyos padres y hermanos no han realizado ninguna titulación universitaria, por lo que son los primeros en sus familias en acceder al contexto universitario.

Para este propósito, hemos realizado la Prueba *t* para nuestras independientes y se ha calculado el tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen. Antes de realizar los análisis, se ha comprobado el cumplimiento del supuesto de igualdad de varianzas, asumiéndose que la distribución muestral de las medias se aproxima a la normalidad, teniendo en cuenta el tamaño de los grupos.

7.5.1. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional, utilizando como criterio la edad

Los estudiantes de edades más avanzadas suelen acceder a los estudios universitarios con una serie de responsabilidades familiares que lo condicionan para afrontar los desafíos inherentes de la educación superior. Los resultados muestran las diferencias entre estudiantado tradicional y no tradicional definido



por tener 25 años o más, siendo menores las puntuaciones promedias que se registran para estos últimos en sus expectativas académicas (tabla 57).

Las diferencias más acusadas se dan para las expectativas de que el inicio de los estudios universitarios traiga consigo oportunidades de interacción social, que se concreten en momentos de convivencia, diversión y relación con los compañeros al margen del horario de estudio. La media alcanzada entre el alumnado mayor de 25 años ($M=4,13$) es inferior a la del alumnado tradicional ($M=4,84$) resultando significativa esta diferencia ($t= 4,689$; $p<,01$). El efecto observado se cuantifica en un valor $d=,728$, que puede considerarse próximo a un tamaño alto, de acuerdo con los criterios de interpretación propuestos por Cohen (1992). Las circunstancias personales que presenta este colectivo de estudiantes pueden incidir en poseer menos tiempo para atender a otro tipo de actividades sociales, y como consecuencia desarrollan menos relaciones con otros compañeros.

En los estudiantes no tradicionales, la expectativa de agrandar y responder a lo que padres, compañeros y amigos esperan de ellos son inferiores a las del alumnado tradicional, con valores promedio de 4,70 y 3,81, respectivamente. La diferencia observada es significativa ($t=3,320$; $p<,05$), aunque con tamaño del efecto medio ($d=,693$). La decisión de cursar una titulación universitaria por parte de este tipo de estudiantes puede proceder de una motivación vocacional. En este sentido, el interés propio de progresar profesionalmente, personalmente o incluso para cubrir horas de ocio puede incidir a la hora de presentar menos presiones a su entorno más cercano con respecto a sus estudios universitarios.

También es significativa ($t=2,221$; $p<,05$; $d=,443$) la diferencia observada en la expectativa de participar en programas de movilidad nacional o internacional. Para el alumnado no tradicional, la media en esta dimensión es de 4,47, frente a 4,93 en el alumnado tradicional. Las responsabilidades familiares que buena parte de este alumnado asume limitan la posibilidad de vivir experiencias fuera de su contexto habitual, como sería el caso de la participación en acciones de movilidad estudiantil, desplazándose a otras universidades nacionales o extranjeras.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Tabla 57. Comparación de medias para las expectativas académicas entre alumnado tradicional y no tradicional (edad)

Dimensiones	Tradicional (edad)		No tradicional (edad)		t	d de Cohen
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Formación para el empleo y la carrera	5,40	,717	4,94	1,36	1,905	
Desarrollo personal y social	5,32	,638	4,92	1,14	1,968	
Movilidad estudiantil	4,93	,858	4,47	1,19	2,221*	,443
Implicación política y ciudadana	4,85	,798	4,94	,979	-,543	
Presión social	4,70	,994	3,81	1,52	3,320*	,693
Calidad de la formación	4,93	,724	4,86	,956	,474	
Interacción social	4,84	,830	4,13	1,10	4,689**	,728

*p<,05; **p<,01;

7.5.2 Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional, utilizando como criterio la situación laboral

En general, podemos observar unas expectativas más elevadas entre los estudiantes tradicionales frente a los no tradicionales, cuando estos son caracterizados como aquellos que se encuentran compaginando sus estudios universitarios con un trabajo remunerado (tabla 58). Las diferencias más significativas las encontramos en la expectativa de corresponder a lo que su entorno más cercano espera de ellos como estudiantes ($t = -3,880$; $p <,001$; $d = -,383$) observándose un efecto con tamaño medio; son los estudiantes no tradicionales quienes poseen menos presión social ($M = 4,28$) en comparación con los estudiantes tradicionales ($M = 4,71$). El hecho de ser económicamente independiente de la familia puede incidir en que el estudiantado no tradicional presente menores niveles de presión a la hora de corresponder a las expectativas de sus familiares.



También encontramos entre el alumnado no tradicional expectativas más bajas de obtener una formación que facilite el acceso al mercado laboral (M=5,13) con respecto al estudiantado tradicional (M=5,41). Tal diferencia es significativa y presenta un tamaño del efecto que puede considerarse como bajo ($t = -3,471$; $p < ,001$; $d = -,312$). El motivo por el cual este tipo de estudiantado no tradicional muestra unas expectativas menores que el alumnado tradicional podría estar en que los que se encuentran compaginando estudios y empleo poseen un mayor conocimiento del mercado laboral fundamentado en su experiencia laboral. Por ello, lo que sus expectativas se alinearán más a la experiencia real vivida, caracterizada por la crisis económica que afectó a nuestro país.

Por último, los estudiantes tradicionales esperan obtener más momentos de convivencias y relaciones interpersonales (M=4,84) que los estudiantes no tradicionales (M=4,59). Las diferencias que observamos son significativas ($t = -2,657$; $p < ,01$) con un tamaño pequeño del efecto ($d = -,270$). El hecho de poseer un empleo puede incidir en la gestión que lo estudiantes no tradicionales hacen de su tiempo para otras actividades que no sean académicas, impidiéndoles entablar relaciones con otros compañeros y disfrutar de actividades de ocio y tiempo libre.

Tabla 58. Comparación de medias para las expectativas académicas entre alumnado tradicional y no tradicional (situación laboral)

Dimensiones	No tradicional (Si trabaja)		Tradicional (No trabaja)		t	d de Cohen
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Formación para el empleo y la carrera	5,13	1,06	5,41	,697	-3,471**	-,312
Desarrollo personal y social	5,21	,863	5,32	,633	-1,559	
Movilidad estudiantil	4,79	1,07	4,92	,849	-1,385	
Implicación política y ciudadana	4,83	,916	4,85	,790	-2,14	
Presión social	4,28	1,241	4,71	,988	3,880**	-,383
Calidad de la formación	4,92	,778	4,92	,729	-,088	
Interacción social	4,59	1,013	4,84	,824	-2,657*	-,270

* $p < ,01$; ** $p < ,001$.



7.5.3. Comparación de las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional, utilizando como criterio ser estudiante de primera generación

De acuerdo con los resultados, los estudiantes que constituyen la primera generación de sus familias con acceso a la universidad presentan unas expectativas muy semejantes al resto de estudiantes, a excepción de la dimensión interacción social (tabla 59). Las puntuaciones mostradas por el alumnado de primera generación en cuanto a sus expectativas de interacción social ($M=4,74$) se encuentran por debajo del resto de estudiantes ($M=4,87$), produciéndose así diferencias significativas entre ambos grupos ($t=-2,411$; $p<,05$). Por tanto, los estudiantes de primera generación comienzan sus estudios universitarios esperando participar en menos actividades de carácter social y lúdico que los demás estudiantes. Estos resultados coinciden con lo recogido en trabajos anteriores, donde se ha señalado que los estudiantes de primera generación tienden a participar menos en actividades sociales (Flanagan, 2017).

Aunque no llegan a ser significativas las diferencias, si atendemos a las puntuaciones medias de la dimensión movilidad estudiantil se puede apreciar un ligero ascenso en las puntuaciones del resto de estudiantes ($M=4,95$), siendo los estudiantes de primera generación los que poseen expectativas más bajas sobre participar en programas de movilidad internacional ($M=4,84$).

El caso de los estudiantes de primera generación se presenta de manera diferente a lo encontrado anteriormente al analizar alumnado no tradicional que fue identificado por su edad o por su situación laboral. En este sentido, lo que les diferencia del alumnado tradicional es la falta de capital social y cultural procedente de sus familiares. Sin embargo, es posible que el aumento de la presencia de información a través de la web y redes sociales de las universidades, las interacciones con otros estudiantes mediante redes sociales como Instagram o Twitter o la celebración de diferentes actividades de difusión por parte de las instituciones universitarias contribuyan a cubrir este déficit.



Presentación e interpretación de los resultados

Tabla 59. Comparación de medias para las expectativas académicas entre alumnado tradicional y no tradicional (primera generación)

Dimensiones	No tradicional (Alumnado de primera generación)		Alumnado no tradicional		t	d de Cohen
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Formación para el empleo y la carrera	5,36	,771	5,40	,736	-,695	---
Desarrollo personal y social	5,32	,630	5,31	,677	,299	---
Movilidad estudiantil	4,85	,915	4,95	,843	-1,861	---
Implicación política y ciudadana	4,86	,760	4,84	,827	,267	---
Presión social	4,66	1,015	4,67	1,029	-,281	---
Calidad de la formación	4,95	,721	4,91	,736	,867	---
Interacción social	4,74	,870	4,87	,830	-2,411*	-,153

*p<,05

En resumen, podemos observar en los apartados anteriores diferencias significativas entre las expectativas de interacción social con las que inicia sus estudios universitarios el alumnado tradicional y las que caracterizan al alumnado no tradicional, con independencia de cuál sea el rasgo utilizado para identificar a este tipo de alumnado.

Además, el alumnado no tradicional identificado a partir de la edad y la situación laboral posee menos expectativas con relación a la dimensión de presión social que los estudiantes tradicionales.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- 8.1 Primer Objetivo. Descripción de expectativas académicas
 - 8.1.1. Expectativas de formación para el empleo
 - 8.1.2. Expectativas de desarrollo personal
 - 8.1.3. Expectativas de movilidad estudiantil
 - 8.1.4. Expectativas de implicación política y ciudadana
 - 8.1.5. Expectativas de presión social
 - 8.1.6. Expectativas de calidad de formación
 - 8.1.7. Expectativas de interacción social
- 8.2. Segundo objetivo: expectativas en función de variables demográficas
 - 8.2.1. En función de la variable sexo
 - 8.2.2. En función del área del conocimiento
- 8.3. Tercer objetivo: expectativas y rendimiento académico previo
- 8.4. Cuarto objetivo: estudio correlacional- predictivo
- 8.5. Quinto objetivo: perfil de estudiantes no tradicionales
- 8.6. Limitaciones del estudio y prospectiva
- 8.7. Implicaciones prácticas para atender a las expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



INTRODUCCIÓN

En la literatura previa revisada, ha quedado constatada la relevancia de las expectativas académicas con las que accede el alumnado universitario, para que se produzca una buena adaptación del estudiante al contexto universitario. La presente investigación pretende aportar un mayor conocimiento y comprensión acerca de las expectativas académicas que poseen los estudiantes de nuevo ingreso en el inicio de sus estudios universitarios. La intención última de este estudio se centra en promover propuestas de intervención orientadora que atiendan a las expectativas expresadas por el estudiantado. En base a los resultados obtenidos, desarrollamos en este capítulo su discusión y presentamos las principales conclusiones.

8.1 Primer objetivo. Descripción de expectativas académicas

En relación con el primer objetivo relativo a los resultados descriptivos de expectativas académicas, podemos señalar que los estudiantes acceden al contexto universitario con unas expectativas elevadas, atendiendo a las puntuaciones medias obtenidas en las diferentes dimensiones. Estos resultados convergen con los alcanzados en otros estudios previos (Araujo et al., 2015; Baker et al., 1985; Cook y Leckey, 1999; Smith y Wertlieb, 2005).

Relacionando nuestros resultados con los antecedentes teóricos, surge una posible explicación a las elevadas expectativas presentadas por los nuevos estudiantes universitarios. En este sentido, basándonos en el mito del estudiante de primer año de Stern (1966), las altas expectativas iniciales pueden reflejar una visión irrealista del estudiante acerca de aquello que espera de esta etapa académica. De este modo, estas expectativas pueden traducirse en términos que aluden al desconocimiento o a un idealismo ingenuo por parte del estudiante. Como consecuencia, el estudiante podría sentirse decepcionado al ver en la realidad la falta de congruencia con lo que esperaba desde un inicio, lo cual tendría incidencia en última instancia en su permanencia en la Educación Superior. Como respuesta a estas altas expectativas, se propondrán más adelante actuaciones de carácter orientativos que ayuden a reducir la brecha entre las expectativas y la realidad académica.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Las altas expectativas del alumnado universitario de nuevo ingreso pueden hacerse extensivas a la totalidad de las dimensiones del constructo de expectativas académicas. Sin embargo, existen aspectos donde se acentúan más estos altos niveles que en otros. Tomando como referencia las siete dimensiones consideradas en este estudio, las mayores expectativas de los estudiantes se encuentran en obtener una formación que les capacite y les habilite con mayor facilidad la entrada al mercado laboral, así como lograr un desarrollo personal que suponga incrementar el conocimiento de sí mismos, la definición de metas vitales, la autonomía, la autoconfianza o la responsabilidad. Estos resultados convergen con los hallados por Borghi et al. (2016), donde las expectativas relacionadas con el desarrollo personal y profesional alcanzaban las mayores puntuaciones medias entre el estudiantado universitario de nuevo ingreso.

A continuación, pasamos a comentar detalladamente las conclusiones alcanzadas en relación a cada una de las dimensiones de expectativas académicas.

8.1.1. Expectativas de formación para el empleo

Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran la importancia que tiene para los estudiantes universitarios de nuevo ingreso la perspectiva laboral, subrayando una de las funciones claras de la Educación Superior, que es la formación de profesionales capacitados para acceder al mercado de trabajo. En la línea de los resultados obtenidos por Alfonso et al. (2013), los estudiantes que afrontan su primer año en la universidad poseen en general unas expectativas altas de que la titulación elegida les proporcione la formación necesaria para conseguir sus objetivos profesionales y laborales en un futuro próximo.

En este sentido, se espera que desde la universidad se les dote de competencias profesionales suficientes para optar a un empleo ajustado a las preferencias del estudiante (Freire et al., 2013). En el análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas se reafirma la idea de los estudiantes de que la formación que obtengan desde sus titulaciones contribuya a su inserción en el mercado laboral. En este sentido, los estudiantes perciben la universidad como un espacio para el aprendizaje y el entrenamiento en competencias profesionales. Estos resultados coinciden con los hallados por Soares et al. (2017), al mostrar



que los estudiantes perciben sus estudios como un medio que contribuye a prepararlos para el acceso y el ejercicio profesional a través de su formación.

Además, los resultados de las entrevistas revelan otro tipo de formación percibida como facilitadora para el desarrollo profesional como son las habilidades sociales. Los estudiantes esperan adquirir habilidades de trabajo en equipo, empatía u oratoria, así como las oportunidades de dejar atrás comportamientos de timidez y desarrollar una personalidad más fuerte que les ayude a desempeñar bien las funciones inherentes a un trabajo futuro. En este sentido, Ramos (2017) muestra que los estudiantes consideran relevantes las habilidades sociales y el trabajo en equipo como competencias determinantes para el acceso al mercado laboral.

Entre los aspectos más deseados por el estudiantado de nuevo ingreso, cuando se plantean su futura inserción en el mercado laboral, destacan la consecución de un empleo, poseer un estatus social alto o mantener una estabilidad laboral y económica, entre otros. Tales expectativas poseen una dimensión intercultural, como muestran los resultados coincidentes a los que se ha llegado en otros contextos (Moreno y Soares, 2014). Las expectativas aportadas por los entrevistados muestran que, finalizar la carrera universitaria puede que les garantice acceder a más alternativas en el momento de elegir un futuro trabajo. En esta misma línea apuntan los resultados aportados por Byrne et al. (2012), al mostrar que los estudiantes perciben que su titulación universitaria les facilitará la elección de diferentes oportunidades laborales en un futuro. Asimismo, los estudiantes entrevistados en el presente estudio esperan conseguir una buena profesión, expectativa que ya fue hallada en el estudio de Mainardes, Raposo y Alves (2012).

A través de los resultados de las entrevistas se ha podido añadir que los estudiantes esperan que la formación obtenida en sus estudios universitarios les ayude incluso a sobrepasar las fronteras nacionales en su búsqueda de empleo y les permita lograr oportunidades laborales en el extranjero.

Con respecto a las prácticas curriculares, los estudiantes esperan que a través de ellas se les abran más posibilidades de empleo, cuestión que ha sido abordada por Silva et al. (2016), quienes efectivamente comprobaron una mejora



significativa de la empleabilidad en aquellos titulados que realizaron algún tipo de prácticas profesionales. Los resultados de las entrevistas muestran que los estudiantes perciben las prácticas curriculares como una oportunidad para promover y adquirir nuevas competencias útiles para un empleo futuro. En este sentido, perciben las prácticas como una oportunidad para mejorar su profesionalidad y ganar confianza. González y Martínez (2016), definen las prácticas curriculares como un elemento fundamental para que los estudiantes se desarrollen desde una perspectiva profesional.

8.1.2. Expectativas de desarrollo personal

En general, los resultados muestran la importancia que el colectivo de estudiantes de nuevo ingreso da a poder desarrollar una serie de aspectos personales y sociales durante sus estudios universitarios. Esta primera conclusión general a la que hemos llegado puede relacionarse con el concepto de adultez emergente. Arnett (2000) sitúa, en algunos casos, esta etapa de adultez emergente coincidiendo con el proceso de transición que experimenta el estudiante a su entrada a la Educación Superior. Este autor justifica este término relacionándolo con una serie de cambios que se producen en aspectos tales como el cambio de domicilio, la etapa académica y las relaciones sociales.

Describiendo con más detalles los resultados obtenidos, destacamos que los estudiantes esperan tener nuevas experiencias de vida en su nueva etapa académica. Según los resultados obtenidos en este estudio, los estudiantes pueden visualizar la universidad como un espacio donde tendrán más libertad, ya que, en la mayoría de los casos, los estudiantes salen de sus hogares y pasan a no tener un control por parte de sus familias.

Sin embargo, la libertad trae consigo mayores responsabilidades propias de la adultez. En este sentido, los resultados muestran que los estudiantes esperan aprender a manejarse autónomamente con las dificultades de la vida, así como adquirir competencias propias de un adulto más responsable y autónomo. Taveira y Rodríguez (2010) describen la transición al contexto universitario como un espacio para el desarrollo de la madurez del estudiante. De igual manera, Ding (2017) señala que los estudiantes deben volverse más



independientes para poder tomar decisiones en diferentes facetas de su vida, como la personal y la académica.

Entre estas nuevas responsabilidades, Sores et al. (2007) señalan el hecho de salir del domicilio familiar y asumir nuevos papeles y responsabilidades, pudiendo haber casos en que algunos jóvenes no se vean preparados. Estos mismos autores señalan el primer año universitario como un momento crucial para que el estudiante desarrolle una nueva identidad, caracterizado por altos niveles de autonomía, y se adapte a las nuevas exigencias que trae consigo el contexto de la Educación Superior. En la misma línea argumental, Araujo y Almeida (2015) refuerzan este planteamiento indicando que los nuevos retos que trae consigo el contexto universitario a través de sus espacios académicos y sociales, demandarán niveles mayores de autonomía al nuevo estudiantado.

Además, los estudiantes esperan aprovechar las oportunidades académicas para mejorar aspectos personales. El discurso rescatado de las entrevistas señala las diferencias significativas entre la anterior etapa académica y el contexto universitario. Los participantes expresan que tendrán que adaptarse a las nuevas demandas académicas que trae consigo la universidad a través del desarrollo de aspectos personales como son la autonomía, independencia, identidad, la organización y la planificación. Coertjens et al. (2017) hacen mención al cambio con respecto al nuevo rol que debe adquirir como estudiante universitario, teniendo mayor responsabilidad hacia el estudio o una mayor gestión del tiempo y planificación. De igual modo, Romero y Figuera (2018) señalan nuevos retos académicos que el alumnado debe afrontar en su titulación universitaria en comparación con su anterior etapa académica, entre los que destacan las nuevas metodologías, evaluaciones e interacciones con el profesorado, aspectos que requieren de un mayor nivel de trabajo autónomo por parte de los estudiantes.

Otro de los resultados obtenidos, indica que los estudiantes acceden con expectativas altas de tener objetivos en la vida y saber hacia dónde “quieren ir” durante sus estudios universitarios. Los resultados de las entrevistas señalan que los estudiantes esperan que su estancia en la universidad les inflencie, de tal modo que, se redireccionen sus preferencias iniciales y, como consecuencia, terminen priorizando otros objetivos personales y profesionales de vida. Además,



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

los estudiantes manifiestan que las interacciones sociales desarrolladas en el contexto universitario pueden incidir en ellos y ampliar o modificar sus preferencias iniciales en cuanto a los objetivos de vida que tenían preestablecidos. En este sentido, la pluralidad de personalidades, experiencias de vida y diversidad cultural con las que pueden interactuar durante su nueva trayectoria académica puede incidir en este cometido.

En esta línea, el factor social también ha sido percibido como relevante en el desarrollo personal del estudiante. Los resultados respaldan estos argumentos al presentar los estudiantes puntuaciones medias elevadas en cuanto a las expectativas de tener amistades que les ayuden a superar las posibles dificultades. Los resultados del análisis de las entrevistas muestran la importancia de desarrollar nuevas relaciones entre iguales para afrontar dificultades tanto académicas como personales. Por tanto, como señalan Pascarella y Terenzini (2005), aspectos tales como la madurez, la independencia o la autonomía pueden desarrollarse a través de las interacciones y el apoyo que se dan entre estudiantes.

8.1.3. Expectativas de movilidad estudiantil

Los resultados del presente estudio muestran unas expectativas elevadas entre el estudiantado de nuevo ingreso con respecto a cuestiones relacionadas con la participación en programas de intercambio estudiantil durante su etapa universitaria.

Se percibe, según los resultados, unas expectativas de los estudiantes a participar en programas de movilidad estudiantil. Este resultado guarda relación con lo mostrado en varios estudios acerca del incremento reflejado en la participación de estudiantes en programas de movilidad durante la última década (Bilecen y Van Mol, 2017; Valle y Garrido, 2014). Situándonos en el contexto de la Universidad de Sevilla²², podemos observar el aumento de estudiantes participantes en programas de movilidad internacional en los últimos años, pasando de 837 estudiantes durante el curso 2014/2015 a 1.221 en el curso 2018/2019.

²² Anuario estadístico de la Universidad de Sevilla. Curso 2018-2019:
<http://www.us.es/acerca/cifras/index.html>



En concreto, los estudiantes esperan que a través de la participación en este tipo de programas obtengan una formación de calidad internacional, así como que esta les abra posibilidades laborales fuera de nuestras fronteras. Entre las ventajas a las que hace referencia Murillo (2014), destaca el desarrollo de competencias personales que posibiliten al estudiante el acceso al mercado laboral de forma más satisfactoria. En este sentido, los estudiantes se muestran convencidos de que la experiencia de estudio en el extranjero tendrá un impacto positivo en la apertura de nuevos mercados laborales fuera de nuestras fronteras, a través de la adquisición de una serie de competencias tales como: competencias interculturales, lingüísticas o sociales. La colaboración en proyectos con profesorado internacional también es visualizada como un componente importante que incide en acceso a trabajos fuera de España. En la misma dirección que señalan los resultados de nuestro estudio, la Comisión Europea (2014) destaca el desarrollo de habilidades sociales, competencias comunicativas, lingüísticas e interculturales a través de la participación en programas de movilidad como el Erasmus.

Asimismo, los estudiantes contemplan una serie de beneficios que esperan poder alcanzar si consiguen participar en este tipo de programas de movilidad. Entre ellos destacan la posibilidad de viajar y sumergirse en nuevas culturas, el aprendizaje y el manejo de nuevos idiomas, así como crear nuevos vínculos sociales. Con respecto a los beneficios académicos, los resultados muestran que los estudiantes esperan que les aporte nuevas formas de aprendizaje y percibir sus materias desde diferentes perspectivas según la universidad de destino, lo que incrementaría la calidad de su formación.

8.1.4. Expectativas de implicación política y ciudadana

Se han constatado, entre el estudiantado de nuevo ingreso, unas expectativas elevadas de que sus estudios universitarios constituyan un espacio para desarrollar una conciencia más crítica y fiel a la realidad social presente, así como que les doten de conocimientos y medios para poder transformarla. En sintonía con estos resultados, García Ramos et al. (2016) hacen referencia a la necesidad de una formación que sensibilice al estudiantado acerca de la realidad social presente y que despierte un espíritu crítico que los prepare y capacite para poder



tomar decisiones y actuar en favor del bien común social. Por lo tanto, la formación universitaria podría visualizarse como un medio válido y viable para transmitir a los futuros egresados las competencias necesarias para la comprensión de la sociedad actual y de este modo desarrollar una visión crítica con la que contribuir para transformarla (De la Calle, García y Jiménez, 2007; Martínez, 2008; Martí-Vilar et al, 2011).

Entre el estudiantado se aprecian expectativas de recibir contenidos que aborden temas sociales y actuales en sus materias. Desde las diferentes áreas de enseñanza, los estudiantes han relevado expectativas con respecto a cursar temáticas actuales de la sociedad en relación a sus titulaciones.

Además, los estudiantes presentan expectativas de formarse como ciudadanos comprometidos ante los desafíos de la sociedad actual. En esta línea, Gasca y Olvera (2011) indican el deber de las universidades de adquirir un papel relevante a la hora de introducir la responsabilidad social entre sus agentes educativos, formando y creando ciudadanos responsables y comprometidos ante las problemáticas de la sociedad actual. Algo inferiores son las expectativas de participación en voluntariados para la comunidad. Este resultado coincide con los del estudio de Mainardes et al. (2012), quienes encontraron un descenso en las expectativas de participar en voluntariados sociales. Según la información recopilada en las entrevistas, esta tendencia a la baja puede deberse a los desafíos inherentes de participar en programas de voluntariado, como pueden ser la falta de tiempo para llevar a cabo este tipo de actividades, la desubicación inicial al acceder al contexto universitario o la falta de información, aspectos que podrían incidir en las expectativas del alumnado. Estos argumentos se asemejan a los mencionados por Barton et al. (2019), quienes destacan la gestión del tiempo como factor importante de participación, al tener los estudiantes que ajustarse y compaginar las diferentes demandas personales, sociales y académicas entre los desafíos que deben afrontar a la hora de realizar actividades de voluntariado.

8.1.5. Expectativas de presión social

Respecto a la dimensión presión social, los resultados han mostrado que los nuevos estudiantes poseen expectativas elevadas de corresponder a lo que su entorno más cercano piensa sobre su proyección como estudiante.



Concretamente, los estudiantes esperan obtener buenos resultados académicos que respondan a las expectativas que sus familiares y amistades han puesto sobre ellos. Desde el análisis de las entrevistas, se han hallado expectativas de alcanzar las calificaciones que sus familiares esperan de ellos. Además, se manifiestan los efectos negativos procedentes de la presión que supone la posibilidad de no alcanzar los resultados académicos esperados por sus familiares. Encontramos similitudes de nuestros resultados con el trabajo de Agliata y Renk (2008), donde se expone que el rendimiento del estudiante desciende si existen discrepancias entre aquello que los padres esperan de sus hijos en el contexto universitario y las propias expectativas del estudiante. Sin embargo, los estudiantes expresan que esperan poder gestionar de manera adecuada esta presión y evitar así consecuencias negativas como las vividas en etapas académicas anteriores, en relación a la presión de conseguir las calificaciones que le den acceso a la titulación universitaria deseada.

Con respecto a la competitividad que se genera en los espacios académicos entre los propios estudiantes, nuestro estudio refleja unas expectativas elevadas de no quedar detrás de otros estudiantes a nivel de resultados académicos. Al profundizar acerca de esta cuestión en las entrevistas, los estudiantes lo enfocan más a nivel de presión personal que de comparación con sus compañeros. Sin embargo, se manifiesta entre el alumnado la idea de que la rivalidad entre compañeros puede crear aún más presión en ellos. En esta línea, Barraza (2008) hace referencia a la competitividad entre compañeros como aspecto que favorece la aparición de síntomas negativos en el estudiante. Asimismo, Pozos, Preciado, Campos, Acosta y Aguilera (2015) encontraron una relación negativa entre la aparición de sintomatologías físicas, psicológicas y comportamentales y la competitividad surgida con otros compañeros de clase.

Los resultados de las entrevistas reflejan que los estudiantes se sienten seguros a la hora de tomar decisiones académicas. Esto es debido a que perciben apoyo de sus familiares, no sintiendo presión acerca de qué camino elegir cuando se presentan interrogantes. El estudio de Rodríguez Menéndez, Peña Calvo e Inda Caro (2015), señala que los padres consideraron las tomas de decisiones como una responsabilidad de sus hijos y prefirieron no interferir, así como prestarle apoyo en sus estudios. En esta línea, los resultados de Santana, Feliciano y



Jiménez (2012) muestran que los estudiantes se sienten apoyados por sus familiares en los aspectos académicos, aunque perciben la presencia de estereotipos y prejuicios en las familias sobre la elección de cursar determinados estudios de menor prestigio y posibilidades laborales.

8.1.6. Expectativas de calidad de formación

En cuanto a la dimensión calidad de la formación, los resultados revelan entre el estudiantado unas expectativas elevadas de complementar su formación académica a través de la participación en actividades fuera del currículum académico, como pueden ser conferencias, proyectos de investigación, etc. Estos resultados convergen con los presentados en el estudio de Oliveira, Santos y Dias (2016), quienes hallan unas expectativas altas de obtener una formación que se complemente con opciones extracurriculares y a través de la participación con el profesorado. Además, los estudiantes esperan que la participación en este tipo de actividades tenga un impacto positivo en los aspectos académicos. Rojas (2010) señala que la participación en diferentes actividades de carácter investigador incide en el desarrollo de competencias transversales necesarias para la formación integral del futuro profesional del estudiante.

A partir del análisis de las entrevistas, se ha profundizado en algunas de las cuestiones presentadas. En este sentido, a la existente predisposición de participar en este tipo de actividades entre los estudiantes, se unen los diferentes obstáculos que tienen que afrontar para poder beneficiarse de ellos. En este sentido, la desinformación puede incidir en que el alumnado se prive de ser partícipe de la oferta de actividades que se presentan en las instituciones universitarias. Otro de los problemas expuestos es la falta de tiempo, debido a la carga de horas lectivas, lo que puede producir una sobrecarga académica en el estudiantado. Borghi et al. (2016) encontraron expectativas altas con respecto a la participación de los estudiantes en proyectos de investigación científicos. Sin embargo, estas fueron sensiblemente menores que otras expectativas de diferente índole como ocurre en nuestro estudio. Estos autores dotan de importancia a la promoción de la participación científica por parte de las instituciones universitarias, con el propósito de atraer a un mayor número de estudiantes y crear una cultura propia en base a ello.



Además, los estudiantes presentan expectativas altas de que la participación y colaboración con el profesorado incida positivamente sobre aprender cómo se trabaja dentro de un proyecto en colaboración con otras personas. Al mismo tiempo, los estudiantes coinciden en que este tipo de participación mejorará y hará más competitivo su currículum vitae. Sin embargo, junto a la oportunidad de colaborar en actividades de investigación con profesorado universitario, también surgen una serie de dudas y temores que pueden llegar a impactar de manera negativa en la participación de los estudiantes, aun habiendo una predisposición hacia ello. De este modo, encontramos una inseguridad en el estudiantado ante la idea de no poder corresponder a las expectativas del profesorado, derivado también del propio estatus de profesor.

8.1.7. Expectativas de interacción social

Los resultados muestran unas altas expectativas de compatibilizar las actividades académicas con momentos de convivencia y diversión. En este sentido, Pascucci (2015) hace referencia a la necesidad por parte de los estudiantes de desconectar de sus tareas académicas y participar en actividades de ocio con el propósito de descansar y retomarlas con más energías.

El análisis de las entrevistas ha reflejado que los estudiantes visualizan la etapa universitaria como un espacio que permite desarrollar nuevos vínculos sociales, así como participar en actividades de ocio y tiempo libre. Como consecuencia, los estudiantes esperan poder conocer diferentes perfiles de estudiantes, procedentes de diferentes entornos culturales, con diferentes bagajes, etc. Por tanto, se hace evidente como indican García y Santizo (2010) la necesidad de disponer de tiempo de ocio para el desarrollo de la red de amistades. Estos resultados confirman los presentados por Soares et al. (2018), quienes hallaron expectativas en los estudiantes sobre crear nuevos vínculos sociales que propicien una buena convivencia dentro de la etapa universitaria. Además, se refleja como una prioridad entre el estudiantado crear nuevas amistades y como consecuencia tener planes de ocio. Igue et al. (2008) coinciden en estos resultados al identificar el desarrollo de relaciones interpersonales como un aspecto relevante entre los estudiantes universitarios.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

La dimensión social del estudiante en el espacio universitario ha sido destacada por su incidencia en la adaptación del alumnado universitario. En palabras de Baker y Syrik (1984), uno de los requisitos para que se produzca una adecuada adaptación del estudiante recae en el desarrollo de nuevas relaciones sociales, la participación en las actividades sociales universitarias, así como evitar experiencias relacionadas con la soledad y el aislamiento social. Estos aspectos se vuelven aún más relevantes para aquellos estudiantes que tienen que salir de sus contextos familiares para acudir a la universidad. En este sentido, los estudiantes perciben la importancia de estos aspectos al inicio de sus estudios universitarios, prueba de ello son las expectativas mostradas por el alumnado en el presente estudio. De igual manera, Hamshire et al. (2013) destacan la importancia de poseer una red de amistades que doten de apoyo al estudiante para su permanencia en el contexto universitario.

En relación a la participación de actividades de carácter extracurricular, como pueden ser deportivos o culturales entre otros, se han reflejado expectativas relativamente más bajas entre el alumnado de nuevo ingreso. Sin embargo, los resultados de las entrevistas han justificado este descenso a través de la falta de tiempo, la desubicación inicial y la falta de información de las actividades que se ofertan en la universidad.

Encontramos también expectativas algo más bajas en referencia a participar regularmente en fiestas universitarias. Una posible explicación puede estar basada en un compromiso por lo académico por parte del estudiante, sobre todo el primer año cuando aún no domina su vida universitaria. Otra explicación puede estar en las diferentes preferencias con respecto a la participación en actividades sociales. El contexto de la ciudad de Sevilla ofrece una diversidad de actividades de diferente índole (deportivas, culturales, entretenimiento, etc.), pudiendo pasar las fiestas universitarias a un segundo plano o quedar limitadas a fechas concretas en algunos estudiantes. También habría que tener en cuenta que la muestra de participantes en este estudio cuenta con estudiantes no tradicionales, los cuales presentan unas peculiaridades y responsabilidades que pueden incidir en la no participación de este tipo de actividades, aunque este tema lo trataremos más adelante.



8.2. Segundo objetivo: Expectativas en función de variables demográficas

El segundo de los objetivos planteados en este estudio pretende identificar posibles diferencias entre distintos grupos de estudiantes de nuevo ingreso, atendiendo a dos variables de carácter demográfico. Por un lado, se alude a la variable género del estudiante y por otro, al área del conocimiento donde se ubica la titulación universitaria que comienza a cursar.

8.2.1. En función de la variable sexo

En cuanto al género de los estudiantes, en líneas generales este estudio ha hallado que son las mujeres quienes acceden al contexto de la Educación Superior con unas expectativas más elevadas que el alumnado del género masculino. Estos resultados convergen con diversos estudios previos, donde las mujeres puntuaron más alto en cuanto al nivel de expectativas al inicio de curso (Araujo et al., 2015; Conde, Alfonso, García-Señorán, Deaño y Tellado, 2014).

Concretamente, las dimensiones donde más se evidenciaron estas diferencias fueron las que hacen referencia a expectativas sobre implicación política y ciudadana, desarrollo personal y social, movilidad estudiantil, formación para el empleo y calidad de la formación.

En relación a los resultados obtenidos desde la dimensión implicación política y ciudadana, hemos hallado unos mayores niveles de expectativas en las mujeres. Como explicación a este suceso, nos basamos en las evidencias encontradas en estudios previos dentro del contexto universitario que han señalado que las mujeres mostraban una actitud mayor de compromiso social que los hombres (Hu y Wolniak, 2013; Sax y Harper, 2007). Asimismo, las mujeres poseían una mayor capacidad de empatía y preocupación social (Arango, Clavijo, Puerta y Sánchez, 2014). Por lo tanto, estas características pueden explicar una mayor predisposición por parte de las estudiantes de género femenino a participar en actividades de voluntariado social al inicio de sus estudios universitarios.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Coincidiendo con los resultados de Conde et al. (2014), nuestro estudio reveló que las estudiantes presentaban mayores expectativas de desarrollo personal y social que los estudiantes de género masculino al inicio del primer año universitario. Así, las estudiantes esperan poder desarrollar aspectos personales como la identidad, la autonomía o la autoconfianza que les ayuden afrontar de manera más efectiva las demandas propias del contexto universitario. Sax (2009) menciona que aquellas estudiantes que salen de su entorno familiar para estudiar una titulación universitaria tienen más probabilidades de desarrollar una identidad académica y social, basada en la autonomía.

Sin embargo, el estudio de Soares et al. (2017) mostró mayores niveles de autonomía en el estudiantado de género masculino de primer año con respecto al presentado por las mujeres. Asimismo, en este estudio fueron los hombres quienes se enfrentaron de manera más efectiva a las exigencias de la vida universitaria.

Los resultados relativos a la dimensión de movilidad estudiantil reflejan mayores niveles de expectativas entre el alumnado de género femenino. Esta situación es compatible con la existencia de un mayor porcentaje de alumnas que deciden participar en programas de movilidad estudiantil en el contexto universitario español. Según las cifras procedentes del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019), durante el curso 2016-2017, casi un 60% de alumnas universitarias realizaron un curso de su titulación universitaria fuera de España.

En lo que respecta a obtener una formación para el empleo a través de su titulación universitaria que posibilite la apertura al mercado laboral, así como mejores condiciones de empleo, son las mujeres quienes presentan unas expectativas más altas con respecto al género masculino.

Estos resultados pueden asociarse a lo encontrado por Shaw (2013) en relación a la percepción de alumnas sobre su ingreso al contexto universitario. La mayoría de las respuestas se inclinaron hacia una visualización de la universidad como medio para la consecución de un buen trabajo que proporcione buenos ingresos económicos. Sin embargo, estos resultados divergen de los hallados por Martínez, Castro, Lucena y Zurita (2015) quienes concluyen que los estudiantes de género masculino buscan en sus estudios universitarios una estabilidad



laboral, siendo las chicas quienes se aproximan más a preferencias vocacionales y altruistas. Por tanto, una explicación a esta discrepancia puede basarse en que quizás existan diferencias a la hora de interpretar cuestiones sobre qué es un empleo prestigioso.

En referencia a las expectativas de obtener una formación de calidad, a través de la participación en actividades de ampliación de conocimiento o de investigación con profesorado y otros estudiantes, son las mujeres quienes muestran unas expectativas más elevadas que los estudiantes del género masculino. Sax, (2009) indica en su trabajo algunos aspectos que pueden guardar cierta relación con estas diferencias. En base a su aportación, en el momento de acceso a la universidad, las estudiantes poseen un compromiso académico e intelectual más asentado que los hombres, lo que puede provocar esta brecha en cuanto a las expectativas de inicio. Esto es debido a que, en la etapa preuniversitaria, las mujeres ocupan más su tiempo realizando y participando en actividades académicas y extracurriculares, en comparación con los hombres quienes tienen un patrón de comportamiento diferentes al estar menos comprometidos académicamente. Además, son las mujeres las que presentan mayores niveles de gestión del tiempo (Soares et al., 2007). Por lo tanto, un mayor compromiso académico e intelectual, y una mejor y más efectiva gestión del tiempo, puede relacionarse con una mayor predisposición en las mujeres a participar en este tipo de actividades complementarias de formación e investigación.

8.2.2. En función del área del conocimiento

Atendiendo a la variable área del conocimiento, los resultados muestran diferencias en la totalidad de las dimensiones de expectativas académicas, a excepción de la relacionada con la calidad de la formación. Además, también se ha localizado entre qué áreas se ubican estas diferencias, así como en qué dimensiones, constatando concretamente cuáles son las más sensibles y relevantes.

Concretamente, en la dimensión sobre formación para el empleo y la carrera es donde mayores diferencias se han constatado. Por lo tanto, se ha podido comprobar que aquellos estudiantes que comienzan sus estudios en



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

titulaciones universitarias incluidas en el área de artes y humanidades poseen claramente expectativas más bajas si las comparamos con otras áreas del conocimiento como ciencias sociales y jurídicas o ciencias de la salud, donde las expectativas del alumnado registran valores superiores.

Desde el observatorio del Servicio Público de Empleo Estatal (2017), se ha reflejado la situación actual del mercado laboral para los titulados universitarios en el contexto español. Centrándonos en la situación de los egresados en titulaciones enmarcadas dentro del área de artes y humanidades, constatamos los escasos porcentajes de contratación en los últimos años. Según Troiano y Elias (2014), las salidas laborales de los estudios enmarcados dentro del área de las humanidades destacan por ser bajas.

Probablemente, el alumnado de las titulaciones incluidas en esta área de enseñanza universitaria no es ajeno a la realidad que reflejan las estadísticas sobre empleo, la cual estaría condicionando la expresión de sus expectativas de empleabilidad. Otro aspecto importante que resaltar es la baja cualificación requerida para los trabajos que más frecuentemente desempeña este perfil de titulados, que son los que en mayor medida ocupan empleos no relacionados con los estudios que cursaron (Carrascosa y López-Barajas, 2010). La situación descrita para los egresados universitarios de las titulaciones propias del área de artes y humanidades no es exclusiva del contexto español. En otros países de la región europea se ha documentado también para este colectivo una menor probabilidad de obtener un empleo, así como una tendencia a que los periodos de transición al mercado laboral sean más largos para ellos (Farčnik y Domadenik, 2012; Stiwie y Alves, 2010; Allen y Van der Velden, 2009). Esta realidad laboral que caracteriza a los titulados del área de artes y humanidades podría desencadenar en el recién matriculado una visión menos positiva en cuanto a las opciones laborales que trae consigo obtener un título universitario en esta área de enseñanza y, en consecuencia, generar unas expectativas más bajas. La motivación con que el alumnado se dispone a cursar una titulación determinada puede ser un argumento más para explicar las bajas expectativas entre los estudiantes que acceden a titulaciones de artes y humanidades. Para este colectivo, las preferencias de elección de carrera podrían basarse más en motivos vocacionales, dejando de lado otros intereses laborales más valorados en general



por el estudiantado universitario (Rivera, 2012). Otra explicación podría buscarse en la diversidad con la que nos encontramos actualmente en la Educación Superior, a la que accede un creciente número de estudiantes que son definidos como no tradicionales y que se caracterizan por poseer ya un trabajo estable o por retomar su formación universitaria tras años apartados del sistema educativo formal; en algunos casos, incluso encontrándose ya en situación de jubilación o próxima a ella. Este tipo de alumnado generalmente posee otras inquietudes y motivos diferentes para cursar titulaciones como Bellas Artes, Historia del Arte, Antropología, etc., a las que se acerca movido no tanto por el valor laboral y profesional sino por el valor vocacional e intrínseco que le pueden aportar en su vida personal. Además, según Troiano y Elias (2014), titulaciones como las ciencias o la ingeniería poseen históricamente un mayor prestigio frente a las humanidades, basado entre otros aspectos en la seguridad laboral. Esta situación también puede condicionar a los estudiantes de artes y humanidades a visualizar sus opciones de acceso al mercado laboral con menos optimismo.

En cualquier caso, y a pesar de las diferencias descritas, nuestros resultados revelan unas expectativas altas del alumnado en todas las áreas de enseñanza universitaria, lo que hace evidente la necesidad de responder satisfactoriamente a las aspiraciones y demandas del estudiantado a través de una educación de calidad que sitúe a la empleabilidad como uno de sus focos de atención.

Con respecto a las diferencias halladas en la dimensión de expectativas de implicación política y ciudadana, nuestros resultados convergen con los mostrados en el estudio de Deaño et al. (2013) al centrarse las menores puntuaciones en el área de ingeniería. Asimismo, el estudio de Costa et al. (2013) con estudiantes de ingeniería, presenta unas puntuaciones medias cercanas a las obtenidas en este estudio utilizando el mismo instrumento de medida. Estos resultados muestran la necesidad de incorporar contenidos relacionados con la responsabilidad social en las titulaciones del área de ingeniería. Como propuesta, podrían incorporarse y trabajarse desde la teoría y la práctica los objetivos de desarrollo sostenible promovidos por las Naciones Unidas ²³, prestando mayor

²³Página web de las Naciones Unidas:

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

interés a aquellos objetivos que pueden ser relacionados con las temáticas de sus materias: hambre cero a través de una agricultura sostenible, agua limpia y saneamiento, acción por el clima, energía asequible y no contaminante, innovación e infraestructura o ciudades y comunidades sostenibles.

Por último, en la dimensión sobre expectativas de desarrollo personal y social se ha visualizado otra de las diferencias más acusadas entre áreas del conocimiento. Son los estudiantes de ciencias de la salud y ciencias sociales y jurídicas los que muestran unas expectativas más altas de que el contexto universitario constituya un espacio para desarrollar aspectos personales como la autonomía. En el lado opuesto, los estudiantes del área de ingeniería son quienes han expresado expectativas más bajas con respecto a esta dimensión. El estudio de Alfonso et al. (2013) presenta similitudes con nuestros resultados, al mostrar que los estudiantes españoles enmarcados dentro del área jurídico social cuentan con mayores expectativas de desarrollo personal, así como los del área tecnológica las expectativas más bajas.



8.3. Tercer objetivo: Expectativas y rendimiento académico previo

Con relación al tercer objetivo planteado desde este estudio, se ha pretendido analizar la asociación entre las calificaciones obtenidas para el acceso a la titulación universitaria y las expectativas académicas con las que ingresan los estudiantes al contexto universitario. A nivel general, los resultados han mostrado una ligera tendencia a que mientras más elevadas sean las notas de acceso a la universidad, sea mayor la tendencia a poseer expectativas académicas más altas entre el alumnado.

Con respecto a la dimensión donde se han hallado las correlaciones más significativas, cabe interpretar que aquellos estudiantes con mejores notas de acceso a la universidad tienden a presentar una mayor predisposición a participar en actividades de carácter complementario en relación al área científica de su titulación. Podemos plantear la hipótesis de que aquellos estudiantes con un historial académico previo más exitoso en cuanto a su rendimiento, pueden haber adquirido una serie de competencias de estudio, búsqueda de información, así como poseer unas inquietudes intelectuales que les hayan ayudado a alcanzar dichos resultados. Este colectivo de estudiantes desearía continuar con esta dinámica positiva en sus estudios universitarios, esperando participar en actividades que complementen y que propicien la investigación en sus áreas de conocimientos.

Esteban, Bernardo y Rodríguez (2016) resaltan la asociación del rendimiento académico con otros aspectos relacionadas con la calidad de la formación, como son la asistencia, participación activa en clase, interacciones entre estudiante y profesor, implicación al estudio y la participación en actividades alternativas, que aluden a un perfil de estudiante comprometido a nivel académico.

Por tanto, sería una dimensión a tener en cuenta a la hora de diseñar intervenciones con el objetivo de acercar al estudiantado con unas calificaciones más bajas a este tipo de actividades complementarias.



Otra de las dimensiones cuya relación con el rendimiento académico ha destacado sobre el resto señala que los estudiantes que obtuvieron calificaciones más elevadas al acceder al contexto universitario tienden a esperar una mayor participación en otro tipo de actividades lúdicas y recreativas de carácter extracurricular que propicien el desarrollo de relaciones interpersonales entre iguales. La tendencia apuntada puede encontrar una explicación basada en que aquellos estudiantes con mejores calificaciones poseen más habilidades para gestionar y planificar su tiempo dedicado a temas académicos, pudiendo así disfrutar de momentos de convivencia y participación en otro tipo de actividades de carácter extracurricular. En similitud con este planteamiento, Garzón-Umernkova y Gil (2017) encontraron una asociación positiva entre el rendimiento académico y la gestión del tiempo. En este sentido, ambos autores destacan los beneficios del estudiantado de alto rendimiento, al poder estructurar y planificar su tiempo, pudiendo así hacer efectivas las horas de estudio y como consecuencia tener tiempo para disfrutar actividades sociales y de ocio.

8.4. Cuarto objetivo: Estudio correlacional- predictivo

El propósito de este cuarto objetivo de estudio se centra en valorar en qué medida las diferentes dimensiones de expectativas académicas explican el rendimiento que los estudiantes esperan alcanzar al final del primer año académico.

Los resultados mostrados señalan que aquellos estudiantes que posean expectativas de profundizar y ampliar conocimientos a través de diferentes actividades académicas y científicas tienden a albergar también expectativas de obtener mejores resultados académicos durante su primer año. Una interpretación de estos resultados puede basarse en las creencias de los estudiantes de que los conocimientos desarrollados a partir de la participación en este tipo de actividades extracurriculares les ayudarán a complementar la formación curricular y que esto incidirá en su rendimiento académico.

Los resultados del estudio de Pozón (2014) muestran que los estudiantes consideran que participar en este tipo de actividades extracurriculares incide en el desarrollo de una formación integral. Además, Ríos, López y Trujillo (2014) señalan que, a través del desarrollo de competencias en investigación, el alumno



adquiere una formación integral, lo que a su vez, incide de manera positiva en su rendimiento académico.

Por otro lado, aquellos estudiantes que proyectan su entrada en la universidad como una oportunidad de crecer y mejorar a nivel personal, tienden a mostrar una mayor confianza en su rendimiento académico al finalizar el primer año. Es decir, poseerían mayor seguridad en sí mismos y por consiguiente afrontarán con unas expectativas más altas de éxito las diversas materias. Estudios previos como el de Jensen y Jetter (2016) encontraron que el rendimiento académico de los estudiantes está influenciado por sus oportunidades para el desarrollo de la identidad. Es decir, la falta de desarrollo de la identidad del estudiante, definido por su adaptación a las nuevas características del contexto universitario, puede incidir de manera negativa en sus resultados académicos, así como traducirse en el retraso en la finalización de los estudios.

8.5. Quinto objetivo: Perfil de estudiantes no tradicionales

En respuesta al quinto objetivo planteado en el presente estudio, hemos determinado el perfil de expectativas académicas con que el alumnado no tradicional accede al contexto universitario, comparándolo con el que caracteriza al alumnado tradicional. Para ello, hemos definido perfiles de estudiantado no tradicional en función de tres rasgos característicos.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en general el alumnado no tradicional que inicia sus estudios en la Universidad de Sevilla lo hace con unas expectativas académicas altas, aunque en algunos aspectos claramente inferiores a las que posee el resto de estudiantes tradicionales. A esta conclusión general cabe hacer algunas matizaciones derivadas del carácter multidimensional del constructo analizado y en cuanto a los diferentes rasgos de estudiantado no tradicional definidos en este estudio. Bowl y Bathmaker (2016) señalan que existe un desajuste entre las expectativas procedentes de los estudiantes tradicionales y los no tradicionales, por lo que se hace necesario considerar las de estos últimos.



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

Los resultados de los tres perfiles de estudiantado no tradicional convergen a la hora de mostrar diferencias significativas en la dimensión de expectativas de interacción social. En este sentido, en lo que respecta a las oportunidades de interacción social que proporciona la vida universitaria, las expectativas del alumnado no tradicional son claramente inferiores en los tres casos. Quienes poseen mayor edad o compaginan estudio y trabajo tienen que asumir más responsabilidades, por lo que su disponibilidad de tiempo es menor. Como indican Fragoso, Quintas y Gonçalves (2016), los estudiantes de edades más avanzadas se enfrentan al espacio académico universitario con una serie de hándicaps que los estudiantes tradicionales no poseen. En este sentido, los estudiantes mayores deben gestionar su tiempo para poder atender asuntos familiares, laborales y universitarios, y se enfrentan a la vida universitaria con expectativas más bajas que otros estudiantes. Además, la falta de tiempo de los estudiantes no tradicionales es una consecuencia de simultanear estudios y trabajo, circunstancia que acarrearía una dificultad añadida para dedicar su tiempo a otro tipo de actividades ajenas a lo estrictamente académico o laboral (Graham y Donaldson, 1999; Manthei y Gilmore, 2005). La escasez de tiempo para el estudio resta posibilidades de participar en momentos de convivencia y diversión, actividades extracurriculares y fiestas universitarias, lo que en consecuencia supone tener menos momentos de interacción social y relación con los compañeros. Nuestros resultados son consistentes con los obtenidos por Adams y Corbett (2010), quienes encontraron que el alumnado no tradicional carecía de expectativas sociales relevantes acerca de su experiencia en la universidad, a diferencia del alumnado tradicional, que comenzaba su etapa universitaria con expectativas altas sobre el establecimiento de nuevos vínculos sociales.

Sin embargo, habría que llevar a cabo una interpretación diferente al atender a los estudiantes caracterizados por ser de primera generación y sus diferencias respecto al resto de alumnado en la dimensión de interacción social. Diferentes autores han propuesto explicaciones a estas diferencias con respecto al estudiantado tradicional. Según Lowery-Hart y Pacheco (2011), los estudiantes de primera generación acceden al contexto universitario con menos conocimientos para generar expectativas acerca de lo que se van a encontrar. Además, estos estudiantes prefieren aislarse y evitar relaciones con otros



compañeros por miedo a perder su identidad personal. Esta falta de relaciones sociales, según Mehta, Newbold y O'Rourke (2011), puede deberse a la falta de capital cultural. En este sentido, los estudiantes tendrían más problemas a la hora de interpretar la importancia de involucrarse y adaptarse a la vida universitaria, teniendo como resultado menos relaciones sociales con otros compañeros.

Otro de los resultados muestra que tanto los estudiantes con 25 o más años como aquellos que se encuentran simultaneando estudios y trabajo coinciden en sus expectativas de agrandar y responder a lo que familia, amigos y compañeros esperan de ellos.

En este sentido, los estudiantes no tradicionales experimentan menos necesidad de corresponder a estas expectativas procedentes de su círculo familiar y social más cercano. Detrás de ello podría estar un factor como la independencia económica, que en cierta medida caracteriza a buena parte de este alumnado. Tal situación conlleva una menor preocupación del estudiante por responder al esfuerzo económico familiar, al contrario de lo que podría ocurrir en un alumnado tradicional económicamente dependiente de sus familias, y con un consiguiente mayor nivel de presión social. Además, como indica Oliveira (2007), existe un componente intrínseco en la motivación de los estudiantes no tradicionales, parte de los cuales se matriculan en estudios superiores simplemente por el gusto de aprender y ampliar conocimientos, con una ausencia de presiones externas.

Analizando las diferencias en las expectativas académicas para los diferentes perfiles de estudiantado no tradicional, encontramos que aquellos que se caracterizan por encontrarse laboralmente activos, presentan unas expectativas significativamente más bajas que el alumnado tradicional con respecto a obtener una formación que les permita acceder al mercado laboral, realizarse profesionalmente, consolidar un empleo y describir una carrera profesional satisfactoria.

Estos resultados son consistentes con las conclusiones obtenidas en trabajos anteriores, donde se constató que los estudiantes no tradicionales esperan mejorar sus perspectivas laborales y profesionales, así como su estatus social y profesional a través de estudios superiores (Wylie, 2005). Alves et al. (2012) encontraron que uno de los principales motivos que llevan al alumnado



adulto no tradicional a embarcarse en estudios superiores es adquirir conocimientos para mejorar sus competencias profesionales, y de esa forma mejorar su empleo. En esta misma línea, Bohl, Haak y Shrestha (2017) añaden la expectativa de conseguir mejoras salariales por parte de quienes ya se encuentran trabajando. Aun siendo elevadas, las expectativas de obtener una formación para el empleo son inferiores con respecto al alumnado tradicional, debido a que los estudiantes no tradicionales ya trabajan y no persiguen tanto el acceso al empleo, sino que buscan un cambio o mejora de su situación laboral. Además, cabe plantear la hipótesis de que los estudiantes no tradicionales son poseedores de un mayor conocimiento acerca del mercado de trabajo a través de sus experiencias laborales, lo que les permitiría ser más realistas en cuanto a expectativas relacionadas con la empleabilidad y la carrera profesional, ajustándolas a la realidad de un mercado laboral español que ha venido atravesando una situación difícil durante los últimos años. La obtención de una formación de calidad es otra expectativa destacada en el alumnado no tradicional. Ante un escenario laboral donde prima la actualización continua de los conocimientos, habilidades y competencias, esta expectativa cobra relevancia.

Atendiendo al estudiantado de mayor edad, hallamos diferencias significativas respecto al alumnado tradicional en sus expectativas de participar en programas de movilidad. Concretamente, las expectativas relacionadas con la movilidad estudiantil resultan algo inferiores en los estudiantes no tradicionales. Los menores niveles de expectativas encuentran una explicación en las circunstancias que caracterizan al alumnado no tradicional. Las responsabilidades laborales o familiares que buena parte de este alumnado asume limitan la posibilidad de vivir experiencias fuera de su contexto habitual, como sería el caso de la participación en acciones de movilidad estudiantil, desplazándose a otras universidades nacionales o extranjeras.

8.6. Limitaciones del estudio y prospectiva

El presente trabajo cuenta con las limitaciones propias del enfoque metodológico cuantitativo, basado en la encuesta al alumnado. En este sentido, los datos obtenidos de instrumentos de autoinforme pueden contener sesgos en las respuestas de los participantes.



Además, habría que reconocer ciertas limitaciones a la hora de generalizar las conclusiones alcanzadas, dadas las características de la muestra utilizada en este estudio, la cual no ha sido obtenida de manera aleatoria y se circunscribe al contexto institucional de la Universidad de Sevilla. Sin embargo, habría que matizar que la muestra utilizada tiene un tamaño elevado y heterogéneo, lo que incrementa su representatividad.

De cara a trabajos futuros, se podrían llevar a cabo estudios posteriores que cuenten con muestras de diferentes contextos universitarios, tanto nacionales como internacionales. Asimismo, se podrían realizar estudios que contrastasen las expectativas académicas al inicio de los estudios y cuando ha transcurrido al menos un curso académico, tratando de valorar los factores que se asocian a los posibles cambios observados.

Sería interesante también abordar otras dimensiones de expectativas relacionadas con el aprendizaje, metodologías y evaluaciones docentes, comunicación con el profesorado, participación estudiantil, etc.

Además, se podrían describir y comparar las expectativas de otros tipos de estudiantado no tradicionales basadas en rasgos como la procedencia de grupos étnicos minoritarios, inmigrantes, personas en situación de desigualdad o con diversidad funcional.

Otra línea de investigación podría situarse en conocer las expectativas de los estudiantes entrantes, matriculados en estudios universitarios dentro de programas nacionales o internacionales de movilidad tales como Erasmus o SICUE.

8.7. Implicaciones prácticas para atender a las expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso

En respuesta a los resultados obtenidos en este estudio, se propone el desarrollo de actuaciones orientadoras dirigida al estudiantado de nuevo ingreso basadas en la mentoría entre iguales. Concretamente, sería interesante abordar en un futuro el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención que contribuyan a satisfacer las expectativas académicas al inicio de los estudios o a



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la Universidad de Sevilla

lograr su ajuste con la realidad académica, facilitando la adaptación de los diferentes perfiles de estudiantado al contexto universitario.

Según Teixeira et al. (2012), los estudiantes de nuevo ingreso consideran de gran importancia la ayuda prestada por estudiantes de cursos superiores que posean una amplia experiencia y conocimiento del contexto universitario, para de esta manera, poder adaptarse de forma satisfactoria a este.

La asignación de un estudiante mentor, con experiencia suficiente, durante el primer año universitario puede ayudar a reducir la diferencia entre las expectativas iniciales del estudiante y la realidad universitaria. A través de acciones como la recepción inicial y el seguimiento del estudiante se pueden compartir experiencias y proporcionar consejos sobre la vida universitaria, que sirvan como referencia para clarificar qué se puede esperar de la educación superior y cómo afrontar las demandas a las que el estudiante habrá de responder.

Además, sería importante la inclusión de módulos formativos relacionados con la empleabilidad y el desarrollo profesional, dando respuesta a uno de los aspectos que centran las más altas expectativas encontradas en este alumnado. Estas actividades las podrían llevar a cabo estudiantes mentores egresados, así como colaboradores, profesorado o especialistas en el mundo laboral que participen como invitados. Sería interesante abordar temáticas relacionadas con la toma de decisiones profesionales, salidas laborales de la titulación, entrevistas de trabajo, emprendimiento, y desarrollo de competencias transversales.

Además, parece conveniente intervenir para favorecer el desarrollo del estudiante a nivel personal y académico, con el fin de potenciar características como la autonomía o la confianza en uno mismo, así como trabajar en paralelo en la construcción de un proyecto profesional y vital, que le ayude a clarificar sus objetivos y metas personales, académicas y profesionales. Por lo tanto, las instituciones de educación superior habrían de incluir acciones encaminadas a la orientación personal y académica del estudiante, potenciando el conocimiento de sí mismo, la autonomía y la autoconfianza para establecer proyectos de vida consistentes que clarifiquen las metas a alcanzar y den sentido al trabajo académico desarrollado, entendido como un paso más en la consecución de tales metas.



Sería importante que desde la universidad se velase de manera especial por mantener un alto nivel de calidad en la formación impartida, que no defraude las expectativas con que el alumnado accede por primera vez a los estudios universitarios. Asimismo, cabría potenciar la participación de los estudiantes en la actividad investigadora que se desarrolla en las instituciones universitarias promoviendo más iniciativas de colaboración entre profesor y alumnado. Como complemento, se propone llevar a cabo un proyecto de iniciación e inmersión en la investigación, realizado por estudiantes mentores con experiencia, principalmente procedentes de estudios de máster o doctorado, tutorizados por profesores o equipos de investigación. Desde esta iniciativa se pueden impartir seminarios de investigación, así como desarrollar proyectos a nivel local entre los participantes.

Con respecto al estudiantado no tradicional, los resultados de este estudio ponen de manifiesto la importancia de llevar a cabo actividades de convivencia y socialización entre el estudiantado, que cubran la brecha existente debido a las responsabilidades procedentes de aspectos laborales o familiares y al menor tiempo disponible para ello. De este modo, los mentores pueden organizar jornadas de convivencia con diferentes grupos y titulaciones dentro del horario académico, que permitan al estudiantado no tradicional desarrollar nuevos vínculos sociales con los compañeros de clase. Nuestros resultados resaltan la relevancia de la ayuda y el apoyo mutuo entre compañeros para atender a dificultades académicas. Además, los estudiantes mentores de cursos superiores pueden asesorar en temas académicos al estudiantado no tradicional de manera virtual o presencial.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



CAPITULO 8. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

8.1. Primeiro objetivo. Descrição das expetativas académicas

8.1.2. Expetativa de desenvolvimento pessoal

8.1.3 Expetativas de mobilidade do aluno

8.1.4. Expetativas de envolvimento cívico e político

8.1.5 Expetativas de pressão social

8.1.6 Expetativas da qualidade de formação

8.1.7 Expetativas de interação social

8.2. Segundo objetivo: Expetativas baseadas em variáveis demográficas

8.2.1. Em função da variável sexo

8.2.2. Em função da área de conhecimento

8.3. Terceiro objetivo: Expetativas e desempenho académico anterior

8.4. Quarto objetivo: Estudo correlacional preditivo

8.5. Quinto objetivo: Perfil dos estudantes não tradicionais

8.6. Limitações do estudo e prospetiva

8.7. Implicações práticas para responder às expetativas académicas dos novos alunos



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

INTRODUÇÃO

Na literatura anteriormente revista, ficou constatada a importância das expectativas académicas por parte dos novos estudantes universitários, de modo a ocorrer uma boa adaptação do aluno em relação ao contexto universitário.

A presente investigação procura recolher maior conhecimento e compreensão acerca das expectativas académicas que os alunos possuem no início dos seus estudos universitários. Por fim, a última intenção do estudo em vigor é promover propostas de intervenção orientadoras que vão de encontro às expectativas expressas pelos alunos.

Com base nos resultados obtidos, foi desenvolvido neste capítulo tanto a discussão como a apresentação das principais conclusões.

8.1. Primeiro objetivo. Descrição das expectativas académicas

Em relação ao primeiro objetivo relacionado com os resultados descritivos das expectativas académicas, podemos assinalar que os estudantes acedem ao contexto universitário com expectativas elevadas, atendendo às pontuações médias obtidas nas diferentes dimensões. Estes resultados vão de encontro aos já alcançados em estudos realizados (Araujo et al., 2015; Baker et al., 1985; Cook e Leckey, 1999; Smith y Wertlieb, 2005).

Relacionando os nossos resultados com os antecedentes teóricos, surge uma possível explicação para as expectativas elevadas apresentadas pelos novos estudantes universitários. Neste sentido, baseando-nos no mito do estudante de primeiro ano de Stern (1966), as altas expectativas iniciais podem refletir uma visão irrealista do estudante, sobre aquilo que espera desta etapa académica. Deste modo, estas expectativas podem ser traduzidas em termos que remetem a um desconhecimento ou a um idealismo ingénuo por parte do estudante. Como consequência, o estudante podia sentir-se dececionado ao ver que a realidade não corresponde com aquilo que esperava desde o início, o que teria um impacto final na sua permanência no Ensino Superior. Como resposta a estas altas expectativas, serão propostas mais à frente ações de carácter orientativo que ajudam a reduzir a diferença entre as expectativas e a realidade académica.



Expetativas académicas dos estudantes que inician os estudos na universidade de sevilha

As altas expectativas dos novos alunos universitários podem estender-se a todas as dimensões da construção de expectativas académicas. Porém, existem aspetos onde se evidenciam estes níveis mais altos do que noutros. Tomando como referência as sete dimensões consideradas neste estudo, as maiores expetativas dos estudantes são sobre a obtenção de uma formação que os torne aptos e capazes de uma entrada mais fácil no mercado do trabalho, assim como conseguir um desenvolvimento pessoal capaz de aumentar o seu autoconhecimento, a definição de objetivos vitais, a autonomia, autoconfiança ou a responsabilidade. Estes resultados coincidem com os encontrados por Borghi et al. (2016), onde as expectativas relacionadas com o desenvolvimento pessoal e profissional alcançavam as maiores pontuações médias entre os novos estudantes universitários.

De seguida, comentaremos detalhadamente as conclusões obtidas em relação a cada uma das dimensões das expetativas académicas.

8.1.1. Expetativas de formação para o emprego

Os resultados obtidos no presente estudo mostram a importância que a perspectiva do trabalho tem para os novos universitários, destacando uma clara função do ensino superior, a formação de profissionais capazes de ingressar no mercado do trabalho. Ao encontro dos nossos resultados, os obtidos por Alfonso et al. (2013), dizem que os estudantes que enfrentam o seu primeiro ano de universidade possuem geralmente altas expectativas de que o diploma lhes proporcione a formação necessária para conseguir os objetivos profissionais num futuro próximo.

Neste sentido, espera-se que na Universidade ganhem competências profissionais suficientes para se puderem candidatar a um emprego que vá que encontro com as preferências dos estudantes (Freire et al., 2013). Pela análise dos resultados obtidos pelas entrevistas, confirma-se novamente a ideia dos estudantes de que a formação obtida através da licenciatura contribua para a sua entrada no mercado de trabalho. Neste sentido, os estudantes encaram a universidade como um espaço de aprendizagem e treino das competências profissionais. Estes resultados coincidem com os obtidos por Soares et al. (2017),



ao mostrar que os estudantes encaram os estudos como um meio que contribui como preparação para o acesso ao exercício profissional através da sua formação.

Além disso, os resultados das entrevistas revelam outro tipo de formação que facilita no desenvolvimento profissional, como as habilidades sociais. Os estudantes esperam adquirir competências de trabalho em equipa, empatia ou oratórias, assim como oportunidades de melhorar comportamentos de timidez e desenvolvimento de uma personalidade mais forte que lhes ajude a desempenhar melhor as funções inerentes a um trabalho futuro. Neste sentido, Ramos (2017) mostra que os estudantes consideram relevantes as habilidades sociais e o trabalho em equipa como competências fundamentais para o acesso ao mercado do trabalho.

Entre os aspetos mais desejados pelos novos estudantes universitários quando consideram a sua futura entrada para o mercado do trabalho, destacam-se a obtenção de um emprego, a aquisição de uma alta posição social, estabilidade profissional, económica, entre outros. Tais expectativas possuem uma dimensão intercultural, como se verifica nos resultados que são coincidentes aos obtidos noutros contextos (Moreno y Soares, 2014). As expectativas adquiridas pelos entrevistados mostram que, terminar o curso universitário pode garantir a entrada em mais alternativas aquando do momento de eleger um novo trabalho. Nesta mesma abordagem, surgem os resultados obtidos por Byrne et al. (2012), ao mostrar que os estudantes percebem que o seu título universitário lhes facilitará a escolha de diferentes oportunidades de trabalho no futuro. Assim, os estudantes entrevistados no presente estudo esperam conseguir uma boa profissão, expectativa que foi verificada no estudo de Mainardes, Raposo y Alves (2012).

Através dos resultados das entrevistas foi igualmente possível concluir que os estudantes esperam que a formação obtida através dos seus estudos universitários lhes ajude igualmente a ultrapassar fronteiras nacionais na procura pelo emprego e lhes permita alcançar oportunidades profissionais no estrangeiro.

Em relação às práticas curriculares, os estudantes esperam estas lhes abram mais oportunidades de emprego, questão que foi abordada por Silva et al. (2016), onde efetivamente comprovaram uma melhoria significativa na



empregabilidade daqueles diplomados que realizaram algum tipo de práticas profissionais. Os resultados das entrevistas mostram que os estudantes percebem que as práticas curriculares são uma oportunidade para promover e adquirir novas competências que se tornarão úteis para um futuro emprego. Neste sentido, encaram as práticas como uma oportunidade para melhorar o seu profissionalismo e ganhar confiança. González Lorent e Martínez Clarés (2016), definem as práticas curriculares como um elemento fundamental para o desenvolvimento dos alunos segundo perspectiva profissional.

8.1.2. Expetativa de desenvolvimento pessoal

De modo geral, os resultados mostram a importância que os novos estudantes atribuem ao desenvolvimento de uma serie de aspetos pessoais e sociais durante os estudos universitários. Esta primeira conclusão alcançada pode relacionar-se com o conceito de vida adulta emergente. Arnett (2000), menciona em alguns casos que esta etapa de vida adulta emergente coincide com o processo de transição que o estudante vive com a sua entrada no Ensino Superior. O autor justifica este termo relacionando-o com uma série de mudanças que acontecem, tais como a mudança de casa, a etapa universitária e as relações sociais.

Descrevendo com mais detalhes os resultados obtidos, destacamos que os estudantes esperam ter novas experiências de vida na sua nova etapa académica. Segundos os resultados, os estudantes podem encarar a universidade como um espaço onde terão mais liberdade, uma vez que na maioria dos casos, os estudantes saem dos seus lugares e deixam de ter o controlo das famílias.

Porém, a liberdade traz consigo maiores responsabilidade que são próprias da vida adulta. Neste sentido, os resultados mostram que os estudantes esperam aprender a lidar autonomamente com as dificuldades da vida, assim como adquirir competências próprias de um adulto mais responsável e autónomo. Taveira e Rodríguez (2010) descrevem a transição para o contexto universitário como um espaço para o desenvolvimento da maturidade do estudante. De igual forma, Ding (2017) assinala que os estudantes devem tornar-se mais independentes para poder tomar decisões nas diferentes situações da vida deles, tanto no pessoal como na académica.



Entre estas novas responsabilidades, Sores et al. (2007) assinalam o fato de sair de casa dos pais e assumir novos papéis e responsabilidades, podendo haver casos em que alguns jovens não estejam preparados. Os mesmos autores assinalam o primeiro ano de universidade como um momento crucial para que o estudante desenvolva uma nova identidade, caracterizado por altos níveis de autonomia, e se adapte às novas exigências que o Ensino Superior implica. Na mesma linha de argumentação, Araujo e Almeida (2015) reforçam esta abordagem indicando que os novos desafios que o contexto universitário traz através dos espaços académicos e sociais, exigirão maiores níveis de autonomia do novo corpo discente.

De igual modo, os estudantes esperam aproveitar as oportunidades académicas para melhorar aspetos pessoais. O discurso recuperado das entrevistas assinala as diferenças significativas entre a anterior etapa académica e o contexto universitário. Os participantes expressam que terão de adaptar-se às novas exigências académicas que a universidade implica através do desenvolvimento de aspetos pessoais como a autonomia, independência, identidade, organização e planificação. Coertjens et al. (2017) mencionam a mudança como o novo papel que o estudante deve adquirir, tendo maior responsabilidade em relação ao estudo ou uma melhor gestão do tempo e maior planeamento. Da mesma maneira, Romero e Figuera (2018) apontam novos desafios académicos que os alunos devem enfrentar na sua licenciatura em comparação com a etapa anterior, onde se destacam as novas metodologias, avaliações e interações com os professores, aspetos que requerem um maior nível de trabalho autónomo por parte dos estudantes.

Outro dos resultados obtidos indica que os estudantes entram com grandes expectativas de ter objetivos de vida e saber onde querem ir durante os seus estudos universitários. Os resultados das entrevistas assinalam que os estudantes esperam ser influenciados pela sua estadia na universidade, de modo a que as suas preferências iniciais sejam redirecionadas e conseqüentemente acabem dando prioridade a outros objetivos pessoais e profissionais de vida. Além disso, os estudantes manifestam que as interações sociais desenvolvidas no contexto universitário podem manipulá-los e aumentar ou alterar as preferências iniciais quanto aos objetivos de vida que tinham pré-estabelecidos.



Expetativas académicas dos estudantes que inician os estudos na universidade de sevilha

Neste sentido, a diversidade das personalidades, as experiéncias de vida e diversidade cultural com que os estudantes podem interagir durante o seu novo trajeto académico pode influenciar esta realidade.

Nesta linha de pensamento, o fator social também foi entendido como relevante no desenvolvemento pessoal do estudante. Os resultados apoiam estes argumentos ao apresentar altas puntuacións médias dos alumnos quanto à obtención de amizades que lhes ajude a superar possíveis dificultades. Os resultados da análise das entrevistas mostran a importancia do desenvolvemento de novas relacións para enfrentar dificultades quer académicas quer persoais. Assim, como dizem Pascarella e Terenzini (2005), aspetos como maturidade, independencia, ou autonomia podem desenvolver-se através das interaccións e do apoio que existe entre os estudantes.

8.1.3 Expetativas de mobilidade do aluno

Os resultados do presente estudo mostran que os novos alumnos têm expetativas elevadas no que diz respeito às cuestións relacionadas com a participación em programas de intercâmbios durante a súa etapa universitária.

É perceptível, segundo os resultados, expetativas de que os estudantes participem em programas de mobilidade. Este resultado está relacionado com o que foi mostrado em vários estudos sobre o aumento da participación dos estudantes em programas de mobilidade durante a última década (Bilecen e Van Mol, 2017; Valle e Garrido, 2014). Situando-nos no contexto da Universidade de Sevilla, podemos observar o aumento da participación dos estudantes nos últimos anos nestes programas, pasando de 837 estudantes durante a época de 2014/2015 para 1.221 em 2018/2019.

Concretamente, os estudantes esperan que através da participación neste tipo de programas, seja possível de obter uma formación relativamente à qualidade internacional, assim como que esta experiéncia lhes abra posibilidades profesionais além-fronteiras. Entre as vantagens referenciadas por Murillo (2014), destaca-se o desenvolvemento das competências persoais que possibilitan ao estudante o acceso ao mercado do traballo de forma mais satisfatória. Neste sentido, os estudantes mostran-se convencidos que adquiren competencias interculturais, linguísticas e sociais com a experiéncia de estudar



no estrangeiro e isso terá um impacto positivo na abertura de novos mercados de trabalho fora das suas fronteiras.

A colaboração em projetos com professores internacionais também é vista como uma componente importante que afeta o acesso a empregos fora de Espanha. Tais como os resultados assinalados pelo nosso estudo, a Comissão Europeia (2014) destaca o desenvolvimento das habilidades sociais, competências de comunicação, linguísticas, e interculturais devido à participação em programas de mobilidade com os Erasmus.

Assim, os estudantes contemplan uma série de benefícios que esperam alcançar ao conseguir participar neste tipo de programas de mobilidade, entre os quais destacam-se a possibilidade de viajar e incorporarem-se em novas culturas, na aprendizagem de novos idiomas, e também na criação de novas ligações sociais. No que diz respeito aos benefícios académicos, os resultados mostram que os estudantes esperam que isso contribua em novas formas de aprendizagem e de entender os conteúdos de estudo segundo diferentes perspetivas de acordo com a Universidade, o que iria melhorar as suas qualidades da formação.

8.1.4. Expetativas de envolvimento cívico e político

Foi constatado entre os novos estudantes do Ensino Superior, expetativas elevadas de que os estudos universitários vão constituir um espaço para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e fiel da realidade social atual, além de que irá muni-los de conhecimentos e meios para poder transformá-la. Em sintonia com estes resultados, García Ramos et al. (2016) fazem referência à necessidade de uma formação que sensibilize os estudantes sobre a realidade social presente e que desperte um espírito crítico que os prepare e torne capazes de tomar decisões, e atuem a favor do bem social comum. Portanto, a formação universitária podia ser vista como um meio válido e viável para transmitir aos futuros licenciados as competências necessárias para a compreensão da sociedade atual e, deste modo, desenvolver uma visão crítica com a qual contribuem para transformá-la (De la Calle, García e Jiménez, 2007; Martínez, 2008; Martí-Vilar et al, 2011).

Entre os alunos existe a expetativa de adquirir através das disciplinas conteúdos que abordem temas sociais e atuais. Os alunos mostraram interesse,



Expetativas académicas dos estudantes que inician os estudos na universidade de sevilha

nas diferentes áreas de ensino, em haver abordagens de temas atuais da sociedade relacionadas com os seus cursos.

Os estudantes apresentam igualmente expetativas de se formarem como cidadãos comprometidos diante os desafios da sociedade atual. Nesta sequência, Gasca e Olvera (2011) indicam o dever das universidades em adquirir um papel relevante na hora de introduzir a responsabilidade social entre os agentes educativos, formando e criando cidadãos responsáveis e comprometidos com as problemáticas da sociedade atual. Já em relação à participação em voluntariado para a comunidade, as expetativas são algo inferiores. Este resultado coincide com o estudo de Mainardes et al. (2012), que encontrou uma diminuição nas expetativas de participar em voluntariados sociais. Segundo a informação recolhida das entrevistas, esta baixa tendência pode dever-se a fatores inerentes a participar nestes programas de voluntariado, como por exemplo a falta de tempo para realizar estas atividades, a desorientação inicial ao aceder ao contexto universitário ou a falta de informação, aspetos que podiam afetar as expetativas dos alunos. Estes argumentos são semelhantes aos mencionados por Barton et al. (2019), que destacam a gestão do tempo como fator importante na participação, pois os alunos precisam de ajustar as diferentes obrigações pessoais, sociais e académicas entre os desafios que devem enfrentar na hora de realizar atividades de voluntariado.

8.1.5 Expetativas de pressão social

No que diz respeito à dimensão da pressão social, os resultados mostraram que os novos estudantes possuem altas expetativas em corresponder ao que o ambiente que os rodeia pensa sobre as suas projeções como estudante. Mais concretamente, os estudantes esperam obter bons resultados académicos que respondam às expetativas que os familiares e amigos colocaram sobre eles. A partir da análise das entrevistas, foram encontradas expetativas de alcançar as qualificações que os seus familiares esperam. Além disso, manifestam-se os efeitos negativos da pressão sobre a possibilidade de não alcançarem os resultados académicos esperados pela família. Encontramos semelhanças aos nossos resultados com o trabalho de Agliata e Renk (2008), onde se expõe que o rendimento do estudante diminui se houver uma discrepância entre aquilo que



os pais esperam e aquilo que são as expectativas do estudante. Porém, os estudantes admitem que esperam conseguir gerir de maneira correta esta pressão e evitar deste modo consequências negativas como as vividas em etapas académicas anteriores, em relação à pressão sobre conseguir qualificações que lhes garantam acesso ao grau académico desejado.

Relativamente à competição gerada pelos próprios estudantes no ambiente universitário, o estudo reflete altas expectativas sobre não ficar para trás em relação a outros estudantes ao nível dos resultados académicos. Ao aprofundar esta questão, os alunos abordam-na mais a nível de pressão pessoal do que comparação com os colegas. Contudo, manifesta-se entre eles a ideia de que a rivalidade pode ainda originar mais pressão. Neste pensamento, Barraza (2008) faz referência à competição entre os colegas como um aspeto que favorece o aparecimento de sintomas negativos no estudante. Deste modo, Pozos, Preciado, Campos, Acosta e Aguilera (2015), encontraram uma relação negativa entre o aparecimento de sintomas físicos, psicológicos, comportamentais e de competição que surgia com outros colegas.

Os resultados das entrevistas refletem que os estudantes se sentem seguros na hora de tomar decisões académicas. Isto deve-se ao fato de se aperceberem do apoio dos seus familiares, não sentido pressão sobre qual caminho escolher quando surgem perguntas. O estudo de Rodríguez Menéndez, Peña Calvo e Inda Caro (2015), assinalam que os pais consideraram que as decisões são responsabilidade dos filhos e preferiram não intervir, assim como prestar apoio nos estudos. Nesta sequência, os resultados de Santana, Feliciano y Jiménez (2012) mostram que os estudantes se sentem apoiados pelos familiares nos aspetos académicos, ainda que percebam a existência de estereótipos e preconceitos nas famílias sobre a escolha de ingressar determinados estudos que sejam de menor prestígio e com menos oportunidades de emprego.

8.1.6 Expectativas da qualidade de formação

Quanto à dimensão da qualidade da formação, os resultados mostram altas expectativas entre os estudantes em complementar os seus estudos através de participações em atividades extracurriculares, como por exemplo conferências, projetos de investigação, etc. Estes resultados vão de encontro com os



Expetativas académicas dos estudantes que inician os estudos na universidade de sevilha

apresentados no estudo de Oliveira, Santos e Dias (2016), que encontraram altas expetativas sobre obter formação que se complemente através de opções extracurriculares e da participação com professores. Além disso, os estudantes esperam que a participação neste tipo de atividades tenha um impacto positivo nos aspetos académicos. Rojas (2010) menciona que a participação em diferentes atividades de carácter de investigação ajuda no desenvolvimento de competências transversais necessárias para a formação integral no futuro profissional do estudante.

Após a análise das entrevistas, algumas das questões apresentadas foram aprofundadas. Neste sentido, sobre a vontade dos estudantes em participar neste tipo de atividades, juntam-se os diferentes obstáculos que têm de ser enfrentados para se poder beneficiar deles. Neste sentido, a desinformação pode ter um impacto no aluno e fazer com que este se prive de participar nas atividades apresentadas pelas instituições universitárias. Outro dos problemas expostos é a falta de tempo devido à carga horária, o que pode provocar uma sobrecarga académica nos estudantes. Borghi et al. (2016) encontraram altas expetativas no que diz respeito à participação dos estudantes em projetos de investigação científica. Porém, estas apresentaram valores sensivelmente menores do que outras expectativas de cariz diferente, como ocorre no nosso estudo. Estes autores consideram importante a promoção das participações científicas por parte das instituições académicas, com o propósito de atrair um maior número de estudantes e assim criar uma própria cultura baseada neste princípio.

Além disso, os estudantes apresentam altas expetativas na medida em que a participação e colaboração com professores contribua de modo positivo na aprendizagem de como se trabalha num projeto em colaboração com outras pessoas. Da mesma maneira, os estudantes concordam que este tipo de participação melhorará e tornará os seus curriculum vitae mais competitivos. Porém, mesmo havendo vontade que ocorra esta parceria, há igualmente uma série de dúvidas e de receios que podem ter um impacto negativo nesta atividade. Deste modo, é perceptível a insegurança dos estudantes perante a ideia de não conseguirem corresponder às expetativas do corpo docente, devido também às qualificações do próprio professor.



8.1.7 Expetativas de interação social

Os resultados mostram altas expetativas em conciliar as atividades académicas com os momentos de convivência e de diversão. Neste sentido, Pascucci (2015) faz referência à necessidade dos alunos se abstraírem das tarefas universitárias e participarem em atividades de lazer com o intuito de descansar e retomá-las com mais energia.

A análise das entrevistas refletiu que os estudantes encaram a etapa universitária como um espaço que permite desenvolver novas ligações sociais e participar em atividades de lazer e de tempo livre. Como consequência, os estudantes esperam conhecer distintos tipos de estudantes, que sejam de diferentes ambientes culturais, com diferentes conhecimentos, etc. Assim, torna-se evidente, tais como indicam García e Santizo (2010) a necessidade de dispor de tempo de lazer para o desenvolvimento da rede de amizades. Estes resultados confirmam os apresentados por Soares et al. (2018) que encontraram expetativas nos estudantes sobre a criação de novas ligações sociais que tornem propícios um bom convívio durante a etapa universitária. Além disso, reflete-se como uma prioridade por parte dos estudantes a criação de novas amizades e como consequência os planos de entretenimento e lazer. Igue et al. (2008) vão de encontro a estes resultados ao identificar o desenvolvimento de relações interpessoais como um aspeto relevante entre os estudantes universitários.

A dimensão social do estudante no espaço universitário tem sido destacada pelo seu impacto na adaptação dos estudantes. Segundo as palavras de Baker e Syrik (1984), um dos requisitos para que o estudante tenha uma adaptação adequada recai sobre o desenvolvimento de novas relações sociais, a participação em atividades sociais universitárias, e evitar assim experiências relacionadas com a solidão e o isolamento. Estes aspetos tornam-se mais relevantes para os estudantes que têm de abandonar o contexto familiar para ir para a Universidade. Desta forma, este conjunto de alunos entendem a importância destes aspetos no início dos seus estudos, e a prova disso são as expetativas mostradas por eles no presente estudo. No mesmo sentido, Hamshire et al. (2013) destacam a importância de possuir uma rede de amizades que sirvam de apoio ao estudante para conseguir a sua permanência no contexto universitário.



Expetativas académicas dos estudantes que inician os estudos na universidade de sevilha

Em relação à participação em atividades de carácter extracurricular, como desportivas ou culturais, foram encontradas expetativas mais baixas relativamente aos novos estudantes. Estes resultados apresentados nas entrevistas, são justificados pela falta de tempo, pela deslocação, e pela falta de informação sobre as atividades oferecidas pela universidade.

Encontramos igualmente baixas expetativas relativamente à participação regular em festas universitárias. Uma possível explicação pode estar relacionada com o compromisso com os estudos, sobretudo no primeiro ano quando ainda não dominam a vida universitária. Outra explicação pode ser pelas diferentes preferências sobre a participação em atividades sociais. Sevilha oferece uma diversidade de atividades de outro tipo (desportivas, culturais, entretenimento etc.), podendo assim passar as festas universitária para segundo plano e limitá-las pelos estudantes a datas específicas. Deve ser tido em conta que a amostra de participantes deste estudo conta também com estudantes não tradicionais, que apresentam peculiaridades e responsabilidades que podem afetar a não participação neste tipo de atividades, no entanto, este será um tema abordado mais adiante.

8.2. Segundo objetivo: Expetativas baseadas em variáveis demográficas

O segundo objetivo presente neste estudo pretende identificar possíveis diferenças entre os diferentes grupos de novos estudantes, de acordo com duas variáveis de carácter demográfico. Por um lado, é feita referência à variável género do aluno, e por outro, à área de conhecimento onde está localizado o seu curso universitário.

8.2.1. Em função da variável sexo

Quanto ao género dos estudantes, de modo geral este estudo encontrou que são as mulheres quem acedem ao Ensino Superior com as expetativas mais altas em relação aos homens. Estes resultados vão de encontro a diversos estudos, onde as mulheres têm pontuações mais altas quanto às expetativas do início de curso (Araujo et al., 2015; Conde, Alfonso, García-Señorán, Deaño e Tellado, 2014).



Em concreto, as dimensões onde mais se evidenciaram estas diferenças foram nas que dizem respeito às expectativas sobre o envolvimento político e civil, desenvolvimento pessoal e social, mobilidade estudantil, formação para o emprego e qualidade de formação.

Em relação aos resultados obtidos na dimensão do envolvimento político e civil, encontramos maiores níveis de expectativas nas mulheres. Para explicar o sucedido, baseámo-nos em evidências encontradas em estudos anteriores dentro do contexto universitário, que assinalaram que as mulheres mostravam uma maior atitude sobre o compromisso social do que os homens (Hu e Wolniak, 2013; Sax e Harper, 2007). Deste modo, as mulheres possuem uma capacidade maior de empatia de preocupação a nível social (Arango, Clavijo, Puerta e Sánchez, 2014). Posto isto, estas características podem explicar a maior predisposição por parte de estudantes do género feminino na participação em atividades de voluntariado social no início dos seus estudos.

Coincidindo com os resultados de Conde et al. (2014), o nosso estudo revelou que as estudantes apresentavam maiores expectativas de desenvolvimento pessoal e social do que os estudantes de género masculino no início do primeiro ano de universidade. Assim, as estudantes esperam conseguir desenvolver aspetos pessoais como a identidade, autonomia ou a autoconfiança que as ajude a enfrentar de maneira mais eficaz as exigências próprias do contexto universitário. Sax (2009) menciona que aquelas estudantes que saem do contexto familiar para obter uma licenciatura têm mais probabilidades de desenvolver uma identidade académica e social baseada em autonomia.

Porém, o estudo de Soares et al. (2017) mostrou maiores níveis de autonomia nos estudantes do sexo masculino do primeiro ano, em comparação com as mulheres. Assim, neste estudo foram os homens quem enfrentaram de modo mais eficiente as exigências da vida universitária.

Relativamente aos resultados sobre a dimensão de mobilidade dos estudantes, os maiores níveis de expectativas são refletidos nos alunos de género feminino. Esta situação é compatível com existência de maiores percentagens em alunas que decidem participar nos programas de mobilidade no contexto universitário espanhol. Segundo os dados do Ministerio de Ciencia, Innovación e



Expetativas académicas dos estudantes que inician os estudos na universidade de sevilha

Universidades (2019), durante o ano de 2016-2017, a percentagem de alunas que tirou um curso universitário fora de Espanha foi de quase 60 %.

No que diz respeito à obtenção de formação para o emprego através de um diploma universitário que permita a abertura ao mercado com trabalho, assim como de melhores condições de emprego, são as mulheres que apresentam maiores expetativas em relação ao género masculino.

Estes resultados podem ser associados aos encontrados por Shaw (2013) em relação à perceção das alunas sobre as suas entradas para o contexto universitário. A maioria das respostas inclinou-se para a opinião de que viam a universidade como um meio para conseguir um bom trabalho que proporcione bons valores salariais. No entanto, estes resultados diferem dos encontrados por Martínez, Castro, Lucena e Zurita (2015) que concluem que os estudantes do género masculino procuram durante os seus estudos uma estabilidade a nível de trabalho, sendo as mulheres quem se aproximam mais de preferências vocacionais e altruístas. Esta discrepância de resultados pode ser explicada pelas diferenças no momento de interpretar questões como em que consiste um emprego de prestígio.

Relativamente às expetativas de obter uma formação de qualidade através da participação em atividades de melhoria de conhecimentos ou de investigação com os professores e outros estudantes, são as mulheres quem apresentam expetativas mais altas. Sax, (2009) menciona na sua pesquisa alguns aspetos que podem estar relacionados com estas diferenças. Baseado na entrada, no momento do acesso à universidade, as estudantes possuem um compromisso académico e intelectual mais acentuado do que os homens, o que pode causar esta lacuna relativamente às expetativas iniciais. Isto deve-se ao facto de que na etapa pré-universitária as mulheres passam mais tempo a participar em atividades académicas e extracurriculares em comparação aos homens, que têm um diferente padrão de comportamento porque são menos comprometidos academicamente. Além disso, são as mulheres quem apresentam maiores níveis de gestão de tempo (Soares et al., 2007). Por isso, um compromisso académico e intelectual maior, assim como uma gestão de tempo mais eficaz, pode estar relacionada com a maior vontade das melhores em participar neste tipo de atividades complementares de formação e investigação.



8.2.2. Em função da área de conhecimento

Atendendo à variável da área do conhecimento, os resultados apresentam diferenças em todas as dimensões das expetativas académicas, exceto nas relacionadas com a qualidade de formação. Além disso, também se observou em que áreas se encontram estas diferenças, assim como em que dimensões, constatando em concreto quais são as mais sensíveis e relevantes.

Verificam-se as maiores diferenças na dimensão sobre a formação para o emprego e carreira profissional. Por isso, foi possível comprovar que aqueles estudantes que iniciam os seus estudos universitários em áreas de artes e humanidades possuem claramente expetativas mais baixas em relação a outras áreas de conhecimento, como ciências sociais e jurídicas, ou ciências da saúde, onde as expetativas dos alunos registam valores superiores.

A partir do Observatório do Serviço Público de Emprego do Estado (2017), refletiu-se sobre o mercado de trabalho para licenciados segundo a situação atual do contexto espanhol. Focando-nos na situação dos licenciados dentro das áreas de artes e humanidades, constatamos que são baixas as percentagens de contratação dos últimos anos. Segundo Troiano e Elias (2014), as saídas profissionais relacionadas com os estudos das áreas das humanidades destacam-se por ser baixas.

Provavelmente, os estudantes desta área de aprendizagem não são alheios a esta realidade que se reflete nas estatísticas de emprego, o que condiciona na expressão das suas expetativas de emprego. Outro aspeto importante que ressalta é a baixa qualificação pedida para os empregos desempenhados frequentemente por estes estudantes, que são os que por norma mais desempenham funções que não estão relacionados com os seus estudos (Carrascosa e López-Barajas, 2010). A situação descrita para os licenciados das áreas das artes e humanidade não ocorre apenas em Espanha. Verifica-se igualmente em países da região Europeia que para este grupo de estudantes existe uma menor probabilidade de obter um emprego, assim como uma demorada transição para o mercado do trabalho (Farčnik e Domadenik, 2012; Stiwie e Alves, 2010; Allen e Van der Velden, 2009). Esta realidade de empregabilidade caracterizante dos licenciados desta área de artes e humanidades poderia desencadear uma visão menos positiva para os



Expetativas académicas dos estudantes que inician os estudos na universidade de sevilha

recém-licenciados quanto às opções de trabalho que esta área acarreta, e provocar expetativas mais baixas. A motivação com que os alunos se dispõem a estudar um determinado curso pode ser mais um argumento para explicar as baixas expetativas entre os estudantes que ingressam nas licenciaturas de artes e humanidades. Para este grupo, as preferências de escolha de carreira podiam basear-se mais em motivos vocacionais, e deixar de lado outros interesses profissionais que são mais valorizados pelos estudantes universitários (Rivera, 2012). Podia também explicar-se pela diversidade que existe atualmente no Ensino Superior, onde acedem cada mais estudantes que são definidos como não tradicionais e caracterizam-se por já terem um emprego estável ou por retomarem a sua formação universitária após alguns anos afastados do sistema de educação formal; em alguns casos, encontrando-se já reformados ou próximos da reforma. Este tipo de alunos possui geralmente outro tipo de preocupações e motivos para obter diplomas em Belas Artes, História da Arte, Antropologia, etc, às quais se interessa não tanto pelo valor profissional, mas pelo valor vocacional e intrínseco que podem trazer para a vida pessoal. Além disso, segundo Troiano e Elias (2014), licenciaturas como as de ciências ou de engenharia possuem um mais prestígio em comparação com as humanidades, baseado entre outros aspetos, com a estabilidade de trabalho. Esta situação também pode condicionar os estudantes de artes e humanidades na medida em que podem visualizar as suas opções de acesso no mercado de trabalho com menos otimismo.

De qualquer maneira, e apesar das diferenças apresentadas, os nossos resultados revelam altas expetativas por parte dos alunos em todas as áreas de aprendizagem universitária, o que evidencia a necessidade de responder de modo satisfatório às obrigações e aspirações dos estudantes através de uma educação de qualidade que coloca a empregabilidade como um dos seus focos principais.

Relativamente às diferenças encontradas na dimensão das expetativas de implicação política e civil, os nossos resultados vão de encontro aos resultados apresentados no estudo de Deaño et al. (2013) onde as menores pontuações se centram na área de engenharia. Assim, o estudo de Costa et al. (2013) com estudantes de engenharia apresenta pontuações médias semelhantes às obtidas neste estudo, utilizando o mesmo instrumento de medida. Estes resultados mostram a necessidade de incorporar nas licenciaturas de engenharia, conteúdos



relacionados com a responsabilidade social. Como proposta poderiam incorporar nos estudos e trabalhar tanto na prática como na teoria objetivos relacionados com o desenvolvimento sustentável promovido pelas Nações Unidas , dando maior ênfase aos interesses que se relacionam com temáticas como: acabar com a fome através da agricultura sustentável, água potável e saneamento, ações climáticas, energia limpa e acessível, inovação e infraestruturas ou cidades e comunidades sustentáveis.

Por fim, na dimensão acerca das expetativas de desenvolvimento pessoal e social, foi possível de observar outra das diferenças mais acentuadas pelas áreas do conhecimento. São os estudantes de ciências da saúde e ciências sociais e jurídicas quem apresentam as expetativas mais altas de que o contexto universitário representa um espaço de desenvolvimento de aspetos pessoais como a autonomia.

Já pelo contrário, foram os estudantes de engenharia quem expressaram as expetativas mais baixas no que diz respeito a esta dimensão. O estudo de Alfonso et al. (2013) apresenta semelhanças com os nossos resultados, ao mostrar que os estudantes espanhóis enquadrados nas áreas de direito social têm maiores expetativas de desenvolvimento pessoal, assim como os das áreas das tecnologias apresentam as expetativas mais baixas.

8.3. Terceiro objetivo: Expetativas e desempenho académico anterior

Em relação ao terceiro objetivo estabelecido no presente estudo, pretendeu-se analisar a associação entre que as qualificações obtidas para o acesso à universidade e as expetativas académicas que os estudantes têm ao entrar na universidade. De modo geral, os resultados mostraram uma ligeira tendência de que quanto mais altas as notas de acesso à universidade, maior a tendência dos alunos em ter maiores expetativa.

Respetivamente à dimensão onde se encontraram as correlações mais significativas, cabe a nós interpretar que aqueles estudantes com melhores notas de acesso à universidade têm tendência de apresentar uma maior vontade de participar em atividades complementares à sua área de estudos. Podemos supor



Expetativas académicas dos estudantes que inician os estudos na universidade de sevilha

que os alunos com um histórico académico de maior sucesso em termos de desempenho podem estar munidos de uma série de competências de estudo, pesquisa de informação, assim como possuir preocupações que os tenham ajudado a alcançar tais resultados. Este grupo de estudantes desejava continuar os seus estudos universitários com esta dinâmica positiva, esperando participar em atividades que complementem e que permitam a existência de investigação nas suas áreas de conhecimentos.

Esteban, Bernardo e Rodríguez (2016) evidenciam a associação do rendimento académico com outros aspetos relacionados com a qualidade da formação, com é o caso da ajuda, participação ativa nas aulas, relação entre aluno e professor, envolvimento no estudo e participação em atividades alternativas que remetem a um perfil de um estudante dedicado a nível académico.

Por isso, esta seria uma dimensão a ter em conta no momento de elaborar intervenções cujo objetivo seria aproximar os estudantes que têm as notas mais baixas para este tipo de atividades complementares.

Outra das dimensões que se destacou sobre a relação do rendimento académico mostra que os estudantes que obtiveram qualificações mais altas no momento de acesso à universidade têm tendência de esperar uma maior participação noutro tipo de aticidades lúdicas e recreativas de carácter extracurricular, que permitam o desenvolvimento de relações interpessoais. Esta tendência pode ser explicada e baseada naqueles estudantes cujas notas são mais altas, possuírem mais habilidades de gestão e planificação do tempo em relação a temas académicos, podendo deste modo aproveitar momentos de convivência e de participação noutro tipo de atividades extracurriculares. De acordo com esta abordagem, Garzón-Umernkova e Gil (2017) encontraram uma conexão positiva entre o desempenho académico e a gestão do tempo. Assim, ambos autores destacaram os benefícios dos estudantes com alto desempenho por poderem orientar e planear o tempo, podendo assim tornar as horas de estudo produtivas de modo a terem tempo para desfrutar de atividades sociais e de lazer.



8.4. Quarto objetivo: Estudo correlacional preditivo

O quarto objetivo deste estudo centra-se em valorizar até que ponto as diferentes dimensões das expetativas académicas explicam o desempenho que os estudantes esperam alcançar no fim do primeiro ano.

Os resultados apresentados mostram que os estudantes que possuem expetativas em aprofundar e aumentar os conhecimentos através das diferentes atividades académicas e científicas tendem também a ter expetativas de obter melhores resultados académicos durante o seu primeiro ano. Estes resultados podem ser interpretados com base nas crenças dos estudantes de que o conhecimento desenvolvido pela participação neste tipo de atividades extracurriculares lhes vai ajudar a enriquecer a formação curricular e que assim aumentará o seu desempenho académico.

Os resultados do estudo de Pozón (2014) mostram que os estudantes consideram que a participação neste tipo de atividades extracurriculares vai de encontro ao desenvolvimento de uma formação integral. Além disso, Ríos, López e Trujillo (2014) evidenciam que, através do desenvolvimento de competências de pesquisa, o aluno adquire uma formação integral, o que por sua vez vai afetar de forma positiva o seu desempenho académico.

Por outro lado, os estudantes que encaram a entrada para a universidade como uma oportunidade de crescimento e de melhorar a nível pessoal, tendem a mostrar maior confiança no seu desempenho académico no fim do primeiro ano. Por outras palavras, os estudantes teriam mais autoconfiança e conseqüentemente enfrentariam os mais diversos assuntos com maiores expetativas de sucesso. Estudos anteriormente realizados como os de Jensen e Jetter (2016) concluíram que o desempenho académico dos estudantes é influenciado pelas suas oportunidades para o desenvolvimento de identidade. É o mesmo que dizer que a falta de desenvolvimento da identidade do estudante, que é definida pela sua adaptação às novas características do contexto universitário, além de poder implicar atrasos na conclusão do curso, pode igualmente ter um impacto negativo nos seus resultados académicos.



8.5. Quinto objetivo: Perfil dos estudantes não tradicionais

Em resposta ao quinto objetivo presente no estudo, foi determinado o perfil das expetativas académicas com que os alunos não tradicionais acedem ao contexto universitário, comparando-o com o perfil característico dos alunos tradicionais. Para isso, definimos perfis de estudantes não tradicionais com base em três características.

De acordo com os resultados obtidos, de modo geral, os alunos não tradicionais que inician os seus estudos na Universidade de Sevilha fazem-no com expetativas académicas altas, embora alguns aspetos sejam claramente inferiores em comparação com outros alunos tradicionais. Esta conclusão deve ser feita com algumas nuances que são derivadas do carácter multidimensional do construto analisado e em relação aos diferentes traços dos estudantes não tradicionais definidos neste estudo. Bowl e Bathmaker (2016) apontam a existência de diferenças entre as expetativas dos alunos tradicionais e não tradicionais, sendo necessário considerar as expetativas destes últimos mencionados.

Os resultados dos três perfis dos estudantes não tradicionais vão de encontro no momento de mostrar as diferenças significativas na dimensão das expetativas de interação social. Neste sentido, no que diz respeito às oportunidades de interação social que a vida universitária proporciona, as expetativas dos alunos não tradicionais são claramente inferiores nos três casos. As pessoas com mais idade ou aquelas que estudam e trabalham, precisam de assumir mais responsabilidades e, portanto, a disponibilidade de tempo torna-se menor. Como indicado por Fragoso, Quintas e Gonçalves (2016), os estudantes com idade superior enfrentam a universidade com uma série de desvantagens que os estudantes tradicionais não têm. Deste modo, os estudantes mais velhos devem gerir o seu tempo de modo a que consigam dar resposta a assuntos familiares, profissionais e universitários e, quanto às expetativas universitárias, estas são mais baixas em relação aos outros estudantes. Além disso, a falta de tempo dos estudantes não tradicionais é uma consequência de conciliar estudos e trabalho, o que implica uma dificuldade acrescida em dedicar o tempo a outros tipos de atividades que não sejam estritamente académicas ou profissionais (Graham e Donaldson, 1999; Manthei e Gilmore, 2005). A falta de tempo para o



estudo reduz as possibilidades de participar em momentos como os de convivência e diversão, atividades extracurriculares e festas universitárias, o que significa como consequência ter menos momentos de interação social e de relacionamento com os colegas. Os nossos resultados vão de encontro aos obtidos por Adams e Corbett (2010), que descobriram que os estudantes não tradicionais tinham baixas expectativas sociais sobre a sua experiência universitária, enquanto que os estudantes tradicionais iniciavam esta etapa com grandes expectativas em relação ao estabelecimento de novas ligações sociais.

Contudo, na dimensão relativa à interação social deve ser realizada uma interpretação diferente tendo em conta as diferenças entre os alunos caracterizados por serem de primeira geração, e os outros estudantes. Diferentes autores deram explicações para estas diferenças relativas aos alunos tradicionais. Segundo Lowery-Hart e Pacheco (2011), os estudantes de primeira geração têm acesso ao contexto universitário com menos conhecimentos, o que não lhes permite criar expectativas sobre o que vão encontrar. Além disso, estes estudantes preferem isolar-se e evitar relações com outros colegas por medo de perder a sua identidade pessoal. Esta ausência de relações sociais, segundo Mehta, Newbold e O'Rourke (2011), pode ser devido á falta de capital cultural. Deste modo os alunos teriam mais problemas no momento de se envolverem e adaptarem à vida universitária, tendo como consequência menos relações sociais com os colegas.

Outro dos resultados mostra que tanto os estudantes maiores de 25 anos como aqueles que estudam e trabalham, têm as mesmas expectativas no que diz respeito às a agradar e ir de encontro com o que a família, os amigos e os colegas esperam deles.

Neste sentido, os estudantes não tradicionais têm menos necessidade de corresponder com as expectativas dos seus familiares e amigos mais chegados. Por trás disto podia estar um fator como a independência financeira, que em certa medida caracteriza boa parte destes estudantes. Tal situação leva a menos preocupação do estudante em responder ao esforço económico familiar, ao contrário do que podia ocorrer com um aluno tradicional, economicamente dependente das suas famílias, e portanto com uma maior pressão social. Além disso, tal como indica Oliveira (2007), existe um componente intrínseco na motivação dos estudantes não tradicionais, em que parte deles se matriculam na



Expetativas académicas dos estudantes que inician os estudos na universidade de sevilha

universidade simplesmente pelo prazer de aprender e expandir os conhecimentos, com ausência de pressões externas.

Analisando as diferenças das expetativas académicas para os diferentes perfis de estudantes não tradicionais, é visto que aqueles que se encontram profissionalmente ativos apresentam expetativas significativamente mais baixas em relação aos alunos tradicionais no que diz respeito a obter uma formação que lhes permita aceder ao mercado do trabalho, crescimento profissional, manter um emprego e obter uma carreira profissional satisfatória.

Estes resultados vão de encontro às conclusões obtidas em trabalhos anteriores, onde se constatou que os estudantes não tradicionais esperam melhorar as suas perspetivas profissionais e de trabalho, assim como a sua posição social e profissional através dos seus estudos superiores (Wylie, 2005). Alves et al. (2012) perceberam que um dos principais motivos que levam os alunos mais velhos não tradicionais a embarcar nos estudos universitários é o de adquirir conhecimentos que melhorem as suas competências profissionais, e desta forma trazer benefícios ao emprego. Segundo este pensamento, Bohl, Haak e Shrestha (2017) adicionam a expetativa de que as pessoas que se encontram a trabalhar possam conseguir melhorias salariais. Embora sejam elevadas, as expetativas de obter uma formação para o emprego são inferiores em relação aos alunos tradicionais, uma vez que os não tradicionais já trabalham e não procuram tanto acesso ao emprego, mas sim uma mudança ou melhoria da situação profissional. Além disso, é possível supor que os estudantes não tradicionais possuam maior conhecimento sobre o mercado de trabalho devido às suas experiências profissionais, o que lhes permitiria ser mais realistas quanto às expetativas relacionadas com empregabilidade e carreira profissional, ajustando-as à realidade do mercado do trabalho espanhol, que tem vindo a atravessar uma situação difícil durante os últimos anos. A obtenção de uma formação de qualidade é outra expetativa destacada pelos alunos não tradicionais. Num ambiente de emprego onde prevaleça a atualização de conhecimentos, habilidades e competências, esta expetativa torna-se relevante.

Observando os alunos mais velhos, encontramos diferenças significativas em relação aos alunos tradicionais, quanto às suas expetativas em participar em programas de mobilidade. Em concreto, as expetativas relacionadas com a



movilidade de estudantes são consideravelmente inferiores nos estudantes não tradicionais. As responsabilidades profissionais ou familiares que grande parte dos alunos assumem limita a possibilidade de viver experiências fora do contexto habitual, como é o caso da participação em ações em mobilidade de estudantes, ou mudança para outras universidades nacionais ou estrangeiras.

8.6. Limitações do estudo e prospetiva

O presente trabalho apresenta limitações quanto à abordagem metodológica quantitativa, baseada na utilização de questionários. Neste sentido, os dados obtidos dos instrumentos de autorrelato podem conter dados que podem ser de certo modo manipulados através das respostas dos participantes (desonestidade ou falta de respostas conscienciosas).

Além disso, ao generalizar as conclusões obtidas devem ser reconhecidas certas limitações, dadas as características da amostra utilizada no estudo, que não foi obtida aleatoriamente e que se limita ao contexto institucional da Universidade de Sevilha. Contudo, tem de se enfatizar que a amostra é considerada por um elevado número de participantes e é heterogénea, o que aumenta a sua representatividade.

Para futuros trabalhos poderão ser realizados estudos onde se incluam amostras de diferentes contextos universitários, quer nacionais quer internacionais. Assim, podem ser realizados estudos que contrastem as expectativas académicas no início dos estudos e quando tiver passado pelo menos um ano, tentando assim avaliar quais os fatores associados às possíveis mudanças observadas.

Seria igualmente interessante abordar outras dimensões de expectativas relacionadas com a aprendizagem, metodologias e avaliações de docentes, comunicação com os professores, participação de estudantes, etc.

Além disso, poderiam ser descritas e comparadas as expectativas de outros tipos de estudantes não tradicionais baseados em características como a proveniência de grupos étnicos minoritários, imigrantes, pessoas em situação de desigualdade ou com diversidade funcional.



Outra vertente da investigação podia situar-se no conhecimento das expetativas dos novos estudantes, matriculados em estudos universitários dentro de programas nacionais ou internacionais de mobilidade, tais como os Erasmus ou SICUE.

8.7. Implicações práticas para responder às expetativas académicas dos novos alunos

Em resposta aos resultados obtidos neste estudo, propõe-se o desenvolvimento de ações orientadoras dirigidas aos novos estudantes, baseadas na mentoria por pares. Mais concretamente, seria interessante futuramente abordar-se a conceção, aplicação e avaliação de programas de intervenção que contribuam para a satisfação das expetativas académicas no início dos estudos, ou para se adequar à realidade académica, facilitando a adaptação dos diferentes perfis de estudantes no contexto universitário.

Segundo Teixeira et al. (2012), os novos estudantes consideram de grande importância a ajuda prestada pelos estudantes de anos superiores, pois estes possuem mais experiência e conhecimento do contexto universitário, e assim, ajudam na adaptação a este meio.

A atribuição de um mentor durante o primeiro ano de faculdade, neste caso estudante, com experiência suficiente, pode ajudar a diminuir a diferença entre as expetativas iniciais e a realidade da universidade dos novos estudantes. Através de ações como a receção inicial e o acompanhamento do estudante, podem-se partilhar experiências e proporcionar conselhos sobre a vida universitária, que sirvam como referência para elucidar o que se pode esperar do ensino superior e como enfrentar as obrigações a que os estudantes devem responder.

Além disso, seria importante que se incluíssem modelos de formação relacionados com a empregabilidade e o desenvolvimento profissional, dando resposta a um dos aspetos onde as expetativas mais altas dos alunos se centram. Estas atividades poderiam ser levadas a cabo por alunos mentores já licenciados, que neste caso seriam estudantes já a frequentar a universidade, ou colaboradores, professores, ou especialista no mundo do trabalho que participem



como convidados. Seria interessante abordar temas relacionados com a tomada de decisões profissionais, oportunidades de emprego, entrevistas de trabalho, empreendedorismo e desenvolvimento de competências transversais.

Além disso, torna-se conveniente uma intervenção para favorecer o desenvolvimento do estudante tanto a nível pessoal como académico, com o objetivo de melhorar características como autonomia ou autoconfiança, assim como trabalhar paralelamente na construção de um projeto pessoal e vital que lhes ajude a elucidar os objetivos e metas pessoais, académicas e profissionais. Posto isto, as instituições do ensino superior deveriam incluir ações encaminhadas para a orientação pessoal e académica do estudante, melhorando o conhecimento de si mesmos, autonomia e autoconfiança, para estabelecer projetos de vida consistentes que clarifiquem as metas que desejam alcançar, e dê sentido ao trabalho académico desenvolvido entendido com um passo para alcançar tais objetivos.

Seria importante que a universidade tivesse um cuidado especial para manter um alto nível de qualidade na formação dada aos estudantes, para que não fossem dececionadas as expectativas com as quais os estudantes iniciam a vida académica. Desta forma, seria necessário promover a participação dos estudantes em atividades de pesquisa a desenvolver nas instituições universitárias, promovendo assim mais iniciativas de colaboração entre professores e alunos. Para completar, propõe-se a realização de um projeto de iniciação à investigação, realizado pelos estudantes mentores com experiência, principalmente estudantes de mestrado ou doutoramento, que sejam orientados por professores ou equipas de investigação. A partir desta iniciativa, podem ser lecionados seminários, além de desenvolver projetos locais com os estudantes.

No que diz respeito aos alunos não tradicionais, os resultados do presente estudo mostram a importância de realizar atividades de convívio e sociais entre os estudantes, que sejam capazes de colmatar as falhas existentes devido às responsabilidades decorrentes de aspetos familiares ou de trabalho e à diminuição do tempo disponível para eles. Deste modo, os mentores podem organizar dias de convivência com diferentes grupos e graus académicos dentro do horário académico, que permitam aos estudantes não tradicionais o desenvolvimento de novas ligações com os colegas de turma. Os nossos



Expetativas académicas dos estudantes que inician os estudos na universidade de sevilha

resultados apresentam a importância da ajuda e do apoio mútuo entre colegas para superar dificuldades académicas. Além disso, os estudantes mentores de anos superiores, podem aconselhar os estudantes não tradicionais de modo presencial ou virtual sobre questões académicas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 7–35.

Adalid, M., Carmona, C., Vidal, J. y Benlloch, M. J. (2018). Competencias interculturales en Educación Superior: Aspecto clave para la movilidad. *Education in the Knowledge Society*, 19(1), 97-114. doi:10.14201/eks201819197114

Adams, J. y Corbett, A. (2010). Experiences of traditional and non-traditional college students: A quantitative study of experiences, motivations and expectations among undergraduate students. *Sociological Perspectives*, 15, 1-29.

Agliata, A. K. y Renk, K. (2008). College Students' Adjustment: The Role of Parent-College Student Expectation Discrepancies and Communication Reciprocity. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 967–982. doi:/10.1007/s10964-007-9200-8

Allen, J. y Van der Velden, R. (2009). *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates*. HEGESCO.

Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M. y Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 21(1), 125-136.

Alfranseder, J., Escrivá, J., Fellingner, A., Haley, A., Nigmonov, A. y Taivere, M. (2012). *Exchange, employment and added value. Research Report of the ESNSurvey 2011*. Erasmus Student Network AISBL.

Almeida, L.S., Deaño, M., Araújo, A.M., Costa, A.R., Conde, A. y Alfonso, S. (2012). *Questionário de Perceções Académicas: Versão Expectativas (QPA-E)*. Universidade do Minho/Universidade de Vigo.

Almeida, L.S., Guisande, M.A. y Paisana, J. (2012). Participación extracurricular, ajuste y rendimiento académico en la Educación Superior: Un



estudio con estudiantes portugueses. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865. doi:10.6018/analesps.28.3.156231

Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 199-213. doi:10.22201/iisue.20072872e.2017.23.3018

Álvarez, V. y García, E. (2002). Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En V. Álvarez y A. Lázaro (Eds.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 215- 248). Ediciones Aljibe.

Álvarez González, M. y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. doi:10.6018/reifop.18.2.219671

Álvarez-Pérez, R. y López-Aguilar, D. (2014). Programa de mentoría para preparar el tránsito del bachillerato a la universidad. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2, 1-10.

Alves, F., Gonçalves, P. y Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 121-131.

Appleton-Knapp, S. L. y Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of marketing education*, 28(3), 254-264. doi:10.1177/0273475306293359

Arango, O., Clavijo, S., Puerta, I. y Sánchez, J. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 89-105. doi:10.1016/j.resu.2015.01.003

Araújo, A. M. y Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1(1), 13-32. doi:10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32

Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á. y Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas



académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220. doi: 10.21814/rpe.7057

Araújo, A. M., Assis Gomes, C. M., Almeida, L. S. y Núñez, J. C. (2018). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología*, 35(1), 58–67. doi:10.6018/analesps.35.1.299351

Arias, S. (2008). *Voluntariado universitario. Guía para su gestión en las universidades madrileñas*. Dirección General de Voluntariado y Promoción Social.

Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi:10.1037//0003-066X.55.5.469

Asgari, S. y Carter, F. (2016). Peer Mentors Can Improve Academic Performance. *Teaching of Psychology*, 43(2), 131–135. doi:10.1177/0098628316636288

Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N. y Pierce, T. W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first- and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53, 755-781. doi:10.1007/s11162-011-9252-1

Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.

Baker, R., Mc Neil, O. y Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94–103. doi:10.1037/0022-0167.32.1.94

Baker, R. W. y Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179–189. doi:10.1037/0022-0167.31.2.179

Beltman, S. y Schaeben, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 33–44. doi:10.5204/intjfyhe.v3i2.124

Barraza, M.A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26, 270-289.



Barton, E., Bates, E.A. y O'Donovan, R. (2019) 'That extra sparkle': students' experiences of volunteering and the impact on satisfaction and employability in higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 453-466, doi:10.1080/0309877X.2017.1365827

Bennett, R., Kottasz, R. y Nocciolino, J. (2007). Catching the early walker: an examination of potential antecedents of rapid student exit from business-related undergraduate degree programmes in a post-1992 university. *Journal of Further and Higher Education*, 31(2), 109-132. doi:10.1080/03098770701267556

Bentler, P. (1989). *EQS structural equations program manual*. BMDP Statistical Software.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significados y medidas*. Editorial Ariel SA.

Bermúdez-Tirado, S., Ramírez-Hoyos, M. y Jaramillo-Arias, A. (2016). Preferencias en el uso del tiempo libre de los estudiantes universitarios con enfoque en el sector turismo. *Revista CEA*, 2(4), 75-88. doi:10.22430/24223182.173

Berzonsky, M. D. y Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and individual differences*, 39(1), 235-247. doi:10.1016/j.paid.2005.01.010

Bilecen, B. y Van Mol, C. (2017). Introduction: international academic mobility and inequalities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1241-1255. doi:10.1080/1369183X.2017.1300225

Bohl, A. J., Haak, B. y Shrestha, S. (2017). The Experiences of Nontraditional Students: A Qualitative Inquiry. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65(3), 166-174. doi:10.1080/07377363.2017.1368663

Borghi, S., Mainardes, E. y Silva, É. (2016). Expectations of higher education students: a comparison between the perception of student and teachers. *Tertiary Education and Management*, 22(2), 171-188. doi:10.1080/13583883.2016.1188326



Böttcher, L., Araújo, N. A. M., Nagler, J., Mendes, J. F. F., Helbing, D. y Herrmann, H. J. (2016). Gender gap in the ERASMUS mobility program. *PLoS ONE*, 11(2), 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0149514

Bowl M. y Bathmaker, A.M. (2016) Nontraditional students and diversity in higher education. En J.E. Côté y A. Furlong (Eds.), *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education* (pp. 142-152). Taylor & Francis.

Bowles, A., Dobson, A., Fisher, R. y McPhail, R. (2011). An Exploratory Investigation into First Year Student Transition to University. In K. Krause, M. Buckridge, C. Grimmer y S. Purbrick-Illek (Eds.), *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education* (pp. 61-71). Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc.

Bozick, R. (2007). Making it through the first year of college: The role of students' economic resources, employment, and living arrangements. *Sociology of Education*, 80(3), 261-285. doi:10.1177/003804070708000304

Braxton, J. M., Vesper, N. y Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36, 595-611.

Briggs, A. R. J., Clark, J. y Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3-21. doi:10.1080/13538322.2011.614468

Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C. y Nordström, K. (2009). First year expectations and experiences: student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157-173. doi:10.1007/s10734-008-9188-3

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.

Burnett, L. (2007, July). Juggling first year student experiences and institutional changes: An Australian experience. Paper presented at 20th International Conference on First Year Experience, Hawaii, USA.

Byrne, M. y Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111-124. doi:10.1080/03098770500103176



Byrne, M., Flood, B., Hassall, T., Joyce, J., Arquero Montaña, J. L., González González, J. M. y Tourna-Germanou, E. (2012). Motivations, expectations and preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. *Accounting Forum*, 36(2), 134-144. doi:10.1016/j.accfor.2011.12.001

Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839.

Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la Educación*, (30), 50-83. doi:10.31619/caledu.n30.173

Carrascosa, J. R. y López-Barajas, D. M. (2010). Ocupación laboral y formación complementaria de los titulados universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(1), 109-122.

Carvajal, R. A. y Cervantes, C. T. (2018). Approaches to college dropout in Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18. doi:10.1590/s1678-4634201708165743

Casado, R. (2010). *Programa mentor*. Trabajo presentado en el Encuentro Nacional de Servicios de Información y Orientación Universitarios. Universidad de Burgos.

Casado, R., Lezcano, F. y Colomer, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180. doi: 10.15359/ree.19-2.10

Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R.-B. y Marôco, J. (2019). Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, 9(1), 1-10. doi:10.1177/2158244018824496

Chen, X. y Carroll, C. (2005) *First-Generation Students in Postsecondary Education. A Look at Their College Transcripts Postsecondary Education*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. U.S. Government Printing Office.

Chickering, A. W. y Reisser, L. (1993). *Education and identity*. Jossey-Bass.



Chung, E., Turnbull, D. y Chur-Hansen, A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238. doi:10.5897/ERR2014.1944

Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 329-345.

Cliniciu, A. I. (2013). Adaptation and Stress for the First-Year University Students. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.382

Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C. y Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357-369. doi:10.1007/s10734-016-0092-y

Cole, J. S., Kennedy, M. y Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New directions for institutional research*, 141, 55-69. doi:10.1002/ir.286

Collier, P. J. y Morgan, D. L. (2008). "Is that paper really due today?": Differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55, 425-446. doi:10.1007/s10734-007-9065-5

Collings, R., Swanson, V. y Watkins, R. (2016). Peer mentoring during the transition to university: Assessing the usage of a formal scheme within the UK. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1995-2010. doi:10.1080/03075079.2015.1007939

Colvin, J. W. y Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134. doi:10.1080/13611261003678879

Comisión Europea. (2013). *Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2014). *The Erasmus impact study*. Publications Office of the European Union.



Comisión Europea. (2016). *Erasmus+ Programme Guide*. Publications Office of the European Union.

Conde, Á., Deaño, M., Pinto, A. A., Diniz, M., Iglesias-Sarmiento, V., Gil, S. A., García-Señorán, M., Limia, S. y Tellado, F. (2017). Expectativas académicas y planificación. Claves para la interpretación del fracaso y el abandono académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 167-176.

Conde, Á., Gil, S., García-Señorán, M., Deaño, M. y Tellado, F. (2014). Expectativas, según sexo, de los estudiantes españoles de primer año de enseñanza superior tras sus primeras experiencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 315-324.

Cook, A. y Leckey, J. (1999). Do expectations meet reality? A survey of changes in first-year student opinion. *Journal of Further and Higher Education*, 23(2), 157-171.

Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios: abandono o cambio en el primer año en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.

Corral-Carrillo, M. J. y Martín-Cuadrado, A. M. (2019). Bmentoría: experiencia para los estudiantes nuevos en una universidad a distancia. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 93-115. doi:10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25196

Corral-Carrillo, M.J. y Martín-Cuadrado A.M. (2017). La bMentoría como Experiencia Innovadora y formativa en el Centro Asociado de la UNED, en Sevilla. En A.M. Martín-Cuadrado, E. Juan y N. Carriedo (Coords.), *Actas VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente* (pp. 609-615). UNED.

Cortés-Pascual, P. (2017). Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 69(2), 9-23. doi: 10.13042/Bordon.2016.40260



Cosacov, E. (2007). *Diccionario de Términos Técnicos de la Psicología*. 3ra Ed. Editorial Brujas.

Costa, A., Araújo, A. Gonçalves, P. y Almeida, L.S. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 63-74.

Cragg, K. M. (2009). Influencing the probability for graduation at four-year institutions: A multi-model analysis. *Research in Higher Education*, 50, 394-413. doi:10.1007/s11162-009-9122-2

Credé, M. y Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. doi:10.1007/s10648-011-9184-5

Creswell, J.W. y Plano Clark, W.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.

Cruce, T. y Williams, N. (2012). Preparing for the silver tsunami: the demand for Higher Education among older adults. *Research in Higher Education*, 53(6), 593-613. doi:10.1007/s11162-011-9249-9

CYD (2016). *La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Fundación Conocimiento y Desarrollo.

Daza, L. (2013). *Capital social y aprendizaje en la universidad*. Universidad de Barcelona.

Deaño, M., Diniz, A. M., S. Almeida, L., Alfonso, S., R. Costa, A., García-Señorán, M., Conde, A., Araujo, A., Iglesias, V., Gonçalves, P. y Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289. doi:10.6018/analesps.31.1.161641

De-Besa, M.R., Lugo, M. y Limón, D. (2017). University services for students transition to higher education. In *ACM International Conference Proceeding Series* (pp. 1-5). ACM Press. doi: 10.1145/3144826.3145366



De-Besa, M. y Pecellín, R. (2018). La Mentoría entre iguales como respuesta a las demandas del estudiantado universitario de nuevo ingreso. En O. Buzón, J.A. Fernández y E. Mena (Coords.), *Presente y futuro de la Educación: Planteamiento Teóricos, Experiencias y Nuevos modelos educativos* (pp.91-106). Egregius Ediciones.

De Juanas, A. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de educación*, 8(12), 69-91.

De la Calle, C., García, J. y Jiménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18, 2, 47-66.

De la Ossa, V. J., Pérez, A., Patiño, P. R. y Montes, V. D. (2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 4(1), 1-3.

Ding, F. (2017). "Free in Time, Not Free in Mind": First-Year University Students Becoming More Independent. *Journal of College Student Development*, 58(4), 601-617. doi: 10.1353/csd.2017.0045

Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Â. y Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689-701. doi:10.1080/03075079.2016.1196350

Domínguez, G., Álvarez, F.J. y López, A.M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.

Dorio, I. y Corti, F. (2015). El primer año en la universidad. La experiencia de los estudiantes. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp.157-172). Laertes.

Ecclestone, K., G. Biesta, and M. Hughes. (2010). Transitions in the lifecourse: The role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta



y M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1-15). Routledge.

Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121.

Espinar, S. R. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91-124. doi:10.4995/redu.2015.5440

Esteban, M., Bernardo, A. B. y Rodríguez, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1),1-6. doi: 10.1016/j.aula.2015.04.001

European Students' Union (2015). *Student Advancement of Graduates Employability. Employability with Students' Eyes*. ESU.

Expósito, J., García Moreno, L. M., Sanhuesa, C. y Angulo, M. T. (2009). Análisis de las actividades de ocio en estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación: Relación con el alcohol. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 165-192.

Fajardo, E., Henao, Á. M. y Vergara, O. J. (2015). La investigación formativa, perspectiva desde los estudiantes de enfermería. *Salud Uninorte*, 31(3), 558-564. doi:10.14482/sun.31.3.8000

Farčnik, D. y Domadenik, P. (2012). International Journal of Manpower Has the Bologna reform enhanced the employability of graduates? Early evidence from Slovenia. *International Journal of Manpower Europe International Journal of Manpower*, 33(4), 51-75. doi:10.1108/01437721211212529

Feldt, R. C., Graham, M. y Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92-104. doi:10.1177/0748175611400291

Fernández, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 161-186. doi:10.14201/teoredu2014261161186



Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.

Feyen, B. (2013). "The Making of a Success Story: The Creation of the ERASMUS Programme in the Historical Context." In B. Feyen, y E. Krzaklewska (Eds.), *The Erasmus Phenomenon – Symbol of a New European Generation* (pp. 21-38). Peter Lang. doi:10.3726/978-3-653-03007-5

Fierro, D. y Moreno, A. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth: Theories and realities. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 476–503.

Figuera, P. (2006). La transición ESO / Secundaria posobligatoria / trabajo. En M. Álvarez (Coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 186-218). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.

Figuera, P., Rodríguez, M.L. y Llanes, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 1-17. doi:10.1344/reire2015.8.2821

Figuera, P. y Torrado, M. (2015). Análisis longitudinal del proceso de transición a la universidad. Estudio de un caso. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 97-112). Laertes.

Figuera, P. F., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 107-123. doi:10.6018/reifop.18.2.220101

Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104. doi:10.1016/j.resu.2017.06.003

Flores Buils, R., Gil Beltrán, J. M. y Caballer Miedes, A. C. (2012). Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EEUU., Canadá, Reino Unido y España. *Papeles del psicólogo*, 33(2), 138-147.



Fragoso, A., Quintas, H. L. y Gonçalves, T. I. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista*, 2(1), 97-111. doi:10.24115/S2446-6220201621122p.97-111

Freire, M., Teijeiro, M. y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-362-151

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N. y Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274. doi:10.1353/csd.2007.0024

Gaete, R. (2015). El voluntariado Universitario como ámbito de aprendizaje servicio y emprendimiento social: Un estudio de caso. *Ultima Década*, 23(43), 235-260. doi:10.4067/S0718-22362015000200009

Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes del primer año. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 27-44.

Gale, T. y Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. doi:10.1080/03075079.2012.721351

García, V. E., Conejero, J. A. y Diez, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280. doi:10.4995/redu.2014.5650

García, J. M., de la Calle, C., Valbuena, M. C. y de Dios, T. (2016). La formación en Responsabilidad Social y su impacto en diversas carreras universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 435-451. doi:10.6018/rie.34.2.244271

García, M. J., Gaya, M. C. y Velasco, P. J. (2010). Mentoría entre iguales: alumnos que comparten experiencias y aprendizaje. En *XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 119-126). Universidade de Santiago de Compostela, Escola Técnica Superior d'Enxeñaría.



García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista Investigación Educativa*, 23, 179-213.

García, J. L., González, M. A. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid, España: UNED.

García Prieto, E. (2013). *¿Qué es el programa Erasmus? Movilidad internacional de estudiantes y docentes: 25 años de éxito*. Pirámide.

García, J. L. y Santizo, J. A. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizajes*, 3(5), 2-25.

García, J., Vázquez, A. y Núñez, Í. M. (2017). La empleabilidad de los universitarios en Europa. Contribuciones de la educación no formal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (7), 45-48.

Garzón-Umernkova, A. y Gil, J. (2017). Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-13. doi:10.1590/s1678-4634201708157900

Gasca, E. y Olvera, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58.

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. Allyn y Bacon.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports student's learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31.

Girves, J. E., Zepeda, Y. y Gwathmey, J. K. (2005). Mentoring in a Post-affirmative Action World. *Journal of Social Issues*, 61(3), 449-479. doi:10.1111/j.1540-4560.2005.00416.x

Glaser, N., Hall, R. y Halperin, S. (2006). Students supporting students: The effects of peer mentoring on the experiences of first year university students.



Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association, 27, 4-17.

Goff, L. (2011). Evaluating the Outcomes of a Peer-Mentoring Program for Students Transitioning to Postsecondary Education Evaluating the Outcomes of a Peer-Mentoring Program for Students Transitioning to Postsecondary Education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-13. doi:10.5206/cjsotl-rcacea.2011.2.2

Gomes, G. y Soares, A. (2013). Inteligência, Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas no Desempenho de Estudantes Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. doi:10.1590/S0102-79722013000400019

González, C. y Martínez, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167-183. doi:10.6018/rie.34.1.232071

González-Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 146-147.

Graham, S. y Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 49(3), 147-161. doi:10.1177/074171369904900302

Groleau, A., Doray, P., Kamanzi, C. y Mason, L. (2010). Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada. *Education et sociétés*, 26, 107-122.

Haggard, D., Dougherty, T., Turban, D. y Wilbanks, J. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304. doi: 10.1177/0149206310386227

Hamrick, F. A, Evans, N. J. y Schuh, J. H. (2002). *Foundations of student affairs practice*. JosseyBass.

Hamshire, C., Willgoss, T. G. y Wibberley, C. (2013). What are reasonable expectations? Healthcare student perceptions of their programmes in the North



West of England. *Nurse Education Today*, 33(2), 173-179.
doi:10.1016/j.nedt.2012.02.014

Hassel, S. y Ridout, N. (2018). An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education. *Frontiers in psychology*, 8, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02218

Hillman, K. (2005). *The first-year experience: The transition from secondary school to university and TAFE in Australia*. Australian Council for Educational Research.

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M. y Ulriksen, L. (2016). Where is the engineering I applied for? A longitudinal study of students' transition into higher education engineering, and their considerations of staying or leaving. *European Journal of Engineering Education*, 41(2), 154-171.
doi:10.1080/03043797.2015.1056094

Holmstrom, L. L., Karp, D. A. y Gray, P. S. (2002). Why laundry, not Hegel? Social class, transition to college, and pathways to adulthood. *Symbolic Interaction*, 25(4), 437-462. doi:10.1525/si.2002.25.4.437

Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh y Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 10-33). Jossey-Bass.

Hu, L.T. y Bentler, P. M. (1998). Fit índices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.

Hu, S. y Wolniak, G. C. (2013). College Student Engagement and Early Career Earnings: Differences by Gender, Race/Ethnicity, and Academic Preparation. *Review of Higher Education*, 36(2), 211- 233. doi:10.1353 /rhe.2013.0002

Huang, C. y Carleton, B. (2003). The relationships among leisure participation, leisure satisfaction and life satisfaction of college students in Taiwan. *Journal of exercise science and fitness*, 1, 129-132.



Hurtado, S. y Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of education*, 70(4), 324-345. doi:10.2307 / 2673270

Hussey, T. y Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164. doi:10.1080/14703291003718893

Igue, E. A., Bariani, I. C. y Milanesi, P. V. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164. doi:10.1590/S1413-82712008000200003

INE (2016). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios. Mercado Laboral*. Instituto Nacional de Estadísticas.

Inkelas, K. K., Daver, Z. E., Vogt, K. E. y Leonard, J. B. (2007). Living-learning programs and first-generation college students' academic and social transition to college. *Research in Higher Education*, 48, 403-434. doi:10.1007/s11162-006-9031-6

Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, 77, 861-885. doi:10.1080/00221546.2006.11778947

Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W. y Hunsberger, B. E. (2000). Great Expectations: The Relation Between Expectancies and Adjustment During the Transition to University1. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2125. doi:10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x

Jara, K. y Vidal, D. (2010). Voluntariado y responsabilidad social en jóvenes estudiantes de educación superior de la provincia de Concepción, Chile. *Revista Trayectorias*, 12(31), 137-152.

Jensen, D. H. y Jetten, J. (2016). The importance of developing students' academic and professional identities in higher education. *Journal of College Student Development*, 57(8), 1027-1042. doi:10.1353/csd.2016.0097



Johnson, I. (2006). Analysis of stopout behavior at a public research university: The multi-spell discrete-time approach. *Research in Higher Education*, 47, 905-934. doi:10.1007/s11162-006-9020-9

Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea.

Katz, M. H. (2006). *Multivariable analysis (2a ed.)*. Cambridge University Press.

Kinnunen, P., Butler, M., Morgan, M., Nysten, A., Peters, A. K., Sinclair, J., Kalvala, S. y Pesonen, E. (2018). Understanding initial undergraduate expectations and identity in computing studies. *European Journal of Engineering Education*, 43(2), 201-218. doi:10.1080/03043797.2016.1146233

Klemencic, M. y Fried, J. (2007). Demographic challenges and future of the Higher Education. *International. Higher Education*, 47, 12-14. doi:10.6017/ihe.2007.47.7956

Krammer, G., Sommer, M. y Arendasy, M. E. (2016). Realistic job expectations predict academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 51, 341-348. doi:10.1016/j.lindif.2016.09.010

Kruskal, J. B. (1964). Nonmetric Multidimensional Scaling: A Numerical Method. *Psychometrika*, 2, 115-129.

Kuh, G. D., Gonyea, R. y Williams, J. (2005). What students expect from college and what they get. In T. Miller, B. Bender y J. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (pp. 34-64). Jossey-Bass Associates.

Kurtz, J. E., Puher, M. y Cross, N. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self and informant-rated personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 94(6), 630-637. doi:10.1080/00223891.2012.672506

Lairio, M., Puukari, S. y Kouvo, A. (2013). Studying at university as part of student life and identity construction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 115-131. doi:10.1080/00313831.2011.621973



Lassibille, G. y Navarro Gómez, L. (2009). Tracking students' progress through the Spanish university school sector. *Higher Education*, 58(6), 821-839. doi:10.1007/s10734-009-9227-8

Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A., Spiel, C. y Carbon, C. C. (2011). Peer mentoring styles and their contribution to academic success among mentees: A person-oriented study in higher education. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), 347-364. doi:10.1080/13611267.2011.597122

Leong, F. T. L., Bonz, M. H. y Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 211-220. doi:10.1080/09515079708254173

Lester, J. N., Kronick, B. y Benson, M. (2012). A University Joins the Community. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 42-45. doi:10.1177/003172171209300610

Lobo, A. y Gurney, L. (2014). What did they expect? Exploring a link between students' expectations, attendance and attrition on English language enhancement courses. *Journal of Further and Higher Education*, 38(5), 730-754. doi:10.1080/0309877X.2013.817002

López, A. I., López, M., González, I. y Fernández, M. E. (2012). El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 53-70. doi:10.6018/rie.30.1.111581

Love, K. M. y Thomas, D. M. (2017). Parenting Styles and Adjustment Outcomes Among College Students Parenting Styles and Adjustment Outcomes Among College Students. *Journal of College Student Development*, 55(2), 139-150. doi:10.1353/csd.2014.0013

Lowery-Hart, R. y Pacheco, G. (2011). Understanding the first-generation student experience in higher education through a relational dialectic perspective. *New Directions for Teaching and Learning*, 127, 55-68. doi:10.1002/tl.457

Llanes, J., Figuera, P. y Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. doi:10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118



Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. doi: 10.6018/analesps.30.3.199361

Lugo, M., De-Besa, M.R. y Limón, D. (2017). El acompañante mediante la figura del mentor-a en el contexto universitario. En E. Lucio-Villegas, A. Camacho, D. Limón-Domínguez, M.A. Ballesteros-Moscioso, N. Melero, R. Valderrama-Hernández y M. Pabón (Coords.), *Actas del XXX Seminario de Pedagogía Social: Pedagogía Social Y Desarrollo Humano* (pp. 7-18). Universidad de Sevilla.

Lundberg, C. A. (2012). Predictors of learning for students from five different racial/ethnic groups. *Journal of College Student Development*, 53, 636-655. doi:10.1353/csd.2012.0071

Mainardes, E. Alves, H. y Raposo, M. (2014). Using Expectations and Satisfaction to Measure the Frontiers of Efficiency in Public Universities. *Tertiary Education and Management*, 20(4), 339–353. doi:10.1080/13583883.2014.978358

Mainardes, E., Raposo, M. y Alves, H. (2012). Public university students' expectations: An empirical study based on the stakeholders theory. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 35, 173–196.

Maloshonok, N. y Terentev, E. (2017). The mismatch between student educational expectations and realities: prevalence, causes, and consequences. *European Journal of Higher Education*, 7(4), 356–372. doi:10.1080/21568235.2017.1348238

Manthei, R. J. y Gilmore, A. (2005). The effect of paid employment on university students' lives. *Education + Training*, 47(3), 202-215. doi:10.1108/00400910510592248

Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A. y Suarez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118.



Marimuthu, M. e Ismail, I. (2012). Service Quality in Higher Education: Comparing the Perceptions of Stakeholders. *AIMS International Journal of Management*, 6(2), 87-100.

Marín Domínguez, N. García. A.J. y Bueno, M.R. (2017). Comunicación interpersonal en equipos de mentoría universitaria. *Omnia*, 7, 59-82 doi:10.23882/OM07-2017-10-05

Marinho-Araújo, C., de Souza Fleith, D., Almeida, L.S., Bisinoto, C. y Luiz Rabelo, M. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141. doi:10.15689/ap.2015.1401.15

Martí-Vilar, M., Almerich, G., Cifuentes, J., Grimaldo, M., Martí, J., Merino, C. y Puerta, I. (2011). Responsabilidad social universitaria: Estudio iberoamericano sobre la influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad. *Revista Técnica Administrativa*, 10(47).

Martín, M. (2013). Las claves de la educación activa: empleabilidad, eficiencia y evaluación. *La Cuestión Universitaria*, 8, 5-14.

Martínez, R. (2008). Aplicaciones de la responsabilidad social universitaria en el contexto de formación en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 163-174.

Martínez, A., Castro, M., Lucena, M. y Zurita, F. (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16401

Martínez-Clarés, P. y González-Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262, doi: 10.5944/educXX1.15662

Martínez-Usarralde, M. J., Murillo-Pausá, J. M. y García-López, R. (2017). The ERASMUS experience and its capacitating potential: Analysis of adaptive capabilities. *International Journal of Educational Development*, 53, 101-109. doi: 10.1016/j.ijedudev.2017.01.001



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la universidad de sevilla

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.329-365). Editorial La Muralla.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Erlbaum Associates.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.

McPhail, R. (2015) Pre-university prepared students: a programme for facilitating the transition from secondary to tertiary education, *Teaching in Higher Education*, 20(6), 652-665, doi:10.1080/13562517.2015.1062360

MECD (2017). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. Informe Español*. MECD.

Mehta, S., Newbold, J. y O'Rourke, M. (2011). Who do first-generation students fail?. *College Student Journal*, 4(2), 1-20.

Menard, L. (2015). *Identity Development during Emerging Adulthood: Transitioning through the University Experience* [Tesis doctoral, Carleton University].

Merhi, R. (2016). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria*, 7, 23-31.

Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio*, 27, 27-33.

Michavila, F. y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Participación educativa*, 17, 69-85.

Michavila, F., Martínez, J.M. y Merhi, R. (2015). *Comparación Internacional del sistema universitario español*. Crue Universidades Española.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984): Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(4), 20-30.



Millán, M., Moreno, M. J., Jiménez, M., Gutiérrez, D., Vega, J. M. y Fernández, M. (2010). Programa de Alumnos Tutores de la Facultad de Farmacia de la US (2006/07-actualidad): análisis DAFO efectuado por los Alumnos Tutores. *ARS Pharmaceutica*, 51(2), 464-470.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Money, J., Nixon, S., Tracy, F., Hennessy, C., Ball, E. y Dinning, T. (2017). Undergraduate student expectations of university in the United Kingdom: What really matters to them? *Cogent Education*, 4(1), 1-11. doi:10.1080/2331186X.2017.1301855

Moreno, P. y Soares, A. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, 45, 114-127.

Muñoz, J.L. y Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.

Murillo, J. (2014). *El programa Erasmus y el desarrollo de capacidades. Un análisis multidimensional* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia].

Nakkula, M. (2003). Identity and possibility. In M. Sadowski (Ed.), *Adolescents at school: Perspectives on youth, identity, and education* (pp. 7-18). Harvard.

Nicholson, N. (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher y C. L. Cooper (Eds.), *On the move: the psychology of change and transition*. Wiley.

Nicolau, A. (2017). Logros creativos, actividades extraacadémicas y de ocio en la universidad. En R. Elisondo y M. Melgar (Eds.), *Creatividad y Universidad. Estudios más allá de los muros* (pp. 59-93). Eumed.

O'Keeffe, P. (2013) A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47, 605-613.



Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76.

Oliveira, C., Santos, A. y Dias, A. C. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: Sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53.

Oliver R. L. (1977). Effect of Expectation and Disconfirmation on Postexposure Product Evaluations - an Alternative Interpretation. *Journal of Applied Psychology*, 62(4), 480-486. doi:10.1037/0021-9010.62.4.480

Oliver R. L. (1980). A Cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460-469. doi:10.2307/3150499

Olson, J. M., Roese, N. J. y Zanna, M. P. (1996). Expectancies. In E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 211-238). Guilford Press.

Ozga, J. y Sukhnandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), 316-333.

Palmer, R. T., Davis, R. J. y Maramba, D. C. (2011). The impact of family support on the success of Black men at an historically Black university: Affirming the revision of Tinto's theory. *Journal of College Student Development*, 52, 577-597. doi:10.1353/csd.2011.0066

Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the attitudes toward research scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26.

Páramo-Fernández, M., Araújo, A., Tinajeros-Vacas, C., Almeida, L.S. y Rodríguez-González, M. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72. doi:10.7334/psicothema2016.40

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. y Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50. doi:10.1177/002224298504900403



Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. doi:10.1016/S0191-8869(03)00076-X

Pascarella, E.T., Pierson, C.T., Wolniak, G.C. y Terenzini, P.T. (2004). First-Generation College Students. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284, doi:10.1080/00221546.2004.11772256

Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: Findings and insights from thirty years of research*. Jossey-Bass.

Pascucci, M. (2015). Los jóvenes universitarios y el ocio. *European Scientific Journal*, 1, 116-127.

Peralta, K. J. y Klonowski, M. (2017). Examining Conceptual and Operational Definitions of “First-Generation College Student” in Research on Retention. *Journal of College Student Development*, 58(4), 630-636. doi:10.1353/csd.2017.0048

Pérez, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. UNED.

Pérez, J. y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177-192. doi:10.6018/reifop.18.2.219461

Pérez, C., Ortiz, L., Fasce, E., Parra, P., Matus, O., McColl, P., Torres, G., Meyer, A., Márquez, C. y Ortega, J. (2015). Propiedades psicométricas de un cuestionario para evaluar expectativas académicas en estudiantes de primer año de Medicina. *Revista Médica de Chile*, 143(11), 1459-1467. doi:10.4067/S0034-98872015001100012

Pérez-Padilla, J. P. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 11-32.

Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y



futuras líneas de investigación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 2-16.

Pike, G. R. (2006a). Vocational Preferences and College Expectations: An Extension of Holland's Principle of Self-Selection. *Research in Higher Education*, 47(5), 591–612. doi:10.1007/s11162-005-9008-x

Pike, G. R. (2006b). Students' Personality Types, Intended Majors, and College Expectations: Further Evidence Concerning Psychological and Sociological Interpretations of Holland's Theory. *Research in Higher Education*, 47(7), 801–822. doi:10.1007/s11162-006-9016-5

Pineda, P., Moreno, M. V. y Belvis, E. (2008). La movilidad de los universitarios en España: estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue. *Revista de Educación*, 346, 363-399.

Pinto, A. R. y Cortés, O. F. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa?. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 57-75. doi:10.4995/redu.2017.6059

Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R. y Campbell, N. J. (2015). Great expectations: Examining the discrepancy between expectations and experiences on college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 17, 88-104. doi:10.1177/1521025115571252

Polanco, A., Ortiz, L., Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Matus, O., Torres, G. y Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(4), 205-211. doi:10.4321/S2014-98322014000400006

Porto, A. M. y Soares, A. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 19(1), 208–219. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219

Pozo-Vicente, C. P. y Aguaded-Gómez, J. I. A. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias



interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441-458.
doi:10.6018/rie.30.2.138191

Pozón, J.R. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 13, 137-150.
doi:10.12795/anduli.2014.i13.08

Pozos, B. E., Preciado, M., Campos, A. R. P., Acosta, M. y Aguilera, M.Á. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y estrés*, 21(1), 35-42.

Prakash, V. (1984). Validity and reliability of confirmation of expectations paradigm. *Journal of the Academic of Marketing Science*, 12, 63-76.

Quinn, J. (2010). Rethinking 'failed transitions' to higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta y M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118-29). Routledge.

Ramos, M. (2017). *Las competencias de los universitarios y las demandas del Mercado laboral*. Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación para el Conocimiento madri+d.

Reay, D., Ball, S. y David, M. (2002). 'It's taking me a long time but I'll get there in the end': Mature students on access courses and higher education choice. *British educational research journal*, 28(1), 5-19.
doi:10.1080/01411920120109711

Ríos, R. A., López, J. A. y Trujillo, J. M. (2014). La formación para la investigación y su incidencia en la cualificación académica de los estudiantes de contaduría en Colombia. *Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 5(5), 99-122.

Rivera, M. (2012). Motivos de elección de carrera universitaria y metas a futuro de un grupo de estudiantes universitarios. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 1(1), 101-106.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.



Rodríguez, M.L. y Llanes, J. (2015). La orientación y las transiciones. Retos e implicaciones para la práctica. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 205-229). Laertes.

Rodríguez Menéndez, M. D. C., Peña Calvo, J. V. e Inda Caro, M. (2016). “Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar”: Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1.351-1.368. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48518

Rodríguez-Santero, J. y Gil, J. (2019). Actitudes hacia la estadística en estudiantes de Ciencias de la Educación. Propiedades psicométricas de la versión española del Survey of Attitudes Toward Statistics (SATS-36). *RELIEVE*, 25(1), art. 3. doi:10.7203/relieve.25.1.12676

Rojas, M. (2010). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. Un estudio de caso en seis universidades de Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 18(2), 370-389.

Román, S., Cuestas, P. J. y Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others’ expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127–138. doi:10.1080/03075070801915882

Romero, S. y Figuera, P. (2018). La orientación en la universidad. En A. Manzanares y C. Sanz (Dirs.), *Orientación profesional: fundamentos y estrategias* (pp. 163-196). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Rosário, P., Pereira, A., Núñez, J. C., Cunha, J., Fuentes, S., Polydoro, S., Gaeta, M. y Fernández, E. (2014). An explanatory model of the intention to continue studying among non-traditional university students. *Psicothema*, 26(1), 84-90. doi:10.7334/psicothema2013.176

Sabariego, M., Vilà, R. y Sandin, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con Atlas.ti. *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133.

Salami, S. O. (2011). Psychosocial Predictors of Adjustment among First Year College of Education Students. *Online Submission*, 8(2), 239-248.



Sánchez Ávila, C. (2011). La mentoría entre compañeros en la universidad: un medio para la acogida e integración de los alumnos de nuevo ingreso. En J. Arriaga y otros (Eds.), *Congresos CLABES. I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (pp. 109-117). Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación.

Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. doi:10.15581/004.32.27-48

Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323. doi:10.1080/03075070050193433

Sandoval, N. (2017). Diagnóstico acerca del uso del ocio y el tiempo libre entre los estudiantes de la universidad nacional experimental del Táchira. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 169-188. doi:10. SE7179/PSRI_2017.30.12

Santana, L. E., Feliciano, L. y Jiménez, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098

Sax, L. J. (2009). Gender Matters: The Variable Effect of Gender on the Student Experience. *Wiley InterScience*, 14(2), 2-10. doi:10.1002/abc.283

Sax, L. y Harper, C. E. (2007). Origins of the gender gap: pre-college and college influences on differences between men and women. *Research in Higher Education*, 48(6), 669-694. doi: 10.1007/s11162-006-9046-z

Scanlon, L., Rowling, L. y Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity... you are just lost in a crowd': Forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of youth studies*, 10(2), 223-241. doi:10.1080/13676260600983684

Schlossberg, N. K. (1984). *Counseling adults in transition. Linking practice with theory*. Springer Publishing Company.



Servicio Público de Empleo Estatal (2017). *Observatorio: Información mensual/anual de mercado de trabajo de personas tituladas*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Sharf, R. S. (1997). *Applying career development theory to counseling*. Brooks Cole Pb. Co.

Shaw, A. (2013). Family fortunes: Female students' perceptions and expectations of higher education and an examination of how they, and their parents, see the benefits of university. *Educational studies*, 39(2), 195-207. doi:10.1080/03055698.2012.713549

Sibrán, L. A. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diá-logos*, 19, 25-37.

Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A. I., Brito, E. y Dias, G. P. (2016). Stairway to employment? *Internships in Higher Education*. *Higher Education*, 72(6), 703-721. doi:10.1007/s10734-015-9903-9

Simões, D., Pinheiro, M. M., Santos, C., Filipe, S., Barbosa, B. y Dias, G. P. (2017). Insights into the expectations of mobility students: the impact of Erasmus in their future professional careers. En J. Doménech, M.C. Vincent, E. Poza y M. Blázquez (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Higher Education Advances* (pp. 696-704). Editorial Universitat Politècnica de València. doi:10.4995/HEAD17.2017.5360

Smith, K. y Hopkins, C. (2005). Great expectations: Sixth-formers' perceptions of teaching and learning in degree-level English. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4(3), 304-318. doi:10.1177/1474022205056173

Smith, J. S. y Wertlieb, E. C. (2005). Do First-Year College Students' Expectations Align with their First-Year Experiences?. *NASPA Journal*, 42(2), 153-174. doi:10.2202/1949-6605.1470

Soares, A. P., Guisande, M.A. y Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.



Soares, A. P., Guisande, M. A., Almeida, L. S. y Páramo, M. F. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212. doi:10.1080/00207590701700545

Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L.S. y Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223.

Soares, A. B., Santos, Z., de Andrade, A. C. y Souza, M. S. (2017). Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 77-88. doi:10.22235/cp.v11i2.1349

Stern, G. G. (1966). Myth and reality in the American colleges. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.

Stiwne, E. E. y Alves, M. G. (2010). Higher Education and Employability of Graduates: Will Bologna Make a Difference?. *European Educational Research Journal*, 9(1), 32-44. doi:10.2304/eerj.2010.9.1.32

Taveira, M. D. C. y Rodríguez, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional: teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP. Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 335-345. doi:10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11536

Teixeira, M. A., Castro, A. y Zoltowski, A. P. (2012). Integração acadêmica e integração social nas primeiras semanas na universidade: Percepções de estudantes universitários. *Gerai: Revista Interstitucional de Psicologia*, 5(11), 69-85.

Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, 342(1), 443-473.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). The University of Chicago Press.



Torres, L. (2011). Rendimiento académico, familia y equidad de género. *Ciencia y Sociedad*, 34(1), 46-66.

Torres, L. y Rodríguez Soriano, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.

Trautwein, C. y Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387. doi:10.1007/s10734-016-0098-5

Troiano, H. y Elias, M. (2014). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637-654. doi:10.1007/s10734-013-9670-4

Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. Forest y P. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer.

Ugalde-Binda, N. U. y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.

Universidad de Sevilla. (2017). *Código de buenas prácticas en investigación*. Vicerrectorado de Investigación, Universidad de Sevilla.

Valle, J. M. y Garrido, R. (2014). Los flujos de movilidad ERASMUS al término del programa Lifelong Learning y comienzo del ERASMUS+. *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(3), 37-57.

Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E. y Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: La memoria como respuesta. *Contextos educativos*, 6-7, 87-112.

Valverde, A., García, E. y Romero, S. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: El proyecto SIMUS. En P.R. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancort (Eds.), *Tutoría Universitaria* (pp. 271-284). Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.



Vázquez, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. doi:10.6018/rie.33.1.211501

Velasco, P. J. y Benito, A. (2011). Peer mentoring at the Universidad Europea de Madrid: An educational strategy for the development of general and specific competences. *Higher Learning Research Communications*, 1(1), 10-32. doi: 10.18870/hlrc.v1i1.32

Velasco, P., Domínguez, F. Quintas, S. y Blanco, A. (2009). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. En *IV Jornadas Internacionales Mentoring y Coaching: Universidad-Empresa* (pp. 130-143). Universidad Politécnica de Madrid.

Ventura-León, J. L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.

Vieira, M. J. (2008). Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta. *Revista de Educación*, 345, 399-423.

Vryonides, M. (2007). Social and cultural capital in educational research: issues of operationalisation and measurement. *British Educational Research Journal*, 33(6), 867-885. doi:10.1080/01411920701657009

Vuong, M., Brown-Welty, S. y Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. *Journal of College Student Development*, 51, 50-64. doi:10.1353/cds.0.0109

Wang, L. F. y Heppner, P. P. (2002). Assessing the impact of parental expectations and psychological distress on Taiwanese college students. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 582-608.

Wang, T.R. y Nuru, A.K. (2017) "He Wanted Me to Achieve that for Our Family and I Did, Too": Exploring First-Generation Students' Experiences of Turning Points During the Transition to College. *Journal of Family Communication*, 17(2), 153-168, doi:10.1080/15267431.2016.1264401



Wingate, U. (2007). A framework for transition: supporting 'learning to learn' in higher education. *Higher Education Quarterly*, 61(3), 391-405. doi:10.1111/j.1468-2273.2007.00361.x

Winkle-Wagner, R. (2009). The perpetual homelessness of college experiences: Tension between home and campus for African American women. *Review of Higher Education*, 33, 1-36. doi:10.1353 / rhe.0.0116

Wintre, M. G. y Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of adolescent research*, 15(1), 9-37. doi:10.1177/0743558400151002

Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20. doi:10.1080/07377363.2011.544977

Wylie, J. (2005). *Non-traditional student attrition in higher education: A theoretical model of separation, disengagement then dropout*. University of Western Sydney.

Yasin, A. S. y Dzulkifli, M. A. (2010). The relationship between social support and psychological problems among students. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 110-116.

Yomtov, D., Plunkett, S. W., Efrat, R. y Marin, A. G. (2017). Can Peer Mentors Improve First-Year Experiences of University Students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 19(1), 25-44. doi:10.1177/1521025115611398

York-Anderson, D. C. y Bowman, S. L. (1991). Assessing the college knowledge of first-generation and second-generation college students. *Journal of College Student Development*, 32(2), 116-122.



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ANEXOS

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ANEXO 1. CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

“Con este cuestionario nos gustaría conocer qué esperas encontrar en este ámbito estudiantil al iniciar por primera vez el curso académico universitario. En él se presentan algunos deseos y aspiraciones que tienen algunos estudiantes universitarios. No se pretende que respondas en función de lo que ya conoces, sino de lo que deseas encontrarte. No existen respuestas correctas o erróneas, lo único importante son tus expectativas. Lee detenidamente cada afirmación y marca en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas”.

Titulación			Totalmente en desacuerdo	Bastante desacuerdo	Parte desacuerdo	Parte de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Sexo								
Edad								
Nota de Acceso (sobre 14)								
*Estudiante de Primera Generación²⁴	SI	NO						
¿Trabajas al mismo tiempo que estudias?	SI	NO						
Yo, como estudiante espero...								
Conseguir una profesión de prestigio.								
Sentirme en una universidad que se esfuerza por internacionalizarse.								

²⁴ Los estudiantes universitarios de primera generación son aquellos cuyos padres y hermanos/as no han realizado ninguna titulación universitaria, por lo que son los primeros en sus familias en acceder a la universidad.



Tener momentos de convivencia y diversión.						
Practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otros).						
Participar en programas de intercambio estudiantil universitario: Erasmus, Leonardo, etc...						
Conseguir corresponder a las expectativas de mis familiares.						
Tener mejores salidas profesionales en el mercado de trabajo.						
Comprender cómo puedo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad.						
Tener un horario semanal que me permita realizar otras actividades más allá del estudio.						
Aumentar la posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro.						
Aprovechar las oportunidades académicas para mejorar mi identidad, autonomía, autoconfianza, etc...						
Involucrarme en la resolución de problemas de las personas menos favorecidas.						
Tener una visión crítica del mundo y pensar en cómo transformarlo.						
Obtener formación para conseguir un buen empleo.						
Conseguir realizar alguna estancia en otro país.						
Participar en actividades de voluntariado en la comunidad.						
Capacitarme para obtener éxito profesional en el futuro.						
Sentir que estoy en una Universidad que favorece la movilidad estudiantil.						
Desarrollar mis características de personalidad.						
Obtener formación que me permita ampliar los horizontes de empleo en el extranjero.						
Asegurar una carrera profesional satisfactoria al terminar los estudios.						
Obtener formación de calidad internacional.						
Ganar confianza en mis potencialidades.						
Participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias.						
Formarme como ciudadano comprometido con los desafíos de la sociedad actual.						
Tener objetivos en la vida y saber hacia dónde "quiero ir".						



Expectativas académicas del alumnado que inicia estudios en la universidad de sevilla

Tener la preparación necesaria para poder ejercer la profesión que deseo.						
Conseguir prácticas que faciliten la entrada en el mercado de trabajo.						
Participar en la movilidad estudiantil pasando algún tiempo de mis estudios en otro país.						
Tener amigos que me ayuden a superar posibles dificultades.						
Aprender a manejarse autónomamente con las dificultades de la vida.						
No quedar atrás de otros compañeros en las notas o calificaciones.						
Participar en debates o conferencias científicas para profundizar mis conocimientos en la carrera.						
No decepcionar a familia o amigos en el rendimiento académico.						
Adquirir competencias para convertirme en un adulto más responsable y autónomo.						
Tener nuevas experiencias de vida.						
Aprovechar la oportunidad de formación que mi familia me asegura.						
Contribuir a la mejora de la condición humana o en el bienestar de las personas.						
Profundizar conocimientos/materias en el área de mis estudios.						
Conseguir participar en proyectos de investigación de los profesores de mi facultad.						
Estar dispuesto/a a realizar estancias en el extranjero para obtener un título reconocido internacionalmente.						
Tener un buen rendimiento académico para corresponder a la inversión que la sociedad hace en mi formación superior.						

	Muy bajas						Muy altas
En este curso, espero obtener unas calificaciones...	1	2	3	4	5	6	



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ANEXO 2. GUION DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Cuéntame un poco sobre tu experiencia como estudiante, en general ¿cómo te ha ido hasta llegar a la universidad?

¿En qué centros has estudiado desde que empezaste la Educación Primaria hasta que hiciste la Selectividad,

¿Cómo te ha ido en cada una de esas etapas y qué cambios has ido notando al pasar de unas a otras?

Formación para el empleo

¿Qué motivos te llevaron a elegir esta titulación universitaria?

¿Cómo piensas que será la formación que obtendrás desde tu carrera de cara a encontrar un empleo cuando salgas de la universidad?

¿Cómo esperas que las prácticas te ayuden a encontrar un empleo?

¿A parte de la formación académica, ¿qué otros beneficios crees que te aportará cursar esta carrera universitaria desde una perspectiva laboral?

Conseguir una
profesión de prestigio

Mejores salidas
laborales

Aumentar las
posibilidades de
conseguir un empleo

Desarrollo personal y social

¿Cómo esperas cambiar como persona durante tu paso por la universidad?
¿Qué piensas que mejorarás como persona? ASPECTOS PERSONALES
(autonomía, confianza, responsabilidad, etc.)

¿Qué diferencias crees que vas a encontrar entre estudiar en bachillerato y estudiar en la universidad?

¿qué nuevas exigencias cree que se va a encontrar en esta nueva etapa?



¿Qué piensas que deberás cambiar para adaptarte a las nuevas exigencias de la universidad? ¿De qué manera piensas que son importantes tus compañeros para superar dificultades que encuentres durante tu etapa en la universidad?

¿Qué esperas que te aporte a tu vida la entrada a la universidad? (nuevos objetivos de vida, nuevas experiencias de vida, etc.)

Movilidad estudiantil

¿Qué sabes y que opinión tienes sobre programas para estudiar fuera de Sevilla?

¿Esperas participar en programas de intercambio a nivel nacional e internacional? ¿Es importante para ti? ¿Por qué?

¿Cómo crees que sería la formación por parte de otra universidad y qué beneficios crees que te permitiría estudiar fuera a largo plazo? (empleo)

Implicación política y ciudadana

¿de qué forma crees que te va a ayudar la universidad a comprender mejor temas de especial relevancia y actualidad (económicos, mundo, sociedad, políticos, de igualdad, conciencia ciudadana, etc.)?

En el caso de que previamente hayas participado, ¿En qué organizaciones, asociaciones, clubes u otros tipos de grupos has participado durante los últimos años? ¿Qué experiencias tienes sobre voluntariados?

Si responden que si: ¿en qué medida crees que tu paso por la universidad va a cambiar tu participación en actividades o entidades de este tipo?

¿Esperas llevar a cabo algún tipo de participación en programas de voluntariado que tengan como objetivos contribuir de manera positiva sobre problemas sociales actuales? ¿por qué? ¿qué crees que podría aportarte realizar un voluntariado de este tipo?

¿Esperas que desde la universidad te aporten una formación para convertirte en un ciudadano implicado con los problemas sociales actuales? ¿por qué?

Iniciativas por parte de la universidad para concienciar....



Presión Social

¿qué espera tu familia de ti? ¿Qué le parece a tu familia que estudies una carrera? ¿Qué crees que espera tu familia que consigas?

¿qué te puede condicionar que tus padres esperen eso? / ¿Te supone una carga extra tener que corresponder a las expectativas que tienen sobre ti tu círculo social más cercano? ¿Por qué?

¿cómo esperas que van a ser tus notas con respecto a tus compañeros/as de clase? ¿por qué? ¿Cómo te sentirías si tienes notas más bajas que tus compañeros?

Complementos de formación

A parte de las clases, fuera del horario académico ¿esperas encontrar algún otro tipo de actividades para tu formación con el objetivo de profundizar en conocimientos relacionados con tu carrera? (Seminarios, conferencias, talleres, debates)

¿En qué medida piensas que es importante participar en estos complementos de formación?

¿te gustaría formar parte de proyectos de investigación junto con tus profesores en áreas que despierten tu interés? ¿por qué?

Interacción social

¿Cómo esperas que sea tu vida universitaria fuera del horario académico?

¿Qué tipo de actividades conoces que se ofertan desde la universidad? (agenda cultural, deportiva, ocio, etc.) ¿te gustaría participar en algún tipo de actividad?

*****Por último, me gustaría saber si hay algún otro aspecto que te parezca relevante que del que no hayamos hablado y que esperes que te puede aportar tu carrera.**



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular



ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

00008745e2000019035

CSV

GEISER-721c-cc69-2832-47a0-bf79-1577-94d7-35b5

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

12/05/2020 08:22:12 Horario peninsular

