



DISEÑO, EXPERIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN  
DE UN PROYECTO DE E-ORIENTACIÓN  
DESTINADO A LA INCLUSIÓN DE  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

TESIS DOCTORAL  
PATRICIA VILLACIERVOS MORENO

DIRECTORES

DR. D. JUAN DE PABLOS  
PONS

DRA. DÑA. PILAR COLÁS  
BRAVO



# TESIS DOCTORAL

## DISEÑO, EXPERIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROYECTO DE E-ORIENTACIÓN DESTINADO A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PRESENTADA POR: PATRICIA VILLACIERVOS MORENO

DIRIGUIDA POR: DR. D. JUAN DE PABLOS PONS

DRA. DÑA. PILAR COLÁS BRAVO

SEVILLA, OCTUBRE 2015

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Ilustraciones de Melanie López



A BRUNO

EL PRIMER PASO NO TE LLEVA DONDE QUIERES IR  
PERO TE SACA DE DONDE ESTÁS



# AGRADECIMIENTOS

Tras el gran reto que ha supuesto para mí y mi familia el que yo esté hoy escribiendo estos agradecimientos, tengo que decir, aunque la expresión resulte muy manida, que no sé por dónde empezar.

Ha sido un camino largo, pedregoso y tortuoso, del que muchas veces he querido huir y, en ocasiones, hasta aparentemente lo he conseguido. Pero esto de la investigación debe llevar algo que se cuele en lo más hondo de nuestro ser y nos empuje a volver una y otra vez para enfrentarnos de nuevo con el límite de nuestras capacidades y con las mejores y mayores aspiraciones y anhelos.

Los demás, esos que me importan, me acompañan y me arropan, han confiando siempre mí, en que lo haría, en que llegaría, más que yo misma. Y no es que no goce de una alta autoestima, es que los derroteros por los que ha pasado mi vida durante estos largos años que ha durado mi carrera doctoral, han hecho temblar muchas veces los cimientos de mi trayectoria académica.

Pero aquí estoy, tan extenuada como gozosa, pero sobretodo agradecida. Agradecida a tantos por tanto que me costará mucho expresarlo en estas pocas líneas.

Empezaré nombrando a mis directores de tesis, el Dr. D Juan de Pablos Pons y la Dra. Dña. Pilar Colás Bravo, sin ninguna duda ellos son la representación de la autoridad científica, el exponente más alto de la excelencia en la universidad. No puedo imaginarme mi desarrollo sin su orientación. Han sido mi guía profesional y personalmente, me he formado a su lado y bajo su protección y les agradezco enormemente que no me hayan abandonado ni siquiera en los momentos en los que más difícil se lo he puesto.

Al resto de los miembros del Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa, con los que empecé a colaborar desde el primer año de mi ingreso en la Licenciatura de Pedagogía, quiero agradecerles su ayuda, apoyo y confianza. El entusiasmo y dedicación que ponen en el quehacer científico supone mi impulso y mi modelo académico. Espero poder contribuir con mi trabajo e ilusión a que vuestro proyecto, que es el mío, siga cumpliéndose con éxito en el mejor de los ambientes.

Le toca el turno a mi familia y aquí es donde me quedo sin palabras. Todos son importantísimos para mí y han influido de una u otra manera en mi crecimiento intelectual y personal, hermanos, padre, abuelos, tíos,... pero ellos saben y yo también,

que mi madre es mi motor y mi marido y mi hijo la razón por la que me muevo, respiro y siento.

A ellos les dedico este trabajo y las consecuencias que supone. Son responsables de este reto superado tanto como yo, porque han puesto toda su energía, tiempo y dedicación en que lo consiga. No es suficiente decir que sin ellos no lo habría logrado, eso es más que evidente, sin ellos ni siquiera lo habría intentado. Espero que puedan sentirse orgullosos del resultado y sobre todo del trabajo que hemos realizado hasta llegar a este momento tan ansiado como glorioso.

Quiero decir por último, que esto no es un final, es una etapa que debería haber resuelto hace mucho tiempo pero que ahora concluye para dar paso a nuevas ilusiones y sueños por emprender y desafíos por acometer.

# ÍNDICES

AGRADECIMIENTOS.....	7
INTRODUCCIÓN.....	15
MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO .....	21
CAPÍTULO 1. LA INCLUSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS .....	23
1.1. INTRODUCCIÓN.....	25
1.2. El Abandono en las Universidades Españolas.....	28
1.2.1. Conceptualización y Tipos de Abandono Universitario .....	30
1.2.2. Modelos Explicativos del Abandono Universitario .....	33
1.2.3. Factores Asociados al Abandono Universitario.....	38
1.2.4. Tasas de Abandono Universitario en España .....	45
1.3. Iniciativas para la Inclusión de Estudiantes Universitarios.....	49
1.4. Conclusiones.....	55
CAPÍTULO 2. LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA .....	57
2.1. INTRODUCCIÓN .....	59
2.2. Conceptualización de la Orientación Universitaria .....	66
2.3. Modelos de Intervención Orientadora .....	68
2.4. Servicios y/o Áreas de Orientación en las Universidades Españolas .....	73
2.5. La Tutorización Universitaria.....	80
2.6. La Mentorización Universitaria.....	88
2.7. La E-Orientación en la Universidad .....	92
2.7.1. Modelo tecnológico de orientación universitaria .....	94
2.7.2. Ventajas del uso de las NTIC en orientación .....	97
2.7.3. Uso correcto de las herramientas digitales en orientación.....	101
2.7.4. Trayectoria de aplicación de las tecnologías en el campo de la orientación.....	105
2.8. Conclusiones.....	110
CAPÍTULO 3. LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.....	113
3.1. INTRODUCCIÓN .....	115
3.2. Servicios y Programas de Orientación Disponibles .....	119
3.2.1. US-Orienta. Sistema de Orientación y Tutoría de la Universidad de Sevilla .....	123
3.2.1.1. Centro de Atención a Estudiantes (CAT US) .....	125
3.2.1.2. Programa de Transición a la Universidad de Sevilla (TOURS) .....	126
3.2.1.3. Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC) .....	129



3.2.1.4.	Biblioteca de la Universidad de Sevilla (BUS) .....	130
3.2.1.5.	Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad .....	131
3.2.1.6.	Inserción Profesional .....	134
3.3.	El POAT .....	136
3.3.1.	¿Qué es y para qué sirve un POAT? .....	137
3.3.2.	Participantes en el desarrollo del POAT .....	141
3.3.3.	Diseño, aprobación y coordinación del POAT .....	142
3.3.4.	Tipos de actuaciones y apartados del POAT .....	142
3.3.5.	Diferencia entre orientación, tutoría y mentoría dentro del POAT .....	144
3.4.	Conclusiones .....	145
<b>CAPÍTULO 4. EL PROYECTO EUROPEO STAY-IN .....</b>		<b>147</b>
4.1.	INTRDUCCIÓN .....	149
4.2.	Socios Participantes en el Proyecto .....	150
4.2.1.	UNIMC – Universidad de Macerata .....	150
4.2.2.	Universidad de Tecnología y Economía de Budapest .....	151
4.2.3.	Universidad de Sevilla .....	152
4.2.4.	MELIUS .....	153
4.2.5.	EDEN – Red Europea de Aprendizaje a distancia y E-Learning .....	154
4.2.6.	Arcola Research LLP .....	154
4.2.7.	LYNX .....	155
4.2.8.	ESU – European Students Union .....	156
4.3.	Descripción y Características del Proyecto Stay-In .....	156
4.3.1.	Finalidad y Objetivos .....	156
4.3.2.	Metodología .....	158
4.4.	El Pilotaje de la Plataforma de E-Orientación Stay-In .....	159
4.4.1.	Actuaciones Previas al Pilotaje .....	159
4.4.2.	Implementación del Pilotaje .....	167
4.4.3.	Productos .....	168
4.4.4.	La Plataforma de E-Orientación Stay-In .....	171
4.5.	Conclusiones .....	181
<b>METODOLOGÍA DEL ESTUDIO .....</b>		<b>183</b>
1.	INTRODUCCIÓN .....	185
2.	Planteamiento del Problema .....	188
3.	Objetivos del Estudio .....	189
4.	Metodología de Investigación .....	190
4.1.	Evaluación del Contexto .....	192

4.2.	Evaluación del Diseño .....	193
4.3.	Evaluación del Proceso.....	194
4.4.	Evaluación del Producto .....	196
4.5.	Síntesis del Diseño de Investigación .....	197
5.	Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información .....	199
5.1.	Análisis Documental.....	200
5.2.	Encuesta .....	202
5.3.	Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación (FiExp) .....	203
5.4.	Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación y Cuestionario de Satisfacción de Usuarios.....	204
5.5.	Entrevista a Usuarios .....	205
5.6.	Focus Group .....	206
5.7.	Observación .....	210
6.	Muestras del Estudio .....	211
7.	Análisis de Datos.....	212
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN .....		215
ESTRUCTURA DEL INFORME DE RESULTADOS .....		217
APARTADO 1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE CONTEXTO .....		219
1.	INTRODUCCIÓN .....	221
2.	Análisis Documental de las Áreas de Asesoramiento .....	221
3.	Diagnóstico de las Necesidades de Apoyo y Orientación de los Estudiantes Universitarios.....	231
3.1.	A través de la Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación .....	231
3.2.	A través del Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación .....	234
3.3.	Perfil de los Encuestados .....	234
3.4.	Necesidades de Asesoramiento Experimentadas .....	238
3.5.	Experiencia con los Servicios de Orientación para Estudiantes .....	244
3.6.	Servicios de Orientación Deseables en la Universidad.....	251
3.7.	Triangulación de las Necesidades de Apoyo y Orientación de los Estudiantes Universitarios.....	255
APARTADO 2. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO .....		257
1.	INTRODUCCIÓN .....	259
2.	Valoración de la Calidad del Diseño de la Plataforma Stay-In.....	259
3.	Estudio de la Motivación de Participación de los Asesores .....	261
4.	Descubrimiento de las Expectativas Previas de los Asesores.....	264
5.	Determinación de la Idoneidad del Enfoque de Asesoramiento .....	265

6. Indagación del Impacto Esperado por los Asesores .....	267
<b>APARTADO 3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO .....</b>	<b>275</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	277
2. Comprobación de la Participación de Usuarios y Asesores .....	277
2.1. Participación de Usuarios a través de los Cuestionarios de Satisfacción .....	278
2.2. Participación de Usuarios a través del Registro de Demandas .....	281
2.3. Participación de Asesores a través de los Focus Group Pretest y Postest.....	285
3. Evaluación del Funcionamiento de la Plataforma Stay-In .....	287
3.1. A través del Cuestionario de Satisfacción.....	288
3.2. A través de la Entrevista Semiestructurada.....	290
3.3. Triangulación de la Evaluación del Funcionamiento de la Plataforma .....	294
4. Valoración de la Orientación Recibida por parte de los Usuarios .....	294
4.1. A través del Cuestionario de Satisfacción de Usuarios .....	295
4.2. A través de la Entrevistas Semiestructurada a Usuarios .....	296
4.3. Triangulación de la Valoración de la Orientación Recibida .....	298
<b>APARTADO 4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PRODUCTO .....</b>	<b>299</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	301
2. Análisis de la Satisfacción de los Usuarios Atendidos .....	301
2.1. A través del Cuestionario de Satisfacción de Usuarios .....	301
2.2. A través de la Entrevista Semiestructurada a Usuarios .....	303
2.3. Triangulación del Análisis de la Satisfacción de los Usuarios Atendidos.....	304
3. Valoración del Cumplimiento de las Expectativas de los Asesores .....	305
4. Establecimiento de las Aportaciones del Proyecto a la Orientación .....	307
5. Comprobación de los Beneficios y Dificultades del Uso de la Plataforma .....	308
6. Estudio del Impacto Obtenido tras el Proceso de Pilotaje .....	310
7. Examen de los Problemas Detectados y las Propuestas de Mejora.....	314
7.1. Por los Asesores a través del Focus Group Postest .....	314
7.2. Por los Usuarios a través de las Entrevista Semiestructuradas.....	317
7.3. Triangulación del Análisis de Problemas Detectados y Propuestas de Mejora ..	318
<b>CONCLUSIONES DEL ESTUDIO .....</b>	<b>319</b>
1. INTRODUCCIÓN .....	321
1.1. Consideraciones Finales de la Evaluación del Contexto .....	322
1.2. Consideraciones Finales de la Evaluación del Diseño .....	326
1.3. Consideraciones Finales de la Evaluación del Proceso .....	328
1.4. Consideraciones Finales de la Evaluación del Producto.....	329

2. Proyección Aplicada de la Investigación .....	332
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	335
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS.....	373
ANEXOS.....	377
ANEXO I: CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN (CueNec).....	379
ANEXO II: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DIRIGIDO A LOS USUARIOS DE LA PLATAFORMA (CueUs).....	391
ANEXO III: GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A LOS USUARIOS DE LA PLATAFORMA (EntUs).....	395
ANEXO IV: CUADERNO DE TRABAJO ELABORADO PARA EL FOCUS GROUP PRETEST (FGPre) .....	397
ANEXO V. CUADERNO DE TRABAJO ELABORADO PARA EL FOCUS GROUP POSTEST (FGPos).....	402





# INTRODUCCIÓN

Son muchas las circunstancias específicas que en estos momentos están convergiendo hacia la emergencia de un nuevo modelo de universidad, que afecta tanto a las enseñanzas que ésta imparte, como a aspectos organizativos de la institución. Entre ellas podemos destacar las altas tasas actuales de abandono y de prolongación de los estudios que se erige como un problema apremiante al que tiene que enfrentarse la universidad española.

La identificación de los porcentajes de abandono universitario, constituye una temática recurrente de estudio por parte de diversas instituciones. En este sentido el Consejo de Coordinación Universitaria (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, PNECU) constata que un 26% de los estudiantes universitarios dejan sus estudios o cambian de carrera. También la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) indica que el fracaso académico en España se sitúa por encima del 50%, refiriéndose fundamentalmente a las tasas de abandono. El informe de la Comisión Europea (2012) señala que España, aunque disminuye a un 26,5% las tasas de abandono, respecto al 30% indicado en años anteriores, todavía se encuentra muy lejos de alcanzar las metas establecidas en el ranking mundial.

No cabe duda de que estas son cuestiones alarmantes por las repercusiones económicas, sociales, institucionales y personales que tienen. Preocupa por el gran coste social que supone cada egresado; por el gasto añadido generado cuando un estudiante cursa estudios por más tiempo, o por el coste que no se rentabiliza cuando no finaliza. Hablando en términos de rentabilidad, la inversión en educación deja de serlo si se registran niveles importantes de fracaso (Corominas, 2001).

Igualmente preocupa por cuestiones de calidad y rendimiento de cuentas social, ya que nos sitúa en lugares muy por debajo del resto de países europeos con los que en estos momentos tenemos que converger, y equipararnos. De hecho, la “tasa de abandono” figura como indicador de calidad en numerosos modelos de evaluación de la institución universitaria (MEC: Catálogo de indicadores del sistema universitario público español), y como indicador en los ranking de universidades (Yorke, 1998).

Afecta, por tanto, a los gestores académicos y financieros de la universidad, a los profesores, a los orientadores, a las familias y especialmente a los propios estudiantes.

El análisis del fenómeno es complejo, dado que en el abandono inciden multiplicidad de variables de carácter multidimensional, a la vez que cambiantes a lo largo del tiempo. No es un hecho que se dé de repente en un momento determinado. Es el fruto de una

serie de acontecimientos precedentes que potencian ese resultado final indeseado. Por lo tanto, hablamos de un proceso que tiene lugar desde que el estudiante ingresa en la Educación Superior y se convierte en exponente de las múltiples circunstancias que, durante el periodo de duración de su carrera universitaria, pueden provocar ese fracaso.

El abandono no se puede atribuir a una única causa, el estudiante que fracasa en sus estudios universitarios no lo hace por un motivo general y común a todo el alumnado sino que, existen múltiples factores que entran en juego a la hora de provocar esa situación. Tampoco el abandono se presenta de igual forma en todas las titulaciones, ni los motivos por los que se abandona son extensibles a todas las ramas de conocimiento.

Los estudios identifican una gran constelación de causas relacionadas con una amplia variedad de situaciones, y que van desde el abandono por la mala formación previa (Zubieta y Susinos, 1986), el origen social (Latiesa, 1992), la baja autoestima (Masjoan, 1989), la escasa integración académica y social (Tinto, 1975) u otras características psicológicas como incapacidad para demorar las recompensas o superar obstáculos (Landry, 2003), por el agotamiento de las convocatorias de exámenes (Escandell y Marrero, 1999), la elección inadecuada de estudios (Corominas, 2001), hasta dificultades en las estrategias de aprendizaje (Ryan y Glenn, 2003) o características familiares o circunstancias de vida (Sinclair y Dale, 2000).

A pesar de que estas investigaciones han identificado al conjunto de variables relativas al alumnado (sus características psicológicas, educativas y familiares), como más influyentes en el fenómeno del abandono, no podemos obviar que las interacciones de éstas con el contexto son las que producen resultados determinantes. En la misma medida que la universidad abre sus puertas cada vez a mayor diversidad de alumnado, ha de poner los procedimientos y recursos necesarios para que todos consigan las mismas finalidades. En este sentido, el problema del abandono hay que atenderlo, sobre todo, desde dentro de la institución.

Según Corominas (2001), conviene promover el fomento de la permanencia del alumnado ofertando enseñanza de calidad: Metodologías docentes innovadoras, vinculación a las demandas de la sociedad, formación para la investigación, buena dotación de recursos materiales y de servicios de atención al estudiante.

Otras intervenciones se circunscriben en las medidas estructurales y organizativas de la universidad. Los procedimientos y políticas académicas, la normativa que regula la vida académica de cada estudiante en la universidad (preinscripciones, vías de acceso, matrícula, asistencia, evaluación, convocatorias, criterios de permanencia, traslados, convalidaciones, etc.) constituyen un conjunto de derechos y de exigencias que han de facilitar la flexibilidad en el progreso de los estudios universitarios.

En esta estructura organizativa se inserta también la política de ayuda financiera a los estudios universitarios que es otro elemento clave en el fomento del acceso y de la permanencia en la universidad.

No obstante, de entre las medidas dirigidas a fomentar la inclusión, y a impedir la deserción en las universidades españolas, destacan los mecanismos de orientación destinados a ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias que les permitan adaptarse a las transiciones que tendrán que afrontar desde el inicio de sus estudios, tomar decisiones académicas, explorar perfiles profesionales para su futura inserción laboral, y superar las dificultades que puedan encontrar a lo largo de esos procesos.

Esta ayuda orientadora lleva aparejada en la práctica dos líneas de actuación:

- a) Por un lado, un atento seguimiento de los alumnos y la ayuda personal a través de la relación profesor alumno, la orientación y los servicios de asesoramiento.

En ese marco, la tutoría y, más recientemente, la mentoría son prácticas en expansión en las universidades españolas, que proporcionan orientación a más personas, de una manera más cercana, constante y adaptada a las necesidades del estudiante, especialmente en los momentos de transición o dificultad académica.

Para Rivière (1999), la interacción profesores-alumno es esencial para una experiencia educativa positiva y las relaciones de mentor/tutor tienen un fuerte impacto en la integración social y académica y por consiguiente en la permanencia o retención del estudiante.

- b) Por otro lado, estaría el diseño e implementación de programas de orientación que llevan a cabo las universidades con diferentes intereses, destinatarios y etapas de aplicación.

Es en este punto donde surge el planteamiento del Proyecto Europeo *Stay-In Orientación del estudiante en la universidad para la inclusión*, en donde se aúnan ambas iniciativas para tratar de crear un sistema de asesoramiento integral al estudiante universitario a través de la e-orientación que acompañe al alumno a lo largo de toda su trayectoria académica (desde que se plantea ingresar en la universidad hasta que egresa y se plantea pasar al mundo laboral), aportándole información y documentación precisa para resolver las dudas que le puedan surgir y atendiendo a sus necesidades específicas a través de los procesos de tutorización on-line, ya sea con profesores especialistas o con compañeros mentores.

Para alcanzar este objetivo se plantea, así mismo, la elaboración y pilotaje de una Plataforma informática transferible y utilizable por diferentes universidades, tanto españolas como europeas.

Como socios de este proyecto participan universidades de Italia, Hungría, España, e Inglaterra, así como dos redes educativas internacionales: la Unión Europea de Estudiantes y la Red Europea de Aprendizaje a distancia y E-Learning. Está financiado por el programa Lifelong Learning Programme Erasmus Multilateral Projects.

Este trabajo de tesis se integra en la participación española en el proyecto que se desarrolla desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla a cargo del Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (GIETE), integrado en el Plan Andaluz de I+D+I con código de identificación: HUM-154, del que la doctoranda forma parte. Esta contribución incluye diferentes fases y procedimientos: a) diagnóstico de las necesidades de asesoramiento universitario; b) análisis de los servicios de orientación y asesoramiento disponibles en las universidades participantes en este proyecto; c) diseño de una plataforma de orientación online; y d) pilotaje y experimentación de la misma.

La aportación científica del presente estudio se basa en la evaluación del proyecto a través de un complejo proceso metodológico con base en el modelo de investigación evaluativa que proponen Stufellbeam y Shinkfield (1987), comúnmente conocido por las siglas CIPP, en el que se analiza el contexto de aplicación, su diseño, el proceso de experimentación o pilotaje y los productos obtenidos.

En relación a la estructura del informe, éste comprende tres grandes bloques de acuerdo con los planteamientos del método científico, abarcando, por tanto: a) una primera parte, el marco teórico del estudio; b) una segunda parte que incluye la metodología de la investigación; y c) por último, los resultados y conclusiones de la misma. A su vez, cada parte se divide en capítulos y apartados como exponemos a continuación.

La primera parte que engloba los fundamentos teóricos que sustentan el estudio, presenta diversas aportaciones teóricas sobre: los conceptos de inclusión y abandono en las universidades españolas; la conceptualización, modelos y servicios de orientación universitaria; los procesos de tutoría, mentoría y e-orientación; y las iniciativas de ayuda y asesoramiento concretas de la Universidad de Sevilla.

Se incluye además en este bloque, un último capítulo donde se presenta el Proyecto Stay-In, su descripción y características, las fases de su desarrollo y su producto principal que consiste en la plataforma on-line de asesoramiento.

En la segunda parte del informe se abordan las bases metodológicas que sustentan la investigación evaluativa. En este sentido, se recoge el planteamiento preliminar o definición del problema de investigación, los objetivos generales y específicos perseguidos por el estudio, mostramos las fases en las que se ha concretado el diseño de investigación, el tipo de muestreo y las muestras seleccionadas, las técnicas de recogida de datos utilizadas para el estudio, así como una presentación de las técnicas de análisis de datos empleadas, tanto cuantitativas, como cualitativas.

En relación con los datos, destacamos la diversidad de técnicas e instrumentos utilizados en la recogida de la información, (análisis documental, cuestionarios, entrevistas, observación, Focus Group, etc.), teniendo en cuenta la diversidad de objetivos evaluativos a los que responder y las distintas fases que se plantean en este estudio.

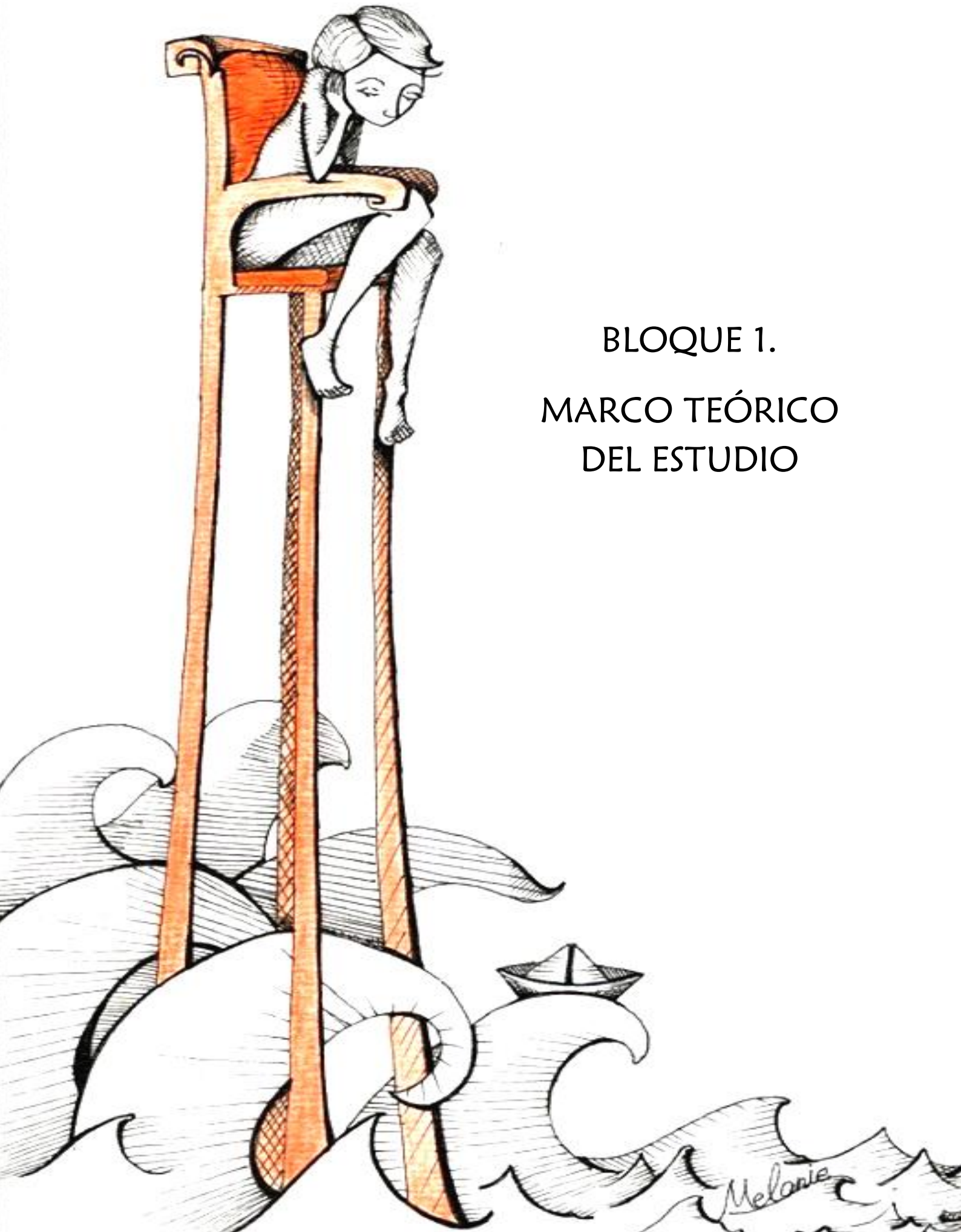
La tercera parte del informe se orienta hacia la exposición e interpretación de los resultados y conclusiones de la investigación. Está estructurada en cuatro apartados que se corresponden con los objetivos del estudio y con los cuatro tipos de evaluación del modelo CIPP: La Evaluación del Contexto, como ayuda para la designación de las metas; La Evaluación del Diseño, como ayuda para dar forma a las propuestas; La Evaluación del Proceso, como guía de su realización, y La Evaluación del Producto, al servicio de las decisiones de continuidad y transferencia de los resultados.

El último bloque de contenidos presenta las conclusiones que están orientadas de nuevo por los objetivos de la investigación, así como por el resultado del análisis de los datos. Incluida en este apartado planteamos, a modo de prospectiva pedagógica, la proyección aplicada del proyecto.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos que complementan la lectura y comprensión del informe.







BLOQUE 1.  
MARCO TEÓRICO  
DEL ESTUDIO



# **CAPÍTULO 1. LA INCLUSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**





## 1.1. INTRODUCCIÓN

Existe un creciente interés y un aparente acuerdo en la idea de defender una “educación inclusiva” o una “inclusión educativa”. El problema subyace al intentar delimitar el significado de estos términos.

Son muchos los que asocian la idea de inclusión a una modalidad de tratamiento educativo para niños con discapacidad. Es evidente que atender al alumnado con situaciones educativas más vulnerables implica satisfacer las necesidades de aquellos considerados con discapacidad, sin embargo, partiendo de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. (Blanco, 2010), el objetivo final de la educación inclusiva debe ser contribuir a eliminar la exclusión social y educativa sea cuál sea su origen o condición, parta de dónde parta y se genere cuando se genere. Situaciones de riesgo pueden aparecer en cualquier momento de la trayectoria educativa del alumnado y pueden deberse a multitud de factores y condiciones, tanto de la persona como del contexto social, cultural, familiar o económico en el que esta se encuentra inmersa.

En este sentido, la UNESCO apunta que la educación inclusiva implica acoger a todos los niños y niñas, jóvenes y adultos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras derivadas de éstas, como la religión, el sexo, minorías étnicas..., haciendo frente a un alumnado diverso y prestando atención a cada uno de los individuos que lo integran.

Los autores Gerardo Echeita y Mel Ainscow resaltan cuatro elementos respaldando esta definición holística de inclusión educativa que, con sus convenientes precisiones y alguna salvedad, nos parecen muy oportunos para caracterizar nuestro enfoque del término en este estudio:

1. La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios “de la noche a la mañana” y que, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y “turbulencias”.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término “presencia” está relacionado con el lugar dónde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. Los lugares son importantes pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: participación y aprendizaje. El término

“participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término 'éxito' tiene que ver con los resultados de “aprendizaje” en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Las barreras son las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Estas cuatro características se encuentran muy presentes en este proyecto de investigación donde planteamos el desarrollo de la e-orientación como una herramienta al servicio de los estudiantes para paliar las dificultades con las que estos se encuentran a lo largo de su trayectoria educativa y prevenir el fracaso o abandono del sistema universitario. Stay-In tiene como objetivo proporcionar un servicio integral de asesoramiento permanente, incluyendo e-orientación, para estudiantes universitarios, tanto para mejorar su éxito académico y profesional, como para propiciar la inclusión de colectivos con riesgo de exclusión.

Respecto a primera propiedad apuntada que se basa en el concepto de **proceso**, nosotros lo plateamos desde dos perspectivas:

- Proceso como procedimiento de actuación de los asesores, ofreciendo un servicio de apoyo y orientación dirigido hacia la inclusión de los estudiantes, y también,
- Proceso como trayectoria académica del alumnado universitario. No se basa en prestar una ayuda puntual, sino una atención prolongada al servicio de la necesidad.

La segunda característica alude a la **presencia, participación y el éxito académico**. Estamos de acuerdo con los autores en que perseguir estos objetivos resulta fundamental para paliar la exclusión y escuchar a los protagonistas del aprendizaje, sus intereses, sus necesidades, sus inquietudes, etc. es imprescindible para lograrlo, por ello, ponemos a su disposición herramientas de comunicación que tratan de facilitarles el contacto con profesores y compañeros e intentan, a su vez, brindarles toda la información que puedan precisar a lo largo de su trayectoria académica.

No obstante, quisiéramos hacer, siguiendo a Antonio Ariño Villarroya (2010), una aclaración sobre el concepto de participación en el contexto universitario.

En los foros de debate sobre el proceso de Bolonia se ha venido enfatizando de manera creciente la importancia de la dimensión social del EEES, de la equidad participativa, de la corrección de las desigualdades en el acceso, la trayectoria y los resultados, y de fomentar una educación universitaria inclusiva. En este contexto, es dónde precisan los autores qué entienden por participación.

Al hablar de participación, lo hacen no solamente en el sentido de equidad participativa (foros de seguimiento del proceso de Bolonia), o de la participación política en la gestión universitaria (mediante elecciones, formas de representación, presencia en órganos), sino en un sentido multidimensional y más amplio, porque abarca también lo que han denominado las formas de vinculación con el compromiso de estudiar (Ariño y otros, 2008) y las formas de implicación en la creación de vida universitaria en el Campus, así como los compromisos sociales y culturales con el entorno.

Por tanto, las dimensiones de participación que se deben considerar son en el entorno universitario son:

DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN	
Participación como	<b>Equidad participativa</b> en el acceso, trayectoria y resultados
	Participación <b>política</b> : gobierno universitario y representación.
	Vinculación con el compromiso de estudiar y resultados <b>académicos</b>
	Implicación en la <b>vida de campus</b>
	Compromisos <b>sociales y culturales</b> (cooperación, voluntariado, etc.

Tabla 1. Dimensiones de la participación en el entorno universitario

En definitiva, no es sino una traslación del concepto de participación ciudadana y participación cultural al contexto universitario y supone una perspectiva enriquecedora de la actividad estudiantil.

La **eliminación de barreras** constituye el tercer elemento y forma parte del objetivo principal de nuestro proyecto. Las barreras entendidas como dificultades y necesidades de los alumnos universitarios son el primer punto de análisis de este estudio y del que parte el diseño y desarrollo de la plataforma Stay-In.

Por último, mantenemos la idea de prestar una **mayor atención y apoyo a los grupos más vulnerables**, sin embargo, no consideramos que basarnos únicamente en las estadísticas para localizar al alumnado que se encuentre bajo mayor riesgo, sea garantía de éxito. Existen situaciones sociales, económicas, familiares, personales, etc. que no aparecen en las estadísticas y que no se recogen en ningún estudio porque en la mayor parte de los casos, ni siquiera se verbalizan., sin embargo, pueden ser consecuencia del abandono o del fracaso educativo. La detección de estas situaciones se debe hacer de forma continua, porque pueden aparecer en cualquier momento y consideramos que, en contextos universitarios, una buena forma de hacerlo es proporcionando a los alumnos espacios en los que puedan manifestarse con total libertad y encuentren el asesoramiento individualizado que necesitan en cada momento.

Los profesionales educativos deben estar alerta ante posibles indicios de exclusión, contar con los recursos suficientes para dar respuesta a estas necesidades y conseguir eliminar las dificultades que limitan el derecho a una educación inclusiva, esto es, el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin excepciones ni eufemismos.

## 1.2. El Abandono en las Universidades Españolas

Los problemas del abandono o la deserción en la universidad y el retraso en los estudios no son nuevos. Ya en 1992 la profesora Margarita Latiesa de la Universidad de Granada apuntaba que los bajos rendimientos académicos abundaban y los estudiantes

que cursaban sus estudios y aprobaban las asignaturas en los períodos establecidos escaseaban.

Sin embargo, actualmente, cuando la Universidad debe rendir y debe dar explicaciones de sus acciones a la sociedad como servicio público, se ha situado como un fenómeno que hay que reducir para aumentar la productividad de la institución. Así, desde los años noventa se comenzó a cuantificar y utilizar como un indicador de rendimiento. Los informes Bricall y Dearing sobre la situación de los sistemas educativos español, británico y francés ya ponían de manifiesto en los años noventa la preocupación por la eficacia y la eficiencia del sistema universitario, aspecto que se reafirmó en las conclusiones del primer seminario sobre demanda y captación de estudiantes en las universidades (Rauret y Grifoll, 2001).

Esta preocupación se ha manifestado también en las diversas reuniones de autoridades académicas de la Unión Europea, y ha crecido con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La tasa de abandono figura hoy como indicador de calidad en numerosos modelos de evaluación de la institución universitaria (MEC: Catálogo de indicadores del sistema universitario público español), y como indicador en los ranking de universidades (Yorke, 1998).

El abandono universitario es un tema serio que inquieta a la mayor parte de universidades europeas, de las que han emergido y emergen grupos de investigación dirigidos a estudiar este fenómeno desde diferentes perspectivas con el objetivo de describir e identificar las causas y analizar sus consecuencias. Los grupos de investigación instituidos son variados y obedecen a razones de diferente tipología, pero, en general, buscan incidir en los conceptos de fracaso o de éxito académico. Proceden de disciplinas complementarias, como la economía de la educación, que intenta explicar cómo intervienen las decisiones individuales y colectivas en el fenómeno del abandono de los estudios superiores; la sociología, que trata de sintetizar lo que una persona decide a título individual con las tendencias macrosociales de la sociedad del conocimiento; y, finalmente, la pedagogía, que estudia las relaciones entre el conocimiento, las causas y las consecuencias del fracaso escolar.

El abandono o, en positivo, la permanencia en los estudios universitarios preocupa a los gestores académicos y financieros de la universidad, a los profesores, a los orientadores, a las familias y especialmente a los propios estudiantes. (Corominas 2001)

Los estudios realizados muestran la gravedad del problema por las repercusiones que tiene a varios niveles:

1. Sociales: supone un incremento creciente del gasto público. Por el gran coste social que supone cada egresado; por el gasto añadido generado cuando un estudiante cursa estudios por más tiempo, o por el coste que no se rentabiliza cuando no finaliza.
2. Institucionales (del propio centro universitario): implica una disminución del rendimiento académico del centro y un incremento del número de alumnos que tiene fuertes repercusiones en el desarrollo de la escolaridad de los centros.
3. Personales: el abandono o el retraso en los estudios, es una fuente probable de insatisfacción para la persona.

En este apartado analizaremos primero la terminología y las definiciones más empleadas para delimitar el concepto de abandono universitario. A continuación realizaremos una revisión de los principales modelos explicativos, para con posterioridad identificar y describir los factores y variables asociados al abandono que derivan de los modelos explicativos integradores. Por último, basadas en estos indicadores, presentaremos propuestas de acciones institucionales destinadas a aumentar la permanencia de los estudiantes y facilitar su inclusión.

### 1.2.1. Conceptualización y Tipos de Abandono Universitario

Cualquier revisión bibliográfica presenta una enorme variedad terminológica, lo que dificulta la definición del término de abandono universitario. Dadas estas situaciones ambiguas, es lógico aceptar que los problemas de definición se pueden evitar precisando muy cuidadosamente el contenido, por un lado, y diferenciando situaciones o tipologías, por otro.

De todos los términos utilizados, los más corrientes en la literatura anglosajona son dropout, attrition y withdrawal, que en nuestro contexto se han traducido indistintamente como abandono o deserción universitaria.

Siguiendo en concepto de abandono de estudios o deserción estudiantil definido por Latiesa, (1992), diremos que este término alude a la renuncia de la continuación de los estudios por parte del alumnado. Denominamos así a una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo del alumnado con un denominador común, detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos (Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006).).

Las estadísticas universitarias coinciden con esta definición pero incluyendo el tiempo de ausencia como variable delimitadora de las situaciones que se consideran abandono. Así, suelen identificar como “caso de abandono” al estudiante que ha

iniciado estudios y, antes de finalizarlos, no se matricula en los mismos por dos cursos consecutivos.

De las anteriores definiciones se puede deducir que el estudio del abandono esconde situaciones muy diversas que no están necesariamente asociadas al fracaso universitario. Incluirían, por ejemplo:

- abandono involuntario (por incumplimiento administrativo o violación de reglamentos);
- dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución;
- dejar la carrera para iniciar otra en otra institución;
- dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados;
- renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral;
- interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro; y
- otras posibilidades

No todas estas situaciones deberían a nuestro parecer catalogarse de fracaso académico y mucho menos, de fracaso de la formación universitaria, ya que esta definición del término abandono incluiría a los estudiantes que completan su formación en otra institución comunitaria o extracomunitaria y a aquellos que hacen un paréntesis en su itinerario formativo para enriquecerlo con otras experiencias educativas o laborales, práctica común de los jóvenes de otras zonas de Europa

Para la universidad, sin embargo, cualquier situación que impulse al alumnado a interrumpir sus estudios ha de ser valorada como fracaso, pues no se consiguen los objetivos educativos del programa impartido. Aunque en algunos de estos casos no estamos hablando de deserción universitaria, sino de fracaso vocacional o fracaso académico, cuando el cambio de titulación está provocado por escaso éxito en las notas obtenidas. Desde esta perspectiva, el significado de cada situación de abandono puede variar en función de quién lo defina o valore.

A nuestro parecer, la prolongación de estudios, sin embargo, sí está más estrechamente vinculada con el concepto tradicional de fracaso académico, que De Miguel y Arias (1999) definen como la diferencia de tiempo invertido con el teóricamente previsto para terminar los estudios.

El fracaso, por definición propia, es la ausencia de éxito y el éxito en la universidad conlleva ajustarse a los fines de la educación superior y, concretamente en cada caso, a los de los estudios que cada estudiante curse. Por lo tanto, el fracaso universitario se podría definir como la no consecución de esas metas en el tiempo previsto para cada titulación.

Para evitar generalizar las situaciones de abandono y poder discernir entre las diferentes situaciones que incluye este concepto, diversos autores han optado por establecer tipologías o clasificaciones del mismo.

Así, Salvador y García-Valcárcel (1989) definen el estudiante que abandona como:

- Aquel que desaparece del panorama universitario,
- Aquel que decide cambiar de carrera o de universidad.

García Areito (1986, 1991) da tres tipos de definiciones:

- Abandono sin empezar (non-starters), referido a aquellos que no se han examinado nunca a pesar de estar matriculados uno o dos años;
- Abandono real (real drop-out), referido a estudiantes que se examinan antes de dejar la carrera, y
- Abandono global, que es la combinación de los dos conceptos anteriores.

Altamira (1997, p. 35) define la deserción desde cuatro puntos de vista:

- Abandono voluntario y definitivo,
- Por expulsión debida a deficiencia académica,
- Por cambio de carrera y
- Por expulsión disciplinaria.

Corominas (2001) diferencia entre:

- Cambio: es la del alumno que sigue manteniéndose en los estudios universitarios aunque por causas de insatisfacción interna o externa o por circunstancias vitales modifica su itinerario de formación trasladándose a otra universidad o bien replantea su proyecto e inicia nuevos estudios o ambas cosas a la vez.
- Abandono: es la del alumno que abandona los estudios universitarios. Puede ocurrir que no se abandone la formación académica y se prosiga la formación en otro tipo de estudios de nivel inferior al universitario (ciclos formativos, enseñanzas no regladas, etc.), o que se incorpore al mundo del trabajo como alternativa a la escolarización. Este abandono además puede que sea: Abandono transitorio o Abandono definitivo:

También hay que tener en cuenta casuísticas más concretas, como matricularse de unos estudios y no presentarse a los exámenes, que hacen que aparezca otro tipo de abandono que Himmel (2002) llama «prematureo» o que Giovagnoli (2002) califica de «pasivo» al referirse a aquellos estudiantes «ausentes» que no superan los créditos necesarios para seguir estudiando porque simplemente han dejado de ir a la universidad.



En 1996, el Consejo de Universidades define la tasa de abandono como el número de alumnos que ni han finalizado sus estudios ni están matriculados sobre el total de alumnos de nuevo ingreso en un año académico. Posteriormente, y de acuerdo con el Plan Nacional de evaluación de las titulaciones, se identifican dos tipos de abandono según el año: tasa de abandono de primer año y tasa de abandono de segundo año. Actualmente se ha ido más allá y en los datos que se deben aportar para evaluar titulaciones se matizan, además, los abandonos voluntarios y las expulsiones. Así pues, los abandonos universitarios se clasifican en:

- Los de quienes vuelven al mismo estudio y centro (cambian de universidad) dentro del sistema público.
- Los de quienes se redistribuyen entre otros centros (cambian de estudios).
- Los de quienes dejan los estudios o abandonan el sistema universitario.

Como acabamos de ver, la definición de abandono universitario no está del todo perfilada y a la hora de investigar hay que tener presentes las diferentes tipologías de abandono: voluntario, involuntario, temporal, permanente, inicial, provisional, definitivo, etc. y las posibles relaciones (o no) entre este concepto y el fracaso académico.

Sin embargo, en nuestro estudio, aunque tengamos en consideración estas clasificaciones, no es tan importante identificar el tipo de abandono del que se trate, como saber de qué forma lo percibe el alumno.

La orientación a través de la plataforma Stay-In trata de evitar posibles situaciones deserción por desamparo, de fracaso por falta asesoramiento, de cambio por desinformación, de prolongación de estudios por desánimo, etc. Cualquiera de estas situaciones que sean factibles de prevenir, serán objeto de atención por parte de mentores y tutores para tratar de minimizar las tasas de abandono y favorecer la inclusión universitaria.

### **1.2.2. Modelos Explicativos del Abandono Universitario**

El abandono universitario como objeto de estudio aparece en la década del sesenta, y en los años setenta se puede hablar ya de un corpus teórico con la teoría interaccionista de Vicent Tinto (Berger y Lyon, 2005). Desde entonces, gran parte de la literatura sobre la permanencia en los estudios de educación superior se desarrolla a partir de dos modelos: el modelo de integración del estudiante (Student Integration Model) de Spady (1970) y Tinto (1975), y el modelo de desgaste del estudiante (Student Attrition modelo) de Bean (1980). El modelo de Tinto ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha fundamentado el desarrollo de una parte importante de los modelos teóricos posteriores que tratan de componer un fenómeno claramente complejo y multidimensional.

Son muchos los autores que han realizado clasificaciones de los diferentes modelos explicativos del abandono que se han ido desarrollando a lo largo de los años. Entre estas clasificaciones destacan:

1. La clasificación de Braxton, Johnson y Shaw-Sullivan (1997), revisada por Himmel (2002) y, más recientemente, por Donoso y Schiefelbein (2007).
2. La clasificación de Cabrera, Tomás, Álvarez y González (2006).
3. La clasificación de Nathaniel (2006).

Gairín J. y otros (2010) realizan un análisis comparativo de los elementos coincidentes y divergentes de estas tres clasificaciones de los modelos e ilustran los resultados en la siguiente tabla.

Modelos	Definición	Braxton et al.	Cabrera et al.	Nathaniel et al.
Psicológico	Se centra en las características personales de los estudiantes (personalidad, motivación, madurez, desarrollo personal...).	X		X
Sociológico	Son los factores externos a los estudiantes (raza, prestigio de la universidad...).	X		X
Económico	Se fundamenta en el coste-beneficio que supone el estudio para el alumno.	X	X	X
Organizacional	Centra la atención en la misma institución (recursos, servicios, estructura...).	X	X	X
Psicopedagógico	Se considera el abandono desde una perspectiva global añadiendo dimensiones de carácter psicoeducativo (estilos de aprendizaje, calidad del profesorado...).		X	
Otros	ADAPTACIÓN. Se centra en la integración o adaptación social y académica del estudiante. ESTRUCTURAL. Se centra en la contradicción de los diferentes subsistemas (político, económico y social).		X	

**Tabla 2. Análisis comparativo de modelos de abandono. (Gairín J. y otros, 2010)**

De las tres clasificaciones, la que podemos considerar más relevante por su grado de utilización y por que abarca la mayor parte de las teorías al respecto, ha sido la de Braxton et al. (1997), por lo tanto, vamos a exponer a continuación las características de los modelos que este autor recoge con mayor detenimiento.

No obstante, las aportaciones de Cabrera et al. (2006) respecto a la incorporación de los modelos psicopedagógicos es bastante interesante para nuestro estudio y comprende aspectos que normalmente no se han tenido en cuenta en los modelos teóricos anteriores, por este motivo, también incluiremos su contribución en nuestro análisis.

Según la propuesta de clasificación de Braxton y otros. (1997), los enfoques de análisis de la no-persistencia pueden agruparse en cinco grandes categorías según las

variables explicativas del fenómeno, sean individuales, institucionales o del entorno familiar. Los enfoques pueden ser:

1. Modelos explicativos desde la perspectiva psicológica.
2. Modelos explicativos desde la perspectiva sociológica.
3. Modelos explicativos desde la perspectiva económica.
4. Modelos explicativos desde la perspectiva de la organización.
5. Modelos explicativos integradores.

1. **Modelos explicativos desde la perspectiva psicológica** Estos modelos focalizan el estudio del abandono en las características personales de los estudiantes. Se fundamentan en el hecho de que las acciones y las conductas de una persona se explican por sus creencias, actitudes y conductas previas. Así, el hecho de no continuar los estudios no es más que el resultado de un cambio o un debilitamiento en las intenciones iniciales, mientras que la persistencia es el fortalecimiento de estas intenciones (Attinasi, 1986). Estos enfoques pueden explicar como el abandono voluntario es el producto de las percepciones y el análisis que hacen los estudiantes de su vida universitaria. El primer modelo eminentemente psicológico es el de Fishbein y Ajzen (1975), que demuestra que la decisión de desertar o continuar los estudios está influida por factores psicológicos que generan una «intención conductual» como comportamiento definido. Del mismo modo, Attinasi (1986) incorpora a este modelo la reflexión sobre cómo el análisis de la experiencia vivida tras el ingreso en la universidad puede influir en la decisión de continuar o dejar los estudios iniciados.

2. **Modelos explicativos desde la perspectiva sociológica.** Los modelos sociológicos se basan en la influencia de los factores externos al sujeto, junto con los rasgos psicológicos. Spady (1970) es el primero que intenta explicar la deserción universitaria a partir de la teoría del suicidio de Durkheim o del hecho de que el alumno marcha del contexto universitario por la imposibilidad de integrarse socialmente, situación en la que influye el apoyo del entorno familiar. Cuanto más desintegrado está un ser en la sociedad que la rodea, más probabilidades tiene de cometer suicidio. Al trasladar esta cruda teoría en el campo académico, se pueden mezclar varios conceptos influyentes en la actitud de abandono, a saber: la falta de normativa, la práctica de valores demasiado diferenciados de los del grupo convencional, la dificultad de afiliarse o integrarse en las estructuras, etc., siempre combinando los sistemas social y académico, que en el caso de los estudios universitarios son inseparables. En la figura del modelo de Spady observa como el ambiente familiar tiene una influencia directa sobre el rendimiento académico y

sobre la integración social, y como la integración social afecta a la satisfacción del estudiante y fortalece o debilita el compromiso institucional.

Podemos encontrar relación entre estos modelos sociológicos y el **modelo estructural** propuesto por Cabrera et al. (2006). Este modelo entiende que la deserción es el resultado de las contradicciones de los diferentes subsistemas (político, económico y social) que integran el sistema social en su conjunto, y que finalmente influyen en las decisiones del alumnado de desertar. Los estudios que se han emprendido dentro de esta corriente mantienen un posicionamiento crítico respecto al papel reproductor de las condiciones sociales que lleva a cabo la enseñanza universitaria. A modo de ejemplo, Thomas (2002), partiendo del concepto de “hábito institucional” de Bourdieu y Passeron (1977), sugiere que la institución universitaria tiende a reproducir las normas y hábitos de un grupo social particular, limitando las posibilidades a los estudiantes de distinta procedencia social.

Desde esta perspectiva se entiende que el abandono es un fenómeno inherente al sistema social en su conjunto, por lo que es difícil aislar los motivos específicos y reales que conducen a los estudiantes a la deserción (Luján y Resendiz, 1981). Estas dificultades para aislar los motivos reales del abandono, hace que se tienda a poner un mayor énfasis en variables de tipo estructural o extracurricular, tales como el estrato socioeconómico, la ocupación del padre/madre, los ingresos familiares, las fluctuaciones del mercado laboral, etc.

3. **Modelos explicativos desde la perspectiva económica** Para los partidarios del modelo economicista, el abandono se debe a la elección por parte del estudiante de una forma alternativa de invertir tiempo, energía y recursos que puedan producirle en el futuro beneficios mayores respecto a los costos de permanencia en la universidad (Schultz, 1961; Becker, 1962 y 1964; Thurow, 1973). Este planteamiento se basa en la teoría del capital humano, según la cual un individuo invertirá tiempo y recursos monetarios en educación, solamente si los beneficios que obtiene son suficientes para cubrir los costos de la educación, y si la educación superior es al menos tan rentable como los usos alternativos de esos mismos recursos.

Desde esta perspectiva, se focaliza la atención en las situaciones académicas de colectivos con limitaciones reales (problemas económicos, minorías, estudiantes mayores, etc.), que son explicadas por este enfoque. En esta línea, se incluyen las variables demográficas y académicas en el análisis, aunque sólo como forma de controlar fuentes de variación que pudieran esconder los efectos directos sobre la retención de los estudiantes. Sin embargo, tal como proponen John, Cabrera, Nora y Asker (2000).

Este modelo ha tenido escaso desarrollo, dado que se le considera poco realista; es difícil que los estudiantes puedan hacer prospecciones en un momento determinado acerca de las ventajas que le puedan revertir en el futuro otras opciones distintas a las formativas

4. **Modelos explicativos desde la perspectiva de la organización.** En los modelos organizacionales se encuentran las investigaciones que intentan explicar la deserción universitaria desde la misma institución y que, por tanto, consideran los mecanismos de ayuda al estudiante, la calidad de la docencia y las experiencias en el aula (Braxton, Bray y Berger, 2000). Estos modelos incorporan variables relacionadas con la calidad de la docencia, la experiencia en el aula y la disponibilidad de recursos, así como indicadores como el número de alumnos por profesor.
5. **Modelos explicativos integradores** Los modelos integradores demuestran que, en la línea de integración y adaptación del estudiante a la institución, la interrelación entre la capacidad de adaptación del estudiante al contexto universitario y la capacidad de las instituciones universitarias para apoyar los estudiantes -con un compromiso explícito y con acciones concretas para hacerlo efectivo- en las exigencias de la vida académica y social, es clave en la explicación de la persistencia. El autor que más influencia ha tenido en relación con los modelos teóricos y explicativos del fenómeno del abandono es Vicent Tinto, que ha sido el referente teórico obligado en el análisis de la no persistencia desde la publicación de “Dropout in higher education: A theoretical synthesis of recent research” en la revista Review of Educational Research en 1975.

El modelo de Tinto se fundamenta en el hecho de que la integración académica y social es la explicación de la permanencia en el sistema educativo. Esta integración académica y social está influida, por un lado, por el bagaje de entrada del estudiante en cuanto a antecedentes académicos previos, entorno familiar y características personales, y, por otro, por el compromiso inicial con la institución y con la intención de finalizar los estudios, así como por las interacciones positivas con el entorno (participación en actividades extracurriculares).

Autores como Pascarella y Terenzini, 1991; Bean, 1983, 1995, han ampliado el modelo de Tinto incluyendo otros factores relacionados que inciden de manera directa o indirecta en el rendimiento académico y en las características de la institución, estos factores los estudiaremos con detenimiento en el siguiente apartado.

Paralelamente, también existe una evolución del modelo teórico de Tinto, en el que el propio autor integra todas las aportaciones teóricas de otros estudios. De este

modo, pasa del modelo integrador al actual **Modelo de Persistencia**. En este modelo se fundamenta también en **Modelo de Adaptación** que recogen Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006), según este modelo, el abandono se produce debido a una insuficiente adaptación e integración del estudiante en el ambiente escolar y social de la enseñanza universitaria.

6. **Modelo psicopedagógico.** Este modelo surge a partir del trabajo teórico y empírico del grupo de investigación de Cabrera, Bethencourt, Tomás, Álvarez y González, al considerar que dicho fenómeno problemático ha de ser contemplado desde una perspectiva más global y amplia. Su esencia estaría formada por aspectos de los modelos de adaptación y estructural, más otras dimensiones de carácter psicoeducativo no incluidas por éstos, y que han sido constatadas por ellos y por otros autores. En sus estudios han analizado factores personales, institucionales y sociales en estudiantes que abandonan sus estudios, y, sistemáticamente, han encontrado que las variables psicológicas y educativas son las que más determinan su éxito o fracaso. La revisión de la literatura científica les ha permitido detectar investigaciones previas que vienen confirmando la relación existente entre la decisión de abandonar y las variables de carácter psicopedagógico tales como, las estrategias de aprendizaje, la capacidad para demorar las recompensas, la calidad de la relación profesorado-alumnado, la capacidad para superar los obstáculos y dificultades, la capacidad para mantener claras las metas de largo plazo, la habilidad para fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro, la pericia en el logro de las metas académicas y la reducción del tiempo de egreso, etc.

Estos y otros factores que se asocian al abandono vamos a analizarlos en el siguiente apartado.

### 1.2.3. Factores Asociados al Abandono Universitario

Al igual que ocurría con los modelos explicativos y muy relacionado con ellos, en la actualidad contamos con una extensa bibliografía científica que explora, en una u otra dimensión, el peso explicativo de variables específicas en el abandono, tanto fuera de nuestras fronteras (Tinto, 1975 y 1993; Pascarella y Terenzini, 1991; Bean, 1981, 1983, 1990; Yorke, M., 1998) como dentro de España (Latiesa, 1992; Escandell, Marrero y Castro, 2001; Escandell et al., 1999; Corominas, 2001; Alonso y Lobato, 2004; González, M.; Álvarez, P.; Cabrera, L. y Bethencourt, J., 2006 y 2007; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Elías, 2008; Araque, Roldán y Salguero, 2009; Belvis, Moreno y Ferrer, 2009).

Todos estos autores coinciden en señalar que el abandono o la deserción universitaria, es un fenómeno complejo de carácter multidimensional, en el que inciden

multiplicidad de variables que pueden ser cambiantes a lo largo del tiempo. Por tanto el abandono no se puede atribuir a una única causa.

El abandono no es un fenómeno que se dé de repente en un momento determinado. Es el fruto de una serie de acontecimientos precedentes que potencian ese resultado final indeseado. Por lo tanto, hablamos de un proceso que tiene lugar desde que el estudiante ingresa en la Educación Superior y se convierte en exponente de múltiples circunstancias que, durante el periodo de duración de su carrera universitaria, pueden provocar el abandono de sus estudios.

Ahora bien, las causas del abandono que apuntan los autores no son siempre coincidentes y son lo que abordaremos en este apartado.

Aunque advertimos que la transferibilidad de las teorías de unos países a otros debe realizarse con mucha cautela dadas las grandes diferencias existentes entre unas universidades y otras, no podemos dejar de destacar en este apartado, al igual que en el anterior, los trabajos llevados a cabo en este ámbito en las últimas décadas en Estados Unidos por Tinto y su Teoría de la Persistencia (1975, 1993) y Pascarella y Terenzini (1991), ya que son constantes referencias en trabajos posteriores.

Una idea central de la teoría de Tinto es que el estudiante entra en la educación superior con un conjunto de características y *background* personal, intenciones y expectativas, y su decisión de permanecer o salir de los estudios superiores está en función del nivel de integración académica y social que alcanza en la institución. La integración social significa compatibilidad y buen entendimiento con la comunidad universitaria, especialmente con los profesores y compañeros. La integración académica se define por el grado de congruencia entre el desarrollo intelectual del individuo y el clima intelectual de la institución.

Para Pascarella y Terenzini (1991) los aspectos que refuerzan la persistencia son:

- la calidad de la institución. (El prestigio de la institución suele concretarse en el nivel de selectividad de entrada y el esfuerzo exigido en el proceso educativo)
- la seguridad o incertidumbre en la elección de la especialización.
- las becas o ayudas económicas en la financiación.
- la residencia o no en el campus universitario que influirá en la integración social.

En el modelo de abandono de los estudios universitarios que desarrolla Bean (1981, 1983, 1990) introduce el constructo de «intención de dejar o persistir en los estudios» — representación actitudinal del estudiante—, como principal predictor. Así, distingue cuatro tipos de variables con efectos en la «intención de dejar los estudios»: *background* personal, organización, entorno, y actitudes y resultados que operativiza en veintitrés

predictores. Valora que los planteamientos anteriores de Tinto y Pascarella y Terenzini, que incorpora a su teoría, tienen un enfoque muy sociológico y él agrega parámetros psicológicos que extrae de la teoría del afrontamiento: La integración social y académica surge de las conductas de afrontamiento positivo y asertivo (acercamiento, aproximación) o de afrontamiento negativo o pasivo (evitación, huida) ante las situaciones del entorno académico y social. Distingue la integración académica a corto y a largo plazo, la satisfacción con su realización académica actual y la percepción de su futuro académico, respectivamente.

Con la intención de integrar las aportaciones de Bean al modelo teórico de Tinto, Cabrera, Nora y Castañeda (1992, 1993) y Cabrera, Nora y Asker (1999) plantean un modelo integral que conlleva tres fases para el estudiante. En una primera fase, influye en la decisión de continuar los estudios las habilidades académicas, las experiencias previas y los factores socioeconómicos. En una segunda fase, el alumno estima el coste-beneficio que suponen los estudios y, por tanto, establece un compromiso inicial con la finalización de los estudios. En una última fase, tras el ingreso a una carrera, comienzan a influir otros factores, que modifican y / o refuerzan las aspiraciones iniciales.

Yorke, M. (1998) considera que los planteamientos teóricos suelen centrarse excesivamente en el alumno, no dando la importancia que tiene en el contexto universitario al impacto de factores externos, bien sean factores de carácter político u otros obstáculos sociales —por ejemplo, el modelo de financiación de los estudios universitarios—, o factores institucionales, como la calidad de los programas que se ofrecen o la ayuda orientadora al estudiante en la elección de los cursos a seguir. La responsabilidad de dejar los estudios universitarios en muchos casos no es achacable sólo al estudiante sino compartida.

En el ámbito español Latiesa (1992), partiendo del modelo de Tinto, encontró como factores determinantes del abandono el origen social y el rendimiento del alumnado. En muchos estudios ni siquiera se han encontrado diferencias entre los índices de abandono de grupos de alumnos suspendidos y aprobados, y en otras ocasiones hasta se ha llegado a observar que el alumnado que abandona tiene notas académicas superiores al alumnado que persiste.

Corominas (2001) en su estudio pretende un conocimiento más directo de las causas al basarse en las razones que dan los propios sujetos después de que se ha producido el cambio o abandono. Destaca cuatro bloques de motivos de abandono o cambio que según el autor pueden estructurar el conjunto de las posibles medidas preventivas y de ayuda que la universidad debiera ofrecer:



Motivo del cambio o abandono	Acción preventiva y de ayuda
Carencias en la calidad de la enseñanza de la institución.	Mejora de la calidad e la enseñanza.
Déficits en el potencial de aprendizaje del alumno.	Asesoramiento y ayuda compensatoria para la adecuación alumno-estudios
Dudas sobre la elección pertinente de los estudios.	Orientación para la elección de estudios(desde Ed. Secundaria)
Otros factores circunstanciales (financieros, compatibilidad con ocupación laboral, etc.)	Medidas políticas: apoyo social, familiar, etc.

**Tabla 3. Motivos de cambio y abandono y acciones preventivas. (Corominas, 2001)**

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006) desarrollan una clasificación extensa y detallada sobre las causas del abandono universitario basándose en diferentes investigaciones empíricas. Las variables que identifican son: psicoeducativas, evolutivas, familiares, económicas, institucionales y sociales.

**a. Psicoeducativas.** Estas características han sido identificadas en numerosas investigaciones como las más relacionadas con las decisiones del estudiantado de abandonar (González y col., 2005; Last y Fulbrook, 2003). Por el contrario, aquellos estudiantes con una alta motivación y con expectativas positivas hacia el rendimiento no se plantean el abandono y suelen cosechar éxitos académicos (Landry, 2003).

**b. Evolutivas.** La etapa por la que atraviesan los estudiantes durante el periodo que abarca la enseñanza universitaria es compleja, a la que no siempre llegan con la madurez necesaria. Se ha identificado que los estudiantes universitarios tienen importantes carencias en las áreas de desarrollo de competencias, manejo de las emociones, desarrollo de la autonomía, establecimiento de la identidad, relaciones interpersonales libres, desarrollo de metas y desarrollo de la integridad (Reisser, 1995).

Wasserman (2001) defiende que la educación superior ayuda a los estudiantes a satisfacer sus necesidades evolutivas, a dirigir y controlar las diferentes fases de su vida y a localizar los recursos necesarios para hacer cambios en sus vidas. Pero aquellos estudiantes que experimentan conflictos personales en relación a la etapa evolutiva por la que atraviesan se ven afectados también en el plano académico (dado que suelen desarrollar conductas depresivas) y tienden a abandonar los estudios, (Hirsch y Keniston, 1970).

**c. Familiares.** A la hora de encontrar las causas del abandono se ha observado en algunos estudios que la presión de la familia es un determinante de gran influencia.

Tanto a la hora de tomar decisiones vocacionales de carácter académico-profesional, como a la hora de las calificaciones, muchos padres ejercen una presión tan fuerte en los estudiantes que no pueden controlar y que les lleva al abandono. Root, Rudawski, Taylor y Rochon (2003).

En relación también a este tipo de variables, se ha encontrado que las responsabilidades familiares constituyen otro importante obstáculo en el proceso formativo. Moortgats (1997) encontró que los factores socioeconómicos y las responsabilidades familiares en el cuidado de los niños pequeños, tienen un efecto negativo en la retención, especialmente en el caso de las mujeres.

**d. Económicas.** Las causas de tipo económico han sido el gran determinante del fenómeno del abandono en el alumnado anglosajón, entre otros. En el Estado Español a pesar de que también se identifica como una variable influyente no es la más importante. En relación a los temas económicos hay que señalar que las ayudas proporcionadas a los estudiantes en forma de becas constituyen un factor de peso en las posibilidades de retención. Así se puso de manifiesto en el estudio realizado por Ishitani y DesJardins (2002) quienes investigaron la conducta de abandono del estudiantado universitario de Estados Unidos de Norteamérica.

**e. Institucionales.** Las variables institucionales, sobre todo las relacionadas con las características de los estudios, los recursos académicos y el profesorado, han sido las más cuestionadas desde la opinión social en relación al tema del abandono y prolongación de los estudios. Se considera que la política universitaria española se ha centrado en que acceda a la universidad el mayor número de personas posible, sin preocuparse en analizar los nuevos perfiles y necesidades del alumnado (preferencias profesionales, habilidades, capacidades, etc.), ni en poner los recursos necesarios para atenderlos.

Thomas (2002), en relación al rol que desempeña la institución en la decisión del alumnado de abandonar, atribuye una gran responsabilidad al profesorado, tanto a los métodos de enseñanza y modelos de evaluación utilizados, como a las relaciones distantes que establece con sus alumnos, cuando éstos necesitan un trato más personalizado.

**f. Sociales.** Aunque los autores afirman no tener constancia de estudios que hayan probado la relación directa entre ciertas características y finalidades sociales de la universidad y el abandono de los estudios, incluyen esta variable porque los teóricos de la enseñanza universitaria apuntan hacia importantes circunstancias actuales tales como: una estrecha relación a la hora de decidir qué enseñar con la actividad económica y productiva social; un nuevo modelo de competencias de acción

profesional, desde donde se han visto implicados en la formación las empresas y los empleadores; surgimiento de un conjunto de agencias e instituciones educativas mucho más ágiles que la universidad que ofrecen los mismos servicios de una forma mucho más adaptada y accesible al puesto de trabajo; desarrollo de las tecnologías de la comunicación a distancia, particularmente internet; las bajas expectativas de empleo producidas por las altas tasas de paro entre los titulados superiores, que han provocado desmotivación y bajo rendimiento al compaginar los alumnos estudios y trabajo; cambios en las políticas educativas a nivel mundial; etc.

Estos mismos autores en 2007, después de este análisis teórico, realizan un estudio propio en el que se proponen como finalidad esclarecer los factores determinantes que están en la base de la deserción universitaria para que las instituciones y administraciones educativas puedan diseñar medidas preventivas de actuación encaminadas a lograr la adaptación y retención del alumnado universitario, asegurando de esta manera el desarrollo de una formación que capacite para la inserción social y profesional.

Los resultados que obtienen confirman que las variables del sujeto influyen más que las variables del contexto en el abandono de los estudios universitarios. El orden de las variables que analizan según el grado de influencia percibido en el abandono universitario, sería el siguiente: características psicológicas (persistencia, resiliencia, motivación, optimismo, capacidad de esfuerzo, satisfacción, etc.); estrategias y actividades de estudio (plantear dudas al profesorado, repasar los temas estudiados, llevar al día los contenidos, asistir a clase y a tutoría, etc.); características del profesorado; y características de la titulación. Concluyen que en el proceso de completar la formación universitaria se produce una interacción codeterminante entre variables del sujeto y del contexto, pero no cabe duda que algunos estudiantes, en función de sus características personales, hacen mejores adaptaciones al ambiente académico por muy adverso que éste sea.

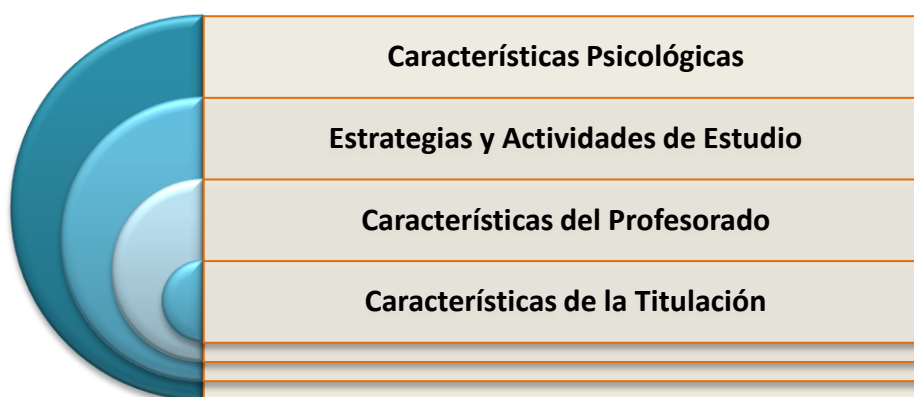


Ilustración 1. Variables que influyen en el abandono universitario. (Cabrera, L., y otros 2006)

Para concluir este apartado quisiéramos añadir la clasificación reciente que realizan Colás y Contreras (2013) sobre las múltiples dimensiones y variables que influyen en el abandono universitario. Estos autores se apoyan en el Modelo Ecológico basado en la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1987) para clasificar los factores y variables que provocan el abandono. Este modelo entiende que el individuo está inmerso en un ambiente ecológico diferenciado según la proximidad o lejanía de los contextos que influye en su desarrollo y su conducta.

De esta forma, la propuesta de Bronfenbrenner centrada en los ambientes de influencia del universitario les permite la opción de una visión multipersonal y multidimensional del problema del abandono. Así obtienen una postura más profunda de las investigaciones realizadas anteriormente y de las variables que les aporta su propio análisis empírico desarrollado en la Universidad de Sevilla. El resultado de su clasificación se expone en la siguiente tabla:

<b>FACTORES RELACIONADOS CON EL ABANDONO UNIVERSITARIO</b>	
<b>PERSONALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insatisfacción con la carrera</li> <li>• Expectativas erróneas</li> <li>• Situaciones personales sobrevenidas</li> <li>• Estrategias de estudio ineficaces</li> <li>• Conocimientos previos insuficientes</li> <li>• Desajuste entre capacidades y exigencias académicas</li> <li>• Estilos de aprendizajes ineficaces</li> <li>• Falta de compromiso con la meta</li> <li>• Falta de motivación intrínseca</li> <li>• Falta de disciplina en el estudio</li> <li>• Pobre desempeño académico</li> </ul>
<b>RELACIONES INTERPERSONALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con compañeros</li> <li>• Relación con profesores</li> <li>• Escasa participación en actividades extracurriculares</li> <li>• Falta de apoyo académico</li> <li>• Ausencia de servicios de apoyo al estudiante</li> </ul>
<b>INSTITUCIONALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excesiva carga académica</li> <li>• Repetición o suspenso de asignaturas</li> <li>• Exigencias académicas excesivas</li> <li>• Ambiente inadecuado</li> <li>• Escasa utilidad profesional de los contenidos académicos</li> <li>• Metodologías de enseñanza deficientes</li> <li>• Escasas e inadecuadas asesorías académicas</li> <li>• Deficiente planificación e integración académica</li> <li>• Poco prestigio de la carrera</li> <li>• Deficiencias en los planes de estudio</li> </ul>
<b>MACROSISTEMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de ayudas financieras</li> <li>• Pobres salidas laborales de la carrera</li> <li>• Políticas de igualdad insuficientes</li> <li>• Escasos o inadecuados recursos y apoyos académicos</li> <li>• Situación socioeconómica familiar</li> <li>• Educación de los padres</li> </ul>

Tabla 4. Dimensiones que influyen en el abandono universitario. (Colás, P. y Contreras, J.A. 2013)

Como se puede apreciar en la tabla los factores a tener en cuenta a la hora de experimentar una posible situación de abandono se pueden clasificar en cuatro grupos. Estos grupos van desde el ámbito más cercano hasta el más lejano.

- En el primer grupo encontramos los factores personales. En los que destacan aspectos muy importantes que se derivan de la experiencia previa al ingreso en la universidad y el conocimiento de la realidad universitaria.
- En el segundo grupo, destinado a las relaciones interpersonales, vemos aquellas situaciones en las que la falta de apoyo social son las que derivan posteriormente en una situación adversa a la hora de enfrentarse a los estudios.
- Con los factores institucionales tenemos en cuenta una serie de dificultades de las que no son responsables los alumnos pero que suponen un fuerte retraso en el momento de afrontar la rutina de la carrera universitaria. La actuación en este tipo de factores conllevaría un apoyo fundamental de cara a la consideración del alumno como un agente importante dentro del estudio.
- En el último grupo se encuentran aquellos factores que más generan una desmotivación en el estudiante al sentirse poco o nada apoyado por los estamentos altos y por su limitada proyección debido a causas macro.

Esta clasificación de los posibles causantes de un abandono por parte de los universitarios es de mucha utilidad a la hora de diseñar estrategias encaminadas a paliar esa posible situación indeseada. Estos factores deben tenerse en cuenta en el desarrollo de los planes estratégicos de las universidades y en el diseño de sus propuestas de intervención institucional.

#### **1.2.4. Tasas de Abandono Universitario en España**

La finalidad última del sistema universitario debe ser su eficacia, traducida en tasas de éxito de sus destinatarios (Cabrera y otros, 2006), Este principio rector de cualquier institución está siendo cada día más cuestionado en la universidad, al ser en estos momentos una de las organizaciones con mayor “índice de abandono”, traducido en “índice de fracaso”, tras comparar el número de estudiantes que se matricula con el que culmina con éxito los estudios. Esto lo demuestran no sólo las propias estadísticas universitarias, las cuales reflejan porcentajes de abandono de estudios sin finalizar de hasta un 50% en algunas titulaciones, sino distintos informes de estudios científicos, así como los medios de comunicación social.

Las investigaciones llevadas a cabo permiten concluir que en todos los países de nuestro entorno económico-cultural existe el problema del bajo rendimiento en sus

sistemas universitarios, ya se midan éstos a través de las tasas de abandono-éxito, ya se midan a través de la regularidad académica o de las calificaciones obtenidas.

Existen, sin embargo, diferencias notables entre países, siendo los mejor situados el Reino Unido, Japón, Alemania, Países Bajos, Francia y Suecia. Nuestro país se sitúa en los últimos lugares, sea cual sea la fuente de información consultada y el modo de medir el rendimiento académico de los alumnos. También es de destacar la posición atrasada de nuestro país cuando se considera la duración media real de los estudios universitarios, que sobrepasa, en muchos casos, los siete años. En palabras del Consejo de Universidades (1994) un rasgo que caracteriza al sistema universitario español es su baja productividad; mientras que el número de alumnos que ingresan en el sistema es elevado, los abandonos y retrasos los son también, y la duración de los estudios es muy alta, de modo que el número de titulados que sale del sistema es relativamente bajo.

Según Colás y Contreras, la identificación de los porcentajes de abandono universitario, constituye una temática recurrente de estudio por parte de diversas instituciones. En este sentido el Consejo de Coordinación Universitaria (Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, PNECU) constata que un 26% de los estudiantes universitarios dejan sus estudios o cambian de carrera. También la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) indica que el fracaso académico en España se sitúa por encima del 50%, refiriéndose fundamentalmente a las tasas de abandono. El informe de la Comisión Europea (2012) señala que España, aunque disminuye a un 26,5% las tasas de abandono, respecto al 30% indicado en años anteriores, todavía se encuentra muy lejos de alcanzar las metas establecidas en el ranking mundial.

Ya en 1993 se apuntaba que en España, según los datos aportados desde el Consejo de Universidades (Indicadores del rendimiento. Documento de trabajo. Madrid, 1993, revisado en 1996, p. 278) en los estudios de ciclo largo sólo un 37% del alumnado de su promoción cumple con éxito su trayectoria académica, un 31% acumula algún año de retraso y un 32% abandona. En los estudios de ciclo corto las tasas son del 53'5%, 25% y 22% respectivamente. Estos datos presentan significativas diferencias según las áreas de estudio. Así, por ejemplo, tres perfiles aparecen con cierta nitidez: a) Humanidades, presenta la tasa más baja de retraso en estudios de ciclo largo (15%) pero la más alta de abandono (43%); b) Ingenierías de ciclo largo tiene la tasa de retraso más alta (40%) y también un 40% de abandono; Ciencias de la salud presenta una tasa de retraso del 10% en estudios de ciclo corto (la menor) y también reducida en ciclo largo y un abandono del 20% en estudios de ciclos corto y largo. (Corominas 2001)

En el Informe titulado “La educación en la encrucijada”, se indica que las cifras de fracaso escolar en la universidad siguen siendo escandalosas: un 30% de los alumnos

abandonan después de 2 años sin obtener titulación alguna y solo un 30% acaban una licenciatura de 4 años en dicho período (siendo la duración media de 6 años). (Dolado, 2010)

Los últimos datos al respecto los aporta el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) en su informe “Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013/2014”, en el que presenta por primera vez las tasas de abandono y cambio de estudios de estudiantes de Grado, de becarios y de alumnos de máster en las universidades españolas.

Hay que hacer en este punto un inciso para aclarar que cuando se analizan las tasas de abandono, cabe distinguir entre la tasa de abandono del estudio, la tasa de cambio de estudio y la tasa de abandono del sistema universitario. La primera, que abarca a las demás, hace referencia a los estudiantes que abandonan una determinada enseñanza (pudiendo haber abandonado el sistema universitario, haber cambiado de estudio, o haber salido de España a realizar otros estudios); la tasa de cambio, incluida por tanto en la tasa de abandono del estudio, mide el porcentaje de estudiantes que han cambiado de estudio. Por último, la tasa de abandono del SUE (que no se ha incluido en esta publicación) mide el porcentaje de estudiantes que salen del sistema universitario español sin haberse titulado.

La tasa de abandono del estudio en primer año de la cohorte que comenzó sus **estudios de grado** en el curso 2009-2010 constituye uno de los datos más preocupantes, ya que el informe se asegura que es el del 19% (casi 1 de cada 5 estudiantes), siendo la tasa de cambio del estudio del 7,1%.

Las tasas de abandono del sistema público son ligeramente superiores a las del sistema privado. Sin embargo, el factor determinante en la tasa de abandono y cambio es la presencialidad de la universidad. Las universidades no presenciales, debido fundamentalmente a las características de los estudiantes que atraen, muchos de ellos realizando su segunda titulación universitaria y con una media de edad superior a la de las universidades presenciales, alcanzan unas tasas de abandono muy por encima de la media. Así pues, la tasa de abandono del estudio de las universidades presenciales es del 13,8% y la de cambio de 7,2%, mientras que en las universidades no presenciales la tasa de abandono es del 37,4% y la de cambio del 6,8%. Es evidente que estos datos distorsionan la tasa de abandono media del sistema, sin embargo, es esa media la que debe ser tenida en cuenta puesto que las universidades no presenciales representan el 15,1% del sistema universitario de grado.

Si se analizan las tasas de abandono por rama, se observa que prácticamente en todas ellas se alcanzan niveles muy similares, en torno al 17-18%, con la clara excepción



de artes y humanidades, cuya tasa se sitúa en 28,8%. Las tasas de cambio son ligeramente inferiores en las titulaciones más vocacionales, como C. de la salud (5,4%) e ingeniería y arquitectura (6,5%). La tasa de cambio es especialmente elevada en ciencias (11,2%).

En este informe se facilitan también datos sobre la tasa de abandono del estudio y de cambio en función de la nota de admisión. Se observa una relación inversa entre nota de admisión y tasa de abandono y de cambio, es decir, a menor nota de admisión mayor tasa de abandono. Tal es así, que prácticamente el 20% de los estudiantes que acceden con nota de admisión inferior a 5,5 abandonan el estudio en primer año (el 9,8% de ellos cambian de estudio), mientras que, por ejemplo, los estudiantes con nota entre 8 y 9, tienen una tasa de abandono del estudio de diez puntos porcentuales menos (9,2%).

En relación a los **becarios universitarios**, la tasa de abandono en primer año de los beneficiarios de becas generales AGE es igualmente alta situándose en 13,5% y la tasa de cambio, similar al alumnado no becario, es de un 7%. Por encima de la media se encuentran artes y humanidades y ciencias (18,8% tasa de abandono y 9,2% y 11,6% respectivamente las tasas de cambio).

Si se relacionan las tasas de abandono de la población becaria con las notas de admisión se comprueba, una vez más, la existencia de la relación inversa entre ambas variables. Los estudiantes becarios que entran con menos de un 5,5 tienen una tasa de abandono del 17,9%, es decir prácticamente uno de cada cinco estudiantes becarios de primer curso abandonan el estudio ese año. La tasa de abandono se reduce en más de 10 puntos porcentuales, a menos de la mitad, cuando la nota de admisión es superior a 7 puntos. En este caso, la tasa de cambio se reduce a la mitad.

Por último, la tasa de abandono de **máster** en primer año se sitúa en el 15,6% (en grado el 19%), y la tasa de cambio en el 3,5% (menos de la mitad que en grado 7,1%). La tasa de abandono de las universidades privadas se sitúa ligeramente por encima de las públicas este curso. En el ámbito público, la tasa de abandono de la universidad no presencial duplica la media, sin embargo, en las universidades especiales (UIMP y UNIA), aunque la tasa de abandono es superior a la media, no se produce tanta diferencia (21,7% tasa abandono en este caso).

Podemos concluir que la tasa de abandono está claramente relacionada con el tramo de edad, de manera que los mayores de 40 años prácticamente duplican la de los menores de 25 años (20,5% frente al 11,5%). La tasa de cambio, sin embargo, no se ve claramente afectada por la edad.



Estas cifras son indicadores claros de la extensión y la repercusión de este fenómeno, a la vez que se observa una preocupación por el mismo de organizaciones internacionales que lo toman como un punto de referencia cara a las políticas y programas de desarrollo. En este sentido el objetivo que se marca en Europa para el año 2020 es llegar a reducir el abandono a un 10%. De ahí que en la actualidad se planteen la puesta en marcha de políticas y acciones dirigidas a su mejora. Así por ejemplo, el Consejo de Universidades ha promovido la experimentación de sistemas tutoriales para estudiantes de nuevo acceso a la universidad, sugiriendo acciones dirigidas a mejorar la atención, orientación y rendimiento en las titulaciones universitarias.

En esta finalidad se inscribe también el proyecto Stay-In que, como ya hemos apuntado, es una iniciativa Europea que persigue a través de la orientación y el asesoramiento, la inclusión de los estudiantes universitarios.

Veamos a continuación las propuestas de diferentes autores para disminuir el abandono y lograr mayores niveles de inclusión en las universidades. Como veremos, estas propuestas se basan, en su mayoría, en los modelos y factores que influyen en el abandono y que ya han sido analizados previamente.

### **1.3. Iniciativas para la Inclusión de Estudiantes Universitarios**

Los altos índices de abandono expuestos son las razones por las cuales muchos investigadores han invertido sus esfuerzos en elaborar los modelos causales del fracaso académico y los factores influyentes que hemos estudiado en apartados anteriores. Estos trabajos tienen un propósito común, emplearse para diseñar y planificar intervenciones dirigidas a incrementar el rendimiento académico del alumnado y su inclusión en la universidad.

En la literatura relacionada hemos encontrado, por un lado, propuestas concretas de actuación muy interesantes relacionadas directamente con los resultados de estudios realizados en diferentes universidades sobre las causas del abandono, de estas destacaremos las realizadas por Tejedor et al (2007) y por Colás y Contreras (2013), y, por otro lado, revisiones generales de programas que distintas universidades del mundo han puesto en práctica con la finalidad de favorecer la inclusión como la realizada por Cabrera et al (2006).

En la primera opción, la aportación de Tejedor y otros (2007), se elabora a partir de su estudio en la Universidad de Salamanca sobre las causas del bajo rendimiento universitario según las opiniones de profesores y alumnos. Las pautas de actuación que proponen, en su opinión, mejorarían los resultados obtenidos. Estas indicaciones las

elaboran teniendo en cuenta los tres tipos de variables analizadas (institucionales, del alumno y del profesor).

VARIABLES	PAUTAS DE ACTUACIÓN
<b>En relación a la institución:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Buscar estrategias para elevar el nivel de conocimientos de los alumnos previamente a su ingreso en la Universidad, de forma especial en los estudios de Ciencias. Pudiera pensarse en un curso preparatorio con las asignaturas claves de los distintos tipos de estudios que los alumnos pudieran cursar en un «curso previo».</li> <li>– Replantearse en los nuevos planes de estudio la posibilidad de incorporar más asignaturas de carácter anual.</li> <li>– Potenciar la coordinación de los programas de las materias que se imparten en los planes de estudios, favoreciendo la comunicación entre el profesorado que participa en los mismos tanto a nivel departamental como interdepartamental.</li> <li>– Favorecer las actividades culturales y de estudio (clases, cursos, conferencias...), la creación de espacios de trabajo (salas de estudio, aulas, seminarios...) y el acceso a los recursos necesarios (bibliotecas, centros de recursos multimedia...) para que los estudiantes encuentren un clima propicio y estimulante para el trabajo académico.</li> </ul>
<b>En relación a los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Potenciar los servicios de orientación al alumnado tanto preuniversitario como universitario para mejorar tanto sus hábitos y técnicas de estudio como sus actitudes de responsabilidad, esfuerzo y autoexigencia.</li> <li>– Revalorizar la función de la tutoría como una actividad docente en la que el profesor debe desempeñar tareas no sólo de control y seguimiento del aprendizaje sino también de orientación académica y apoyo en las dificultades de aprendizaje.</li> <li>– Propiciar una mayor exigencia al alumnado para llevar a cabo una asistencia regular a las clases, limitando al máximo el absentismo de los estudiantes sin causas justificadas.</li> <li>– Clarificar al alumnado desde los primeros momentos las posibilidades laborales que las distintas titulaciones les brindan, ofreciéndoles una perspectiva realista y a la vez estimulante.</li> </ul>
<b>En relación a los profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tomar medidas orientadas al reconocimiento de las tareas docentes que llevan a cabo los profesores, que exigen no sólo impartir las clases, sino actividades de puesta al día, preparación de materiales, corrección de ejercicios, organización de prácticas...</li> <li>– Potenciar la formación pedagógica del profesorado, haciendo hincapié en la adquisición de estrategias y técnicas de motivación para trabajar con los estudiantes.</li> <li>– La conveniencia de asumir los nuevos planteamientos del EEES (enseñanza centrada en el aprendizaje autónomo del alumno) en todas sus proyecciones metodológicas: especificación clara de competencias a conseguir en el alumno, integración progresiva de las nuevas tecnologías, mayor actividad del alumno, evaluación formativa, etc.</li> </ul>

**Tabla 5. Pautas de actuación para mejorar el bajo rendimiento universitario. (Tejedor y otros, 2007)**

De forma similar Colás y Contreras (2013), de los factores asociados con el abandono universitario identificados y clasificados en la Universidad de Sevilla, derivan una serie

de propuestas de intervención educativas que queremos señalar por su ferviente actualidad y porque el contexto en el que se gestan coincide con el nuestro:

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN	PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN
<b>Factores económicos y socioculturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mayor inversión en becas y ayudas económicas</li> <li>– Adecuación de la formación a demandas sociales y culturales</li> <li>– Proyección laboral de las titulaciones universitarias</li> </ul>
<b>Factores institucionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Curso de orientación académica en el primer año</li> <li>– Mejora en planes de orientación universitaria</li> <li>– Creación de la figura del alumno mentor</li> <li>– Mejorar los planes de estudio</li> <li>– Orientación vocacional</li> <li>– Mejora de los métodos pedagógicos</li> <li>– Programas de tutorías</li> </ul>
<b>Factores de interacciones sociales universitarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mejora en la comunicación e interacción entre el alumnado</li> <li>– Mejora en la comunicación e interacción entre el profesorado</li> <li>– Mejoras en el apoyo interpersonal al alumnado en los primeros años</li> <li>– Mejoras en la comunicación con los Servicios de orientación académica</li> </ul>
<b>Factores relacionados con el alumnado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mejorar las estrategias de aprendizaje</li> <li>– Evaluación de los conocimientos académicos previos</li> <li>– Fortalecer la resiliencia</li> <li>– Ajuste entre capacidades y exigencias académicas</li> <li>– Apoyar un mejor desempeño académico</li> <li>– Posibilitar y propiciar la elección vocacional de la carrera</li> <li>– Expectativas realistas sobre la carrera</li> <li>– Situaciones personales</li> </ul>

**Tabla 6. Propuestas de intervención educativas para paliar el abandono universitario (Colás, P. y Contreras, J.A., 2013)**

Dentro de la segunda línea de contribuciones, que hacía alusión a revisiones generales de iniciativas y programas desarrollados por diferentes universidades con la finalidad de aumentar la retención, las aportaciones de Cabrera et al (2006) muestran una visión amplia del universo actual.

Estos autores afirman que en los programas de intervención preventiva para evitar el abandono, se han seguido tanto acercamientos sistemáticos como sistémicos, en los que se combinan el asesoramiento psicoeducativo con la aplicación de políticas institucionales que afectan a la admisión y a la integración del alumnado. Las acciones emprendidas han abarcado distintos momentos del proceso formativo del alumnado, con el fin de aumentar las tasas de retención y el rendimiento académico.

Basándonos en la identificación que realizan Cabrera y otros (2006) y aportando otras contribuciones al respecto, hemos elaborado la siguiente tabla resumen que trata de recoger los tipos de acciones más comúnmente emprendidas por las instituciones universitarias. Presentamos las iniciativas de forma secuencial, es decir, atendiendo al

momento de la vida del estudiante universitario en el que se aplican o se ponen en marcha.

TIPOLOGÍA DE ACCIONES	DESCRIPCIÓN	INICIATIVAS DESTACADAS
<b>Acciones de Captación de Alumnado</b>	Son programas de difusión y publicidad de los estudios y centros universitarios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forbes y Wickens (2005) han mostrado la efectividad de acciones destinadas a reclutar estudiantes de antecedentes no tradicionales.</li> </ul>
<b>Programas de Información y Orientación Preuniversitaria sobre Características de las Titulaciones</b>	Estos programas centran el desajuste en la percepción del alumno de una elección de estudios no oportuna. A través de una coordinación y esfuerzo común entre los centros de educación secundaria y la universidad se puede afrontar el problema proporcionando información y ayuda a la decisión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Watson, Johnson y Austin (2004) han demostrado la eficacia, para aumentar la retención, de una información realista y precisa de la profesión relacionada con cada titulación antes de iniciar los estudios.</li> </ul>
<b>Acciones Preuniversitarias . Programas de Acogida y Formación Inicial</b>	Las dirigidas a favorecer los procesos de transición de la secundaria a la universidad, como jornadas de puertas abiertas, planes de acogida, programa de estudiantes asesores, etc. Y las centradas en adecuar el nivel formativo de los estudiantes de nuevo ingreso (asignaturas propedéuticas, cursos cero, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de introducción a la Universidad en el que se fomenta el desarrollo de competencias como pensamiento crítico, comunicación, estrategias de aprendizaje, autodirección, etc., que han de facilitar un dominio de la transición (adaptación e implicación) a la universidad, Walker (1999)</li> <li>• Módulo de entrenamiento en destrezas dirigido al alumnado de nuevo ingreso mediante tutores académicos, Pagan y Edwards-Wilson (2003), Kuh (2002), Gloria y Kurpius (2001) Forbes y Wickens (2005).</li> <li>• Solberg et al (1998) desarrollan The Adaptive Success Identity Plan (ASIP) un programa para facilitar la transición entre estudios secundarios y estudios superiores que implica a estudiantes profesores y staff. Procura que el alumno esté convencido que posee las habilidades para adaptarse a las circunstancias cambiantes de la vida y perciba las situaciones amenazantes como retos a superar más que obstáculos a evitar.</li> <li>• El HORIZONTS Student Support Program dirigido por Dale y Zych (1996) capacita al estudiante para comprender y participar muy ampliamente en la vida académica. Mediante un curso de acogida y el asesoramiento personal estimula el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas y del proyecto profesional-personal, con lo cual se genera un sentimiento de compromiso hacia la preparación universitaria y un desarrollo madurativo general.</li> </ul>

TIPOLOGÍA DE ACCIONES	DESCRIPCIÓN	INICIATIVAS DESTACADAS
<p><b>Acciones que Favorecen la Adaptación Social e Institucional</b></p>	<p>Se trata de fomentar la vida social del estudiantado universitario</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas que van encaminados a la organización de eventos lúdicos y culturales, Forbes y Wickens (2005).</li> <li>• Acciones encaminadas a dar a conocer la cultura institucional (Kuh, 2002)</li> <li>• Mantener sesiones durante el primer curso en las que se fomente la integración en la vida universitaria, el hacer amigos, la solución de problemas de adaptación académica, u otras demandas que eviten los errores propios de un primer año universitario, Walker (1999).</li> </ul>
<p><b>Programas de Tutoría Universitaria</b></p>	<p>Un atento seguimiento de los alumnos y la ayuda personal a través de la relación profesor alumno y las tutorías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para Rivière (1999), la interacción profesores-alumno es esencial para una experiencia educativa positiva y las relaciones de mentor /tutor tienen un fuerte impacto en la integración social y académica y por consiguiente en la permanencia o retención del estudiante.</li> <li>• Rickinson &amp; Rutherford, (1995, 1996) consideran vital el sistema tutorial inglés: las relaciones personales entre tutor y estudiante proporcionan la estructura para reducir la ansiedad y promover el compromiso hacia las tareas de su formación universitaria, identificar los estudiantes en riesgo y derivarlos a los servicios de asesoramiento, y resolver dificultades y hacer un seguimiento del progreso del alumno.</li> <li>• Otras experiencias de tutorización puestas en práctica en la Universidad de Alcalá de Henares (Lázaro, 1997; Álvarez y Lázaro, 2002), en la Universidad de La Laguna (Álvarez, 2002; Álvarez y González, 2005), y en la Universidad de Sevilla (Álvarez Rojo, 2002)</li> </ul>
<p><b>Programas de Mentorización o Tutoría entre Iguales</b></p>	<p>Ayuda, información, asesoramiento, orientación y apoyo entre estudiantes universitarios. Se trata de facilitar la integración académica, social y personal del alumnado a través de la experiencia adquirida por compañeros de cursos superiores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los programas de Tutorías entre Iguales han sido estudiados y aplicados en numerosos contextos educativos, obteniéndose altos niveles de eficacia en una gran variedad de situaciones en la educación superior (Buyukgoze-Kavas et al., 2010; Gairín et al., 2004; Lobato et al. 2005; Maheady &amp; Gard, 2010; Marchena, et al., 2005)</li> <li>• Fernández, F. D et al (2011) implementaron un programa de tutoría entre iguales para prevenir el fracaso académico en la Universidad de Granada. Esta intervención consiguió incrementar el rendimiento de los participantes y mejorar la calidad de sus procesos de aprendizaje.</li> <li>• Diferentes universidades como la del País Vasco, la de la Laguna en Tenerife, o la de Cádiz (Proyecto Compañero), llevan a cabo programas de tutoría entre iguales que pretenden atender a las necesidades del alumnado de primer curso en su entrada en la universidad.</li> </ul>

TIPOLOGÍA DE ACCIONES	DESCRIPCIÓN	INICIATIVAS DESTACADAS
<p><b>Programas Institucionales de Asesoramiento y Apoyo al Estudio</b></p>	<p>Diseño e implementación de programas de orientación por parte de la institución universitaria en conjunto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ryan y Glenn (2003) presentan la experiencia de desarrollo de este tipo de actividades tanto desde un centro de asesoramiento, como desde programas de infusión curricular.</li> <li>• En un amplio survey realizado por la agencia Westat, (Chaney &amp; Farris, 1991) el 81% de los centros universitarios encuestados estaban desarrollando programas de asesoramiento para favorecer la retención.</li> </ul>
<p><b>Acciones Institucionales</b></p>	<p>Desde la institución se promueve el fomento de la permanencia ofertando enseñanza de calidad: (Metodologías docentes innovadoras, vinculación a las demandas de la sociedad, buena dotación de recursos materiales e infraestructuras, etc.).</p> <p>Otras intervenciones se circunscriben en las medidas estructurales y organizativas de la universidad.</p> <p>Procedimientos, políticas académicas y normativa constituyen un conjunto de derechos y de exigencias que han de facilitar la flexibilidad en el progreso de los estudios universitarios.</p> <p>En esta estructura se inserta también la política de ayuda financiera a los estudios universitarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionadas con las prácticas profesionales de los responsables directos de la ejecución de las acciones, como la creación de la figura de los “líderes de campus” y la formación de los facilitadores de la retención en los procesos de ayuda al alumnado (entre otros el profesorado). Acciones de este tipo han sido dadas a conocer por autores como Moxley, Najor-Durack y Dumbrigue (2001), Braxton y Meaghan, (2002) o Berger (2002).</li> <li>• Otro tipo de acciones específicas de las universidades anglosajonas, que no sabemos de su posible efectividad en las universidades españolas, es la de las experiencias en torno a la creación de “comunidades de aprendizaje” como la puesta en práctica en la Universidad de Maine (Johnson, 2001), o el aprovechamiento de las organizaciones de la Letra-Griega (Rullman, 2002).</li> </ul>
<p><b>Otros</b></p>	<p>Entre los que se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Acciones específicas para estudiantes con características peculiares.</li> <li>– Guías de Acciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chyung (2001) ha demostrado con su programa una gran eficacia para reducir el agotamiento del alumnado a distancia (on-line), obteniendo mejoras en motivación, atención, confianza y satisfacción.</li> <li>• Braxton y McClendon (2002), tras discutir las prácticas institucionales para la mejora de la integración social del alumnado para su retención, presentan 20 recomendaciones para la implementación de prácticas, agrupadas en 8 dominios: asesoramiento académico, prácticas y políticas administrativas, reclutamiento, desarrollo del profesorado, sistema de recompensa del profesorado, programas de información y orientación al alumnado, vida residencial, programación de asuntos relacionados con el alumnado</li> </ul>

**Tabla 7. Programas de intervención y acciones preventiva para evitar el abandono. Elaboración propia a partir de Cabrera y otros (2006).**

De las acciones anteriores destacamos por su eficacia y frecuencia en las universidades españolas, las de información y orientación preuniversitaria, y las de apoyo educativo y psicológico, bien a través de planes de orientación institucional, de tutoría universitaria o de mentoría entre compañeros.

En proyecto Stay-In, en este sentido, trata de abarcar todas estas iniciativas de asesoramiento aunando esfuerzos de profesores-tutores, compañeros-mentores y de la propia institución, para mejorar el rendimiento académico y la prevención del abandono.

## 1.4. Conclusiones

En este capítulo hemos visto que cuando hablamos de inclusión en la universidad, estamos hablando de los derechos a la enseñanza basada en los intereses del alumno, al margen de cualquier otra condición: física, intelectual, social, emocional, lingüísticas u otras derivadas, estamos hablando de la necesidad del sentimiento de pertenencia al grupo, que tiene el alumnado universitario, como principio básico a la hora de involucrase en su esta etapa educativa.

También se ha analizado que, cuando hablamos de fracaso, estamos hablando de muchos factores y de muy diferente índole, todos ellos han de ser tenidos en cuenta tanto a nivel grupal como individual, dado que, como ya comentáramos “fracaso es la ausencia de éxito”, es decir, el no alcanzar los objetivos previstos en el tiempo adecuado. Las razones del fracaso hay que considerarlas desde una perspectiva holística, es sabido que las circunstancias que desembocan en una determinada situación, están necesariamente influidas por multitud de factores que van desde lo más general a lo particular, es decir, desde factores sociales (religión, cultura, etc.) y económicos, a factores familiares y personales.

Sería absolutamente ilógico culpar del fracaso a las instituciones, pero si es lógico entender que su trabajo consiste en buscar y encontrar las posibles soluciones que minoren una situación viciada. Una vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra un papel protagonista en la construcción de una sociedad armónica, partiendo de la materia prima que es el alumnado.

La obligación de las instituciones (académicas, legislativas, etc.) es, por tanto, la de investigar y analizar, en todos los contextos posibles, los factores que pueden inferir en la falta de éxito, con el fin de organizar y estructurar las medidas que palien los problemas que se detecten. Y es una obligación porque es sabido que el fracaso afecta igualmente de forma general, ya que va desde el alumno, a la institución, pasando por las familias y la economía de un país, etc., dependiendo de la magnitud del mismo.

Es evidente que las instituciones educativas son conscientes, tanto de su responsabilidad, como de las necesidades del alumnado en la presente situación coyuntural; no en balde además de incentivar las investigaciones en el campo educativo, se organizan congresos tanto a nivel nacional como internacional procurando aunar criterios educativos que enmarquen posibles soluciones de una forma globalizada acorde con la situación política y económica en que vivimos. De igual forma, se desarrollan iniciativas en diferentes ámbitos de actuación como el del asesoramiento y la tutoría y se ponen en marcha servicios específicos con este fin.

En los siguientes capítulos veremos de qué forma se concretan estas actuaciones, cuáles son sus características, qué objetivos se persiguen con su desarrollo y cuáles son sus destinatarios, para centrarnos finalmente en la exposición de nuestra propuesta concreta de e-orientación.



## **CAPÍTULO 2. LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA**



## 2.1. INTRODUCCIÓN

Como vimos en el capítulo anterior, muchas de las iniciativas propuestas y analizadas para lograr mayores niveles de inclusión del estudiante universitario se basaban en actuaciones de orientación y asesoramiento.

A continuación veremos cómo orientación y calidad de la enseñanza son conceptos que van de la mano y que son un objetivo defendido desde los distintos estamentos educativos.

Son numerosos los autores que consideran la orientación en la universidad como un factor imprescindible para la mejora de la calidad de la enseñanza (Díaz Allué, 1989; Apodaca y Lobato, 1997; López Franco y Oliveros, 1999; y Rodríguez Espinar, 1989) así mismo (Apodaca y Lobato, 1997; Álvarez-Rojo y Lázaro, 2002; Vidal y otros., 2002; Pantoja y Campoy) sostienen que los sistemas de apoyo y orientación constituyen un indicador decisivo de calidad universitaria. Calidad que tiene que ver principalmente con una mejora de la adecuación de la propia institución para alcanzar los objetivos que le son propios (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, y Romero Rodríguez 2000).

Miguel A. Zabalza (2013) señala, que entre las tres acciones de gran importancia que debe asumir la universidad actual, está la de establecer dispositivos de orientación y apoyo a los estudiantes a lo largo de sus estudios y, sobre todo, en momentos o situaciones especiales como: ante dificultades persistentes en relación con algunas disciplinas; durante las prácticas externas y/o intercambios; en el final de las carreras y la transición al mundo del empleo...

En el ámbito legislativo, la búsqueda de la mejora educativa se plasma al establecer entre las prioridades de la Educación Superior para la nueva década, que presentan los ministros europeos reunidos en Lovaina (2009), la aspiración a la excelencia. Ello exige centrarse de forma constante en la calidad, más aún, manteniendo la tan valorada diversidad de nuestros sistemas educativos, las políticas públicas deberán reconocer plenamente el valor de las diversas misiones de la educación superior, que van desde la docencia y la investigación al servicio a la comunidad y la implicación en la cohesión social y el desarrollo cultural.

Así mismo, Pantoja A. y Tomás Campoy T. (2000), entiende que la importancia de la orientación no es algo que surge con las nuevas necesidades educativas, sino que es un componente educativo que ya se venía valorando, hecho que se pone de manifiesto en la Ley General de Educación (LGE, 1970) que proclama el derecho de los alumnos a la orientación destacando, por primera vez, la relevancia de la función tutorial como un instrumento inherente, sustancial e integrador de la función docente. Más tarde, la Ley

de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) otorga un papel predominante a las tareas de orientación y de tutoría desde una propuesta de acción en sus distintos niveles de concreción.

En el área de las organizaciones internacionales, encontramos que entre las principales tendencias que la UNESCO (1995) apunta, junto a la pertinencia e internalización, destaca la calidad entendida como un concepto multidimensional que abarca todas las funciones y actividades de la educación universitaria.

Otro movimiento asociativo de interés es el Encuentro Nacional de Orientadores, celebrado por primera vez en el año 2004 y amparado por los profesionales de la orientación en España con el objetivo de crear un espacio común en que el puedan confluir las distintas organizaciones que trabajan en el campo de la orientación en España.

Por tanto, se trata de una idea plenamente consolidada el que la calidad en la universidad española está asociada a los términos orientación y asesoramiento, porque es difícil concebir una universidad excelente sin una oferta de servicios de apoyo a los estudiantes en los diferentes ámbitos y momentos de su vida universitaria.

En la actualidad, la Orientación educativa en las universidades es un tema de máximo interés y exige el compromiso de todos. La educación superior está siendo llamada a ajustarse y responder a las exigencias de los tiempos.

Esta realidad pone de manifiesto una creciente sensibilización ante el progresivo problema de la desorientación de los estudiantes en la mayoría de las universidades españolas y la necesidad de identificar las principales carencias y necesidades. Como dice Ortiz (2000) la "Universidad está predeterminada a ser un importante engranaje del motor social, pero difícilmente podrá realizar su misión acertadamente si se sigue contando con un alto número de alumnos desorientados" En consecuencia, hay que desarrollar una visión global de sus objetivos, sus tareas y funcionamiento.

Según afirma J.M. Gil (2002), la orientación debe abarcar no sólo al alumnado sino que también al resto de la comunidad universitaria, según se especifica en las Jornadas sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad (Barcelona 1996), la orientación universitaria deberá tender a: *"Dotar a las personas de las competencias necesarias para poder identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas y profesionales de acuerdo a su potencial y trayectoria vital, en contraste con las ofrecidas por su entorno académico y laboral."*

Por otra parte la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sus repercusiones a nivel legislativo en el ámbito español nos llevan a concluir la

existencia de una demanda de sistemas de apoyo al estudiante con las siguientes características:

- Facilitar la adecuada elección vocacional en el tránsito del Bachillerato a la Universidad
- Desarrollar la autonomía del propio aprendizaje del alumnado
- Generar un cambio en la figura del profesor en torno a su doble vertiente académica como docente y orientador
- Promover la adquisición de competencias profesionales
- Proveer de competencias transversales que capaciten al estudiante hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida laboral
- Garantizar la conclusión con éxito de sus estudios salvando obstáculos de origen social o económicos
- Preparar a los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática y sostenible

Por otra parte, se considera que la orientación deberá cumplir los siguientes requisitos:

- Se plantea la orientación como una ayuda institucional.
- La ayuda debe concebirse de forma integral, facilitándose la coordinación de las diversas acciones.
- La orientación está presente a lo largo de la vida del estudiante.
- La evaluación se hará patente en el proceso orientador tanto desde el análisis inicial de necesidades como en la comprobación de resultados en orden a su mejor eficacia.
- La orientación se basará en la presencia de programas específicos que sistematicen la acción.

Además:

- La acción orientadora ha de ser planificada.
- Ha de ser un proceso que tendrá lugar a lo largo de toda la etapa universitaria y posteriormente con su inserción a la vida activa.
- La intervención será diferencial.
- La acción orientadora ha de ser integral.
- Debe estimular la implicación activa del alumno.
- Se apoya en la implicación de distintos agentes educadores.
- Está abierta a todas las innovaciones que en el ámbito de las nuevas tecnologías favorezcan su desarrollo y aplicación.

Asimismo, y con el fin de mantener un seguimiento sobre la calidad del proceso educativo universitario, una de las medidas adoptadas como respuesta a estas necesidades, es la resolución de 23 de marzo de 2005 de la Secretaría de Estados de Universidades e Investigación (BOE nº 84, de 8 de abril de 2005) que apostó por una propuesta dirigida a mejorar la enseñanza superior y la actividad del profesorado universitario (referencia EA2005-0152), donde uno de los objetivos fue la construcción de un sistema de indicadores de evaluación de la calidad universitaria desde la perspectiva del alumnado. De ahí que algunas de las ideas que se barajó fue que el estudiante es lo fundamental y por tanto, satisfacerlo es lo más importante. Por ello, es preciso que las necesidades y expectativas del alumnado, como principal beneficiario de la formación universitaria, sean cubiertas (González, 2006). En este contexto la implantación y mejora de los servicios de atención al alumnado para el desarrollo cognitivo, volitivo, social, académico y profesional es un reto que enfrentan las universidades españolas para conseguir los estándares de calidad en los servicios de orientación que se ofrecen a sus estudiantes.

En la actualidad, la evaluación de la calidad universitaria corre a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y/o sus agencias autonómicas, y entre sus criterios establecidos por ahora ninguno está relacionado con la atención psicológica (Vieira, 2008). Es interesante mencionar algunos ejemplos de jornadas de intercambio entre distintos servicios de orientación de las universidades españolas, asociaciones de orientadores o estudiantes, que se están fomentando en los últimos años. Destacan los Encuentros de los Servicios Psicológicos y Psicopedagógicos Universitarios (ESPPU) que se vienen reuniendo desde 1995, para dar a conocer sus perspectivas de trabajo y promover un acercamiento entre cada uno de ellos (Universidad Autónoma de Barcelona).

En consecuencia, a raíz de la implantación de los sistemas de garantía de calidad y de los protocolos de evaluación de las titulaciones, se han incorporado diversas medidas para favorecer la incorporación a la vida universitaria de los estudiantes, desarrollando un sistema de orientación y asesoramiento que intenta dar respuesta a sus problemas de integración, a su progreso exitoso en el sistema y como prevención del abandono de los estudios. Por ello, la universidad tiene el compromiso de una vez que acoge a un estudiante tiene que proporcionarle mecanismos que le permitan incorporarse en un plazo más o menos reducido de tiempo, a un contexto marcado por profundos cambios tecnológicos y sociolaborales, en un medio cada vez más complejo y competitivo (Sánchez y *otros.*, 2008).

Según expone la comunidad científica, estamos asistiendo a un aumento de publicaciones y eventos que recogen reflexiones, experiencias e investigaciones llevadas

a cabo en el campo de la orientación. Todo ello nos confirma que en el nivel universitario se promueven acciones de orientación, aunque suelen ser puntuales, estando más cercanas a la mera información profesional que a la orientación en su sentido pleno. Puesto que la realidad nos muestra que la Acción Tutorial es todavía una asignatura pendiente en las Universidades Españolas ya que sólo un 40% de las universidades analizadas tienen implementados los Planes de Acción Tutorial. Además, los distintos Centros de Orientación e Información al Estudiante (COIE) de las universidades españolas centran su apoyo en prestar información al alumnado en torno a las prácticas en empresas, información sobre bolsas de trabajo, etc. procurando la empleabilidad del alumno y sirviendo de nexo de unión con el mundo laboral.

Pantoja, A. y Campoy, T. (2000) consideran que en el contexto universitario, la orientación ha seguido un camino precario y desigual, en el que han abundado más voces sobre su necesidad que respuestas cristalizadas a las mismas: la práctica no ha llegado a responder a las exigencias que se han venido demandando en este ámbito. La Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983) no hace una referencia explícita a la orientación, si bien, de forma indirecta, propone una flexibilización del currículum universitario, adecuándolo a las demandas sociales y laborales e insiste en la profesionalización y atención a las necesidades de los alumnos. Pero a pesar de estas loables intenciones, la Universidad ha mantenido como objetivos prioritarios la transmisión del saber y el desarrollo de la investigación. Por otro lado, los primeros pasos hacia la institucionalización de la orientación universitaria, con la creación del Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE, 1973), ha llevado una trayectoria irregular, dependiendo del apoyo autonómico y rectoral a este tipo de iniciativas.

Entre las principales dificultades a la implementación de la orientación podemos destacar la escasa tradición orientadora; una realidad muy heterogénea con relación al tipo de servicios y actividades de orientación prestados por la Universidad; la dificultad en la gestión de estos servicios; el predominio de un modelo de intervención por medio de servicios, en los que abundan intervenciones puntuales e informativas, y en el que escasean las acciones formativas; así como la insuficiencia de recursos para el desarrollo de la acción orientadora.

Por otra parte, debido justamente a esa escasa tradición orientadora a nivel universitario en España, hasta ahora no se los consideraba como un sistema planificado que debiera ser evaluado sistemáticamente. Como consecuencia, el desarrollo de la orientación, en sentido amplio, depende, en buena medida, de la sensibilidad o el conocimiento que de ella tengan los órganos rectores de cada universidad (Sánchez y otros., 2008).

Sumado a lo anterior observamos que la estructura que presenta en este momento la enseñanza universitaria ha generado nuevas situaciones y nuevas necesidades (sistema de créditos, organización cuatrimestral de buena parte del currículum, incremento de la opcionalidad, paso de un ciclo otro, etc.), lo que está dando lugar a multitud de problemas asociados al propio proceso formativo que se desarrolla en la educación superior. A esto hay que añadir la necesidad del estudiante de autoconocerse, la orientación del aprendizaje, la diversificación del perfil, la planificación y gestión de la carrera, la elección de un itinerario laboral, las dificultades de acceso al empleo, la toma de decisiones, etc.

Además, los egresados, se encuentran con una realidad productiva amenazante como de caducidad de los conocimientos tecnológicos (necesidad de formación continuada, nuevas profesiones que requieren un nivel alto de habilidades, máxima validez del principio de aprender a aprender, rotación de periodos de trabajo formación); impredecibilidad de las nuevas necesidades productivas y de ocupación; nueva formación básica y el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y creatividad; iniciativa personal en el desarrollo de sistemas de autoempleo, etc.

Todos estos cambios están generando distintas formas de aprendizaje en relación a las nuevas tecnologías de la información-comunicación y como consecuencia está dando lugar a la irrupción de una nueva relación entre enseñanza aprendizaje fuera del espacio y tiempo real, incremento del estudio independiente, un marco distinto en la relación profesor-tutor, nuevos espacios de uso de los recursos de aprendizaje y de socialización entre los que aprenden, etc.

También desde la organización SIOU (Servicio de Información y Orientación Universitaria) se contempla atender a la variedad de perfiles de alumnado que hoy acoge la universidad a través de las TIC. En concreto, a la irrupción de los entornos virtuales de aprendizaje y las redes sociales como espacios para compartir y buscar soluciones.

Benavent (1999) considera que, el futuro inmediato que depara a la orientación, viene dado por los cambios espectaculares en el ámbito de las nuevas tecnologías, la digitalización de la información y las redes de comunicación que nos están lanzando a una nueva era. Estos cambios tecnológicos están produciendo una profunda transformación de las estructuras de los sistemas educativos, las carreras y el mundo del trabajo. Si se quiere dar una respuesta adecuada a los nuevos estilos de la vida emergente hay que replantearse las teorías y los modelos de orientación educativos vigentes. Para ello Benavent prevé que los modelos de intervención, resultantes de la aplicación de los principios teóricos, evolucionarán a corto plazo hacia prototipos de convergencia donde se combinará en proporciones aleatorias, la clínica, la didáctica y la



consulta, potenciándose los modelos mixtos con un alto componente tecnológico. Se generará un modelo psicopedagógico más operativo inserto en el tejido social, el mundo del trabajo y el sistema educativo, a fin de dar respuesta a las necesidades de las relaciones interpersonales, laborales y académicas de una sociedad cada vez más compleja y tecnificada.

Reflejo de esta necesidad es el Informe 2000 sobre la Enseñanza Superior en España, dado conocer en la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CREU) que pone de relieve que se está asistiendo a un cambio sustancial de las exigencias de la sociedad a las universidades. Por un lado, la educación superior no se circunscribe a las universidades, pues hay otras instituciones que imparten formación superior no universitaria; por otro, se pone el acento en la importancia de la formación continuada a lo largo de toda la vida. A modo de resumen, entre los principales retos que tiene planteados la Universidad destacamos los siguientes:

1. La caducidad de los medios tecnológicos que conllevan la necesidad de formación continuada, nuevas profesiones que requieren un alto nivel de habilidades, rotación de los periodos de trabajo-formación, etc.
2. La globalización de la economía y el fenómeno de la “movilidad”: emergen servicios de información y orientación dedicados especialmente a difundir, auspiciar y potenciar las posibilidades de intercambios académicos y laborales.
3. La nueva configuración de las profesiones, que obliga a los estudiantes a prepararse para asumir las múltiples elecciones, derivadas de las grandes transformaciones de la sociedad post-industrial.
4. La actual estructura de los planes de estudio que debe dar respuesta a las demandas del nuevo entorno laboral y la posibilidad de autoconfigurar el itinerario formativo.
5. La posibilidad de “ganar una clientela” ante el cuestionamiento del estado del bienestar y en plena competitividad intra e inter universidades, y la posible desviación de algunos jóvenes hacia titulaciones superiores no universitarias.
6. La iniciativa personal en el desarrollo de sistemas de autoempleo y el necesario conocimiento de sí mismo y del desarrollo de la autoconfianza y proyección personal.
7. Los nuevos paradigmas científicos y sociales que se orientan hacia la calidad de la vida, las tecnologías limpias, el ahorro energético, los valores sociales y ambientales, el papel de la mujer, los derechos humanos, la resolución de conflictos, etc.
8. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información que plantean otras formas de trabajar.
9. La urgente necesidad de afrontar las grandes transformaciones tecnológicas, económicas y sociales, y el papel de las nuevas tecnologías.

De aquí en adelante, aparecerán modelos tecnológicos que sustituirán definitivamente a los modelos básicos, al permitir los bancos de datos de las redes informáticas y telemáticas, dar respuestas satisfactorias a las necesidades individuales más específicas y desarrollar realidades virtuales.

En conclusión, la educación superior española está intentando ajustarse y responder a las exigencias de los tiempos, en los que nuevas oportunidades van acompañadas de nuevos desafíos.

## 2.2. Conceptualización de la Orientación Universitaria

Existe una gran dificultad para definir y delimitar el concepto de Orientación pues son muchos y diversos los enfoques y perspectivas surgidas a lo largo del todo el siglo XX a este respecto. Tomando en consideración distintas conceptualizaciones del término se entiende la Orientación como un proceso de ayuda a la persona para que pueda elegir y tomar las decisiones vocacionales adecuadas, como forma de asesorar para la resolución de problemas personales y/o sociales, como modelo de intervención con función asistencial y/o como eje transversal del currículo (Martínez, 1998).

Ibáñez, R. (2012), realiza en su tesis, un estudio detallado de la definición de orientación como concepto. Para ello divide en tres fases, a lo largo del siglo XX y principios del XXI la evolución de las definiciones sobre este concepto y que de alguna manera enmarcan sus funciones y competencias.

En la primera fase, que abarca desde principios del siglo XX hasta los 70, autores como: Parsons, Proctor, Brewer, García Hoz, Shoben, Mathewson, Alschuler y Mosher, Sprinthall, Miller, Ivey y Alschuler, Cottingham y Beck, enfocan el concepto de orientación en el sujeto de cara a: una función de reforma social; un proceso de desarrollo; la ayuda prestada a un individuo para su auto-orientación y desarrollo personal y educación psicológica.

En una segunda fase, que va desde los 70 a los 90, el foco de interés se centra en la carrera. Autores como: Hoyt, Blat Gimeno y Marín Ibáñez, Fernández Seara, Roig Ibáñez, Pérez Boullosa, Baker y Shaw, Botvin y Dusenbury, Conyne, Repetto, Myric, Hayes y Aubrey. Defienden la idea de una orientación enfocada en la carrera para el desarrollo personal, social y profesional mediante técnicas psicopedagógicas, programas de intervención educativa y social, etc.

Mientras que en la tercera fase, a partir de los 90 hasta la actualidad, se observa como la aparición de la psicopedagogía en el campo de la orientación ofrece un antes y un después en la definición de este concepto. De entre las muchas definiciones que se publican en esta época la de Álvarez y Bisquerra, (1996, p.5) refleja una visión más

completa del mismo. Según este autor se entiende por orientación: “el proceso de ayuda dirigido a todas las personas en todos sus aspectos y a lo largo de toda la vida. Se utiliza esta palabra sin calificativos como intento de reunir en ella todas sus áreas (vocacional, educativa, personal, etc.) equivale a orientación psicopedagógica”.

No obstante, y dado que nos interesa la orientación en el nivel universitario, para Echevarría (1997) la definición de este concepto coincide con la opinión compartida en el IV Coloquio de F.E.D.O.R.A.: “como el proceso educativo tendente a que los jóvenes adquieran una conciencia hermenéutica e interpretativa capaz de afrontar una gran cantidad de inputs informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personal, específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastados con demandas sociales.”

Nosotros en este punto nos posicionamos al lado de Ibáñez R. (2012) que tras realizar una recopilación de distintos autores y referentes legislativos, define la orientación universitaria como: “...se puede afirmar que al hablar de Orientación Universitaria, se estaría haciendo referencia al proceso de apoyo, de guía, de encauzamiento, de información, de acompañamiento al alumno en su recorrido por la Educación Superior, que abarca los ámbitos personales, pedagógicos y/o profesionales, que pueda requerir en un momento puntual o a lo largo de toda la carrera, con el objetivo de dotarle de herramientas y medios suficientes para que alcance su desarrollo integral como persona”.

Como conclusión, y según especifica Amor M.I. (2012), en todas las definiciones, aunque expresado de distinta forma, se aprecian algunos elementos comunes:

- a. La consideración de la Orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- b. La concepción de la intervención orientadora entendida como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo.
- c. Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- d. La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- e. La Orientación no es trabajo sólo del orientador, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados.
- f. Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.
- g. Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan al proceso de orientación.

### 2.3. Modelos de Intervención Orientadora

A lo largo de la historia han ido surgiendo diversos modelos de orientación con diferentes enfoques de intervención, todo ello basado en los conocimientos del momento y las necesidades detectadas. La investigación ha contribuido en determinar la eficiencia de estos modelos.

Así mismo la complejidad de la orientación, genera una variedad de modelos cuyo enfoque de intervención es diferente según la perspectiva adoptada, y en función de distintos criterios: históricos, psicológicos, racionales, de ayuda, tipo de relación, tipo de intervención, etc. (Hervás Avilés, 2006).

Rodríguez Diéguez (1990) señala que en Orientación “los modelos están desempeñando la función de hacer más accesibles las construcciones teóricas mediante aproximaciones sistemáticas, así como la de seleccionar aquellos hechos de la realidad que, sometidos a investigación, puedan contribuir a la elaboración de teorías”. Por tanto, es posible encontrar distintas clasificaciones de modelos según el criterio utilizado:

- Modelos históricos de la Orientación.
- Modelos de Orientación según el tipo de ayuda.
- Modelos de Orientación en función del estilo y actitud del profesional de la Orientación.
- Modelos teóricos, basados en el tipo de intervención y en el tipo de organización
- Modelos basados en el marco teórico-conceptual.
- Modelos basados en el tipo de intervención orientadora.

Otra aportación interesante es la de Álvarez y Bisquerra (1998) que se refieren a los modelos de intervención como estrategias para conseguir unos resultados propuestos. Los modelos de orientación sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación, es decir, se pueden considerar como “guías para la acción”.

Estos autores ponen el énfasis en la interrelación entre los diversos programas de intervención. En la medida en que distintos programas, todos y cada uno de ellos, constituyan parte integrante e interrelacionada, podrán ser más consistentes sus efectos sobre los destinatarios. Siguiendo su contribución, podemos distinguir entre modelos teóricos, de intervención y organizativos.

- a) **Modelos teóricos:** son las formulaciones elaboradas por los teóricos que defienden las diversas corrientes. Podemos hablar de modelo conductista, psicoanalítico, humanista, rasgos y factores, cognitivo, ecléctico, la Gestalt, el tipológico de Holland, fenomenológico de Súper, etc.
- b) **Modelos de intervención:** a) *Básicos*, que incluye el modelo clínico, por programas y consulta. b) *Mixtos*, son mezcla de distintos modelos, como el comprensivo de

Henderson y Gysbers (1998), que constituye uno de los modelos más utilizados en la actualidad. Estos autores desarrollan la idea del crecimiento y el desarrollo humano, que se define como autodesarrollo del ciclo vital de una persona a través de la integración de roles, entornos y acontecimientos en la vida de ésta.

- c) **Modelos organizativos:** son propuestas que se hacen en un contexto determinado en un momento dado. Pueden ser modelos institucionales cuando son las administraciones públicas las que hacen su propuesta para todo un territorio. Así se habla del modelo del MEC, modelo de las distintas Comunidades Autónomas, de los países de la Unión Europea, del americano, etc. Son normalmente mixtos combinaciones de varios. Además de los Instituciones encontramos los particulares, que suelen ser de centros educativos privados o gabinetes privados de orientación.

En la siguiente tabla podemos observar como en la clasificación que acabamos de ver de los modelos de orientación que realizan Álvarez y Bisquerra se combinación tres criterios no excluyentes:

- i) El carácter teórico del modelo,
- ii) El tipo de intervención y
- iii) El tipo organización o institución en la que se lleva a cabo.

TEÓRICOS		
MODELOS DE INTERVENCIÓN	BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Clínico</li> <li>– Programas</li> <li>– Consulta</li> </ul>
	MIXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– El modelo psicopedagógico</li> </ul>
MODELOS ORGANIZATIVOS	MODELOS INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>– M.E.C.</li> <li>– Comunidades Autónomas</li> <li>– I.N.E.M.</li> <li>– Países de la U.E.</li> <li>– EE.UU...</li> </ul>
	MODELOS PARTICULARES	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Centros educativos particulares</li> <li>– Equipos sectoriales</li> <li>– Gabinetes privados de orientación...</li> </ul>

Tabla 8. Clasificación de Modelos de Orientación de Álvarez y Bisquerra (1998). Adaptado de E. Bauselas, 2004

En un trabajo desarrollado por Repetto (1994) con objeto de valorar los logros de las investigaciones básicas y aplicadas en la Orientación Educativa entendida como Intervención Psicopedagógica, diferencia cuatro tipos de modelos: Asesoramiento o Consejo (counseling), servicios puros o mixtos, programas, consulta y tecnológico. En su estudio se centra en el modelo tradicional de carácter terapéutico y personalizado que reside en el Asesoramiento o Consejo y en el modelo de intervención por programas.

Castellano (1995) en esta misma línea, diferencia los siguientes modelos:

- **Modelo de counseling:** se centra en la acción directa sobre el individuo para remediar situaciones déficit. Aunque desligado del proceso educativo, su demanda aconseja una prudente utilización.
- **Modelo de consulta:** centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, ha adquirido un gran auge, ejerciendo su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo.
- **Modelo tecnológico:** con las limitaciones propias de cualquier medio tecnológico y el desconocimiento del mismo, este modelo, que pretende fundamentalmente informar y que goza de un importante auge en otros países, desarrolla en el nuestro experiencias por el momento poco relevantes.
- **Modelo de servicios:** se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit.
- **Modelo de programas:** una intervención a través de este modelo de acción directa sobre grupos, es una garantía del carácter educativo de la orientación. El diseño de un programa de orientación requiere de una serie de pasos lo que supone la elección de un modelo de planificación (Álvarez y Fernández, 1989; Álvarez y otros, 1991,b; Álvarez Rojo, 1991; Delgado, 1993; Gysbers y Henderson, 1988; Kauffman, 1977; Leibowitz y otros., 1986; Lombana, 1979; Rodríguez Espinar, 1984; Rodríguez Moreno, 1987; Rodríguez y Gil, 1983; y Salvador y Peiró, 1985).
- **Modelo de servicios actuando por programas:** Este nuevo modelo de intervención directa sobre grupos, presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizada dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.

Diferentes autores han tratado de recoger y organizar las clasificaciones de modelos de orientación que se han ido realizando a lo largo de la historia para dar un sentido holístico a estas contribuciones. Este es el caso Velaz y Ureta (1998). Veamos a continuación el resultado de sus trabajos.

a) Empleando un criterio histórico, Rodríguez Monereo (1995), distingue los siguientes modelos de orientación educativa y profesional en el siglo XX:

- Modelos históricos; el modelo de Orientación Vocacional de Frank Parsons (1980) y el modelo de Brewer que asimilaba la orientación y la educación (1914).
- Modelos modernos de Orientación Educativa y profesional:
  - La orientación entendida como clasificación y ayuda al ajuste o adaptación (Koos y Kefauver, 1932).

- La orientación como proceso clínico.
  - La orientación como consejo proceso de ayuda para la toma de decisiones.
  - La orientación como sistema metodológica ecléctico
- Modelos contemporáneos de Orientación (centrados en la institución escolar y en las organizaciones educativas):
    - La orientación como un conjunto o constelación de servicios.
    - La orientación como reconstrucción social.
    - La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación.
    - La orientación facilitadora del desarrollo personal.
  - Modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas:
    - La orientación como técnica consultiva o intervención indirecta.
    - Las intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora.
    - Los Programas Integrales de Orientación preventiva.
    - Orientación para la adquisición de las habilidades de vida.
- b) Parker (1868), clasifica los modelos en función del estilo y la actitud del orientador en el desarrollo de su función, en relación con dos ejes (directividad – no directividad y enfoque existencialista – conductista), distinguiendo; modelo de rasgos y factores, modelo espontáneo – intuitivo; modelo rogeriano; modelo pragmático – empírico; modelo conductista; modelo ecléctico.
- c) En función del tipo de relación que se establece entre orientador y orientado, Escudero (1986) clasifica los modelos del siguiente modo:
- *Modelo psicométrico*: el orientador es el experto de una serie de técnicas y el profesor el destinatario de los resultados de las mismas.
  - *Modelo clínico – médico*: basada en el diagnóstico. El orientador diagnóstico y diseña el plan de intervención, que es aplicado pasivamente por el profesor.
  - *Modelo humanista*: la orientación es un proceso de ayuda al individuo en un clima positivo de relación. El profesor es concebido como orientador.

Como podemos observar las clasificaciones de los modelos de orientación son tan variadas como factores intervienen en estas, es decir: la etapa histórica, los criterios pedagógicos, las necesidades para las que interviene, el ámbito de actuación..., etc.

A modo de síntesis, y con el fin de ofrecer una información clarificadora y gráfica, presentamos la siguiente clasificación de modelos de intervención en orientación

adaptada de las aportaciones de diferentes autores Adaptado de Hervás Avilés (2006); Santana Vega y Santana Bonilla (1998); Amor M.I. (2012) y . Bauselas, E. (2004).

<b>CLASIFICACIÓN DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN</b>	
<b>Álvarez González (1991- 1995) Rodríguez Espinar y otros (1993)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de counseling (modelos de intervención directa individual)</li> <li>- Modelo de servicios vs programas (modelo de intervención grupal)</li> <li>- Modelo de consulta (intervención indirecta individual y/o grupal)</li> <li>- Modelo tecnológico</li> </ul>
<b>Álvarez Rojo (1994)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de servicios</li> <li>- Modelo de programas</li> <li>- Modelo de consulta centrado en programas educativos</li> <li>- Modelo de consulta centrado en las organizaciones</li> </ul>
<b>Repetto (1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de counseling</li> <li>- Modelo de servicios</li> <li>- Modelo de programas</li> <li>- Modelo de consulta</li> <li>- Modelo tecnológico</li> </ul>
<b>Monereo (1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Counseling</li> <li>- Consulta</li> <li>- Constructivista</li> </ul>
<b>Bisquerra y Álvarez (1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo clínico.</li> <li>- Modelo de servicios.</li> <li>- Modelo de programas.</li> <li>- Modelo de consulta.</li> <li>- Modelo tecnológico.</li> <li>- Modelo psicopedagógico.</li> </ul>
<b>Jiménez Gómez y Porras Vallejo (1997)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de counseling (acción psicopedagógica directa individualizada)</li> <li>- Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal).</li> <li>- Modelo de consulta (acción indirecta individual o grupal).</li> </ul>
<b>Vélaz de Medrano (1998)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de counseling o de consejo</li> <li>- Modelo de consulta</li> <li>- Modelo de servicios</li> <li>- Modelo de programas</li> <li>- Modelo de servicios actuando por programas</li> </ul>
<b>Sanz Oro (2001)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos directos Counseling</li> <li>- Asesoramiento individual y en pequeño grupo</li> <li>- Orientación con el grupo clase</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos indirectos Consulta</li> <li>- Consulta</li> <li>- Orientación entre iguales</li> </ul>
<b>Martínez Clares (2002)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de counseling</li> <li>- Modelo de consulta</li> <li>- Modelo de programas</li> <li>- Modelo integral e integrador</li> </ul>
<b>Santana Vega (2003)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de counseling</li> <li>- Modelo de consulta/asesoramiento</li> </ul>

Tabla 9. Modelos de Intervención Orientadora. (Adaptado de diferentes aportaciones)



## 2.4. Servicios y/o Áreas de Orientación en las Universidades Españolas

Desde sus inicios, los servicios de orientación de las universidades españolas se han basado en la necesidad de facilitar la inserción en el mercado de trabajo de los nuevos titulados, con el fin de evitar o reducir las tasas de paro y de subempleo, tratando además de compensar el desequilibrio entre la formación universitaria y las exigencias del mundo profesional mediante la organización de prácticas en las empresas.

Como primeros servicios de orientación universitaria surgen los *Centros de Orientación e Información de Empleo* en los años setenta, se buscaba paliar de alguna forma esta situación, que en aquellos años ya se vislumbraba aunque no se aproximaba, ni con mucho, a las dimensiones actuales. Por tanto, nacen con la pretensión de servir de puente entre el licenciado y el mundo profesional y laboral. Estos centros, que fueron creados bajo los auspicios del INEM y de las propias universidades aparecen hoy completamente integrados en la estructura universitaria.

La expansión más importante de estos servicios se ha producido, a lo largo de los años ochenta y noventa. El servicio más antiguo surgió en 1975 en la Universidad Politécnica de Madrid, correspondiendo los más recientes a las universidades privadas, todos ellos posteriores a 1991, y a las universidades públicas de nueva creación. Numerosos servicios responden a las siglas *COIE*, *Centro de Orientación e Información de Empleo* (o bien *y Empleo*), aunque existen otros con otras denominaciones.

Desde su origen, estos centros han funcionado de forma separada o independiente de las estructuras docentes, incluso en aquellas universidades con sistema tutorial. Actualmente se encuentran en proceso de lento desarrollo y mejora, por cuanto su evolución se ha visto limitada tanto en lo referente a sus objetivos, como a sus medios, quedando su labor bastante disminuida si la comparamos con la amplia problemática a la que se enfrenta el universitario.

Si bien es cierto que en la universidad española estamos asistiendo al reconocimiento social de la importancia de la orientación, hay que tener en cuenta que su desarrollo ha estado determinado por dos razones de gran peso: la consideración de la inserción como indicador de eficacia de la enseñanza superior, lo que ha facilitado la creación de *bolsas de trabajo* en las universidades; y la competitividad entre las universidades por incrementar su alumnado, por lo que sus diversos servicios, entre ellos los *de orientación*, han contribuido a hacerlas más atractivas para el estudiante. (Sánchez M.F, y otros, 2006).

A continuación expondremos algunas investigaciones sobre la evolución de los servicios de orientación en las universidades españolas con el fin de valorar los progresos habidos.

En el estudio realizado por Sánchez M.F, y otros, 2006, de una muestra de 85 servicios, correspondientes a 66 universidades. Éstas representan un 89,2 % del universo de universidades (74 Universidades existentes en España). Además, en la muestra se encuentran representadas todas las Comunidades Autónomas españolas, por lo que puede considerarse como altamente representativa.

Una primera característica que observamos es la tendencia a la especialización y diversificación del servicio de orientación, en varios centros o estructuras (entre dos y cinco). No obstante, resulta difícil establecer la línea divisoria entre aquellos que realizan funciones meramente informativas y los que desarrollan una actividad propiamente orientadora. Del estudio se desprende que un 42% de la muestra son servicios únicos, mientras que el otro 58% pertenece a universidades con más de un servicio de orientación (en su mayor parte dos o tres). No obstante, la existencia de diversos servicios de orientación no implica coordinación y mutua colaboración, pues en la mayoría de los casos esto no se ha podido constatar.

UNIVERSIDADES Y NÚMERO DE SERVICIOS					
Universidad	Nº	Universidad	Nº	Universidad	Nº
A Coruña	1	Lleida	1	Deusto	1
Abat Oliba CEU	1	Málaga	1	Europea M. Cervantes	1
Alcalá de Henares	3	Miguel Hernández	1	Extremadura	1
Alfonso X el Sabio	1	Mondragón	1	Francisco de Vitoria	1
Murcia	1	Almería	1	Girona	1
Navarra	1	Antonio de Nebrija	1	Granada	1
Oviedo	3	Autónoma Barcelona	1	Huelva	1
Pablo de Olavide	1	Autónoma de Madrid	1	Int. de Catalunya	1
País Vasco	1	Baleares	1	Jaén	1
Ptca. Catalunya	1	Barcelona	1	Jaume I	2
Ptca. de Cartagena	1	Burgos	2	La Laguna	1
Ptca. de Madrid	1	Cádiz	1	La Rioja	1
Ptca. de Valencia	2	Camilo José Cela	1	Ramón Llull	3
Pompeu Fabra	1	Cantabria	2	Rey Juan Carlos	1
Pontificia de Comillas	1	Cardenal Herrera CEU	2	Rovira i Virgili	1
Pontificia de Salamanca	1	Carlos III	1	S.E.K	1
Pública Alicante	1	Castilla - La Mancha	2	Salamanca	1
Pública de León	1	Católica de Ávila	1	San Pablo-CEU	2
Pública de Zaragoza	2	Complutense de Madrid	1	San Vicente Mártir	1
Pública Navarra	3	Córdoba	1	Santiago de Compostela	2
Las Palmas de G.C	1	UNED	2	Valladolid	1
Sevilla	1			Vigo	2
<b>Total 85</b>					

**Tabla 10. Servicios de Orientación de las Universidad Españolas recogidos en el estudio de Sánchez M.F, y otros, 2006**

A modo de resumen, de este estudio se desprende que desde su creación, estos servicios siguen teniendo un importante componente de actividad relacionada con el empleo; más de la mitad de los servicios dedican un alto porcentaje de su esfuerzo a la orientación profesional (colocación, inserción laboral, información para el empleo), mientras que quedan sensiblemente reducidas las actividades dirigidas a ofrecer orientación académica y personal.

Si bien algunas universidades han desarrollado otros servicios paralelos especializados en ciertos tipos de ayuda, éstos se proporcionan frecuentemente de forma yuxtapuesta, sin conexión ni coordinación conjunta.

Todo ello apunta a la necesidad de alcanzar unos planteamientos más holísticos y sistémicos en materia de orientación dentro de las universidades, de modo que los servicios que se proporcionen tengan un carácter más integral y menos fragmentado; para ello sería positivo crear órganos y estructuras que permitan una planificación conjunta de los distintos programas y servicios.

Desde nuestro punto de vista, la heterogeneidad observada es producto de la carencia de una normativa que, a modo de lo que sucede en los niveles educativos precedentes, por un lado, reconozca la necesidad de la orientación y, por otro, regule su ejercicio o, al menos, lo establezca como necesario. Como consecuencia de esta falta de regulación, el desarrollo de la orientación depende, en buena medida, de la sensibilidad o el conocimiento que de ella tengan los órganos rectores de cada universidad.

La ausencia de un reconocimiento al máximo nivel legislativo de la acción orientadora conduce a la no institucionalización de la figura del profesional orientador y a que ésta pocas veces quede reflejada en las relaciones de puestos de trabajo de las universidades españolas. Así, encontramos frecuentemente una sustitución de la figura del orientador por personal administrativo o por becarios.

En este sentido, se hace necesario que las universidades comiencen a considerar la orientación académico-profesional como un elemento de calidad de primer orden para el conjunto de las enseñanzas universitarias y que, en esa medida, deben ser objeto de atención y de dotación de medios (Sánchez M.F, y otros, 2006).

Saúl, L. A. y otros (2009) también analizan algunos resultados de investigaciones sobre la orientación en las universidades españolas, estos consideran que con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España, son numerosos los estudios que analizan y evalúan la calidad de los servicios de orientación universitarios.

En el año 2008, el Ministerio de Educación y Ciencia elaboró un análisis de los servicios de información, orientación y apoyo proporcionados por las universidades y su utilización por los universitarios (Proyecto EA2007-0235, 2008) en el que se presenta el catálogo de servicios de información, orientación, apoyo y/o asesoramiento a los universitarios de 33 universidades.

Se identifican 25 servicios, entre los que se encuentran entre otros la orientación psicopedagógica. Según el informe el 69% de las universidades prestan ese servicio, siendo uno de los servicios menos conocidos por los estudiantes. Sólo el 9,55% de los universitarios encuestados conoce la existencia de los servicios de orientación psicopedagógica en su universidad. No obstante, pese al desconocimiento de tal servicio y la escasa utilización del mismo, se encuentra entre los servicios más valorados entre los universitarios, con una puntuación de 7 sobre 10.

En otra revisión, en todas las universidades españolas, de servicios dedicados a la atención personal, psicopedagógica y psicológica (Saúl y otros., 2009) se concluye que el 68,91% de las universidades de nuestro país cuentan con servicios de este tipo mostrando una evolución muy rápida y positiva de implantación de los mismos en los últimos años.

Dichos servicios se crean para atender a unas necesidades genéricas asociadas a los estudiantes (información académica, asesoramiento psicológico, etc.).

Así, según su denominación podemos identificar:

1. El Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE), que agrupa a los servicios del mismo nombre.
2. El SIE y el CIDU, servicios que se centran en ofrecer información al estudiante.
3. El SOA, SOPA, OA, que priorizan la orientación.
4. El SOPP, el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU), el SAPE (Servicio de Atención y Promoción del Estudiante), que combinan información y asistencia.
5. Servicios que no especifican su función y que tienen denominaciones como “Servicio al estudiante”, “Servicio al alumno”, etc.

Por otro lado, el tipo de actividades llevadas a cabo por las universidades con relación al alumnado de los primeros cursos de carrera se recoge en el siguiente cuadro adaptado de Echeverría (1997):

ACTIVIDADES	UNIVERSIDADES
Programa de acogida al alumnado de nuevo ingreso	Barcelona: Autónoma, Politécnica, Pompeu y Central; Jaume I de Castellón; La Laguna; León; Lleida; Pontificia de Madrid; Murcia; Navarra; UNED; Valencia.
Cursos de técnicas de estudio y trabajo en la Universidad	Autónoma de Barcelona; Jaume I de Castellón; Islas Baleares; Gran Canaria; Lleida; País Vasco; UNED; Zaragoza.
Tutoría / asesoramiento individual	Politécnica y Ramón Lluch de Barcelona; Deusto; Girona; La Laguna; Pontificia de Madrid; Pública de Navarra; País Vasco; Salamanca; UNED.
Cursos - asesoramiento sobre itinerarios formativos	Deusto; Granada; Navarra; Valencia.
Asesoramiento psicológico, jurídico y otros	Islas Baleares; La Laguna; Pontificia de Madrid; País Vasco; Sevilla; Zaragoza.

**Tabla 11. Actividades de las universidades para el alumnado de nuevo ingreso. Adaptado de Echeverría (1997)**

En conclusión, entre las características de la oferta actual en Orientación Universitaria, dentro de nuestro país, encontramos (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Romero Rodríguez; 2000):

- a) Una realidad muy heterogénea en relación al tipo de servicios y actividades prestados por la Universidad. Y cuya función orientadora, que aunque dependiente de la Universidad, actúa generalmente desconectados entre sí y sin una base teórica común.
- b) Dificultad en la gestión de estos servicios debidos especialmente a la escasa tradición orientadora en la Universidad.
- c) Predominio de un modelo de intervención a través de servicios, desde los que se ofrecen generalmente intervenciones puntuales e informativas.
- d) Insuficiencia de recursos tanto materiales como humanos, para el desarrollo de la acción orientadora.

Un estudio más reciente realizado por Suarez, B. (2013), afirma que en estas últimas décadas, el mercado laboral se ha visto modificado potenciándose la creación de nuevas formas de trabajo. Se demanda un nuevo tipo de empleado que cuente con habilidades interpersonales e intrapersonales y además con disposición para moverse en un mercado laboral global.

En este contexto las universidades juegan un papel fundamental, no sólo promoviendo una formación que se adecue a las nuevas demandas del mercado laboral, también ofertando a sus estudiantes servicios que faciliten y apoyen a éstos en su transición hacia el mundo laboral, que les informen sobre los nuevos cambios, no sólo en el ámbito académico, también sobre sus salidas y sus opciones profesionales. Es decir, se hace necesario ofertar, por parte de las universidades, servicios de orientación

profesional universitarios a sus estudiantes adecuados a las nuevas demandas del mercado laboral.

Los datos para el estudio han sido obtenidos directamente por medio de un cuestionario, al que han respondido los responsables de los servicios de estas características de 45 universidades españolas (públicas y privadas). La población inicial para este estudio la formaban 70 universidades (públicas y privadas). De esta población inicial, se obtiene respuesta de 45 servicios universitarios (64,3%). Distribuidos por titularidad de la universidad, encontramos que un 68,7% pertenecen a universidades públicas y un 54,5% lo hacen a universidades privadas.

Los resultados indican que no existe un único modelo organizativo y que trabajan varias líneas de actuación, confirmando que los servicios de orientación profesional suponen una adecuada herramienta en la mejora de la empleabilidad de estudiantes y egresados.

Se considera que los servicios de orientación profesional cobran cada vez más relevancia, no sólo por su labor en la mejora de la empleabilidad de los estudiantes universitarios, sino también al considerar la oferta de este tipo de servicios como un indicador de calidad de las propias instituciones de educación superior (ANECA, 2007; Martínez y Martínez, 2011; Sánchez García y Guillamón, 2008; Saúl, López-González y Bermejo, 2009).

Recogemos algunos de los resultados sobre las características de estos servicios que son de interés, bajo nuestro criterio, para este análisis situacional:

Bajo las siglas de los antiguos COIEs y que se corresponden con *Centros de Orientación e Información para el Empleo* (5 servicios) y bajo la denominación *Servicio Universitario de Empleo* (2 servicios). Por otro lado, algunas de las denominaciones se inician con el término Gabinete, Oficina, Unidad o Servicio, y algunas de ellas introducen palabras más novedosas como emprendizaje, emprendimiento o autoempleo.

Sin embargo, y a pesar de esta variedad en las denominaciones, los datos indican que todos ellos recogen algún término que expresa, de algún modo, que el servicio trabaja en la línea del empleo. Los términos que se repiten en mayor frecuencia son: empleo (53,3%), orientación (24,4%), prácticas (20,0%) o profesional (15,5%).

En cuanto a las líneas de actuación: Los datos obtenidos indican que el 93,3% de los servicios señalan trabajar en la línea de orientación e información, el 86,7% gestionan las prácticas académicas, el 71,1% cuentan con una bolsa de empleo o agencia de colocación, el 71,1% promueve actividades de formación, el 53,3% trabaja en la línea del

emprendimiento y el 57,8% cuentan con un observatorio ocupacional. Además, un 28,9% señalan realizar otro tipo de actividades.

Este trabajo confirma que las universidades españolas, en estos últimos años, no han descuidado la oferta de servicios de orientación profesional a sus estudiantes, coincidiendo con otros estudios realizados (Ferrer-Sama, 2008; Lantarón, 2012).

Apoyándonos en los datos obtenidos, podemos describir las características de los servicios de orientación profesional que ofertan las universidades españolas del siguiente modo:

- Se mantiene la variedad en la **denominación de los servicios**. Conclusión a la que llegaron también otros autores como (Salmerón, 2001; Sánchez García, 1998; Sánchez García y Guillamón, 2008; Simón, 2006; o el de Vidal, Díaz y Vieira, 2001) y que para autores como Grañeras y Parras (2008) o Vidal y otros. (2001) está relacionada con la independencia o autonomía de las universidades para su gestión.
- En relación con las **líneas de actuación** que gestionan estos servicios, vemos como el mapa de actividades que señalan realizar encajaría con el mapa de actividades propuesto en ANECA (2007), e incluso sería más amplio. Además, no habría prácticamente diferencias entre las actividades que dicen trabajar los servicios de las universidades públicas y los de las universidades privadas.

Si bien desde su creación (como señalan Sánchez y Guillamón, 2008) estos servicios han dedicado la mayoría de sus esfuerzos a las actividades directamente vinculadas con el empleo de los egresados (inserción o bolsa de empleo), en estos últimos años, también han desarrollado otras actividades para favorecer la empleabilidad de sus egresados y estudiantes, como son la formación (fomentando habilidades y competencias necesarias en la obtención y búsqueda de empleo) o la promoción del autoempleo y creación de empresas (emprendimiento). Suarez, B. (2013).

En definitiva, y según se desprende de estos estudios, existe uniformidad en el criterio sobre la imprescindibilidad de la orientación en las universidades, esto se demuestra por el crecimiento de estos servicios en nuestras universidades.

Si bien sería conveniente potenciar la acción tutorial y de asesoramiento personalizado a lo largo de toda la carrera como refuerzo para evitar el fracaso, o abandono, o cualquiera de las otras dificultades que se les plantea al alumnado como: cambio de carrera, alargamiento excesivo del periodo formativo (repeticiones de cursos o asignaturas), ya que esto perjudica tanto a la inclusión como a la imagen de los centros y la calidad de la enseñanza, sin olvidar el agravio para la economía tanto familiar como institucional.

## 2.5. La Tutorización Universitaria

Como ya apuntáramos en el apartado anterior, son muchos los autores que apuntan a la conveniencia de las tutorías a lo largo de todo el periodo formativo. A continuación expondremos la opinión de varios autores al respecto relacionándolos en orden cronológico, con el fin de observar la evolución de este concepto y su interés académico.

Gallego (1997) definía la tutoría como un proceso orientador en el cual el tutor y el alumnado se encuentran en un espacio común para que, de acuerdo con una planificación, el primero ayude al segundo en los aspectos académicos, personales y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo conducente a que los estudiantes diseñen y desarrollen su propio proyecto académico/profesional.

En los últimos años se viene insistiendo en la necesidad de implantar un sistema de tutorías en el marco de la enseñanza universitaria, como un factor de calidad orientado a la optimización del proceso formativo. Además del asesoramiento sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, la tutoría viene a cubrir un vacío importante en todo el ámbito del desarrollo personal y social. Si en última instancia la enseñanza ha de contribuir al desarrollo integral del alumnado, no podemos quedarnos únicamente con una enseñanza basada en contenidos, sino que también debemos desarrollar otras competencias para el desarrollo social y profesional.

Álvarez y Bisquerra (2006), conciben la tutoría como la acción orientadora llevada a cabo por el tutor o tutora y por el resto del profesorado, que puede desarrollarse de manera individual y grupal, y que es capaz de aglutinar lo instructivo-académico y lo no académico. Estos autores centran el contenido de la tutoría en diversos temas de orientación (orientación profesional, información académica y profesional, atención a la diversidad, programas preventivos diversos y desarrollo personal y social), integrada en el currículo, con una perspectiva colaborativa (tutores, familias, otros profesores, otros agentes sociales) y cuyos objetivos últimos son la personalización del currículo y de la educación y la plena autorrealización de todo el alumnado. Optar por la persona antes que por el alumno, significa, como comenta Bataloso (2007) entender que el componente principal de toda acción de educar, es sobre todo ayudar a que las personas de nuestros alumnos crezcan, se desarrollen, maduren y se hagan autónomos en el más amplio sentido del término.

González, M.; Álvarez, P.; Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007), plantean la necesidad y características de la tutoría a través del concepto de resiliencia, para estos autores la resiliencia sería la capacidad de sobreponerse con cierta fortaleza a la adversidad. Un ambiente adecuado favorecedor de la resiliencia puede lograr la fortaleza ante la adversidad. En este sentido, tanto la investigación como la intervención experimentan



un cambio sustancial, dado que pasarían de dejar de centrarse en el riesgo, el déficit, para centrarse en la adquisición de características individuales favorecedoras de resiliencia tales como la capacidad para establecer relaciones positivas, resolver problemas o motivación para superarse, a pesar de que estos atributos son variables de una persona a otra.

Una estrategia a través de la cual se podría contribuir al desarrollo de las competencias relacionadas con la resiliencia, la adaptación, la persistencia, etc. sería la tutoría universitaria que debe realizar el docente universitario (Lázaro, 1997; Álvarez, 2002; Álvarez y Jiménez, 2003; Gairín y col., 2004; García y col., 2005).

Desde la labor de apoyo y asesoramiento que realice el profesorado universitario, se podría potenciar la adquisición de estas capacidades relacionadas con el éxito académico, previniendo de esta manera la deserción de los estudios. A través de la tutoría académica que realice el profesorado se buscaría que el alumnado estuviera motivado, llegara a ser más autónomo, más persistente, con mayores habilidades polivalentes para la resolución de problemas, con mejor capacidad de decisión, con mayor información, con mayor iniciativa, con mayor capacidad de análisis crítico de la realidad, con mejores recursos para la adaptación a los cambios que se suceden de manera vertiginosa en el conjunto de la sociedad. Para ello es necesario que la función tutorial se conciba como una extensión de la labor docente e investigadora y se entienda también como un compromiso por la calidad de la enseñanza universitaria.

Por otro lado, según Martínez (2009), la creación del Espacio Europeo de Educación Superior conlleva diversos cambios en la manera de concebir y entender los múltiples aspectos consustanciales a los estudios universitarios. La tutoría es uno de ellos, pues se percibe un cambio en el papel que deben desempeñar los agentes implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El profesor universitario es la persona que debe ejercer diversas tareas enfocadas no sólo al ámbito académico sino también al personal y al profesional. Los estudiantes, protagonistas de su aprendizaje, serán ayudados a través de un nuevo concepto de función tutorial a cumplir sus necesidades, expectativas, intereses y capacidades.

Entre los cambios que se mencionan se recogen los de aspecto legal, que según esta autora comienzan con la “Declaración de Bolonia” que aporta novedades como: el crédito europeo, el concepto del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la aceptación de la diversidad de los estudiantes y la importancia al desarrollo integral de la persona junto a las competencias.

Según Montserrat y Gisbert (2006) podemos encontrar un consenso generalizado en definir tutoría académica como un proceso de ayuda dirigido a las personas en períodos

de formación, en todos los ámbitos de su crecimiento humano, tanto individualmente como en grupo para promover no sólo la prevención de posibles dificultades, sino también el máximo desarrollo de cualquier ámbito de su crecimiento.

Estas autoras realizan un análisis de las aportaciones en el contexto español a la definición de tutoría que presentamos a continuación:

AUTOR	DEFINICIÓN	ÉNFASIS
Álvarez, 2002	“Un recurso, una estrategia para que los estudiantes afronten de forma satisfactoria su proceso formativo y afronten, de manera adecuada, la toma de decisiones, los procesos de transición académica y la vida sociolaboral activa de manera autónoma y responsable”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Recurso y estrategia</li> <li>– Ayuda a procesos de transición y toma de decisiones</li> </ul>
Echeverría, 1993	“Actividad del profesor tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante consigue obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y de su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonada; integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para conseguir integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Profesor-tutor</li> <li>– Proceso madurativo permanente</li> <li>– Toma de decisiones razonadas</li> <li>– Global</li> </ul>
González, 2001	“Acción docente de orientación con componentes pedagógicos y psicológicos, realizada por profesores – tutores con la finalidad de participar en la formación integral del estudiante potenciando su desarrollo como persona y como estudiante y su proyección social y profesional. De este modo, se considera el tutor como un elemento personal y funcional del proceso educativo con funciones de defensa, ayuda, preocupación, resolución de problemas de la clase, de mediación o representación, etc.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acción docente</li> <li>– Formación integral</li> <li>– Mediación</li> </ul>
Ferrer, 1994	Señala que el concepto de tutoría es más amplio que el proceso de E-A centrado en la docencia, pero no separable de este.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Función docente</li> </ul>
Isus, 1995	Destaca que la acción tutorial tiene que devenir como la concreción de un proceso orientador integral y propio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Integral y propio</li> </ul>
Planas, 2002	Concreta que la función tutorial ha de identificarse con la función docente, con el sentido de formar parte de esta dentro de un planteamiento educativo integral y altamente personalizado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Función docente</li> <li>– Planteamiento educativo integral y personalizado</li> </ul>
Soler, 2003	“Proceso con el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desarrollo general</li> <li>– Guía y ayuda</li> </ul>
Zabalza, 2003	En el análisis que realiza de las competencias docentes del profesorado universitario, define la competencia tutorial como una parte substancial del perfil profesional del docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Competencia tutorial</li> </ul>

Tabla 12. Definiciones de tutoría académica de Montserrat y Gisbert (2006)

Pasando ahora a analizar las aportaciones respecto al concepto de tutoría que se recogen a nivel normativo e institucional, encontramos que en el Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000) se contemplan diversos apartados que hacen referencia tanto a la figura del profesor asesor o tutor del estudiante como un recurso para que este pueda recibir una asistencia más personalizada en la búsqueda de su itinerario curricular y su aprendizaje (apartado 4), como al asesoramiento (apartados 54, 55 y 56). Según los apartados mencionados, el tipo de asesoramiento y apoyo al estudiante que se postula ha de tener un alcance universal, con una consideración de servicio esencial de las universidades.

La Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.) contempla en el artículo 46 la función tutorial como un derecho de los estudiantes. Más concretamente establece en los apartados:

- c) Que los estudiantes tendrán derecho a la orientación e información por la universidad sobre las actividades de la misma que les afecten. La información debe fluir en todos los ámbitos, ya que las actividades que se realizan en cada universidad están enfocadas para la comunidad universitaria, de ahí que no tenga sentido realizar el esfuerzo de planificar y desarrollar diversas actividades, jornadas, congresos, etc., si esta información no llega a los interesados para que participen de forma activa en cada una de ellas dependiendo de sus intereses.
- d) Que los estudiantes tendrán derecho al asesoramiento y asistencia por parte de los profesores y tutores en el modo en que se determinen. Cada universidad, en el marco de su autonomía, debe acometer diversas acciones tendentes a identificar las necesidades de sus propios estudiantes para más adelante ofrecerles el asesoramiento adecuado tendente a satisfacerlas.

Todos estos cambios, en opinión de Sanz Oro (2005), conllevan una serie de implicaciones para la práctica de la tutoría universitaria que se concretan en lo siguiente:

1. Conocimiento de cada estudiante de manera personalizada. Solamente cuando conocemos bien a una persona, cuando descubrimos sus necesidades, carencias y expectativas, estamos en la disposición idónea para brindarles nuestra ayuda.
2. Favorecer entornos de aprendizaje. El papel del profesor se halla centrado en el alumno y en su proceso de aprendizaje, de ahí que debemos dedicar más tiempo a favorecer las conexiones necesarias que debe realizar el estudiante para que su aprendizaje sea funcional y esté repleto de significado.
3. Desarrollar valores. Los tutores deben ofrecer distintos puntos de vista sobre un contenido a tratar, pues así se potenciará una comprensión mucho más rica

sobre el asunto a comprender. No todo tiene una única solución, la realidad es mucho más compleja.

4. Establecer relaciones de colaboración. Los valores de la comunidad educativa deben florecer en cada actividad que realicemos, y dentro de estos valores debemos destacar el espíritu de colaboración entre todos los tutores, prueba de ello sería el Plan de Acción Tutorial.
5. Conocer los recursos que nos ofrece nuestra universidad. Los estudiantes necesitan servicios que cubran las carencias que tienen habitualmente, para ello el tutor debe conocer los recursos que ofrece la institución educativa para remitir a sus estudiantes a ellos (transporte, trabajo, salud...).
6. Formación de los tutores universitarios. Los docentes acceden a la universidad sin grandes conocimientos sobre lo que es ser un tutor, de ahí la necesidad de que se oferten cursos destinados a la formación de los profesores que son o quieren ser tutores.
7. Reconceptualizar las prácticas profesionales. La tutoría debe ser incluida en el Plan Docente que se oferta a los estudiantes.

En una encuesta realizada por la Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad (2006), se desprende que la práctica de las tutorías personalizadas en las universidades públicas dista de ser extensiva, al igual que sus homólogos del sector privado, tal y como se puede comprobar en el siguiente cuadro.

		Universidades		Total
		Públicas	No públicas	
¿Qué porcentaje de estudiantes recibe tutorías personalizadas?	0-25%	13	2	15
	25-50%	4	3	7
	50-75%	2	1	3
	75-100%	1	12	13
<b>Total</b>		20	18	38

**Tabla 13. Práctica de las tutorías personalizadas en las Universidades Españolas**

A estos datos debemos unir la opinión de una encuesta realizada a un total de cinco mil estudiantes Erasmus (españoles y extranjeros), en la que la figura del tutor suspende en toda Europa.

En este sentido, un estudio de corte cualitativo, que nos ha parecido especialmente relevante, realizado durante el curso académico 2002-2003 a un total de cincuenta y cinco alumnos y treinta y tres profesores de primer ciclo de diversos centros y áreas de conocimiento de su universidad, con la finalidad de identificar las ideas que tenían sobre

tutoría ambos agentes y mediante la contrastación de estas ideas, construir un modelo de función tutorial para su universidad. Las conclusiones principales a las que llegaron fueron las que a continuación revelamos:

1. El profesorado y el alumnado apuestan por un modelo tutorial encaminado hacia el ámbito académico (orientación y evaluación de la asignatura) y se realiza un menor uso de las tareas relacionadas con la tutoría para la orientación competencial (8,2%) y profesional (5,8%).
2. Los tutores realizan sus funciones sin un plan de acción tutorial previo, sino que éste viene impulsado por las demandas de los estudiantes.
3. Los alumnos/as consideran que no hacen un uso muy asiduo de las tutorías, pues el 31,6% no ha asistido nunca, por diversos motivos tales como la incompatibilidad de los horarios o la dificultad para establecer una relación personalizada entre ellos y su profesor.

Son igualmente interesantes las conclusiones a las que llega Martínez, M.C. (2009), tras realizar un análisis de las aportaciones de varios autores, sobre el papel que puede ejercer la tutoría en el desarrollo de los estudiantes:

1. **Capacidades relacionadas con el ámbito personal.** El estudiante se halla inmerso en un nuevo proyecto profesional, por lo tanto, debe asumir las responsabilidades y debe saber tomar decisiones sobre aspectos que atañen a su vida tanto presente como futura, en este sentido, la tutoría debe ayudar al alumnado a:
  - Revisar sus aspiraciones (académicas, profesionales y personales).
  - Establecer un plan de trabajo que se adecue a sus necesidades.
  - Motivarles a actuar de forma autónoma a su proyecto de vida.
  - Organizarles y gestionarles los recursos necesarios para que adquieran un aprendizaje lo más óptimamente posible.
  - Proponerles la mejora, en el caso de que se considerase necesario, de las habilidades personales.
  - Adquirir, en el caso de que se considerasen deficientes, ciertas actitudes y destrezas ante el aprendizaje tales como el esfuerzo, la motivación por aprender y la responsabilidad.
2. **Capacidades relacionadas con el ámbito académico.** En éste ámbito podemos distinguir, a su vez, las siguientes competencias:

### 2.1. Capacidades cognitivas complejas

- Búsqueda, selección, organización y valoración de la información.
- Habilidades complejas tales como el análisis de una información y la extrapolación de los conocimientos aprendidos a situaciones nuevas, es decir, el aprendizaje funcional.
- Trabajar en las estrategias de trabajo intelectual y de estudio.
- Posibilitar que los estudiantes adquieran las técnicas e instrumentos que le servirán para desarrollar su futura profesión (elaboración de informes, entrevistas, observaciones, etc.).

### 2.2. Capacidades de relación social

- Capacidad de expresión, estructuración del discurso y claridad en la exposición.
- Capacidad de escucha.
- Animarlo a que participe en la institución universitaria (universidad, facultad, titulación departamento, aula).
- Ayudarle a que valore la amistad y el trabajo colaborativo.

### 3. **Capacidades relacionadas con el ámbito profesional.** Los estudiantes a lo largo de su carrera deben ir encauzando su vida laboral. La tutoría puede ayudar a que éste alumnado reflexione acerca de su verdadera vocación y pueda ir seleccionando las opciones que les permita acercarse a ella.

- Ayudar a que el alumnado se cuestione sus aspiraciones.
- Orientarles para que seleccione de forma coherente la conducta que le conducirá a la obtención de sus planes de futuro.
- Adquirir habilidades requeridas en su campo profesional.

En esta misma línea, son diversos los autores que han tratado de delimitar las dimensiones de la tutoría. Según Boronat (2008) se constata que debido a los ámbitos que atiende y a sus posibilidades de intervención, la acción tutorial resulta muy amplia y diversificada. Lázaro (1997) delimita cuatro opciones; Zabalza (2003) nos habla de cuatro niveles de tutoría; McLaughlin (1999) se refiere a similares dimensiones; García Nieto y otros. (2005) alude a sus vertientes; Boronat y otros. (2006) prefieren hablar de modalidades o dimensiones y contemplan las siguientes:

- a) *La dimensión tutorial legal o administrativa.* La legislación actual prescribe que todo profesor universitario, con dedicación plena, reserve seis horas semanales a la tutoría. Pero la realidad pone de manifiesto que, aunque este horario se cumple, muchas veces se queda en un puro compromiso administrativo en el que ni los profesores ni los alumnos creen excesivamente.

- b) *La dimensión tutorial académica o formativa* que representa la ayuda que se le brinda al alumno para que pueda desenvolverse con éxito en la vida académica. Pretende el desarrollo de determinadas competencias, con objeto de que el estudiante, fundamentalmente el novel, pueda aplicarlas en su trabajo instructivo y estudio, en sus interacciones con los demás, capacitándole para ser más independiente y autónomo en su aprendizaje.
- c) *La dimensión tutorial docente o curricular*, que interpreta la tutoría como una dedicación estrictamente ceñida al ámbito curricular, como una asesoría respecto al contenido y desarrollo del programa de la asignatura.
- d) *La tutoría en Periodo de Prácticas*, que, en determinadas carreras (Magisterio, Medicina, Enfermería, etc.), goza de una amplia tradición; en cambio, en otras, ha sido introducida recientemente en los respectivos planes de estudio. En esta modalidad intervienen los profesores universitarios y los tutores de prácticas.
- e) *La tutoría telemática*. Ésta es la modalidad más extendida en la educación a distancia, pero no la única. La incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza es una buena oportunidad para incorporar nuevas acciones de acción tutorial. Precisa de potentes formas de retroalimentación de la comunicación entre estudiantes y entre estudiantes y tutores.
- f) *La tutoría como atención a la diversidad*. La universidad española empieza a acoger en sus centros a alumnos con diversidad de problemáticas, como consecuencia de sus características personales y de los fenómenos sociales, económicos y de carácter cultural, propios de nuestro tiempo. Es el caso de los alumnos con discapacidad - dimensión personal- o de los alumnos Erasmus/Sócrates, procedentes de otros países y de diversas culturas -dimensión sociocultural-.
- g) *La tutoría de carácter profesional*. Esta modalidad abre el conocimiento al entorno y brinda al alumno una ayuda en la configuración de su itinerario curricular y sobre las posibles salidas profesionales, acercándole al ámbito laboral.
- h) *La tutoría entre iguales o peer tutoring*. Sus antecedentes se sitúan en la enseñanza mutua, iniciada por Lancaster y retomada en diversas experiencias de la Escuela Nueva. Esta modalidad goza de gran predicamento en muchas Universidades extranjeras, debido al nivel de comunicación y al grado de empatía que se logra entre pares de iguales. En este caso, los mentores juegan el papel de intermediarios y al mismo tiempo de valedores del grupo de alumnos que tienen a su cargo. Analizaremos de forma pormenorizada esta modalidad en el próximo apartado.

Boronat afirma que la riqueza de modalidades pone de manifiesto una imagen amplia y polivalente de la función tutorial, dimensiones que aunque tienen entidad propia, coinciden en muchas de sus acciones y pueden entrecruzarse y aplicarse de forma conjunta, enriqueciendo las tareas relativas a la función docente y las específicas de la tutoría.

En definitiva la nueva metodología que propone la aceptación del Espacio Europeo de Educación Superior, está centrada (como todos ya sabemos) en el estudiante, por lo que cabe suponer una revolución tanto en la forma de organizar el trabajo de éste, como en el papel que debe ejercer el profesorado universitario. Estos profesionales deben formarse nuevamente en: 1. Estrategias organizativas; 2. Guías docentes; 3. Nuevo concepto de evaluación, ahora centrado en la adquisición de competencias y, por supuesto, en 4. Tareas a realizar en las tutorías.

Así pues, y tal como nos argumenta Álvarez (2006), el profesorado de esta etapa de educación superior ha pasado del papel de instructor a ser un tutor que:

- a) Señala la importancia y lugar de las áreas de conocimiento,
- b) Logra la comprensión y capacidad para aplicar ese conocimiento,
- c) Relaciona este conocimiento con los perfiles que deben alcanzarse
- d) Con las necesidades que deben satisfacerse,
- e) Con intereses personales,
- f) Con las capacidades individuales.

De esta manera, la tutoría se percibe como una de las mejores vías que poseemos en la actualidad para renovar el concepto, ya trasnochado, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de alumnado.

Finalmente y apostillando la necesidad del cambio nos unimos a la afirmación de que: *“El tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento constituye uno de los retos fundamentales en la Unión Europea. Para su logro, se hace imprescindible que los sistemas educativos satisfagan las necesidades de la sociedad caracterizada sobre todo por cambios vertiginosos”* (De la Herán y Paredes, 2012).

## 2.6. La Mentorización Universitaria

En la línea de la orientación como mejora de la calidad de la enseñanza, hemos hablado de la labor que la tutoría supone. En esta misma línea la mentorización es otra de las modalidades de ayuda que sin ser excluyente, en cuanto a la tutoría, supone un componente más de ayuda dirigido no solamente hacia el alumnado de nuevo ingreso sino que también presta atención al resto de estudiantes universitarios e incluso a la diversidad (actividades destinadas a estudiantes con problemas de adaptación



académica y/o social a la universidad: sordos, ciegos, con problemas de movilidad, con dificultades de aprendizaje, minorías étnicas, etc.).

La Mentorización también llamada tutoría entre iguales o *peer tutoring*, no es una estrategia novedosa, sus antecedentes se sitúan en la enseñanza mutua, iniciada por Lancaster y retomada en diversas experiencias de la Escuela Nueva. Tampoco es una actividad nueva en el ámbito universitario, si bien es cierto que se ha revalorizado la idea de aprovechar la experiencia y los conocimientos de estudiantes veteranos para que colaboren con los profesores tutores en el proceso de asesoramiento y en el proceso formativo del alumnado de nuevo ingreso.

Valverde, García y Romero, ante la revisión de la realidad en materia de necesidades y problemáticas de formación y orientación en la universidad española, han podido comprobar que estas son en gran parte coincidentes y cercanas a las que ocurren en otros contextos no nacionales (Watts y Van Esbroeck, 1998; citados en Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Romero Rodríguez; 2000), son muchos los países extranjeros, especialmente de habla anglosajona (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia), que desarrollan eficaces y comprensivas propuestas de modelos de orientación/asesoramiento en el contexto universitario, y que se recogen en gran parte bajo la denominación de programa de estudiantes mentores.

Se podría decir que casi la totalidad de las Universidades de éstos países poseen programas de estudiantes mentores (“student mentoring program”; “peer educator program”, “alumni mentor program”...), existiendo cientos de direcciones webs y referencias bibliográficas al respecto (no debemos de pasar por alto que la mentoría en estos contextos cuenta con una tradición de varias décadas).

Estos autores citan algunos ejemplos como, programas de monitorización por compañeros con suficiente desarrollo pueden encontrarse en la Universidad de Wisconsin en Wilwaukee o en la Universidad Simon Fraser en Burnaby (British Columbia, Canadá); en esta última merecen destacarse sus *Career Modules* incluidos dentro del Servicio de Orientación. Mención especial merecen el OSD Peer Mentoring desarrollado por la Universidad de California (San Diego) para estudiantes con necesidades educativas especiales y los servicios prestados por la State University of New York College en Postdam a través del Peer Mentoring Program y los Student Support Services. Y citando algunos sitios webs muy recomendables en materia de recursos bibliográficos, didácticos, orientativos e informativos, podemos nombrar [www.mentors.ca](http://www.mentors.ca) (dirigido por Rey Carr, una de las máximas figuras del mentorado en Canada); [php.indiana.edu/~brescia/met](http://php.indiana.edu/~brescia/met) (International Mentoring Association), o dentro del contexto europeo [www.mentoringcentre.org](http://www.mentoringcentre.org) (European Mentoring Centre).

Ya en el contexto nacional, Boronat, Castaño y Ruiz (2002) demarcan la mentorización describiendo sus acciones, sus características y el tipo de ayuda que brinda a los estudiantes, veamos a continuación sus contribuciones:

La modalidad de mentorización o tutoría entre iguales se articula en torno a estas **acciones:**

- Una *acción afectiva* que propicia un acercamiento entre el tutor y/o mentor y los alumnos mentorizados. Ayuda que promueve el autoconocimiento y elaboración de un concepto positivo de sí mismo, y requiere la interiorización de actitudes responsables.
- Una *intervención social y cooperativa*, que favorece el establecimiento de un *feedback* continuo entre profesores y estudiantes.
- Un enfoque *institucional*, que posibilita un mejor conocimiento de la institución universitaria y de las posibilidades formativas que ofrece, así como una aproximación al entorno.
- Una *intervención cognitiva*, que incide en el desarrollo de determinadas capacidades y en la adquisición de competencias, en aras de hacer rentables los aprendizajes, haciendo operativo el “aprender a aprender”.
- Una *acción colegiada*, que permite el trabajo cooperativo entre el profesorado y promueve un alto nivel de empatía entre el alumno mentor y el novel.

**Las características** de la mentorización son:

- Se apoya en una relación personal de igualdad, dado que el alumno mentor y el alumno mentorizado son estudiantes en una misma institución.
- Se caracteriza por la espontaneidad en el trato y en una relación interpersonal, dada la ausencia de roles desiguales.
- Se estimula el aprendizaje, gracias al clima favorable que produce estar ambos al otro lado de la tarima.
- Promueve el desarrollo de determinadas competencias en los alumnos mentores.
- Se incrementa el nivel de colaboración a diversos niveles: entre los profesores, entre los profesores tutores y los mentores; entre estos y los alumnos.
- Se favorece el desarrollo de la autoestima por parte de los alumnos veteranos y de los noveles.
- Se fortalece la capacidad de liderazgo de los compañeros mentores.
- Permite ampliar la acción tutorial a un grupo más amplio de estudiantes.

**El tipo de ayuda** que se ofrece a estos estudiantes en unas ocasiones es de carácter preventivo como:

- Cómo afrontar la preparación de los exámenes.
- Elaboración y presentación de trabajos escritos.
- La importancia de la resolución de problemas en el trabajo matemático.
- Algunas técnicas de trabajo colaborativo: posibilidades y beneficios.
- Cómo perder el miedo a hablar en público: preparación y presentación de exposiciones orales.
- Búsqueda de información en la red.
- Cómo reducir la ansiedad y el estrés mediante la relajación.
- Y en otros casos con carácter propedéutico, trabajando diversas técnicas que permitan optimizar el estudio y el aprendizaje del alumno de primer curso.

Según Álvarez y González (2005) la conveniencia de este tipo de ayuda al alumnado se justifica al encontrar que muchos estudiantes que se hallaban acostumbrados a ser conducidos casi por inercia por los distintos cursos de la enseñanza secundaria, se ven de repente en un contexto donde se pierde ese referente, desaparece la presión y el control tutelar del profesorado, se incrementa de repente el tiempo disponible que cada uno podrá distribuir según sus necesidades y su voluntad y se les permite que gestionen su propio proceso formativo (la asistencia a clase no es obligatoria, se abre un escaparate de actividades culturales y de ocio paralelas, etc.), lo que produce un relajamiento de la tensión necesaria que exige cualquier proceso de aprendizaje, un exceso de confianza, un aplazamiento continuo de las responsabilidades que implica el rol de estudiante.

Otra de las razones es que, en muchos casos, estos estudiantes noveles no han sido ni preparados ni informados convenientemente para afrontar este paso y no han sido orientados de forma adecuada sobre la realidad que les aguarda y la manera de enfrentarse a los posibles obstáculos que encontrarán en la enseñanza universitaria. Por eso puede resultar sumamente importante la figura del compañero tutor, que puede ayudar a allanarles el camino a estos alumnos y alumnas de nuevo ingreso, evitando que se produzcan conflictos y desajustes.

Los mentores son estudiantes con experiencia, que han demostrado, a lo largo de los años de estudios universitarios, un nivel óptimo de capacitación para ejercer esta labor de liderazgo y ayuda, pueden llegar a convertirse no sólo en alguien a quien los alumnos noveles pueden consultar dudas relativas a las decisiones que deben tomar respecto a sus estudios, sino que además pueden llegar a ser un compañero amigo con el que también pueden compartir otras cuestiones de índole personal, social y profesional. (Álvarez, P.R. y González, M.C., 2005).

Una vez delimitado el concepto de mentorización y justificada su necesidad y gran aporte en el contexto universitario, vamos a analizar en qué consiste la figura del mentor.

Por compañero tutor se entiende aquel estudiante que trabaja de forma colaborativa junto al profesor tutor en sus horas libres o cubriendo créditos de libre configuración, ayudando al alumnado sin experiencia en su trabajo y dándole una idea real de lo que implica el proceso formativo (Baudrit, 2000; Álvarez, 2002).

En palabras de Rey Carr (1999) es simplemente alguien que te ayudó a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacer por tu cuenta. Así la mentorización consiste en un proceso de construcción y beneficio mutuo (para el mentor y alumno mentorizado), para ayudar a desarrollar los conocimientos y conductas del nuevo alumnado, por parte de un alumno de curso avanzado. En palabras de Starcevich y Friend (1999) la mentoría es energía gratis, bidireccional. Es una situación de aprendizaje mutuamente beneficiosa donde el mentor proporciona consejos, comparte conocimientos y experiencias y enseña usando un enfoque de autodescubrimiento.

En definitiva y como ya comentáramos al principio, la mentorización es una dimensión más dentro de la labor de orientación que cumple su función como un componente añadido a la tutorización, reforzando de esta forma la ayuda y asesoramientos a los estudiantes.

En este caso la acción beneficia a todos los participantes, es decir, profesor tutor, mentores y alumnado. El profesor tutor obtiene con ello un soporte valioso, a los mentores les permite desarrollar su responsabilidad, dotes de liderazgo, etc. y el alumnado recibe la ayuda que necesita, según sea su situación y sus necesidades.

Es ciertamente una labor que requiere de implicación y compromiso por parte de todos pero que, como hemos explicado, aporta grandes provechos a la comunidad en que se desarrolla.

## **2.7. La E-Orientación en la Universidad**

Hablamos de E-orientación cuando esta se desarrolla y gestiona a través de entornos virtuales de aprendizaje, esta modalidad no es excluyente ni con la tutoría académica ni con la modalidad de mentorización, se trata de un componente más en la labor de ayuda al alumnado, esta modalidad ofrece un servicio acorde con los cambios que está experimentando la docencia universitaria. En los últimos años, son numerosos los autores que consideran que los dos retos más recientes a los que se enfrenta la

educación superior son: la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El extraordinario desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha hecho notar en todas las esferas de la educación, provocando, en muchos casos, una redefinición del contexto educativo. En la actualidad, no hay ninguna área de la educación en la que no se haya producido la implantación de programas y tecnología informática, bien sustituyendo materiales y programas antiguos (lápiz y papel), bien creando nuevos programas.

Los cambios están generando distintas formas de aprendizaje en relación a las nuevas tecnologías de la información-comunicación y como consecuencia está dando lugar a la irrupción de una nueva relación entre enseñanza aprendizaje fuera del espacio y tiempo real, incremento del estudio independiente, un marco distinto en la relación profesor-tutor, nuevos espacios de uso de los recursos de aprendizaje y de socialización entre los que aprenden, etc. Además la nueva cultura de la imagen y del sonido que invade cada día más nuestra sociedad hace que la información más sofisticada, y antes de difícil acceso, esté al alcance de cualquiera.

Esto es un hecho, también, en lo que respecta al campo de la orientación y el asesoramiento vocacional, en el cual las TIC han recorrido un largo camino en pocos años, propiciando la aparición y el desarrollo de nuevos instrumentos de ayuda a la labor del asesor y del asesorado (Álvarez, 1995; Colinas y del Campo, 1998; Gil, 1995; Isaacson y Brown, 1997; Marco, 1995; Offer, 1996; Rayman, 1990; Rivas y Tormo, 2003; Sampson et al., 2002; Sanz, 2005; Seco y Gil, 1996).

Pantoja y Campoy (2001) consideran que la orientación tiene la urgente necesidad de afrontar las grandes transformaciones tecnológicas, económicas y sociales que se están operando como consecuencia de:

- La creciente disponibilidad de canales de información, en la que la orientación juega el papel de desarrollar estrategias para el uso de la información (búsqueda, asimilación, organización, análisis, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.) como competencias sociales y comunicativas.
- Una sociedad más plural, dinámica e interactiva en la que se encuentra en una situación en la que los estudiantes necesitan organizar su vida no sólo académica sino también profesional y personal.
- Necesidad de formación continuada e independiente, así como el desarrollo de habilidades de planificación de este proceso.
- Más validez del principio de aprender a aprender.

- Nuevas profesiones en el mercado laboral.
- Incremento de la complejidad y asiduidad de los procesos de elección en relación a la configuración del propio currículum.
- Alternancia trabajo-estudio.
- Necesidad de conocimiento de sí mismo y desarrollo de la autoconfianza y proyección profesional.
- Irrupción de nueva relación entre enseñanza y aprendizaje fuera del espacio y tiempo real.

Esta necesidad manifiesta de adecuar la orientación a los nuevos retos tecnológicos también se ha puesto de manifiesto en las tres últimas ediciones de la Conferencia Europea sobre Orientación y Tecnología de la Información y la Comunicación (II Conferencia celebrada en Cambridge en 1989, III Conferencia celebrada en Nuremberg en 1992 y IV Conferencia celebrada en Dublín en 1997). Todas ellas son coincidentes en:

- La necesidad de mejorar los programas informáticos de orientación.
- Adaptar el perfil profesional del orientador a las nuevas tecnologías.
- Favorecer el intercambio de desarrollos tecnológicos entre los distintos países.
- Establecer líneas comunes de acción en este nuevo campo.

Según explican Pantoja y Campoy (2001) estos cambios nos conducen a nuevas realidades en el tiempo y en el espacio, dentro de la denominada sociedad digital. La orientación tiene la urgente necesidad de afrontar estas grandes transformaciones, para lo cual debe evolucionar hacia un modelo tecnológico con capacidad para adecuarse al presente y al futuro y al alcance de todos los usuarios.

### **2.7.1. Modelo tecnológico de orientación universitaria**

En la literatura revisada sobre el uso de NTIC en la Orientación educativa existe una referencia de hondo calado en relación con la intervención a través de medios tecnológicos o modelo tecnológico. Esta modalidad la ponen de manifiesto autores como Rodríguez Espinar y otros (1993), quienes ven ya en el uso de los ordenadores una nueva forma de realizar, principalmente, la orientación vocacional. Estos autores advierten sobre el nuevo modelo de orientación: “Este modelo basado en sistemas y/o programas autoaplicables no elimina la figura y las funciones del orientador. El orientador habrá de estar presente en el proceso desempeñando la función de consultor, aclarando dudas, resolviendo problemas, comentando algunas de las informaciones que se proporcionan y ayudando al sujeto en su labor de síntesis y de reflexión. Estos sistemas lo que pretenden es liberar al orientador en tareas informativas y le dejan más libre para desempeñar sus funciones de consulta y asesoramiento. Este modelo, plenamente realizado, puede contribuir en el desarrollo de las funciones de la interacción orientadora”.

Así mismo, Álvarez (1995) centra la idea de un modelo tecnológico como complemento de la labor desarrollada por el orientador vocacional. Desde su óptica este modelo precisará de la ayuda del especialista y del resto de agentes educativos, pero a cambio hará revertir en el orientador procedimientos, estrategias y sistemas más dinámicos, participativos y reflexivos en el tratamiento de la información. Benavent (1999), incluso considera que: “A largo plazo, aparecerán modelos tecnológicos, que sustituirán a los modelos básicos, al permitir los bancos de datos de las redes informáticas y telemáticas, dar respuestas satisfactorias a las necesidades individuales más específicas y desarrollar realidades virtuales”

En esta misma línea Bloom (1998) aboga por un sistema basado en el uso de la web (Internet) como mejor medio para conseguir mejorar la calidad de la orientación. Este mismo autor argumenta el auge que está teniendo la orientación a través de la red, que la está llevando a casi todas las casas del planeta.

Y Álvarez y Bisquerra (1996) caracterizan de la siguiente forma al modelo tecnológico:

- Intervención remota.
- Dirigida tanto a individuos como a grupos.
- Ubicada fuera de la institución.
- Dirigida hacia la prevención y el desarrollo. Valverde J. y Garrido, M.C.

A pesar de esto, no existe unanimidad en la consideración del modelo tecnológico de orientación como tal. Sin ir más lejos, Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998) que en una primera clasificación de modelos de orientación psicopedagógica lo incluían, realizan una nueva en una publicación posterior donde ya no aparece, si bien es cierto que no ofrecen ninguna explicación al respecto de la exclusión. De igual forma Solé (1998), muestra reticencias a otorgar el rango de modelo a la denominación “tecnológico”, lo considera más bien como una forma puntual de estructurar la intervención desde cualquiera de los modelos tradicionales. Otros autores como Vélaz de Medrano (1998) tampoco comparten la idea de modelo tecnológico, al ver en las nuevas tecnologías un recurso psicopedagógico más que un modelo propiamente dicho. Esta problemática se agrava con el hecho de que no está encontrando todavía una proyección afianzada en el mundo educativo. Aunque debemos tener en cuenta que algunas de las discusiones en torno a la utilización de Internet en la orientación no se centran en la realización de auténticos desarrollos interactivos de autoayuda, sino en los intereses éticos que de su uso se derivan, tales como la confidencialidad de los datos, la validez de la información enviada por la red o la intervención inadecuada del orientador (Sampson, J. P., Kolodinsky, R. y Greeno, B., 1997).

Estas consideraciones vienen a destapar una realidad que no es nueva y que no es otra que la escasa receptividad del medio educativo a los avances en materia de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).

Bloom (1998) subraya la controversia que el uso de los ordenadores está suscitando entre los orientadores, provocando por un lado el fuerte rechazo de los tradicionalistas y por otro, el entusiasmo de quienes ven en Internet, principalmente, un apoyo incuestionable en la labor orientadora.

Esta difícil simbiosis entre NTIC y educación se manifiesta, si cabe, de forma más aguda en el terreno de la orientación. De hecho no existe una unanimidad entre los diversos autores que se han ocupado de las NTIC aplicadas a la Orientación educativa sobre su auténtica utilidad y funciones (Repetto, E. y Malik, B., 1998; Rodríguez Espinar, S. y otros, 1993; Pérez Boullosa, A., 1986; Vélaz De Medrano, C., 1998; Valls, F., 1998), quizás por su reciente introducción en un mundo caracterizado a lo largo de su historia por el contacto personal entre orientador y orientado, casi siempre a través de la palabra y del texto escrito.

También es cierto, que prácticamente ninguno de los autores citados anteriormente cuestiona la utilidad real de las NTIC en la Orientación educativa y en sus distintos ámbitos de intervención. Ahora bien, la mayoría de las referencias que se encuentran con relación a la innovación tecnológica se circunscriben fundamentalmente a la informática y más concretamente al uso de los ordenadores desde una óptica de tipo burocrático o de asesoramiento vocacional (Marco, R., 1995).

Nosotros, al igual que otros autores, consideramos que las posibilidades que ofrecen Internet y los futuros desarrollos informáticos de carácter interactivo en los distintos ámbitos de la orientación pueden provocar una evolución sustancial en la metodología y en las relaciones en el acto orientador hasta el punto de que cambie la naturaleza del mismo e incluso de los roles que se asumen.

En palabras de Pantoja y Campoy (2001) un sistema interactivo adecuado que proporcione estímulo y respuestas al alumno, complementado al mismo tiempo por una simulación de todo el proceso, no sólo proporciona una representación de la realidad, sino que permitirá servir de ejemplo a seguir al alumno. En el modelo tecnológico, el orientador pasa a ser un mediador del proceso, un intercesor que aparece cuando el proceso lo demanda o lo requiere el propio alumno.

Según Álvarez (1995) el único inconveniente que este modelo encuentra es el mismo que tiene la informática educativa. Se trata de costosos sistemas interactivos multimedia que están tardando en despegar, precisamente porque las empresas no quieren arriesgar inversiones en un medio que todavía trata en precario el tema que nos ocupa.



Es por esta razón que algunas de las aplicaciones existentes están obsoletas, se basan todavía en el viejo MS-DOS, apenas si ofrecen interactividad y no se actualizan. En estos momentos se puede afirmar que la intervención orientadora a través de los medios tecnológicos está limitada precisamente por el escaso nivel de los programas existentes.

Lo mejor está todavía por llegar para que el modelo tecnológico pueda ser una realidad, pero viendo las implementaciones que se están realizando en otros ámbitos más comerciales –mundo empresarial, fundamentalmente estamos en condiciones de afirmar que la Orientación educativa estará muy pronto en similares condiciones.

### **2.7.2. Ventajas del uso de las NTIC en orientación**

Hasta ahora hemos hablado de la necesidad de aceptar los cambios que supone la incorporación de las tecnologías a la orientación, de su implementación a través de los modelos tecnológicos y hemos expuesto los argumentos de teóricos a favor y en contra de los mismos. A continuación, expondremos las ventajas que plantea en uso de estas herramientas para la orientación.

Dejando a un lado la discusión entre los defensores y los detractores del modelo tecnológico, son muchos los autores que defienden las grandes ventajas que las NTIC representan para la Orientación educativa, en esta línea encontramos las aportaciones de Pantoja y Campoy, 2001; Álvarez, 1995; Marco, 1995; Repetto, 1994; Repetto y Malik, 1998; Rodríguez Espinar, 1993; Velaz De Medrano, 1998.

Según Pantoja y Campoy (2001), las NTIC representan un avance sin precedentes para la Orientación educativa, al permitir que ésta alcance cotas muy altas de efectividad en el futuro personal, familiar, académico o profesional de nuestros alumnos. Pero, al mismo tiempo, contribuye a abrir nuevos horizontes a la orientación y situarla mucho más cerca de la realidad social. Nos referimos a la atención a la diversidad, la multiculturalidad o la adecuación personalizada al futuro vocacional y laboral. Estos nuevos perfiles emergentes de una sociedad diversa y en continuo cambio se pueden optimizar sensiblemente a través de una utilización adecuada de las NTIC en Orientación educativa.

Estos autores recogen las seis áreas donde se ha manifestado la utilidad de los ordenadores para la orientación. Ellos mismos consideran que se trata de una clasificación tradicional que recoge aplicaciones de la orientación asistida por ordenador basadas, fundamentalmente, en una concepción conductista del uso de las máquinas a los distintos campos de las ciencias y de la sociedad, cuyas realizaciones ya veteranas en el ámbito educativo conciben la interacción con la máquina en un sentido unidireccional: el alumno recibe información del ordenador, pero no a la inversa. En la siguiente tabla presentamos el resultado de su trabajo

<b>ÁREAS GENERALES Y PROGRAMAS EN EL USO DE LOS ORDENADORES EN ORIENTACIÓN</b>	
<b>Orientación personal</b> Programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superación del estrés</li> <li>• Control de drogadicción</li> <li>• Desarrollo social y emocional</li> <li>• Toma de decisiones personales</li> </ul>	Ayuda individual a enfrentarse a problemas tales como personalidad, drogas, motivación, sexualidad, etc.
<b>Orientación para la carrera</b> Programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choices (Elecciones)</li> <li>• Discover</li> <li>• Prospect</li> <li>• I see (Guía para los que buscan empleo)</li> </ul>	Capacita a los sujetos para identificar conceptos claves del desarrollo de la carrera, lograr un autoevaluación correcta, preparar currícula profesionales, etc.
<b>Consejo Académico</b> Programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda del College</li> <li>• Técnicas de Estudio</li> </ul>	Selecciona el programa e institución, prepara en la realización de test y técnicas de estudio, presenta información sobre becas y elecciones de máximo interés.
<b>Diagnóstico</b> Programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrenamiento en la realización de test</li> </ul>	Incluye reglas de administración e interpretación de los resultados de test , así como el diagnóstico educativo y psicológico.
<b>Administración</b>	Aplicación de programas generales y especializados. Desde los procesadores de textos a paquetes estadísticos.
<b>Formación de orientadores</b> Programas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas orientadoras</li> <li>• Dramatización</li> <li>• Formador de orientadores</li> </ul>	Trabajan distintas técnicas aplicadas a la orientación.

Tabla 14. Áreas generales y programas en el uso de los ordenadores en orientación. (Extraído de Pantoja y Campoy, 2001).

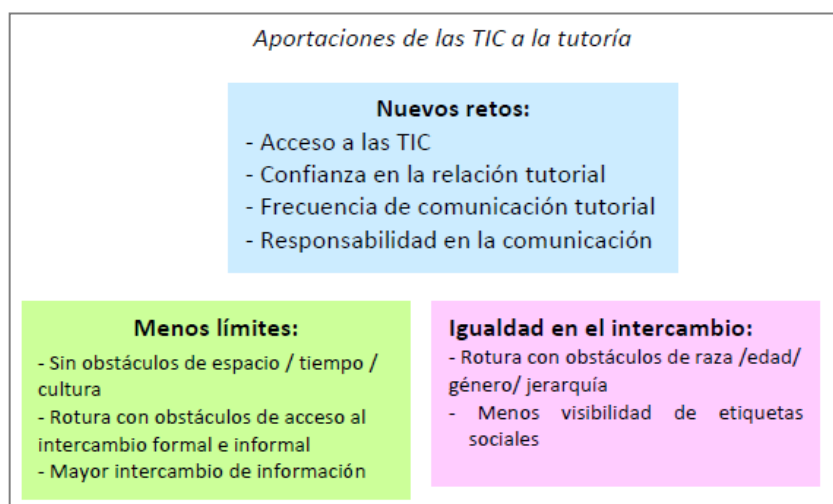
La clasificación anterior puede aportarnos una idea de conjunto de la todavía reciente trayectoria de las aplicaciones informáticas en la orientación aunque esta visión contrasta con nuestra propuesta en la que el sujeto se halla siempre en total libertad y se comunica a través de una metodología interactiva multimedia con el apoyo constante de su orientador de referencia.

Marco (1995), restringiendo el ámbito de aplicación nos presentan las ventajas de los ordenadores en el asesoramiento vocacional y profesional:

- Mayor validez y fiabilidad en la administración, corrección e interpretación de pruebas.
- Facilidad de adaptación a poblaciones especiales.
- Alto valor motivacional.
- Capacidad casi ilimitada de almacenamiento.
- Flexibilidad en la búsqueda de información.
- Facilitar el desarrollo de sistemas integrados.
- Favorecer la interacción con el asesorado.

- Posibilitar un componente instruccional en el asesoramiento.
- Permitir la multiplicidad de modelos teóricos.
- Doble servicio como instrumento de investigación.

A modo de resumen, Montserrat y Gisbert (2006) nos presentan las aportaciones de las TIC a la tutoría representadas en la siguiente ilustración:



**Ilustración 2. Aportaciones de las TIC a la tutoría según Montserrat y Gisbert (2006)**

Según estas autoras las ventajas que nos ofrece esta modalidad son:

#### **A. Nuevos retos de la E-tutoría**

- Acceso a las TIC: La participación en programas de E-tutoría exige tener acceso a ordenador y a Internet, como también tener habilidades en relación a su uso.  
Cada vez más existen facilidades para disponer de este acceso (como por ejemplo, en las bibliotecas públicas, universidades, escuelas), pero algunas personas pueden tener dificultades para disponer o mantener estos equipos.
- Confianza en la relación tutorial: Por otro lado, la confianza en la relación virtual de tutoría puede ser difícil de establecer cuando los participantes no se han conocido en persona anteriormente. Desarrollar los niveles de confianza que sostienen en la relación de tutoría exige tiempo y trabajo
- Frecuencia en la comunicación: Los errores en la comunicación pueden suceder de manera elevada en la E-tutoría, especialmente si los participantes tienen únicamente una relación virtual con un débil compromiso. La e-tutoría puede no ser un proceso oportuno si una o las dos partes no son conscientes de responder rápidamente para informar u orientar.

- Responsabilidad en la comunicación: Estas relaciones también pueden ser caracterizadas por asumir menos responsabilidad, basado con la facilidad con la que pueden empezarse y acabarse. (Bierema y Merriam, 2002).

#### **B. Configuración de menos límites:**

- Sin obstáculos de espacio/tiempo/cultura: La E-tutoría rompe la visión que la tutoría tiene que basarse en una relación personal cara a cara. Se abre la posibilidad de romper obstáculos de tiempo, geografía y cultura, a diferencia de lo que sucede con los modelos tradicionales. Goldman (1997) destaca que los tutores cada vez más no disponen de tiempo para los encuentros presenciales, de manera que la comunicación virtual les proporciona oportunidades de comunicación y oportunidades de compartir sus experiencias con personas más jóvenes.
- Romper con barreras de acceso al intercambio: O'Neill, Wagner y Gómez (1996) comentan que los programas de e-tutoría pro-mueven intercambios formales e informales entre estudiantes de diferentes edades y trabajadores profesionales cuando la relación cara a cara sería impracticable. Paralelamente, la E-tutoría exige menos barreras para acceder (acceso a Internet y configuración de una cuenta de correo electrónico) y una mínima inversión en tiempo (Goldman, 1997).
- Mayor intercambio de información: Además, una cantidad más grande de información puede ser intercambiada entre el tutor y el tutorado en un espacio corto de tiempo.

#### **C. Igualdad en el intercambio**

- Romper con barreras de raza/genero/edad/jerarquía: Bierena y Merriam (2002) afirman que la E-tutoría tiene el potencial para romper barreras de raza, género, geografía, edad y jerarquía que raramente se rompen en una relación tutorial tradicional. También puede romper con algunas dinámicas de poder tradicional que tienden las estructuras de relaciones de tutoría tradicional.
- Menos visibilidad de etiquetas de estatus sociales: Sproull y Kriesler (1993) han sugerido que las etiquetas de estatus sociales son menos visibles en la comunicación virtual, de manera que se les da menos importancia en el intercambio. Además, el hecho que la tecnología implique un conocimiento impersonal puede proporcionar un acceso más fácil y posiblemente, mayor comunicación que en un encuentro cara a cara.

### 2.7.3. Uso correcto de las herramientas digitales en orientación

Según Valverde y Garrido (2005) el servicio de tutoría a través de la red puede efectuarse mediante las distintas herramientas de comunicación asincrónicas (correo electrónico, foro de debate y FAQ) y sincrónicas (chat, videoconferencia y pizarra digital) que las plataformas de e-learning suelen incorporar.

Estos mismos autores defienden que para un uso efectivo y correcto de las NTICs, ya que estas herramientas permiten nuevos modos de efectuar la comunicación, es preciso que el tutor on-line conozca en profundidad sus características y posibilidades y forme a sus alumnos para que hagan un uso correcto y efectivo de ellas. Aquí no se pueden utilizar las mismas estrategias que rigen la comunicación presencial-síncrona-real (Mir et al., 2003).

En la siguiente tabla recogen algunos de los usos correctos de estas herramientas de comunicación en la tutoría on-line, resultado de su experiencia en diferentes entornos virtuales de aprendizaje.

HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN	USO CORRECTO
<b>Correo electrónico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Establecimiento de contacto personal directo con el alumno.</li> <li>– Resolución de dudas y problemas individuales.</li> <li>– Recordatorio de la agenda de actividades del curso de forma individualizada y en virtud del progreso personal del alumno.</li> <li>– Realización de orientación educativa y personal en un proceso dialógico entre tutor y alumno.</li> </ul>
<b>Foro de debate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Petición de ayuda o colaboración de una persona dirigida a todos los miembros del curso on-line.</li> <li>– Aportación de cooperación de cualquier miembro del curso on-line a la petición de uno de ellos.</li> <li>– Envío de mensajes (presentación, opinión, crítica, pensamiento, noticia, evento o información) para ser difundidos a todo el grupo.</li> <li>– Contextualización de los contenidos del curso a la realidad científica, tecnológica, social y cultural del momento.</li> </ul>
<b>Chat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Orientar las charlas hacia el establecimiento de un clima social adecuado en el grupo mediante una comunicación directa y menos formal, con el objeto de facilitar la confianza y la participación.</li> <li>– Tratamiento de temas de naturaleza organizativa: calendario de actividades, objetivos de las tareas, estrategias de aprendizaje, criterios de evaluación, comentario sobre ejercicios, recepción de aportaciones de los alumnos, etc.</li> <li>– Generar espacios para la comunicación interpersonal ajenos a cuestiones meramente académicas, que contribuyan a cohesionar el grupo.</li> <li>– Introducción de temas o cuestiones polémicas que creen un estado de opinión extensible a los foros de debate.</li> </ul>

**Tabla 15. Usos correctos de las herramientas de comunicación en la tutoría on-line según Valverde y Garrido (2005)**

Aunque la comunicación electrónica se desarrolla de diferentes formas, hay una serie de factores que son fundamentales para la construcción de comunidades de

aprendizaje en entornos on-line (Valverde, 2002). Por una parte, se encuentra el debate entre la diferente naturaleza del contacto humano presencial y el contacto humano virtual. Algunos psicólogos han alertado sobre los peligros que puede acarrear el uso de este nuevo tipo de comunicación en algunas personas: alterar el sentido del yo y de los otros, o crear nuevas barreras comunicativas para personas con dificultades en sus relaciones sociales.

Por tanto, es importante la creación de normas, reglas, reparto de responsabilidades y participación a través de las herramientas de comunicación telemáticas, la creación y el mantenimiento de una comunidad de aprendizaje, a través de las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica exigen la definición de una serie de reglas que faciliten el intercambio como:

- Deben ser flexibles, reducidas en número y asumidas por el grupo después de un debate que haga explícitas cuáles son las expectativas de profesores y alumnos con relación a su participación.
- La honestidad y la apertura son valores que deben respetarse en cualquier entorno comunicativo on-line, a partir de los cuales alumnos y profesores pueden cultivar la amistad, la empatía o la ayuda psicológica de los demás.
- El formador debe dejar claro a todos los participantes que no deben asumir, por norma y sin crítica, un pensamiento grupal. Cuando ocurra debe intervenir y dar opciones a otros miembros silenciosos para que hagan sus aportaciones. Esta medida trataría de evitar los peligros derivados de la constitución de grupos de presión que con sus mensajes puedan provocar en determinados miembros de la comunidad de aprendizaje sentimientos de no-pertenencia o de exclusión.
- Es conveniente apoyar a alumnos con una opinión diferente a la que manifiesta en un momento determinado la mayoría. Cualquier interacción social nos hace vulnerables en la misma medida en que nos abrimos al grupo, ya que es imposible asegurar la privacidad al cien por cien en las comunicaciones electrónicas.
- Los participantes deben saber que su comunicación no es segura y que deben reflexionar antes de compartir su información. La encriptación de los mensajes es el medio más fiable para asegurar la privacidad, pero se emplea muy poco en el ámbito educativo.

Hay que tener presente que la participación, por ejemplo en una lista de distribución, supone la difusión de los mensajes que uno envía a todos los miembros del grupo. Por tanto, corremos el riesgo de ser rechazados o incomprendidos en nuestras relaciones con otros. No obstante, los beneficios de la conexión superan a los riesgos. Como sostiene Vonderwell (2003) Los estudiantes sienten que el entorno on-line les da una ventaja de ser 'anónimos', lo cual les permite plantear más preguntas al profesor.

Otro elemento clave en la utilización de las herramientas de comunicación asíncrona con finalidades educativas es la gestión del tiempo, esto supone una serie de ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas de este tipo de comunicación encontramos que:

- El alumno puede acceder al aula virtual o al foro de debate en cualquier momento, así como hacer aportaciones después de un período de reflexión.
- Para el tutor on-line, el tiempo necesario para desarrollar este tipo de intervención educativa es tres veces mayor que el empleado en una clase presencial. No basta con el profesor prepare su material y lo deje en la web.
- Aunque la cantidad de tiempo necesaria pueda parecer desalentadora, el nivel y la calidad de la participación por parte de los alumnos, puede ayudar a valorar positivamente el tiempo empleado.

En cuanto a los inconvenientes encontramos que:

- Una reunión o seminario podría alargarse excesivamente en el tiempo, ya que los mensajes se envían según la conveniencia de los participantes y el alumno dispone del lujo del tiempo para leer, procesar y, si es el caso, responder, lo cual debería considerarse en su planificación.
- El chat, o cualquier forma de debate on-line en tiempo real, difícilmente permite desarrollar un debate productivo o participativo y, con frecuencia, se reduce a un intercambio entre dos personas con escasa profundidad en los contenidos.
- Debido al número de participantes o a la velocidad de la conexión, es posible que un participante, que quiera responder a un mensaje dejado varias líneas antes, no pueda hacerlo de modo inmediato. Al desarrollarse en tiempo real, los alumnos que escriben más rápido pueden sobrecargar de mensajes el chat sin respetar unos turnos de participación.

Todo ello nos lleva a buscar soluciones que mejoren la comunicación on-line como:

- Se ha de coordinar el tiempo con un grupo disperso geográficamente y organizarlo de manera que todos puedan participar en similares condiciones.
- En grupos formados por personas de diferentes países y/o continentes las diferencias horarias son muy importantes en la planificación de la participación.
- Al menos una vez al día, deberá examinar el sitio para responder a las cuestiones planteadas por los alumnos, dar avisos, sugerencias, o simplemente hacer ver y sentir su presencia.

- Es conveniente que el grupo de participantes sea reducido, tenga en cuentas las diferencias horarias y establezca procedimientos para una participación equitativa de todos los miembros del curso.

No obstante, de acuerdo con Valverde y Garrido (2005) el éxito depende de las capacidades del formador como dinamizador, su conocimiento del medio electrónico, el contenido que se debate y estudia y los medios a través de los cuales tiene lugar la exploración del contenido.

Guitert y Giménez (2002) en esta misma línea analizan las condiciones que tiene que tener la comunicación on-line para poder trabajar conjuntamente de manera eficaz, estas son:

- a) En todo momento la comunicación debe ser frecuente, rápida, que favorezca y dinamice el funcionamiento y la tarea del grupo.
- b) Al mismo tiempo, la exposición de las ideas debe ser clara, para poderlas compartir y evaluar de modo conjunto.
- c) Siempre se deben justificar las afirmaciones que se hagan, a fin de que puedan ser criticadas de forma constructiva por el resto del grupo.
- d) Se debe fijar un sistema para ir acumulando, organizando y revisando la información que, progresivamente, se ha ido aportando en grupo.
- e) El intercambio de información tiene que ser exploratorio, es decir, todas las ideas aportadas por el grupo deben tratarse de forma crítica, pero constructivamente; los razonamientos se irán haciendo paulatinamente más explícitos. Por tanto, no se persigue la suma de las argumentaciones, sino que éstas hagan evolucionar el aprendizaje conjunto.
- f) Es importante desarrollar la capacidad de llegar a consensos. Esto supone no conformarse con estar todos de acuerdo o en desacuerdo sobre un asunto o tema, sino esforzarse en argumentar las razones que soportan nuestra opinión.
- g) Los miembros del grupo han de comprometerse a compartir toda la información, así como tener en cuenta las sugerencias de los demás.
- h) Formar un sentimiento de comunidad parece ser un primer paso necesario para el aprendizaje colaborativo. Sin este sentido, las personas se muestran más ansiosas, defensivas, reacias a asumir riesgos que les impliquen el proceso de aprendizaje.

Además del empleo correcto de las herramientas tecnológicas en los procesos de comunicación, nos parece interesante señalar a modo de conclusión los principales componentes que debe tener un sistema informatizado de orientación según Maze, M. (1984):



- Componentes didácticos: Se refiere al uso de los ordenadores para conceptos de enseñanza. Así podrían tratarse el proceso de planificación profesional, la decisión de elaboración, la estructura del mundo del trabajo, obtención de objetivos financieros, escribiendo un resumen y entrevistando.
- Componentes de valoración propia: Aquí entrarían las utilidades que permiten administrar y marcar instrumentos de evaluación. Ejercicios de cientos de items pueden ser administrados por los ordenadores, marcados y resueltos de forma instantánea.
- Selección profesional: Los ordenadores ofrecen grandes facilidades para clasificar profesiones y organizarlas en categorías.
- Componentes de conocimientos: Complementan a los anteriores al incluir información acerca de profesiones, programas educativos y materiales bibliográficos.

#### 2.7.4. Trayectoria de aplicación de las tecnologías en el campo de la orientación

Según afirma Sanz, J. (2008), las TIC han recorrido un largo camino en pocos años, propiciando la aparición y el desarrollo de nuevos instrumentos de ayuda a la labor del asesor y del asesorado (Álvarez, 1995; Colinas y del Campo, 1998; Gil, 1995; Isaacson y Brown, 1997; Marco, 1995; Offer, 1996; Rayman, 1990; Rivas y Tormo, 2003; Sampson et al., 2002; Sanz, 2005; Seco y Gil, 1996). Sin embargo, incluso en países de larga tradición, los programas informáticos de asesoramiento vocacional más utilizados (Discover, Sigi, etc.) se configuran como sistemas más o menos cerrados (Colinas y del Campo, 1998; Isaacson y Brown, 1997; Sampson et al., 1998; Sanz, 2005; Seco y Gil, 1996).

De acuerdo con la bibliografía consultada, sobre la materia entre la que podemos señalar los estudios de Rayman (1990), Marco (1995), Seco y Gil (1996), Colinas y del Campo (1998) o Sanz (2005), en un primer momento, el ordenador se utilizó para la administración y corrección automatizada de los cuestionarios de intereses, haciendo sólo uso de las características más computacionales de la tecnología informática, como su rapidez de cálculo y capacidad de almacenamiento. Sin embargo, poco a poco, fue adquiriendo un mayor papel protagonista en el proceso de asesoramiento, apareciendo programas de información conformados por bases de datos de dos tipos:

- (a) las que contienen información sobre ocupaciones y opciones profesionales
- (b) las que recogen datos sobre programas e instituciones educativas

En último término, encontramos los sistemas de asesoramiento y orientación, denominados en la literatura de habla inglesa como **CACGS** (Computer Assisted Career

Guidance Systems). Son programas interactivos, que facilitan la integración de materiales, se prestan a la autoaplicación y autoevaluación, y pueden ser muy atractivos para el estudiante. Incluyen componentes de asesoramiento y orientación en el proceso de toma de decisiones, junto a información profesional o bases de datos de carácter educativo.

En la actualidad, según el énfasis que se ponga en la información o en el proceso del asesoramiento podemos hablar de:

- I. **Sistemas informáticos informativos:** Cuya finalidad es la de proporcionar una serie de información, seleccionando el usuario aquella "ruta" o "menú" jerarquizado y muy estructurado sobre el que esté interesado.
- II. **Sistemas interactivos o de asesoramiento-orientación:** cuentan con un planteamiento más global, adecuando su información a las respuestas del sujeto. Comienzan invitando al sujeto a caracterizar su propio perfil por medio de respuestas al ordenador en base a cuestiones/pruebas de intereses, actitudes, personalidad,... Después el ordenador le ofrece una información adecuada a este perfil.

Existen, como no, modelos "mixtos" o completos. La primera parte del sistema es propiamente un sistema interactivo o evaluativo de los diversos factores (intereses, personalidad, aptitudes,...) llegando a una toma de decisión vocacional que sirve de base para consultar la segunda parte del sistema informático, de carácter informativo o de selección de información.

EEUU es el país con mayor implantación de la informática dentro del asesoramiento vocacional y en él existen guías actualizadas constantemente sobre los programas informáticos utilizados en el campo del asesoramiento. En Canadá, la informática fue introducida hace más de 20 años en el asesoramiento vocacional y el 80% de los asesores trabaja con uno o más programas informáticos. Sin embargo, la mayoría de los programas que podemos encontrar en EEUU y Canadá son programas de evaluación y/o información, siendo muy pocos los que pueden ser considerados como verdaderos sistemas de asesoramiento vocacional asistidos por ordenador (CACGS) (Sanz, 2005).

De entre los sistemas de asesoramiento vocacional asistidos por ordenador, podemos destacar por su importancia o peso en la historia de estos sistemas, sus características y calidad, los programas: CHOICES, DISCOVER y SIGI PLUS.

DISCOVER y SIGI PLUS responden a filosofías bien diferenciadas, lo que ha influido en el grado de integración. En sus primeras versiones, el SIGI estaba claramente diseñado para funcionar como sistema autosuficiente y no incluía enlaces con otros elementos del

proceso de asesoramiento. El DISCOVER, por el contrario, estaba “demasiado” abierto a las sugerencias de los usuarios, ofreciendo desde un principio todas esas cosas de las que el otro carecía, pero excediéndose en este sentido, con lo que se hizo demasiado complicado y confuso para los usuarios, y demasiado amenazador para los asesores.

Con el tiempo y en su constante adaptación a las exigencias del público y el avance de las TIC, los tres han ido evolucionando, acercándose unos a otros, y han llegado a parecerse mucho. Sin embargo aún presentan una serie de características propias, aún guardan algo de su esencia original, la que les da su personalidad única, reflejo, en última instancia, de la personalidad de sus creadores originales. El sistema CHOICES sigue centrándose en dar una gran cantidad de información, aprovechando en gran medida las posibilidades que le brindan las TIC y, especialmente, Internet. DISCOVER Y SIGI PLUS dan mayor peso a otras variables del proceso de asesoramiento vocacional. Ambos sistemas han cambiado para mejor, aunque siguen defendiendo sus posturas originales. Sea como fuere, lo principal es que, junto al CHOICES, se le da al usuario la opción de elegir entre dos sistemas excelentes de sólida base teórica, y sustentados por las dos agencias (testing agencies) más importantes de EEUU.

En Europa la historia es bastante más reciente y la oferta de programas mucho menor, configurándose gran parte de los mismos como adaptaciones de sistemas estadounidenses y canadienses. Estudios como los de Álvarez (1995), Offer (1996) y Sanz (2005) así nos lo muestran. Como ocurría en EEUU y Canadá, de los más de 70 programas europeos analizados en el estudio de Sanz, la gran mayoría son programas de evaluación y/o información (un 57%) y muy pocos pueden ser considerados sistemas de asesoramiento vocacional asistidos por ordenador (un 18%).

En algunos casos, los sistemas han evolucionado hacia un conglomerado complejo de distintas y variadas herramientas informáticas, como CASCAID ([www.cascaid.co.uk](http://www.cascaid.co.uk)) o JIIGCAL ([www.progressions.co.uk](http://www.progressions.co.uk)), que son, hoy por hoy, más que sistemas informáticos de asesoramiento, proveedores de gran variedad de servicios y programas informáticos que cuentan con versiones accesibles a través de la web.

En España apenas contamos con tradición en este tema y la experiencia es mínima. Los esfuerzos que se han realizado han sido dispersos y se han centrado en el campo de las bases de datos o en adaptaciones de sistemas anglosajones. Dentro de los pocos programas informatizados de orientación y asesoramiento desarrollados en nuestro país, se encuentran los programas: CESOF, ORIENTA y SAVI-2000, todos ellos programas “cerrados” dirigidos a un alumnado de educación secundaria y bachillerato.

Autores como Sanz, Gil y Marzal (2007) están colaborando a cambiar este panorama aportando herramientas de libre distribución al campo del asesoramiento con la

finalidad de que no se pierda el trabajo de los profesionales de la orientación y que las realizaciones individuales redunden en el beneficio de todos. Este es el caso de:

- **BDOE:** Base de Datos documental de carácter referencial para Orientadores Escolares sobre artículos de interés para la orientación y el asesoramiento vocacional y la intervención en dificultades de aprendizaje);
- **LA WEB DE FORMAORIENTA:** instrumento de autoevaluación de conocimientos relacionados con la orientación dirigido fundamentalmente a los estudiantes universitarios que cursan áreas de Psicología de la Educación y que también puede ser utilizado por los profesionales en ejercicio para evaluarse a sí mismos en distintas áreas en las que van a tener que desenvolverse en su práctica profesional
- **HIA:** Herramienta Informática para diseñar y distribuir cuestionarios e instrumentos para el Asesoramiento vocacional, cumplimentarlos y valorarlos.
- **EL WIKI DE LA ORIENTACIÓN Y EL ASESORAMIENTO VOCACIONAL:** entorno para compartir ideas y crear bases de conocimiento sobre la orientación y el asesoramiento vocacional.

En esta misma línea, otros sitios web de interés referenciados por Sobrado L.M., Ceinos, C y García, R. 2012, son:

- **HOLA:** Sistema Integrado de Formación Profesional, puesto en marcha en 2005, basado en la información, orientación y asesoramiento ofrecido a las personas a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y orientación que los sujetos presenten a lo largo de su vida.
- **E-GOS. E-GUIDANCE AND E-GOVERNMENT SERVICES:** Su objetivo se centra en mejorar el empleo y la capacidad de los profesionales de la orientación, mediante la utilización de un prototipo que permita la prestación on-line de servicios de orientación —de enseñanza y formación profesional en servicios electrónicos de orientación—, así como la movilidad transfronteriza.
- **EDUCAWEB:** Portal dedicado a prestar servicios de orientación a personas, instituciones, empresas, centros de formación y de consultoría educativa. Entre las prestaciones que ofrece, destacan las siguientes: orientación adaptada a los usuarios y a las necesidades específicas que plantean; asesoramiento *on-line*; aula móvil; consultas personalizadas; evaluación de perfiles; seminarios; charlas; conferencias.

- **MONSTER:** Espacio web con bolsa de trabajo y una sección de Orientación Profesional. Dentro de la bolsa, se permite la creación del *Currículum Vitae*, la visualización de empresas, así como las ofertas de trabajo existentes. Por su parte, dentro del sector de Orientación Profesional, se ofrecen las siguientes alternativas: a) *Cómo encontrar empleo*; b) *Cómo mejorar tu puesto*; c) *Salarios, contratos y derechos*; d) *Cómo cambiar de trabajo*; e) *Alternativas a tu futuro laboral*:
- **REDIRIS (RED ESPAÑOLA DE I+D):** Incluye las listas de distribución más significativas del ámbito orientador, donde se incluyen direcciones de correo electrónico de utilidad para el envío y recepción de mensajes entre todos los sujetos inscritos.
- **REVISTAS ELECTRÓNICAS:** Existen publicaciones de este tipo, como la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía –REOP– y la Revista de Investigación Educativa –RIE–, las cuales pueden consultarse íntegramente a través de la Red. De este modo, es fácil acceder a experiencias llevadas a cabo en orientación, así como a artículos elaborados por especialistas de este ámbito de intervención.

Como vemos, en nuestro país el panorama se ha simplificado, de forma que las webs existentes parecen haberse concentrado en la utilización de Internet como una herramienta útil, ágil y práctica para vehicular la información desde los proveedores de dicha información a los potenciales consumidores. Existen portales relacionados con la educación y el empleo en general, y algunos servicios y recursos que pueden ser interesantes para la labor del orientador. La información y el material disponible en estos espacios web conforman su principal atractivo.

Nuestra aportación en este sentido, es del todo novedosa, ya que no hemos encontrado ninguna herramienta on-line ni sitio web con las utilidades y potencialidades de la plataforma Stay-In.

Para finalizar, señalar que coincidimos con Rivas y Tormo (2003) cuando comentan que previsiblemente estamos ante una nueva era para el asesoramiento informático. Pensamos que el futuro pasa, entre otras cuestiones, por aprovechar el potencial de Internet para y en la orientación y como posibles líneas de investigación y trabajo futuro, cabría:

- Desarrollar mejoras técnicas de las propias herramientas desde el terreno informático, de acuerdo con la filosofía del software libre.
- Desarrollar la aplicación de las TIC en la orientación y el asesoramiento lo que implica la formación de orientadores y asesores vocacionales en esta área, y,

concretamente, en la utilización y aprovechamiento de los instrumentos existentes.

- Desarrollar y hacer realidad la idea del entorno web de trabajo colaborativo y de las comunidades virtuales profesionales.
- Desarrollar líneas de investigación que evalúen la implementación de la tecnología informática en el asesoramiento con el fin de señalar la efectividad de los diferentes programas y herramientas y las mejoras que hacen falta.
- Y, por último, desarrollar el estudio y seguimiento de las herramientas diseñadas como Stay-In y de cómo éstas influyen en la competencia profesional de los orientadores y asesores, en la satisfacción de los usuarios y en la calidad de la educación universitaria.

## 2.8. Conclusiones

A lo largo del capítulo hemos relacionado los conceptos de orientación y calidad, hemos aportado la opinión de numerosos expertos en educación y orientación, así como recogido diferentes aportaciones normativas y datos de distintas investigaciones al respecto en las que, indefectiblemente, todos coinciden en la necesidad de una orientación a lo largo de todos los ciclos educativos, incluida, por supuesto, la etapa universitaria. Un servicio que además debería estar provisto de profesionalidad, institucionalización y coordinación.

Aunque se reconoce que desde muchas universidades españolas se está considerando la orientación como un elemento de calidad, ésta debe ser objeto de una mayor atención y de dotación de medios (Sánchez, 2008). Y sobre todo, se hace necesario un marco regulador que organice la orientación y la desarrolle en todos sus frentes, académico, profesional y personal y el seguimiento de la misma desde las Agencias de Evaluación de la Calidad.

Según afirma Adame, M.T, (2002), sería, hoy por hoy, un tanto simplista en una sociedad tan compleja como la nuestra pensar que el universitario, sea cual sea su edad, su circunstancia personal, académica o profesional, dispone y sabe utilizar todos los recursos a su alcance, sabe encontrar toda la información pertinente para tomar decisiones adecuadas, sabe, en una palabra, autoorientarse, por el mero hecho de haber llegado al nivel educativo superior. En dicho sentido, si la orientación se viene ya aceptando como un derecho de todos, en los niveles preuniversitarios, debe serlo igualmente en el nivel superior, para prevenir y actuar ante las posibles dificultades del estudiante universitario, para contribuir al desarrollo de su personalidad en todas sus potencialidades y, en particular, al de su carrera profesional en esta etapa tan importante (Sánchez García, M.F. 1999).

Es por ello que, el modelo organizativo de servicios de orientación universitaria y de acción tutorial, deberían ser planteados desde la coordinación, evitando hallarse parcelados respecto al proceso educativo, y con el objeto de asumir las funciones de una concepción moderna de la orientación, con funciones de asesoramiento, formación e información que vayan dirigidas al alumno en su globalidad (madurez personal, educativa y profesional) y con una mayor integración en la educación universitaria. Respondiendo así a los principios generales de la orientación reconocidos como los de: prevención, desarrollo o de intervención social y atendiendo también al carácter de proceso continuo.

Coincidimos con Vieira, M.J. y otros (2006) que afirma que 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 en los ámbitos: académico, profesional y personal asistencial, asimismo su carácter preventivo hace que estas funciones deban formar parte del curriculum académico.

Del mismo modo, consideramos también que estos procesos de orientación universitaria deberían aprovechar todos los mecanismos a su disposición para mejorar los procesos, entre los que se encuentran las nuevas tecnologías.

La informática debe estar al servicio del asesor/asesorado y las posibilidades que brindan las TIC y, más concretamente, Internet, no están siendo aprovechadas (Gore y Leuwerke, 2000; Harris-Bowlsbey, 1998a y 1998b; Kapes y Whitfield, 2002; National Career Development Association, 1997; Offer, 1997; Offer y Sampson, 1999; Offer y Watts, 1997; Robinson et al., 2000; Sampson, 1999a, 1999b y 2000; Sampson et al., 1997, 1999 y 2002; Sampson y Lumsden, 2000; Sanz, 2005; Stevens y Lundberg, 1998; Watts, 1997 y 2001).

Internet es el presente y también el futuro, una herramienta poderosísima al alcance de los profesionales de la orientación, como lugar de encuentro virtual, como medio de comunicación y como fuente de informaciones diversas, pero, también, como espacio de asesoramiento y comunicación entre los orientadores (ya sean tutores o mentores) y los alumnos que demandan orientación. Este es el espíritu que guía el proyecto Stay-In y en el que creemos.

Consideramos, no obstante, que para que esta situación descrita se convierta en una realidad en las universidades españolas harían falta herramientas, instrumentos, recursos y materiales como apoyo para esos orientadores que ejercen su labor. Los sucesivos cambios implican nuevas tomas de decisiones, nuevos y cambiantes itinerarios formativos y profesionales, nuevas posibilidades, nuevos aciertos, nuevos errores. Los orientadores, los asesores deberían estar preparados para aprovechar todas las

posibilidades que las “nuevas” tecnologías les brindan, actualizarse y ponerse al día continuamente.

Todavía queda mucho camino por recorrer pero este proyecto es un paso más en la dirección correcta.



## **CAPÍTULO 3. LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA**



### 3.1. INTRODUCCIÓN

De la Fuente, J. y Romero, S. (2014), en su publicación sobre La Acción Tutorial en la Universidad de Sevilla, describen las actuaciones de esta universidad en favor de una docencia de calidad. Según estos autores, la Universidad de Sevilla ha seguido las directrices de diferentes organismos europeos y nacionales para poner en marcha sus planes de calidad:

- A nivel europeo, desde la ANECA, 2006, 2007; CEDEFOP, 2006; Comisión Europea, 2004; ENQA, 2005; Trends V, 2007, así como en la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior en el área de la Unión europea (EHEA) celebrada en Bucarest en abril de 2012; se subraya el papel de la orientación y la tutoría como medidas para desarrollar la dimensión social de la Educación Superior.
- A nivel nacional, en el Estatuto del Estudiante Universitario se define la tutoría como un derecho del estudiantado y como un factor potenciador de su papel activo en su propio proceso de formación, regulando en el capítulo V las tipologías (de materia, de titulación y de estudiantes con discapacidad) y funciones de la tutoría. Asimismo, en el capítulo XV se aboga por la creación de sistemas tutoriales en los que trabajen de manera coordinada el profesorado tutor y el personal especialista de las unidades de atención a estudiantes.

En este contexto, la Universidad de Sevilla recoge igualmente el derecho a la tutoría que tiene el estudiantado en su Estatuto. Este derecho es concretado y desarrollado en el Reglamento General de Estudiantes en el que se contemplan como actuaciones orientadoras los programas de asesoramiento, los programas de acogida, los de orientación profesional y la mentoría. Este tipo de actuaciones se presentan como elementos que deben favorecer que el alumnado se sienta más satisfecho con su titulación, con la acogida que recibe para incorporarse al mismo y con la disponibilidad, accesibilidad y utilidad de la información que recibe en su centro. Asimismo, se consideran elementos favorecedores de la inserción laboral de las personas egresadas.

Para ello se crea un Sistema Integral de Orientación y Tutoría (US-Orienta), apoyado por el II Plan Propio de Docencia (2013-2016) y coordinado desde el recién creado Secretariado de Orientación.

Pero antes de hablar de este II Plan y de la creación de US Orienta, queremos dejar constancia de que es con la aprobación del I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla (2008-2012) cuando se inician, a nivel institucional, acciones de orientación y acción tutorial que son reconocidas como parte de la mejora de la docencia

universitaria. Aunque, con anterioridad, en la Universidad de Sevilla ya se venían desarrollando acciones de orientación y apoyo a los estudiantes desde diferentes unidades y servicios como por ejemplo el SACU, el Secretariado de Acceso, o la Unidad de Orientación e Inserción Profesional.

El I Plan Propio de Docencia, como potenciador de la orientación y la acción tutorial, plantea entre sus objetivos diseñar acciones y programas que faciliten la orientación profesional y la formación complementaria; facilitar el acceso a la información de la oferta académica de la Universidad de Sevilla; analizar las causas que influyen en la docencia y en el rendimiento académico; atender a los problemas de rendimiento discente, especialmente a las dificultades de los alumnos de nuevo ingreso; potenciar el uso de metodologías que mejoran la adquisición de habilidades y competencias, la capacidad de aprendizaje y el rendimiento académico.

Veamos a continuación en que han consistido esas iniciativas de este primer Plan, que beneficios han aportado a la orientación de los estudiantes y como se han ido concretando:

1. Curso de Orientación al Estudio en el que participan el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (Asesoría Psicológica), la Biblioteca y el Servicio de Informática y Comunicaciones. En este curso se desarrollan tres módulos (competencias informacionales, competencias informáticas y técnicas de estudio) y en él es matriculado, de oficio, todo el estudiantado que accede a la Universidad de Sevilla.
2. Convocatorias dirigidas a la innovación y a la investigación docentes, en los que se han contemplado como temas prioritarios aquellos destinados a la mejora del rendimiento del alumnado, la prevención de abandonos o el desarrollo de competencias transversales. El desarrollo de estos temas ha favorecido una importante producción de proyectos relacionados con el desarrollo y la mejora de la orientación y la acción tutorial, en sus diferentes modalidades. Como ejemplo podemos destacar el proyecto coordinado por Soledad Romero Rodríguez sobre las Necesidades de orientación y acción tutorial del alumnado que accede a la Universidad de Sevilla.
3. Acciones relacionadas con la formación general del profesorado, la formación específica en centros y la del profesorado novel, respectivamente. En las tres modalidades se potenciaron actividades formativas dirigidas al desarrollo de competencias tutoriales en el profesorado (tanto para desarrollar la tutoría de la materia como de la titulación o para la atención a estudiantes con discapacidad). Para ello se desarrollan cursos:

- De formación en competencias tutoriales sobre Metodología de Enseñanza Universitaria, en varias ediciones (1 ó 2 por año), en el que uno de los módulos versaba, precisamente, sobre la acción tutorial como parte de la docencia universitaria.
  - Y cursos sobre métodos de enseñanza basados en la tutela de problemas y proyectos, o en técnicas específicas de acción tutorial y diferentes ediciones de cursos sobre planificación de la acción tutorial dentro de la convocatoria de formación específica en centros.
4. Otras acciones importantes desarrolladas son las dirigidas a la puesta en práctica de actividades de orientación preuniversitaria, la orientación profesional, las jornadas de acogida y el desarrollo de Planes de Acción Tutorial (PAT) en diferentes centros.

Han sido 6 los centros propios de la Universidad de Sevilla que han iniciado el proceso de elaboración y puesta en marcha de estos Planes de acción Tutorial (PAT): Escuela Politécnica Superior; E.T.S. Ingeniería; Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología; Facultad de Farmacia; Facultad de Odontología y Facultad de Psicología. En la siguiente imagen podemos ver las fases a través de las que se han desarrollado (con mayor o menor variabilidad en cada etapa concreta); el papel que tienen los equipos de dirección/decanales en la iniciación de los Planes y el lugar que ocupa la formación del profesorado y, en su caso del alumnado mentor.

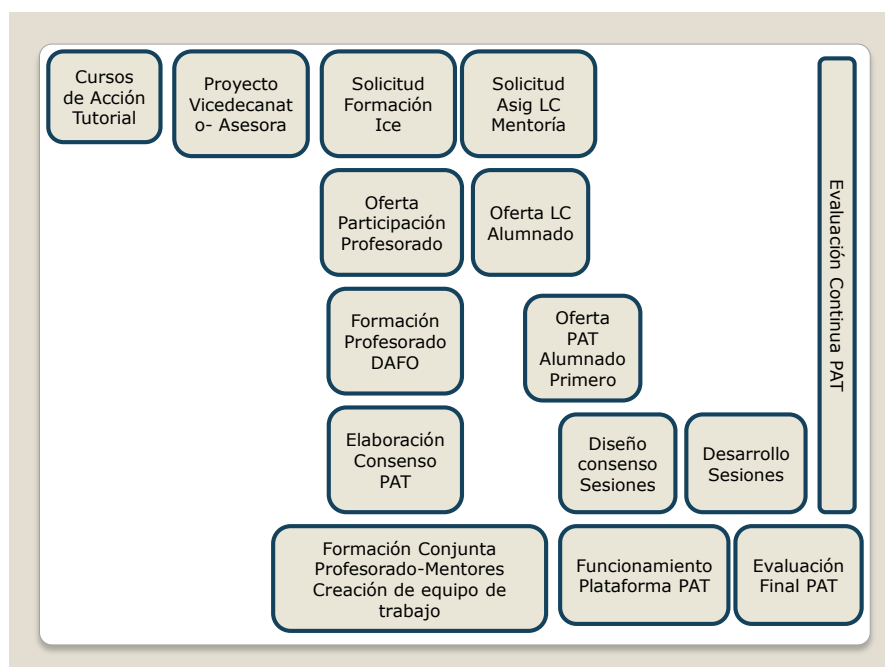


Ilustración 3. Fases de desarrollo del PAT en la Universidad de Sevilla

El desarrollo de estas actuaciones ha generado una serie de aportaciones que han permitido abrir nuevos espacios y nuevas formas de actuar en materia de orientación y

acción tutorial en la Universidad de Sevilla. Entre ellas podemos destacar: la potenciación de actividades de orientación y acción tutorial; la concienciación de la importancia de este tipo de actividades como factor de calidad docente; su incentivación; la visualización y difusión de las mismas; el reconocimiento institucional al profesorado y los centros que las desarrollaron.

La reflexión sobre las experiencias de orientación y acción tutorial desarrolladas en el marco del I Plan Propio de Docencia, unido al análisis de las acciones llevadas a cabo por los diferentes servicios y unidades de atención al alumnado ha dirigido a la Universidad de Sevilla hacia la consideración de la necesidad de desarrollar un **Sistema Integral de Orientación y Tutoría (US Orienta)**, desde el que se deben coordinar todas estas actuaciones. Con este objetivo, se creó en abril de 2012 el Secretariado de Orientación, dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes desde donde se coordina el equipo de técnico de desarrollo de este sistema en el que participan las diferentes unidades y servicios que facilitan información y orientación a estudiantes en la Universidad de Sevilla que son: Área de Alumnos, Biblioteca, Secretariado de Acceso, Secretariado de Medios Audiovisuales, Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo, Servicio de Informática y Comunicaciones y Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU).

La creación de US Orienta está apoyada por el II Plan Propio de Docencia (2013-2016) que cuenta con una línea de acción específica de actuación en la que se contemplan como acciones prioritarias: diseñar y desarrollar US Orienta; implantar los Planes de Orientación y Acción Tutorial y de mentoría en los centros; integrar en los planes docentes módulos formativos para desarrollar competencias transversales; desarrollar e implementar estrategias de orientación profesional para la elaboración, por parte de los estudiantes, de su proyecto personal y profesional; acercar la Universidad, con todas sus dimensiones, a los futuros estudiantes universitarios.

Aunque en apartados posteriores de este capítulo desarrollaremos en profundidad las características de los Planes de Orientación y Acción Tutorial queremos adelantar aquí que para su diseño se crea un equipo de trabajo formado por representantes de los centros que ya iniciaron dentro del I Plan Propio de Docencia sus correspondientes Planes de Acción Tutorial.

A este grupo se irán incorporando los centros que manifiesten su interés por desarrollar sus correspondientes POAT, ya lo han hecho centros como la Escuela Técnica Superior de Arquitectura; Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Edificación; Facultad de Ciencias de la Educación.

Según afirman De la Fuente, J. y Romero, S. (2014), con estos planes la Universidad de Sevilla apuesta por la orientación y la acción tutorial como factor de calidad en la educación universitaria. Asimismo consideran que con la puesta en marcha de estas acciones se ha contado con la motivación del profesorado y de los centros a implicarse en actuaciones tendentes a acompañar y apoyar al estudiantado en sus diferentes procesos de transición a, en y después de la Universidad.

A continuación exponemos con detalle cuáles son y qué características tienen los servicios y programas que actualmente, con el II Plan Propio de Docencia en vigor, cuenta la Universidad de Sevilla.

### **3.2. Servicios y Programas de Orientación Disponibles**

Como veníamos comentando, los servicios y programas disponibles, se desarrollan en base al II Plan Propio de Docencia (II PPD 2013-2016) de la Universidad de Sevilla en el que se establece:

*“La orientación y la tutoría responden a tres principios que en el momento presente cobran todo su sentido: la prevención (del abandono, de desigualdad de oportunidades), el desarrollo (de todas las capacidades y potencialidades de la persona a nivel individual y como grupo) y la intervención social (el empoderamiento personal y colectivo, la implicación y participación social).*

*Desde esta premisa, se pretende, en relación con el alumnado: 1) apoyar los procesos de transición e inserción (antes, durante y después de finalizar los estudios); 2) mejorar el rendimiento académico y la permanencia del alumnado; 3) potenciar el desarrollo personal y profesional del alumnado; 4) favorecer la igualdad de oportunidades.*

*El trabajo con el alumnado para atender a estos objetivos facilitará una retroalimentación constante que servirá para detectar hasta dónde está respondiendo la docencia a su misión y, por tanto, si se está desarrollando una docencia de calidad, en el marco de la orientación profesional del estudiantado, y como elemento de garantía de calidad de los títulos”.*

Con este fin se despliega un conjunto de actuaciones que persigue abordar los compromisos establecidos en el Programa de Gobierno del Rector y mejorar nuestra organización académica y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con el II PPD, se pretende, aprovechar las experiencias obtenidas en el (IPPD) a través de numerosas e importantes medidas ampliamente extendidas, que permiten

una actuación de carácter más selectivo en esta nueva etapa. El II PPD tiene como objetivos principales:

- Completar el proceso de implantación de las nuevas titulaciones al EEES, apoyando un seguimiento adecuado que garantice la renovación de sus acreditaciones, coordinado a través de un plan integral y continuado de mejora de las mismas basado en el Sistema de Garantía de Calidad de los Títulos. Este eje incluye, además, dos importantes compromisos del Programa de Gobierno: apostar por la renovación metodológica y propiciar la formación continua del profesorado.
- Aumentar la presencia académica de la Universidad fuera de nuestro ámbito geográfico de influencia tradicional, con especial atención a las medidas de internacionalización.
- Desarrollar una perspectiva global de la oferta de enseñanzas, incluyendo Grado, Máster, Doctorado y Formación Continua, e imprimiendo un carácter diferencial US por la calidad, pertinencia y demanda social de nuestras titulaciones.

Las actuaciones programadas implicarán el desarrollo de actividades tanto desde el Equipo de Gobierno de la Universidad como de los diferentes agentes participantes de la Comunidad Universitaria: Centros, Departamentos, Profesorado, Estudiantes y Personal de Administración y Servicios.

En la siguiente imagen se resumen los cinco objetivos estratégicos, alineados con los tres ejes claves del Programa de Gobierno.



Ilustración 4. Relación entre ejes clave del Programa de Gobierno y Objetivos Estratégicos del IIPPD

Y en la siguiente tabla se resumen las líneas de acción de cada uno de los objetivos estratégicos:



OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	LÍNEAS DE ACCIÓN
<b>Seguimiento y acreditación de los títulos existentes</b>	Apoyo a los procesos de seguimiento y acreditación de los títulos
	Apoyo a las actividades prácticas, los Trabajos Fin de Carrera (TFC) y las acciones de emprendimiento, las infraestructuras y equipamiento
	Apoyo a las actividades de formación doctoral específica de programas de doctorado
<b>Actuaciones de formación y evaluación del profesorado</b>	Formación general, específica en Centros y profesorado novel
	Desarrollo y mejora continua de la evaluación docente del profesorado
<b>Aspectos metodológicos y de orientación y acción tutorial</b>	Innovación docente y análisis de las metodologías. Uso de las TICs y elaboración de materiales en red
	Puesta en marcha y despliegue del Sistema de Orientación y Tutoría de la Universidad de Sevilla US Orienta
<b>Acciones de movilidad e internacionalización</b>	Apoyo a la Política Lingüística de la Universidad de Sevilla
	Apoyo a la movilidad
<b>Optimización de la oferta académica</b>	Actividades académicas colaborativas: dobles titulaciones y formación a distancia
	Reestructuración del mapa de titulaciones

Tabla 16. Líneas de acción de cada objetivo estratégico del IIPPD

En la presentación del IIPPD se desarrollan cada una de las actuaciones referidas en los cuadros anteriores, nosotros vamos a resumir las referidas a aspectos metodológicos y de orientación y acción tutorial por ser el objeto principal de este estudio.

Según se establece en el Plan, las acciones programadas con estos fines son:

- A. Diseñar y desarrollar un Sistema Integral de Orientación y Tutoría de la Universidad de Sevilla (US Orienta). Se pretende integrar todas las acciones de orientación y tutoría que se llevan a cabo en la Universidad de Sevilla desde diferentes unidades (Secretariado de Acceso, SACU, UOIP...) y las que se pudieran iniciar. El Sistema de Orientación y Tutoría debe permitir, además, el establecimiento de líneas de colaboración con las instituciones y organismos encargados de la orientación previa al acceso a la Universidad así como los que se responsabilizan de la orientación profesional para el empleo. Se destacan como medidas fundamentales:
- La creación de un entorno virtual de orientación y tutoría en el que se podrán recoger información y recursos útiles tanto para el estudiantado como para los diferentes agentes de orientación (personal técnico, profesorado, orientadores/as de centro y laborales, familias y el propio estudiantado).

- Se incentivará la participación de docentes y estudiantes en la aportación de recursos y actividades de orientación a integrar en el entorno virtual.

Los colectivos destinatarios son: Profesorado, Estudiantes, Personal Técnico de Orientación.

En el siguiente apartado veremos en detalle cómo se ha concretado este Sistema Integral de Orientación y Tutoría en la Universidad de Sevilla.

B. Implantar los Planes de Acción Tutorial y de Mentoría en los Centros de la Universidad de Sevilla. Al objeto de que la elaboración de las directrices generales para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial de la Universidad de Sevilla se realice de una manera colaborativa:

- Se incentivará inicialmente la participación de los centros que ya han comenzado a desarrollarlos en cursos anteriores.
- Se ofrecerá a estos centros apoyo para la ejecución de los planes ya iniciados y se les solicitará la información correspondiente sobre dicha implementación y su participación en el diseño del Espacio Virtual de Orientación y Acción Tutorial.
- En sucesivos cursos se realizarán convocatorias para que los centros puedan incorporarse al desarrollo de sus correspondientes planes de acción tutorial adaptando a su propio contexto las directrices generales que se establezcan.
- Cada año se celebrarán Jornadas sobre Acción Tutorial y Mentoría en la Universidad de Sevilla, en la que los centros con experiencia en estas actuaciones orientadoras podrán presentar e intercambiar experiencias, materiales y resultados de la misma.
- Se potenciará la participación de todos los centros de la Universidad de Sevilla y servirá para debatir sobre elementos a revisar en el Plan de Acción Tutorial de la Universidad.

Los destinatarios son los Centros.

C. Desarrollar e implementar estrategias de orientación profesional para la elaboración, por parte de los estudiantes, de su proyecto personal y profesional. Para su elaboración los estudiantes serán acompañados por su profesorado tutor y, en su caso, por el correspondiente personal técnico de orientación y utilizarán como herramienta básica el e-portfolio que se facilitará desde la Universidad con la colaboración del SIC. El balance de competencias realizado por cada estudiante en la elaboración de su plan y el propio plan serán recogidos en su Suplemento Europeo al Título.

En este caso los colectivos destinatarios son: Centros, Profesorado y Estudiantes.

### 3.2.1. US-Orienta. Sistema de Orientación y Tutoría de la Universidad de Sevilla

US-ORIENTA es el Sistema integral de Orientación y Tutoría de la Universidad de Sevilla, se desarrolla en base a las normativas: Europea, Nacional y de la propia Universidad. Así como en el Artículo 19.3 (Real Decreto 1791/2010) del Estatuto del estudiante universitario en el que se establece: “las universidades impulsarán, de acuerdo con lo establecido en la normativa autonómica y de las propias universidades, sistemas tutoriales que integren de manera coordinada las acciones de información, orientación y apoyo formativo a los estudiantes, desarrollados por el profesorado y el personal especializado.

El siguiente cuadro resume las normativas referenciadas.

EUROPEA	NACIONAL	UNIVERSIDAD DE SEVILLA
Comisión Europea (2004, 2005): ayuda a gestionar el propio aprendizaje	ANECA (2006, 2007): Criterio de calidad (ayuda a incremento de las expectativas académicas).	Estatuto de la Universidad de Sevilla (art. 96.1; art. 44)
ENQA (2005): Estándar de calidad (recurso de apoyo al aprendizaje)		
Trends V (2007): los sistemas de orientación están por desarrollar	LOMLOU	Reglamento General de Estudiantes (Título III)
Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, Programa de Aprendizaje Permanente (modificada por la Decisión nº 1357/2008)	RD 1393/2007 sobre Enseñanzas Universitarias	Reglamento General de Actividades Docentes (art. 27)
		Plan Propio de Docencia
Tratado Bucarest, abril 2012	RD 1892/2008 sobre condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias de Grado	Plan Propio de Investigación
Estrategia Universidad 2015		Sistemas de Garantía de Calidad de los títulos
Estrategia Universidad 2020	RD 1791/2010: Estatuto del Estudiante (Cap. V y Cap. XV)	Campus de Excelencia Internacional A-Tech

Tabla 17. Normativa de referencia de US ORIENTA

Sus finalidades son: dar información sobre el acceso a recursos, realizar un seguimiento con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y Orientar ayudando al estudiante a ser el protagonista de su propia trayectoria profesional y vital.

Estas finalidades se concretan en los siguientes objetivos:

1. Apoyar los procesos de transición
  - Facilitar la adaptación a la vida universitaria.
  - Favorecer los procesos de cambio de estudios (horizontal y vertical).
  - Facilitar la incorporación laboral y a la formación continua.

## 2. Mejorar el rendimiento académico y la permanencia

- Favorecer el desarrollo de competencias para mejorar el aprendizaje.
- Apoyar la elaboración de itinerarios formativos coherentes, conscientes y motivados.
- Apoyar el desarrollo de la tutoría académica.

## 3. Potenciar el desarrollo personal y profesional

- Potenciar la elaboración de Proyectos de Desarrollo Personal.
- Favorecer el desarrollo de competencias para la empleabilidad y la ocupabilidad.

## 4. Favorecer la igualdad de oportunidades

- Facilitar el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva de género.
- Facilitar el desarrollo de procesos educativos adaptados a las necesidades del alumnado con alguna discapacidad.
- Promover el acceso y la permanencia de estudiantes de colectivos sociales desfavorecidos.

En definitiva US Orienta está enfocado al estudiante mediante los servicios de: Orientación para la transición a la universidad proveyendo de un sistema integral de información a través de la Web y mediante los Planes de Orientación y Acción Tutorial – POAT-, al que dedicaremos un apartado específico al final de este capítulo.

Además del POAT, US ORIENTA aglutina una serie de servicios como: CAT-US (Centro de Atención a Estudiantes); TOURS (Transición a la Universidad de Sevilla); S.I.C. (Servicio de Informática y Comunicaciones); BUS (Biblioteca); La Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad de la US; y La Inserción Profesional.

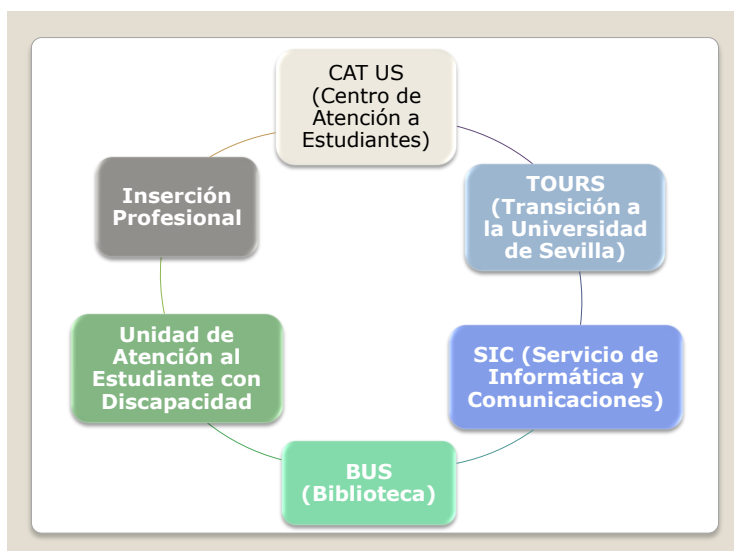


Ilustración 5. Servicios de Orientación de la Universidad de Sevilla

Con ellos cubren toda la trayectoria del alumnado (antes, durante y después), es decir, desde el acceso a la universidad hasta después de terminar sus estudios, ofreciendo un servicio de orientación e información completo. A continuación detallamos los contenidos y funciones de cada uno de estos servicios.

### 3.2.1.1. Centro de Atención a Estudiantes (CAT US)

El Centro de Atención a Estudiantes, o CAT, al que se accede a través de la dirección web <http://cat.us.es/>, es un servicio ofrecido por el Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Sevilla. A través del mismo, se ofrece información sobre la Universidad y los procedimientos disponibles para los estudiantes durante las distintas fases por las que éstos pasan en su relación con la Universidad, desde que el estudiante toma contacto por primera vez con el centro, hasta que finaliza sus estudios. Para ello, el CAT cuenta con dos herramientas principalmente:

- El nuevo Portal CAT, que nace con el objetivo de convertirse en un punto centralizado sobre procedimientos e información de utilidad para el estudiante.
- El servicio de atención a estudiantes, disponible a través del formulario de contacto de dicho portal, mediante el cual pretenden atender y resolver aquellas dudas que les puedan surgir.

En la pantalla de inicio de este servicio ya ordena la información en las tres etapas de la trayectoria universitaria: ANTES, DURANTE y DESPUÉS.



Ilustración 6. Pantalla de inicio del portal web del Servicio de Información y Comunicación (CAT US)

- a) **ANTES:** dirigido a, estudiantes preuniversitario (alumnado de 2º ciclo de eso, bachillerato, CFGS, mayores de 25, 40 y 45 años, extranjeros, traslados,...); profesorado-orientadores/as; familias; P.D.I. y P.A.S.

Los servicios de información que proporciona al alumnado son: conocer la US; oferta de estudios; pruebas de acceso; preinscripción; matrícula; becas; actividades de orientación; materiales (didáctico/informativo); recursos audiovisuales; idiomas; enseñanza virtual; Andalucía Tech (Campus de excelencia

Internacional); actividades culturales; asesoramiento y asistencia técnica a estudiantes con discapacidad; etc.

- b) **DURANTE:** dirigido a, alumnado, profesorado-tutores/as, mentores, familias, P.D.I. y P.A.S.

Los servicios de información que proporciona al alumnado son: oferta de estudios, acción tutorial (titulación – alumnos con necesidades especiales), orientación académica, orientación profesional, prácticas / programas movilidad, emprendimiento, becas, materiales (didácticos/informativos), recursos audiovisuales, idiomas, enseñanza virtual, Andalucía Tech, actividades culturales/deportivas, otros servicios sociales y comunitarios, asesoramiento y asistencia técnica a estudiantes con discapacidad.

- c) **DESPUÉS:** dirigido a, Egresados US, Empresas, Colegios profesionales.

Los servicios de información que proporciona: oferta de estudios de postgrado, orientación profesional, prácticas, emprendimiento, agencia de colocación, actividades, materiales, convenios, idiomas, enseñanza virtual, Andalucía Tech, actividades culturales.

Unido a estos servicios, el CAT además ofrece información de: calendario académico, planes de estudio, becas, Acceso a la Automatrícula y otros enlaces académicos.

Sus objetivos principales podríamos resumirlos en:

- Ofrecer información relativa a la Automatrícula (plazos, acceso, documentación necesaria, operativa de la aplicación...) a través de noticias, calendarios, guías y documentación, preguntas frecuentes,...
- Informar sobre el Servicio CAT y sus canales de comunicación (formulario de consultas del portal, correo [cat@us.es](mailto:cat@us.es), CAMUS)
- Fomentar el uso de herramientas de autoayuda (FAQs, documentación disponible, enlaces relevantes...)
- Dar acceso a la Automatrícula
- Atender a usuarios a través de expertos que dan respuesta a las dudas planteadas por los estudiantes sobre los procesos de gestión académica durante el periodo de matrícula. Este servicio sólo está disponible en período de matrícula a través de canales web.

### 3.2.1.2. Programa de Transición a la Universidad de Sevilla (TOURS)

El Programa TOURS (Transición a la Universidad de Sevilla) es coordinado desde el Vicerrectorado de Estudiantes. La finalidad de dicho sistema es integrar y desarrollar acciones de orientación y tutoría para:

- 1) Facilitar las diferentes transiciones que atraviesa el estudiantado desde antes de acceder a la Universidad hasta su ingreso.
- 2) Favorecer la mejora del aprendizaje, como medida de prevención del abandono y el fracaso académico.
- 3) Potenciar la elaboración por parte de cada estudiante de su proyecto personal y profesional que le permita configurar de forma consciente y motivada su propio itinerario formativo y de inserción profesional.
- 4) Potenciar la igualdad de oportunidades.

Engloba un conjunto de actuaciones para facilitar que el alumnado realice la transición a la Universidad de una manera óptima, ayudándoles a elaborar su propio proyecto personal y profesional, en su adaptación al estudio y la vida universitaria, que se debe producir en el primer curso de Grado. Este servicio nace recogiendo la experiencia del Programa Pórtico, siendo ésta una nueva etapa del camino en la mejora de la atención integral del alumnado.

El plan TOURS responde a un enfoque comprensivo, sistémico y participativo de la orientación:

- I. **Comprensivo:** porque interactúan en él diferentes servicios y unidades (las que forman parte de US-Orienta y las que en la evolución del plan se consideren), agentes de orientación (orientadores/as y profesorado de centros de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional, Educación de Personas Adultas; técnicos/as de orientación universitaria; profesorado y estudiantes universitarios; otros profesionales) y modelos de actuación orientadora (programas, consulta colaborativa, atención individualizada).
- II. **Sistémico:** porque la transición se produce a través de un proceso de interacción de sistemas implicados (sistema familiar, sistema educativo no universitario, sistema universitario y otros sistemas no reglados).  
Porque el proceso de transición implica un reajuste en la relación de los diferentes elementos que configuran el sistema de la carrera de una persona (individual; contexto inmediato; contexto social, económico y cultural; relación histórica entre los diferentes elementos –pasado- presente- futuro).
- III. **Participativo:** por cuanto se trata de un plan que se desarrolla a través de un proceso colaborativo, en el que los diferentes agentes de la orientación participan en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las actuaciones.

Los principios básicos del plan TOURS son los que deben caracterizar la intervención orientadora:

- a) Prevención: anticipación a factores que puedan dificultar el desarrollo personal, social y profesional del estudiantado.
- b) Desarrollo: potenciación de las competencias que favorezcan el desarrollo integral de cada estudiante.
- c) Intervención social: que facilite el desarrollo personal, social y profesional del estudiantado y se lleve a cabo de la manera más óptima, fomentando con ello la igualdad de oportunidades.

De acuerdo a estos principios el Plan Tours tendrá en cuenta las necesidades especiales realizando las actuaciones necesarias en atención a:

- La diversidad del estudiantado que accede a la Universidad (procedente de Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Superior, mayores de 25, 40 y 45 años, alumnado con discapacidad, extranjeros, alumnos que acceden mediante traslados y/o convenios o aula de la experiencia, entre otros).
- Las desigualdades sociales que inciden y dificultan el acceso y la transición a la Universidad, acercando la Universidad a los colectivos que tienen mayores dificultades para plantearse el acceso a la misma, por razones económicas, sociales o culturales.
- Las desigualdades que se puedan producir por cuestiones de género y actuar para promover una mayor igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Estudiantes con discapacidad, estudiantado internacional y del que accede por la vía de traslado o convenio.

Las Personas y colectivos destinatarios de este plan son: el alumnado de 2º Ciclo de ESO, Bachillerato y CFGS. También lo son las familias dado el papel que pueden tener en estos tramos de edad. Asimismo, se consideran destinatarias de este plan a las personas que aspiran a acceder a la Universidad a través de las pruebas de acceso a la Universidad de mayores de 25 y 45 años o por la vía de acceso de mayores de 40 mediante acreditación de experiencia laboral y /o profesional.

El plan TOURS, se concreta en varias líneas de acción:

- Sistema de información
- Plan de trabajo conjunto con la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Sevilla
- Programa de orientación para la transición a la Universidad de Sevilla mediante actividades de orientación preuniversitaria, actividades de acogida, mentoría y tutoría de estudiantes de primer curso de grado.



El plan contempla, asimismo, realizar actuaciones específicas dirigidas a facilitar la necesaria colaboración que ha de darse entre el sistema no universitario y la Universidad, se organizarán conjuntamente actividades que vayan dirigidas a orientadores/as y profesorado de Secundaria y Formación Profesional, al personal docente e investigador y el de administración y servicios de la Universidad. Se organizarán acciones formativas dirigidas a los dos últimos colectivos y al estudiantado universitario que participe en actividades de orientación preuniversitaria y en la mentoría o en el acompañamiento (Programa de estudiante-colaborador del SACU).

### 3.2.1.3. Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC)

El Secretariado de Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones, habitualmente conocido como Servicio de Informática y Comunicaciones o SIC, al que se accede a través del siguiente enlace <https://sic.us.es/>, nació hace casi 15 años con el objetivo de atender las necesidades de apoyo informático a las tareas de estudio, docencia, investigación y gestión en la Universidad de Sevilla. El Servicio pasó a depender organizativa y funcionalmente del Director del Secretariado de Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones.



Ilustración 7. Pantalla de inicio del portal web del Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC)

Con el tiempo, el SIC se ha consolidado en la organización, ampliando su horizonte al integrar las TIC en el plan estratégico de la institución con el fin de dar solución a las necesidades de la Comunidad Universitaria en materia tecnológica. En la actualidad es uno más de los servicios integrados en el programa de US Orienta.

Realiza funciones muy diversas relacionadas con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones:

- Es responsable de las aplicaciones y sistemas corporativos de gestión, dando apoyo a la Administración Electrónica
- Gestiona la infraestructura y servicios de comunicaciones de voz y datos

- Se encarga del apoyo TIC a la docencia e investigación mediante la adquisición de material informático con carácter docente, la dotación de las aplicaciones y sistemas corporativos necesarios, la gestión de la plataforma de Enseñanza Virtual, la gestión de la identidad y el servicio de correo electrónico corporativo
- Es responsable, además, del Portal Institucional de la Universidad de Sevilla y de la Unidad de Atención a Usuarios.
- Planifica, diseña y coordina la instalación y operación de las aulas informáticas de la Universidad de Sevilla, facilitando al conjunto de alumnos el acceso a los sistemas y servicios informáticos.
- Atiende las consultas y demandas de intervención individualizada sobre el material informático y de comunicaciones (instalación, operación y mantenimiento de equipos, programas y servicios).
- Participa, desde el punto de vista técnico, en la definición y ejecución de las políticas y proyectos que ponga en marcha la Universidad de Sevilla sobre Informática y Comunicaciones.

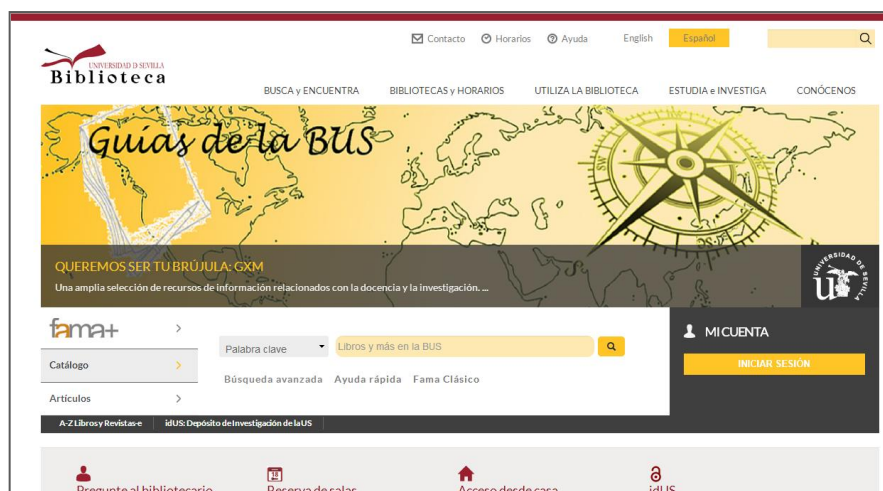
Se trata de una unidad transversal a toda la institución, con un amplio abanico de servicios que son empleados a diario por todos los integrantes de la institución universitaria.

#### **3.2.1.4. Biblioteca de la Universidad de Sevilla (BUS)**

La Biblioteca de la Universidad de Sevilla se integra como uno más de los servicios del programa US ORIENTA, actualmente depende del Vicerrectorado de Investigación.

La BUS data, como la Institución a la que pertenece, de comienzos del siglo XVI. A lo largo del tiempo, para dar respuesta a las necesidades que han ido surgiendo, se han creado un total de 17 centros bibliotecarios, con entornos de aprendizaje dinámicos e integradores que tienen su paradigma en el modelo CRAI (Centro de Recursos de aprendizaje e Investigación) y que, con amplios horarios, se adaptan, de manera progresiva, en espacios que facilitan el trabajo colaborativo, el estudio y la reflexión en un entorno altamente tecnológico.

A través de su Portal Web <http://bib.us.es/>, se pone a disposición una colección compuesta por más de 2 millones de documentos impresos y electrónicos en múltiples formatos, además de los archivos del Fondo Antiguo. Asimismo, ofrece una amplia gama de servicios que responden a las necesidades específicas y cambiantes del entorno digital.



**Ilustración 8. Pantalla de inicio del portal web de la Biblioteca Universitaria**

Los servicios que ofrece son:

- Los recursos electrónicos contratados accesibles desde el catálogo Fama
- Puestos de lectura conectados a la red eléctrica para conexión de portátiles
- Puesto de lectura adaptado para personas con discapacidad motora en todas las sedes de la Biblioteca
- Préstamo de materiales bibliográficos adquiridos por la Biblioteca
- Servicio de quejas y sugerencias para las personas usuarias
- Préstamo Interbibliotecario que proporciona la posibilidad de solicitar artículos de revistas
- Cursos de Técnicas de Orientación al Estudio a todo el alumnado de nuevo ingreso que así lo solicite, en el primer trimestre del curso académico
- Sesiones especializadas de formación sobre los recursos de la Biblioteca a solicitud de las personas usuarias
- Campañas de sensibilización medioambiental
- Colección electrónica para garantizar la accesibilidad a la colección de la Biblioteca

La BUS tiene como misión gestionar los recursos de información, facilitando el acceso a los mismos y llevando a cabo su difusión, así como colaborar en la génesis de conocimiento, a fin de contribuir a la consecución de los objetivos de la Universidad y asegurar un servicio de excelencia a la sociedad, tratando de ser un referente nacional en el ámbito de las bibliotecas.

### **3.2.1.5. Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad**

Es una Unidad Administrativa que depende funcionalmente del Rector, que coordina el Vicerrectorado de Docencia y se encuentra entre los servicios que ofrece el SACU.



Ilustración 9. Pantalla de inicio al portal web de la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad

Es el servicio que articula los recursos necesarios para que los y las estudiantes con discapacidad cuenten con las medidas y herramientas precisas, trabajando a partir de sus propias competencias en igualdad de oportunidades. Su finalidad es dar respuestas eficientes a los retos que se derivan de la situación de discapacidad. De esta forma se garantiza el apoyo en el acceso y permanencia durante el periodo de estudio en la Universidad de Sevilla, así como en la posterior inserción laboral. Todo ello a partir de una atención integral y personalizada.

Para su consecución, se define una red de servicios que dan respuesta a las necesidades de estos estudiantes. En la siguiente imagen presentamos estos recursos:



Ilustración 10. Recursos disponibles para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad

Algunas de las iniciativas que se desarrollan desde esta unidad son:

- a) **-Jornadas de Sensibilización** (Jornadas Somos Capaces. Universidad y Discapacidad): Persiguen propiciar el encuentro entre estudiantes, egresados, docentes y profesionales de distintas áreas de intervención, para promover la difusión y el intercambio de experiencias que favorezcan la discusión sobre la relación entre la formación académica y el ejercicio profesional en distintos contextos relacionados con la discapacidad.
- b) **Asesoramiento y Asistencia Técnica** a Estudiantes con Discapacidad: proporcionada por el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU)
- c) **Proyecto Contigo**: consiste en la creación de un grupo de personas comprometidas a participar de forma activa en el despliegue de acciones solidarias en relación a la discapacidad. Se promueven toda una serie de actividades destinadas a fomentar la sensibilidad y participación de la Comunidad Universitaria en materia de discapacidad a través de Campañas de Sensibilización, premios y concursos,.. a lo largo de todo el año.
- d) **Blog** ([discapacidadyuniversidad.blogspot.com](http://discapacidadyuniversidad.blogspot.com)): Es un espacio de encuentro y reflexión abierto a quienes se interesan por el ámbito de la discapacidad. Un lugar interactivo de comunicación.

Así mismo, desde la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad, a lo largo de todo el curso académico, se ofertan cursos gratuitos de Libre configuración (Diplomatura y Licenciatura) y ECTS (Grados) relacionados con la discapacidad destinado al alumnado matriculado en la Universidad de Sevilla. Esta formación abarca las siguientes materias:

- La Lengua de Signos (Nivel I, Nivel II, Nivel III)
- Afectividad y sexualidad en la discapacidad
- Autismo y Asperger: Otra forma de aprender
- Diferentes sentidos en torno a la discapacidad
- Técnicas para la búsqueda de empleo. Consideraciones en torno a la discapacidad
- Crear y poder. El deporte en la discapacidad

Y también se imparte otras modalidades formativas y cursos dirigidos a otros colectivos:

- **Cursos de verano**
  - Desarrollo Infantil y Atención Temprana
  - Escritura creativa y discapacidad
  - El deporte como herramienta de rehabilitación
  - TDAH y Dislexia. Entender y atender dificultades de aprendizaje
  - Accesibilidad y Diseño para tod@s

- **Formación dirigida a profesorado:**
  - Caminando hacia una Universidad más inclusiva: formación del PDI para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad.
  - Planificación y Desarrollo de los POATs.
- **Formación dirigida al PAS:**
  - HH.SS. para interactuar con personas con discapacidad.
  - Comunicación Libre de Prejuicios: Salud Mental.
  - Estrategias y Habilidades de Afrontamiento: Buenas Prácticas en Discapacidad.

### 3.2.1.6. Inserción Profesional

Los servicios de inserción profesional que ofrece la Universidad de Sevilla se proporcionan a través de: **1. La Unidad Apoyo Empleo** para universitarios con dificultad de inserción laboral del SACU y **2. El Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo (SPEE)**.

Los objetivos que se persiguen con estas iniciativas son:

- Mejorar la Ocupabilidad de los universitarios.
  - Consolidar una elección y un proyecto profesional.
  - Estimular aprendizajes de habilidades personales y sociales.
  - Favorecer el acceso a empleos cualificados, acordes a la capacitación de nuestros estudiantes.
  - Fomentar redes de colaboración entre Empresas-Profesionales-Universidad.
  - Promover relaciones Universidad-Empresas a través de prácticas nacionales e internacionales.
- I. La **Unidad Apoyo Empleo** para universitarios con dificultad de inserción laboral atiende a estudiantes de la Universidad de Sevilla, (Egresados y/o estudiantes de últimos cursos) con dificultades para acceder al mercado de trabajo. El servicio está dirigido a: Mujeres, Minorías étnicas, Discapacitados, Extranjeros, Universitarios que quieran trabajar por cuenta ajena y Universitarios cuyo perfil sea de actividad emprendedora o autoempleo.

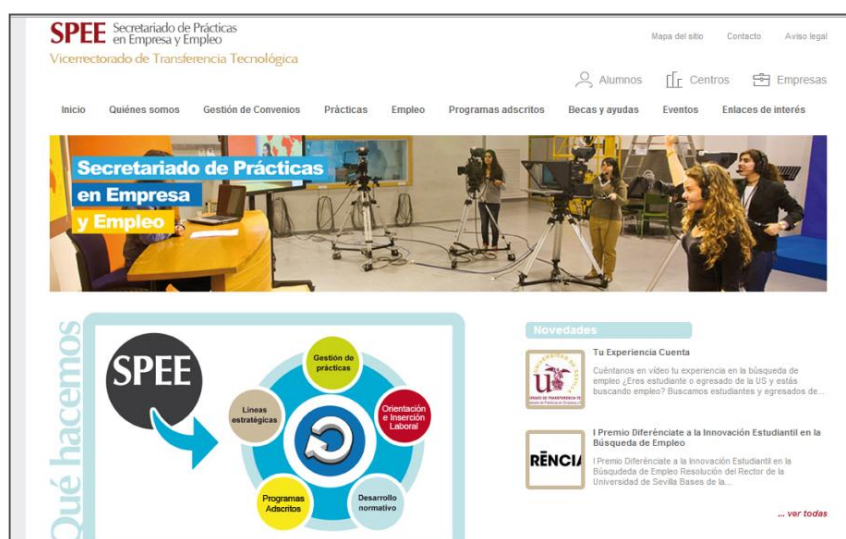
En la metodología que esta unidad utiliza con la finalidad del acceso al empleo de los estudiantes participantes, se contemplan las siguientes tareas:

- Elaborar el propio proyecto de inserción laboral
- Definir el objetivo profesional

- Partir de los intereses profesionales
- Decidir si trabajar por cuenta ajena o por cuenta propia
- Tutorizar a los participantes durante el proceso

Cuentan con diferentes itinerarios de los programas para perseguir sus propósitos, estos son: Orientación Laboral, Formación complementaria en materias transversales, Idiomas Técnicos, Habilidades Directivas, Coaching-Marketing personal y/o Prácticas en empresas.

- II. El **Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo** se creó en Abril de 2012 dependiente del Vicerrectorado de Transferencia Tecnológica y con el Servicio de Prácticas en Empresas y la Unidad de Orientación e Inserción Profesional como unidades dependientes del mismo. También gestiona otros programas y proyectos como el Laboratorio Ocupacional, la Agencia de colocación, la Red de Orientación Laboral (US/Universia), Programa Andalucía Orienta (US/Junta de Andalucía), Becas PRAEM (US/Junta de Andalucía) y Becas Santander (Banco Santander-CRUE-CEPYME). A estos servicios se puede acceder a través del enlace <http://servicio.us.es/spee/>



**Ilustración 11. Pantalla de inicio del portal web del Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo**

Su objetivo es facilitar la conexión entre los estudiantes de la US, de Grado y Máster, y los recién egresados con el mundo laboral. Para ello se tramitan las prácticas en empresas e instituciones, que son una primera aproximación al mismo. También es responsabilidad del Secretariado la coordinación con los Centros de los programas de prácticas en empresas curriculares, incluidas en los Planes de Estudio de los títulos oficiales y propios de la Universidad de Sevilla.



Así pues, se encarga de:

- Desarrollar un marco normativo para la gestión de las prácticas curriculares y extracurriculares de la Universidad de Sevilla y velar por el buen cumplimiento del mismo.
- Coordinar la gestión y apoyar las prácticas curriculares gestionadas por todos los Centros de la Universidad de Sevilla.
- Coordinar la gestión del programa de prácticas extracurriculares a través de sus servicios de gestión de prácticas.
- Diseñar políticas de orientación y acciones para la inserción laboral de los egresados de la Universidad de Sevilla.
- Establecer las líneas estratégicas de la Universidad en cuanto a políticas de inserción laboral de sus egresados.

Este Secretariado dirige sus servicios a: Estudiantes y titulados/as universitarios/as que quieran mejorar sus opciones profesionales y conocer las posibilidades para alcanzar su objetivo laboral; Empresas e instituciones interesadas en perfiles profesionales universitarios; y a Escuelas y Facultades que necesiten de su apoyo y asesoramiento para el desarrollo de sus prácticas y de las actividades programadas relacionadas con la orientación profesional.

### 3.3. EL POAT

El **Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)** es “un sistema de atención a los estudiantes que se ocupa de la información, la formación y la orientación de forma personalizada y que centra su atención en facilitar la adaptación a la universidad, apoyar el proceso de aprendizaje, mejorar el rendimiento académico así como orientar en la elección curricular y profesional” (Rodríguez, 2004).

Constituye el instrumento pedagógico-didáctico que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones de los equipos docentes y del centro educativo en su conjunto, relacionados con la orientación y la acción tutorial tanto del alumnado como de sus familias.

El POAT en la Universidad de Sevilla, se recoge, como ya hemos visto en anteriores apartados, en el II Plan Propio de Docencia (II PPD) de la Universidad de Sevilla, que se configura a través de cinco objetivos estratégicos, alineados con los tres ejes claves del Programa de Gobierno.

Hemos señalado también que uno de los ejes claves del Programa se corresponde con la “Mejora integral y continuada de las enseñanzas”, y es en este marco donde se tramitan las convocatorias de “Ayudas para impulsar, implantar y/o consolidar los Planes de Orientación y Acción tutorial (POAT)”.



El objeto de esta convocatoria es la financiación de acciones de Impulso, implantación y/o consolidación de los Planes de Orientación y Acción Tutorial en los centros y desarrollo de las acciones contenidas en los mismos, con la finalidad de mejorar la atención, el asesoramiento, el apoyo y la orientación académica y profesional del estudiantado de la Universidad de Sevilla.

El POAT deberá diseñarse de acuerdo con las indicaciones establecidas en la convocatoria, según las necesidades específicas de cada Centro, en colaboración con el profesorado, alumnado y personal de administración y servicios participantes.

El Vicerrectorado de Estudiantes publicará en su página web los Planes de Orientación y Acción Tutorial que hayan sido aprobados en sus respectivas Juntas de Centro. En todo caso publicará el calendario con las actividades programadas por los Centros en sus POAT con objeto de difundirlas entre sus posibles destinatarios (preuniversitarios, estudiantes universitarios o egresados).

A continuación, expondremos las características que debe reunir el POAT de los centros según se establece en el texto de la convocatoria de Ayudas para su impulso, implantación y consolidación.

### **3.3.1. ¿Qué es y para qué sirve un POAT?**

El Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) es un programa de acciones coordinadas que integra, a nivel de centro, actividades de: información, orientación y tutoría dirigidas al alumnado que estudia en él.

Dichas acciones tendrán como fin atraer a futuros estudiantes a la Universidad, ayudarles en su proceso de desarrollo académico, personal y profesional durante su tránsito por la misma y orientarlos en su inserción laboral de manera que las actividades que se proyecten vayan dirigidas a desarrollar los objetivos y contenidos del mismo.

Sus contenidos deberán graduarse en función del momento académico en el que se encuentre el estudiantado destinatario: ANTES (al entrar en la Universidad), DURANTE (durante su estancia en ella) y DESPUÉS (al salir).

En las siguientes tablas se resumen ejemplos de actuaciones para el desarrollo del Plan de Orientación y Acción Tutorial, en las tres etapas:

- ANTES: Acciones de orientación para la transición a la universidad
- DURANTE: Acciones dirigidas a estudiantes universitarios
- DESPUÉS: Acciones de Orientación Profesional dirigidas a estudiantes universitarios y egresados/as

TIPO DE ACCIONES	ACCIONES POSIBLES	SOPORTE (Personal Administración y Servicios)
<b>ORIENTACIÓN PRE-UNIVERSITARIA</b>	Actividades de acercamiento de la Universidad a los centros educativos de Secundaria, Bachillerato y Formación profesional.	- Vicerrectorado de Estudiantes - SACU-Unidad de Voluntariado
	Organización de Jornadas de Puertas Abiertas del centro o el campus.	- Vicerrectorado de Estudiantes
	Mesas redondas, conferencias, charlas, jornadas, encuentros, acciones informativas/divulgativas de la titulación/titulaciones (organizadas por el centro en participación con el Vicerrectorado de Estudiantes).	- Vicerrectorado de Estudiantes - Secretaría del Centro
	Difusión de folletos, trípticos, vídeos específicos de la titulación/titulaciones, posibilidades culturales y docentes del centro.	- Vicerrectorado de Estudiantes - Servicio de Medios Audiovisuales (SAV) - Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC) - Secretaría del Centro
	Coordinación con centros de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (olimpiadas, charlas, encuentros...)	- Vicerrectorado de Estudiantes
	Organizar y proporcionar información sobre la titulación para facilitarla al Vicerrectorado de Estudiantes y otros servicios de la Universidad	- Vicerrectorado de Estudiantes - Secretaría del Centro

**Tabla 18. Ejemplos de actuaciones de Orientación Preuniversitaria del POAT**

TIPO DE ACCIONES	ACCIONES POSIBLES	ETAPAS	SOPORTE (Personal Administración y Servicios)
<b>ORIENTACIÓN PERSONAL</b>	TUTORÍA DE MATERIA/ASIGNATURA: Actividades del profesorado para la tutela académica (resolución de dudas, seguimiento de proyectos, tutela del practicum...).	DURANTE Y DESPUÉS	Vicerrectorado de Estudiantes - Secret. Prácticas y Empleo
	TUTORÍA MATERIA/ASIGNATURA: Elaboración de guías docentes de las materias.	ANTES, DURANTE	- Vicerrectorado de Estudiantes - Secret. Planificación Académica
	TUTORÍA DE TITULACIÓN: Sesiones individuales/grupales de seguimiento del aprendizaje y el desarrollo del proyecto profesional y vital.	DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes
	TUTORÍA DE TITULACIÓN: Foros de debate, actuaciones on-line.	DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes
	TUTORÍA DE TITULACIÓN: Actuaciones de coordinación con equipo docente de Curso.	ANTES, DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes
	TUTORÍA DE TITULACIÓN: Acciones destinadas a estudiantes con necesidades académicas especiales.	ANTES, DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - Unidad de Atención a estudiantes con discapacidad
	TUTORÍA DE TITULACIÓN: e-tutorías	DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - SIC
	TUTORÍA ESTUDIANTE CON NECESIDADES ESPECIALES: Sesiones individuales/grupales de seguimiento del aprendizaje y el desarrollo del proyecto profesional y vital.	ANTES, DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - Unidad de Atención a estudiantes con discapacidad-SACU

TIPO DE ACCIONES	ACCIONES POSIBLES	ETAPAS	SOPORTE (Personal Administración y Servicios)
	TUTORÍA ESTUDIANTE CON NECESIDADES ESPECIALES: Foros de debate, actuaciones on-line.	DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - Unidad de Atención a estudiantes con discapacidad-SACU
	TUTORÍA ESTUDIANTE CON NECESIDADES ESPECIALES: Actuaciones de coordinación con equipo docente de Curso.	DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - Unidad de Atención a estudiantes con discapacidad-SACU
	TUTORÍA ESTUDIANTE CON NECESIDADES ESPECIALES: Actividades a desarrollar en colaboración con Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad (SACU)	ANTES, DURANTE Y DESPUÉS	- Unidad de Atención a estudiantes con discapacidad-SACU
	MENTORÍA: Sesiones de formación de estudiantes mentores y de seguimiento y evaluación de su actuación.	DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes
	MENTORÍA: Foros de debate, actuaciones on-line	DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes
	INFORMACIÓN: Difusión de folletos, trípticos, vídeos específicos de la titulación/ titulaciones, posibilidades culturales y docentes del centro	ANTES, DURANTE Y DESPUÉS	- Información y Documentación-SACU - SAV - Secretaría del Centro

**Tabla 19. Ejemplos de actuaciones de Orientación Personal del POAT**

TIPO DE ACCIONES	ACCIONES POSIBLES	ETAPAS	SOPORTE (Personal Administración y Servicios)
<b>ORIENTACIÓN ACADÉMICA</b>	Actividades de transición del alumnado de nuevo ingreso (charlas, visitas guiadas, encuentros con estudiantes de cursos avanzados o egresados, participación en actividades culturales y de ocio)	ANTES Y DURANTE	- Vicerrectorado de Estudiantes - Secretaría del Centro
	Información sobre matriculación, becas, plan de estudios.	ANTES, DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - Secretaría del Centro
	Sesión de presentación y uso de la guía de Estudiantes de la Universidad, web del centro, servicios de la Universidad.	ANTES	Vicerrectorado de Estudiantes - SIC
	Cursos de iniciación para atender a las carencias formativas de los estudiantes de nuevo ingreso (Cursos 0).	ANTES	- SACU - Asesoría Psicológica
	Curso de Orientación al Estudio y desarrollo de competencias informáticas e informacionales (COE)	ANTES Y DURANTE	- Biblioteca - SAV
	Actividades de motivación de la participación estudiantil en órganos de gestión y presentación de los representantes.	ANTES Y DURANTE	- Vicerrectorado de Estudiantes (CADUS, Delegaciones, Estudiantes Claustrales) - Secretaría del Centro
	Actividades de difusión de la investigación (talleres, seminarios...)	DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - Secretariado de Promoción y Análisis de la Investigación

**Tabla 20. Ejemplos de actuaciones de Orientación Académica del POAT**

TIPO DE ACCIONES	ACCIONES POSIBLES	ETAPAS	SOPORTE (Personal Administración y Servicios)
<b>ORIENTACIÓN PROFESIONAL</b>	Presentación de los servicios de orientación y empleo de nuestra Universidad.	ANTES, DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo - Unidad de Apoyo al Empleo para Universitarios/as (SACU)
	Actividades para la aproximación al mundo de trabajo (cursos, jornadas, charlas sobre: el mercado de trabajo, las salidas profesionales, prácticas en empresa...).	DURANTE Y DESPUÉS	- Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo - Unidad de Apoyo al Empleo para Universitarios/as (SACU)
	Actividades de orientación para la búsqueda de empleo (cursos, jornadas, charlas sobre: planificación de la búsqueda de empleo, herramientas para la búsqueda de empleo...).	DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo - Unidad de Apoyo al Empleo para Universitarios/as (SACU)
	Actividades para mejorar la profesionalización (cursos, jornadas, charlas sobre: formación continua, prácticas profesionales y estancias en el extranjero, colegios y asociaciones profesionales, experiencia profesional de otros graduados, mantener el empleo conseguido, foros-jornadas de empleo, presentaciones de empresa...).	DURANTE Y DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo - Unidad de Apoyo al Empleo para Universitarios/as (SACU)
	Sesiones individuales/grupales para la elaboración del proyecto profesional y vital y la exploración-balance de las competencias adquiridas. Elaboración de portafolios personales y profesionales.	DESPUÉS	- Vicerrectorado de Estudiantes - Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo - Unidad de Apoyo al Empleo para Universitarios/as (SACU)
	Seguimiento de egresados.	DESPUÉS	- Secretariado de Prácticas en Empresa y Empleo - Unidad de Apoyo al Empleo para Universitarios/as (SACU) - Secretaría del Centro

**Tabla 21. Ejemplos de actuaciones de Orientación Profesional del POAT**

El POAT deberá atender a las necesidades y particularidades de cada centro, un único programa por centro podrá incluir todas las actividades necesarias para los distintos títulos que se impartan en él.

La finalidad del POAT es ofrecer al estudiantado la ayuda, acompañamiento y herramientas necesarias para que puedan afrontar con éxito los retos académicos, personales y profesionales que le plantea la vida universitaria, siendo sus objetivos:

- Atraer a nuevos estudiantes.
- Prevenir el abandono de los estudios.

- Asesorar en todas aquellas cuestiones relacionadas con su trayectoria académica.
- Facilitar el desarrollo de competencias transversales (aprender a aprender, toma de decisiones, resolución de problemas...) y fomentar el aprovechamiento de oportunidades formativas.
- Favorecer la elaboración de un proyecto profesional y vital.
- Fomentar la participación en todos los aspectos de la vida universitaria (formación, gestión, investigación, cultura...).
- Facilitar y acompañar el proceso de transición a estudios posteriores y/o al mundo laboral.

### 3.3.2. Participantes en el desarrollo del POAT

En el POAT participarán:

#### 1. Profesores:

- Profesorado colaborador (entendiendo como colaborador a quien realiza actividades para atraer estudiantes a la Universidad o para insertar a nuestros egresados en el mundo laboral o en la investigación).
- Profesorado tutor (quien que se compromete a asistir, guiar y orientar individualmente al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante su paso por la Universidad).

#### 2. Estudiantes:

- Estudiantes colaboradores/ Delegaciones de cada centro (entendiendo como colaborador a quien realiza actividades para atraer estudiantes a la Universidad o para insertar a nuestros egresados en el mundo laboral o en la investigación).
- Estudiantes mentores (estudiantes de últimos cursos que se comprometen a acompañar, orientar y transmitir sus experiencias a otros alumnos de niveles inferiores durante su paso por la Universidad).

#### 3. Personal de administración y servicios:

- Personal de las Secretarías de los centros.
- Personal técnico de las diferentes unidades y servicios (SACU, BIBLIOTECA, SPE y SIC), quienes prestarán apoyo a la actuación del profesorado y el alumnado dentro de los POAT.
- Personal técnico del Vicerrectorado de Estudiantes.

Además, para determinadas actuaciones, se podrá contar con especialistas externos a la Universidad.

### 3.3.3. Diseño, aprobación y coordinación del POAT

De la elaboración y diseño del POAT se encargará un grupo de trabajo conformado por:

- Una representación del equipo decanal/directivo del centro.
- Los coordinadores de las titulaciones impartidas en el centro.
- Una representación de los profesores.
- Una representación de los estudiantes.
- Una representación del personal de administración y servicios.
- El/los coordinador/es del POAT.

Una vez diseñado el POAT se recomienda que sea aprobado por la Junta de Centro.

Para la implantación y seguimiento del POAT se requiere la figura del/de la **coordinador/a del POAT**, quien necesariamente formará parte del equipo decanal/directivo del centro correspondiente (pudiéndose nombrar hasta tres coordinadores, siempre y cuando al menos uno forme parte del equipo decanal). Serán sus funciones:

- Coordinar y supervisar la elaboración, implementación y desarrollo del Plan.
- Coordinar y organizar la participación del profesorado, de los estudiantes y del personal de administración del centro, implicados.
- Establecer el mecanismo de coordinación necesario con los servicios de la universidad así como con el Vicerrectorado de Estudiantes.
- Garantizar que las actividades programadas sean accesibles al estudiantado con discapacidad.
- Supervisar y difundir las acciones recogidas en el Plan.
- Gestionar el reconocimiento de los participantes.
- Elaborar/coordinar la memoria anual de resultados del Plan.
- Informar a la Junta de Centro sobre el funcionamiento del POAT.

### 3.3.4. Tipos de actuaciones y apartados del POAT

El POAT puede contener los siguientes tipos de acciones:

- a) **De Orientación pre-universitaria:** actuaciones de acercamiento de la Universidad a centros educativos de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional y otras actividades de carácter divulgativo e informativo destinadas a promocionar las titulaciones que se imparten en el centro.
- b) **De Orientación académica:** actuaciones dirigidas a informar y orientar sobre aspectos académicos (matriculación, becas, plan de estudios, elección de itinerarios

formativos, practicum, planificación del estudio, técnicas de estudio y de trabajo autónomo, desarrollo de competencias transversales y competencias para aprender a aprender - informáticas, informacionales-); a tutorizar o mentorizar a los estudiantes de forma individualizada de acuerdo a sus necesidades.

- c) **De Orientación personal:** apoyo en el conocimiento de las propias potencialidades, intereses, motivaciones y limitaciones; acompañamiento en la adaptación y aprovechamiento de la vida universitaria; participación estudiantil; ayuda en la resolución de problemas.
- d) **De Orientación post-universitaria:** elaboración del proyecto personal y profesional (exploración de las propias potencialidades y limitaciones, exploración del mercado de trabajo y las opciones profesionales, técnicas y estrategias para el empleo y el autoempleo); orientación a la investigación; acciones de emprendimiento.

Gran parte de las acciones que se planifiquen serán propuestas por los propios centros. No obstante, los POAT podrán contemplar acciones directas diseñadas y desarrolladas por el personal técnico especializado perteneciente a las unidades y servicios de la Universidad de Sevilla, si bien éstas siempre se integrarán de acuerdo con el centro (a través del Coordinador del POAT).

Estas acciones se recogerán en el diseño del Plan que deberá incluir, al menos, los siguientes elementos:

- Introducción. Contextualización del Plan, antecedentes, características del centro, análisis de necesidades.
- Objetivos. Qué se pretende alcanzar con el desarrollo del POAT.
- Contenidos. Incluirán aspectos de orientación, tutoría y mentoría que deben desarrollarse a lo largo de la vida universitaria del estudiantado (ANTES, DURANTE, DESPUÉS).
- Metodología. Descripción de actividades y/o actuaciones para el desarrollo de los contenidos del POAT.
- Difusión del POAT. Mecanismos de divulgación del POAT.
- Evaluación del POAT. Técnicas e instrumentos que se utilizarán para evaluar el diseño y la implementación del Plan.
- Participantes. Personal que se encargará del desarrollo de las actuaciones (equipo decanal/directivo del centro, coordinador/es del POAT, profesorado colaborador o tutor, alumnado colaborador o mentor, personal de administración y servicios de la Universidad de Sevilla, personal externo).
- Cronograma. Planificación temporal del POAT.

La planificación deberá respetar el principio de coherencia interna entre cada uno de sus elementos, de forma que se pueda tener una visión global y concreta de qué se pretende hacer y qué se necesita para lograrlo.

### 3.3.5. Diferencia entre orientación, tutoría y mentoría dentro del POAT

La **orientación** en el contexto universitario hace referencia al conjunto de actividades que informan al estudiante y que le permiten identificar sus aptitudes, capacidades e intereses y adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo, así como gestionar su trayectoria vital y académica durante su vida universitaria. La orientación puede llegar desde los distintos agentes que participan en el POAT (profesorado, estudiantes y/o personal de administración y servicios).

La **tutoría** es parte de esa labor orientadora, si bien es una actividad educativa que corresponde ejercer al profesorado. Las tutorías conllevan una atención individualizada y/o grupal que tienen como fin guiar al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una tutoría planificada y coordinada asegura la atención a la diversidad y a estudiantes con necesidades especiales. Existen tres tipos de acciones tutoriales:

- **Tutoría de titulación:** asistencia y orientación académica individualizada y/o grupal al estudiante durante su proceso de aprendizaje, desde el ingreso hasta la finalización de la titulación que se encuentre cursando, como ayuda a la configuración de un itinerario curricular personalizado y enfocado hacia el tránsito al mundo laboral.
- **Tutoría de materia o asignatura:** asistencia y orientación individual y/o grupal en el proceso de aprendizaje de cada materia o asignatura del plan de estudios mediante tutorías desarrolladas a lo largo del curso académico.
- **Tutoría del estudiante con necesidades especiales:** adaptación metodológica individualizada en función de las necesidades de los estudiantes con discapacidad; atención al estudiante con circunstancias extraordinarias y/o sobrevenidas.

La **mentoría**, en cambio, es una relación de ayuda al desarrollo personal que se establece entre un estudiante de niveles superiores, más experimentado o con mayor conocimiento, y otro con menor experiencia o conocimiento. La mentoría tiene carácter informal, voluntario y se establece en base a una relación entre iguales.

El Plan de Acción y Orientación Tutorial debe contar con estos tres modos de orientación.



### 3.4. Conclusiones

A lo largo del capítulo se puede observar un gran esfuerzo por parte de los diferentes departamentos universitarios en favor de la orientación y la acción tutorial. Se evidencia la influencia de las investigaciones sobre el abandono y el fracaso universitario, tanto en el porcentaje como en las consecuencias, pero sobre todo, lo poco favorable de los informes PISA. Todo ello ha concienciado a las instituciones universitarias de la necesidad de tomar medidas que mejoren nuestra posición a nivel europeo en cuanto a la calidad de nuestra enseñanza.

Como resultado, de unos años a esta parte, se puede observar un gran despliegue de medios que ha originado una amplitud, variabilidad y diversidad de servicios y unidades de atención y orientación y todo lo que conlleva, como la formación, la investigación, la coordinación, etc., que esta atendiendo la Universidad de Sevilla. Sin embargo, habría que hacer un esfuerzo importante en integrar todos los servicios en un espacio de referencia al que pueda dirigirse el alumnado. Además recobra fuerza la intervención basada principalmente en un modelo de servicios online, no solo como herramientas de información y consulta sino también para la prevención e intervención.

Así pues, algunas de las propuestas de mejora que desde este colectivo pueden tenerse en cuenta para una orientación y tutorización más efectiva son:

- La orientación ha de concebirse de forma integral donde se produzca un desarrollo académico, personal, profesional, cognitivo y emocional.
- La orientación es una cuestión que ha de estar presente a lo largo de la vida del estudiante con igual intensidad.
- La orientación ha de favorecer la igualdad de oportunidades para todos y sobre todo para colectivos en riesgo de exclusión social, que en la actualidad se vuelven más vulnerables debido al impacto de crisis económica, por ejemplo.
- Fortalecer la orientación y mentoría entre iguales.
- Crear un punto de acceso común o casa del estudiante donde se integren de forma unívoca todos los servicios de orientación universitaria.

La orientación educativa en las universidades españolas es todavía una asignatura pendiente. Las actuaciones emprendidas, variadas en su intención y contenidos, no se han concebido como parte de la metodología de enseñanza universitaria y, desde luego, no están integradas de forma sistemática en el curriculum del estudiante.

Por otra parte, el contenido de una propuesta orientadora debe hacer frente no sólo a cuestiones exclusivamente académicas. Estas cuestiones, con ser importantes, hay que entender que forman parte de una perspectiva más amplia, que también debe incorporar actuaciones en el ámbito del desarrollo personal, profesional y social.

No olvidando nunca que, orientar el aprendizaje supone incidir sobre todo en el proceso de desarrollo del estudiante como persona: el principal objetivo de la orientación debe ser ayudar al alumnado a desarrollar un proceso autónomo, que suponga la elaboración de un proyecto de vida (personal y profesional) propio.

Finalmente, añadir que uno de los resultados esperados en el desarrollo del Proyecto Stay-In es implantar una plataforma de e-orientación transferible y utilizable por otras universidades europeas que cubra todos estas lagunas. Esta plataforma tiene como objetivo final atender a las necesidades específicas, tanto de las instituciones de educación superior, actuando a modo de coordinadora de medios y servicios de orientación; como de los estudiantes proporcionándoles un apoyo continuo desde que se plantea ingresar en la universidad hasta que egresan y deciden acceder al mundo laboral.

## **CAPÍTULO 4. EL PROYECTO EUROPEO STAY-IN**



## 4.1. INTRODUCCIÓN

**STAY IN - Orientación del estudiante en la universidad para la inclusión** fue un proyecto de dos años cofinanciado por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea y Proyectos Erasmus multilaterales. El proyecto tuvo como objetivo proporcionar un servicio de orientación continua, incluyendo orientación *online*, a los estudiantes de educación superior para contribuir a mejorar su rendimiento escolar.

Los servicios de orientación en la universidad suelen centrarse en el acceso de los estudiantes (charlas informativas, guías para el aprendizaje, etc.) y en su salida (ofertas de empleo, conocimiento de las salidas profesionales, etc.), pero no es frecuente que continúen a lo largo de los estudios. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que abandonan la universidad, indican la necesidad de apoyo continuo durante sus estudios. Este hecho se agrava particularmente en el caso de los estudiantes no presenciales, dado el hecho de que los servicios de apoyo a menudo están disponibles únicamente en las sedes de las universidades.

Por ello Stay-In persiguió diseñar y desarrollar un servicio para asesorar a los estudiantes mientras cursaban sus estudios, ofreciéndoles orientación y e-orientación que les permitieran el acceso a los servicios de apoyo disponibles tanto dentro de las universidades como en los entornos donde las universidades están inmersas. La orientación se concibe como un apoyo personalizado para cada estudiante con objeto de hacer frente a las dificultades que, en ocasiones, conducen a la desvinculación o el abandono del alumnado.

Los objetivos concretos que pretendió lograr Stay-In fueron:

- La creación de un **sistema de orientación y asesoramiento** para las universidades, que incluyera procesos, métodos y herramientas.
- Una **plataforma de e-orientación** para las universidades europeas, diseñada y desarrollada para atender las necesidades específicas de las instituciones de educación superior y de los estudiantes universitarios; que ofreciera las herramientas necesarias para realizar un proceso continuo de orientación y asesoramiento.
- Una **visión actual de las prácticas de orientación** para la inclusión en toda Europa, a partir de las necesidades de orientación y e-orientación que hubieran tenido los estudiantes durante su experiencia educativa.

Con el desarrollo de esta tesis doctoral, evaluaremos si estos objetivos fueron finalmente alcanzados y si el proceso de consecución de los mismos fue el más adecuado.

## 4.2. Socios Participantes en el Proyecto

El grupo de trabajo del Proyecto STAY IN estuvo constituido por tres universidades europeas (Universidad de Macerata, Universidad de Tecnología y Economía de Budapest y Universidad de Sevilla), dos empresas internacionales de investigación y consultoría (MELIUS y ARCOLA Research), una empresa dedicada al desarrollo de programas educativos (LYNX), y dos redes educativas internacionales (Unión Europea de Estudiantes y la Red Europea de Aprendizaje a distancia y E-Learning).

SOCIOS PARTICIPANTES	
	Universidad de Macerata, Italia
	Universidad de Tecnología y Economía de Budapest, Hungría
	Universidad de Sevilla, España
	MELIUS, Italia
	ARCOLA Research, Reino Unido
	LYNX, Italia
	European Students Union - ESU, Bélgica
	European Distance and E-Learning Network - EDEN, Reino Unido

Tabla 22. Socios Participantes en el proyecto Stay-In

Pasamos a exponer brevemente de cada socio participante algunas características y competencias relacionadas con la tecnología educativa para comprender mejor sus fundamentales aportaciones al proyecto que nos ocupa.

### 4.2.1. UNIMC – Universidad de Macerata

La Universidad de Macerata fue fundada en 1290 y es una de las universidades más antiguas de Europa. Sus principales actividades se centran en las Humanidades y Ciencias Sociales. En la actualidad, el personal de la Universidad consiste en 606 personas, divididos entre profesores, investigadores, administrativos y personal técnico.

Esta universidad ofrece una amplia gama de cursos incluyendo programas de pregrado y postgrado, programas de maestría y doctorado, escuelas de especialización y escuelas de verano en patrimonio cultural, economía, filosofía, derecho, artes y humanidades, idiomas, mediación lingüística, comunicación, educación, ciencia política y turismo.

En los últimos años la Universidad ha desarrollado una estructura multicampus, con un número de programas situados alrededor de la región de Marche en las localidades de Jesi, Civitanova Marche, Fermo y Spinetoli, pero con la mayoría de sus instalaciones y actividades en el campus principal dentro de la ciudad de Macerata.

Desde el 2007 la Universidad de Macerata tiene la certificación ISO9001 de calidad mundial. Es una de las siete instituciones de educación superior que en septiembre de 2009 fue etiquetada con el único premio existente a la calidad en TIC y e-learning.

La contribución principal del Departamento de Educación en proyectos internacionales recientes proviene de su experiencia en e-learning y tecnología educativa. Los temas de investigación principales se refieren al diseño instruccional, entornos y herramientas para la educación online, herramientas de tutorización y evaluación de cursos online, herramientas para el aprendizaje personalizado (e-portafolio), aplicaciones de entornos virtuales multimedia para fines educativos, aprendizaje móvil y paisajes de aprendizaje futuro.

La investigación y la aplicación de aspectos innovadores de la tecnología de la información en educación es un foco importante dentro de la labor dentro del Departamento: en la actualidad, la Universidad participa en proyectos transnacionales centrados en el uso y la integración de la inteligencia artificial en la educación, la calidad de e-learning, e-services para la inclusión, aprendizaje móvil a través de los teléfonos inteligentes y tabletas como una manera de promover la inclusión digital y la educación permanente y la realidad aumentada en la educación.

#### **4.2.2. Universidad de Tecnología y Economía de Budapest**

La Universidad de Tecnología y Economía de Budapest estableció su centro de aprendizaje a distancia en 1997. Desde el año 2007 funciona como Centro de Innovación del Aprendizaje y Educación de Adultos como una división del Instituto de Pedagogía Aplicada y Psicología.

Las tareas del centro son complejas: su objetivo es facilitar la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje con el desarrollo del curso e-learning, y también proveer de servicios organizativos y metodológicos para el aprendizaje de los adultos en la Universidad. Dentro de este marco participa en un número elevado de proyectos nacionales y de la Unión Europea y también ofrece cursos de e-learning y cursos de formación en los campos de diseño instruccional.

### 4.2.3. Universidad de Sevilla

La Universidad de Sevilla cuenta con más de 500 años de historia. Ha sido galardonada con el sello de Campus de Excelencia Internacional y se ha establecido como una de las universidades más completas en la generación y transmisión del conocimiento en España. El origen de la Universidad de Sevilla (US) remonta a la escuela de Santa María de Jesús, fundada por el Arcediano Maese Rodrigo Fernández de Santaella a finales del siglo XV (1505). Estatutos de 1621 muestran que la Universidad de Sevilla tenía cuatro facultades: cánones y derecho, teología, medicina y artes.

Desde sus orígenes hasta la actualidad, la Universidad de Sevilla ha sido una institución innovadora, caracterizada por la calidad y la excelencia y estrechamente ligada a la historia de Sevilla y Andalucía. Es la segunda universidad con el mayor número de estudiantes en España y la primera de Andalucía. Más de 80 mil personas forman parte de la comunidad: 76.405 son estudiantes, 4.195 profesores y 2.436 personal de administración y servicios. La US cuenta con un rico patrimonio artístico heredado, destacando siete edificios declarados Patrimonio Cultural, así como muchas obras de arte de gran valor.<sup>1</sup>

En la actualidad, la US está compuesta por 32 centros, distribuidos en 19 facultades, 6 colegios técnicos, 6 centros adscritos y un centro internacional de postgrado y doctorado. Estos centros ofrecen 67 Titulaciones de Grado ofertadas desde 1er Curso; 79 Másteres Universitarios; 152 Programas de Doctorado y 281 Estudios de Postgrado Universitario. Esta oferta formativa se distribuye sobre la ciudad en diferentes escuelas con instalaciones modernas y espaciosas.<sup>2</sup>

La US considera a la investigación como una obra de creación, desarrollo y actualización de tecnología, cultura, arte y ciencia crítica. La actividad de investigación se lleva a cabo dentro de los departamentos, institutos universitarios y centros de investigación y se desarrolla con financiación pública y privada. La Universidad tiene un fuerte compromiso con el desarrollo económico y social de su entorno. Por lo tanto, transfiere una gran cantidad de conocimientos y tecnologías a la sociedad y su entorno productivo. Tiene más de 400 grupos de investigación, casi 4.500 investigadores y produce alrededor de 7.500 publicaciones científicas de impacto internacional cada año. Es la tercera Universidad en la generación de patentes nacionales y fundadora de varias empresas de base tecnológica.

Esta oferta académica se completa con una política cultural y deportiva dirigida hacia la toda la comunidad universitaria y la sociedad en general a través del Centro de

---

<sup>1</sup> Datos recogidos del Anuario Estadístico de la Universidad de Sevilla 2013-2014

<sup>2</sup> Ídem.



Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla (CICUS) y el servicio de actividades deportivas de la Universidad de Sevilla (SADUS).

En este contexto, la Facultad de Educación ubicada en un edificio de reciente construcción (2010) en el campus de Ramón y Cajal, es uno de los centros más activos de la US. Tiene unos 5.300 alumnos y 357 profesores, distribuidos en 28 departamentos académicos, de los cuales nueve tienen su sede en la facultad.

Actualmente se imparten cuatro títulos de grado (Grado en Pedagogía, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) junto con dos dobles grados (Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y en Educación Primaria y Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses y cinco Másteres (Máster en Actividad Física y Calidad de Vida de Personas Adultas y Mayores; Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de Instituciones de Formación; Máster en Formación y Orientación Profesional para el Empleo; Máster en Psicopedagogía y Máster en Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad en la Escuela). A estos estudios se suman las antiguas licenciaturas de Pedagogía; Psicopedagogía y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; hasta que llegue el momento de su extinción definitiva.

#### **4.2.4. MELIUS**

MELIUS – Movilidad Internacional y Empleo - es una empresa privada que trabaja en el campo de la orientación educativa, la formación y el aprendizaje permanente.

Sus áreas de actividad son:

- Servicios dirigidos a organismos públicos y privados para el apoyo a la gestión de la orientación y la formación.
- Comunicación intercultural, movilidad transnacional para el estudio y otras razones profesionales.
- Aplicación de las TIC a la orientación educativa, vocacional y permanente (e-orientación)
- Formación de especialistas en orientación a distancia.
- Educación de adultos y aprendizaje permanente.
- Orientación profesional e Inclusión Social.
- Planificación de proyectos de orientación, propuesta de actividades y presupuestos.

Melius planifica programas y desarrolla herramientas, investigaciones y servicios en las áreas antes mencionadas, también en nombre de terceros y en cooperación con organizaciones públicas y privadas en Italia y en el extranjero.

#### **4.2.5. EDEN – Red Europea de Aprendizaje a distancia y E-Learning**

La Red Europea de Aprendizaje a distancia y E-Learning existe para compartir conocimiento y mejorar la comprensión entre los profesionales de la educación a distancia y e-learning y para promover políticas y prácticas en toda Europa y más allá.

Con más de 200 instituciones y más de 1200 miembros en la red de profesores y profesionales (NAP), EDEN ayuda a una amplia gama de organismos, redes y personas involucrados en la información profesional y en las actividades de las redes. Lo hace a través de la organización de conferencias europeas reconocidas, de publicaciones y de servicios de información y tomando un papel activo en una amplia gama de importantes proyectos de la UE. EDEN también ha demostrado su eficacia con actividades temáticas tales como el Grupo de Trabajo de Aula Abierta (educación a distancia a nivel escolar) y su contribución y promoción de la investigación de 'vanguardia' en su campo.

EDEN es la red inteligente para la comunidad profesional y una comunidad profesional de aprendizaje inteligente.

#### **4.2.6. Arcola Research LLP**

Arcola Research es una sociedad limitada, una organización de investigación independiente con sede en Londres. La organización cuenta con cinco socios fundamentales y es apoyada por una red de asociados. Pertenece a una extensa red internacional de investigadores y evaluadores – incluyendo el Tavistock Institute, con sede en Londres y la red de MENON, con sede en Bruselas – que da acceso a una comunidad de práctica y conocimientos en todo el mundo. El Director de investigación de Arcola es Dr. Joe Cullen, ex decano académico de la Tavistock y actualmente su Principal asociado. El Dr. Cullen tiene una reputación internacional y amplia experiencia en investigación y evaluación, con un enfoque particular sobre la evaluación de la tecnología y análisis de impactos, e-inclusión, e-learning, cuestiones que afectan a los jóvenes y 'ciencia y sociedad'.

Arcola Research ofrece investigación, evaluación y consultoría. Funciona a través de una serie de sectores (incluyendo salud, justicia, educación y capacitación, desarrollo de la tecnología) y lo hace para diferentes tipos de clientes, entre los que se encuentran, el gobierno, el sector privado, organizaciones no gubernamentales y grupos comunitarios. Arcola Research aplica métodos innovadores y herramientas para resolver problemas complejos. Utiliza evidencia y conocimiento no sólo para ayudar a los clientes a resolver un problema inmediato sino para apoyarles en su desarrollo y evolución como 'organizaciones de aprendizaje'.

### **Ejemplos de proyectos:**

- HERO – 'promoción de la salud y apoyo educativo para la rehabilitación de los delincuentes, EDC IST programa (2002-05).
- Metodología y estudio sobre la relación entre las condiciones socio-económicas de los jóvenes europeos y su acceso, uso y aspiraciones con respecto a las TIC" (2010).
- Mapeo y evaluación del impacto de las iniciativas basadas en las TIC para la inclusión socio-económico de los jóvenes en riesgo de exclusión ' (2010).
- Puente-IT. Red temática sobre inmigrantes, minorías étnicas y las TIC: inventario de buenas prácticas en Europa que promueven las TIC para la integración socio-económica en contextos de diversidad cultural.
- Análisis de la base de datos de aprendizaje 2.0. En este estudio se analizaron más de 120 ejemplos de iniciativas Web 2.0 para la inclusión social y aprendizaje.

### **4.2.7. LYNX**

Lynx S.R.L. es una empresa de investigación y desarrollo con sede en Roma, Italia. Lince nació en 1995 como una división de la Universidad de Roma. Un grupo multidisciplinario de profesores, investigadores de pedagogía y desarrolladores de software convergieron en una empresa con el objetivo de desarrollar y comercializar software educativo.

Desde el principio, Lynx diseñó herramientas de software como parte del entorno de aprendizaje digital, donde estudiantes y profesores participaban como sujetos activos en la construcción de conocimiento.

Desde el año 2000, Lynx comenzó a investigar sobre ambiente de aprendizaje colaborativo en la red, diseñando y desarrollando desde cero una plataforma e-learning OpenSource, ADA (Entorno de Aprendizaje Digital). ADA ha sido utilizada por Lynx y por sus clientes desde el 2001. Por otra parte, en la plataforma estándar base Lynx desarrolló una serie de versiones personalizadas para usuarios con necesidades específicas o dominios específicos.

Lynx ha participado como socio tecnológico en una docena de proyectos Europeos dedicados al e-learning: ISLIL (Sistema Integrado de Larga Distancia de Aprendizaje Intercultural, 1998), MarLen (Archivos Multimedia y Ambientes de Aprendizaje para la Escritura Creativa, 1998), LALERA (Lenguaje de Aprendizaje por Radio, 2005-2011), FlaChi (Lengua Extranjera para Niños, 2006), etc.

Con cofinanciación europea, Lynx ha desarrollado otras dos aplicaciones web en campos adyacentes: Makò (Collaborative Mapping) y WISP (e-consulting, eGOS, 2008-2011).

Hoy en día las principales actividades son: diseño y personalización, consultoría, formación y contenido de programación.

#### 4.2.8. ESU – European Students Union

Los National Unions of Students en Europa es la organización paraguas de 49 sindicatos nacionales de estudiantes procedentes de 37 países, representando a más de 11 millones de estudiantes. ESU representa los intereses educativos, económicos y culturales de los alumnos a nivel europeo en todos los órganos pertinentes, en particular en la UE, en el Consejo de Europa y en la UNESCO. ESU es un miembro del grupo de seguimiento de Bolonia y su Consejo

ESU también tiene amplia experiencia en el programa de modernización de la UE. Trabajan para reunir recursos y capacitar e informar a representantes estudiantiles nacionales sobre la evolución europea, particularmente en campos de la educación superior y de la juventud. ESU, a través de la organización de seminarios y conferencia, trata de asegurar la participación de los estudiantes en la política europea. Asimismo apoya la formación de los estudiantes, realiza investigaciones de ámbito europeo y proyectos de cooperación y publica manuales y boletines.

### 4.3. Descripción y Características del Proyecto Stay-In

#### 4.3.1. Finalidad y Objetivos

El objetivo general del proyecto Stay-In fue desarrollar y contrastar un sistema de orientación y asesoramiento dirigido a estudiantes de las instituciones de educación superior de la Unión Europea que están en riesgo de abandonar sus estudios antes de concluirlos. Para conseguir su finalidad el proyecto se desarrolló en dos fases que se sucedieron en el tiempo: la fase inicial se centró en llevar a cabo diferentes actividades de investigación que se enfocaron en alcanzar tres propósitos principales:

- Un propósito descriptivo – dirigido a explorar las diferentes políticas y prácticas destinadas a reducir el abandono en las instituciones de educación superior.
- Un propósito analítico – que consistió en identificar las similitudes y diferencias entre esas políticas y prácticas, en primer lugar con el fin de identificar las necesidades de los grupos participantes y, en segundo lugar, para identificar las brechas en las políticas y prácticas desarrolladas.

- Un propósito de aprendizaje – para determinar lo que funciona, para quién y en qué circunstancias, con el fin de preparar el terreno para el desarrollo de la orientación y el asesoramiento a los estudiantes universitarios en riesgo de exclusión.

Los resultados de esta primera parte de investigación ayudaron al desarrollo de la segunda parte del proyecto, cuya finalidad principal consistió en el diseño de los servicios de orientación y asesoramiento de Stay-In a través de la creación y puesta en marcha de una Plataforma On-line.

El proyecto Stay-In en su primera fase persigue, por tanto, los siguientes objetivos interconectados:

- Recolectar y examinar ejemplos de buenas prácticas de orientación y asesoramiento a nivel de educación superior, con particular énfasis en servicios on-line.
- Desarrollar una clasificación de buenas prácticas y sus rasgos definitorios.
- Identificar lo que funciona, para quién y bajo qué circunstancias.
- Clarificar las necesidades de los usuarios de Stay-In a través de una encuesta dirigida a estudiantes de educación superior, con especial interés en los estudiantes a distancia.
- Sintetizar los resultados de la investigación para ayudar a moldear el diseño de la plataforma de orientación y asesoramiento Stay-In.

Una vez concluida con éxito la primera fase, los objetivos de la segunda fase de Stay-In fueron los siguientes:

- a) Desarrollar una plataforma on-line de orientación y asesoramiento que cubriera las necesidades detectadas en los potenciales usuarios.
- b) Formar a estudiantes mentores y profesores tutores para desarrollar las actividades de asesoramiento on-line.
- c) Realizar un pilotaje de esta plataforma en contextos reales universitarios.
- d) Evaluar los resultados obtenidos en el pilotaje y realizar las modificaciones y mejoras en el servicio que correspondiesen.
- e) Difundir los resultados obtenidos y dar a conocer la herramienta de orientación creada.

### 4.3.2. Metodología

Siguiendo el desarrollo natural del proyecto y con la intención de alcanzar los objetivos planteados anteriormente, encontramos también dos fases diferenciadas en la forma de proceder y en las metodologías que en ambos periodos emplearon los miembros del proyecto Stay-In.

#### 1. La **Primera Fase** con un enfoque de investigación combina dos métodos principales:



La Revisión Realista (Pawson, y otros, 2005) implica un mapeo y un análisis del paisaje tanto político, como de investigación y de las prácticas que se desarrollan en el campo de la orientación y el asesoramiento. Esto se hace a través de:

- Un conjunto de entrevistas preliminares con expertos en la materia (informantes clave).
- Una 'auditoría de datos' de ejemplos de políticas y prácticas. Es decir, una revisión de la literatura sobre la teoría, la investigación y la práctica de orientación y asesoramiento a los estudiantes.
- Una selección de los ejemplos más relevantes de las políticas y las buenas prácticas (aplicando criterios de 'evaluación de calidad' a la lista compilada resultante de la auditoría de datos inicial).
- Un análisis de las características, fortalezas y debilidades de los ejemplos seleccionados mediante el análisis de contenido.

La encuesta on-line fue diseñada para añadir valor a los resultados de la revisión realista. A través de la encuesta se exploraron más a fondo los temas clave identificados en el análisis previo con especial atención en la identificación de las necesidades de orientación y asesoramiento de los estudiantes universitarios, potenciales usuarios de Stay-In.

Fruto de esta fase analítica se generó el informe “Guía para la inclusión: prácticas y necesidades de las universidades europeas” donde se presentan los resultados del trabajo de investigación llevado a cabo.

#### 2. La **Segunda Fase** de diseño, creación y pilotaje de la plataforma de orientación Stay-In, comprendió diferentes actuaciones, aunque los principales hitos de esta fase fueron tres:

- Desarrollo de la de la herramienta de e-orientación Stay-In que incluyó:

- Realización de la primera versión de la Plataforma On-line a raíz de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto.
- Testeo de la herramienta y generación de informes de errores.
- Subsanación de las incidencias detectadas.

Es importante subrayar que estos procedimientos se desarrollaron de forma cíclica hasta que se dio por válida la herramienta por parte de todos los socios participantes y se aprobó su puesta marcha.

- Pilotaje de la Plataforma Stay-In en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Evaluación del Pilotaje.

Dada la enorme importancia que cobran estas dos últimas actuaciones para nuestro trabajo de tesis doctoral, vamos a exponer de forma pormenorizada en qué consistieron y cómo se desarrollaron las mismas.

#### 4.4. El Pilotaje de la Plataforma de E-Orientación Stay-In

El pilotaje de la plataforma en la Universidad de Sevilla comenzó oficialmente el 05 de marzo de 2014. Fueron necesarias una serie de actuaciones previas a su implementación en contextos reales que se llamó fase preparatoria. Veamos a continuación en qué consistió este periodo:

##### 4.4.1. Actuaciones Previas al Pilotaje

Las actuaciones que fueron necesarios antes de comenzar el proceso de pilotaje se listan en la siguiente imagen:

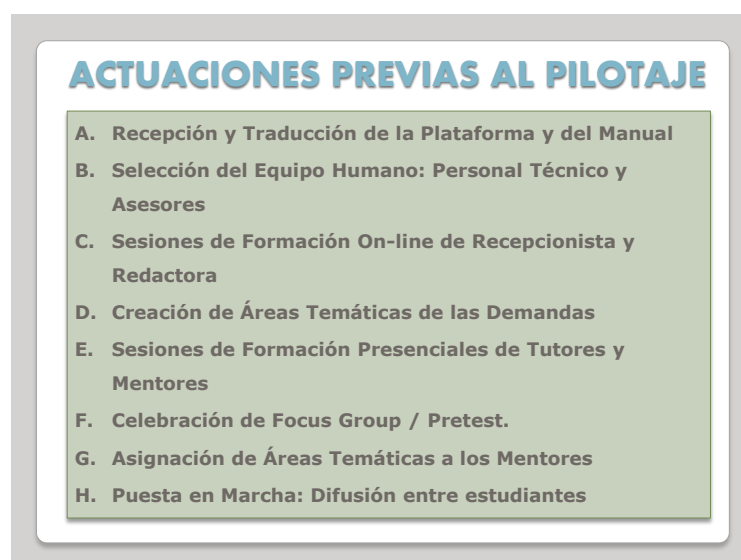


Ilustración 12. Actuaciones previas al pilotaje de la plataforma.

## **A. Recepción y Traducción de la Plataforma y del Manual**

El modelo base de la herramienta de orientación on-line y su manual de funcionamiento, fueron entregados a todos los socios europeos participantes en el proyecto para su traducción a los idiomas correspondientes.

El manual se encontraba disponible a través de página principal de la propia plataforma Stay-In y contenía instrucciones de utilización adaptadas a cada uno de los perfiles de usuarios de la plataforma, a saber, usuario anónimo, estudiantes, asesores (tutores y mentores), recepcionista y editor.

## **B. Selección del Equipo Humano: Personal Técnico y Asesores**

Hemos visto que los perfiles de usuarios de la plataforma fueron: usuario anónimo, estudiantes, asesores (tutores y mentores), recepcionista y editor. A excepción de los dos primeros, el resto de perfiles fueron seleccionados previamente por los miembros del grupo de investigación de Sevilla, teniendo en cuenta la idoneidad de sus competencias y habilidades con las tareas que debían desarrollar durante el proceso de pilotaje. Veamos detenidamente cada perfil, sus funciones y el resultado del proceso de selección efectuado.

### **LOS ASESORES**

Eran profesionales capacitados para orientar a los estudiantes que lo requirieran. A través de la plataforma podían atender las demandas de los estudiantes registrados y gestionar los grupos que le fuesen asignados. La asignación de alumnos y demandas a cada asesor era realizada por el recepcionista.

Los asesores disponían de herramientas útiles para cumplir con su papel como el chat, el videochat, las líneas del tiempo (que eran foros públicos y privados), la agenda, el correo electrónico, etc. Además, el asesor podía participar en comunidades de prácticas con otros asesores para compartir sus experiencias y modelos de trabajo.

Se diferenciaron dos perfiles de asesores, por un lado estaban los **tutores**, que eran profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación con experiencia en la orientación del alumnado y, por otro lado, se encontraban los **mentores**, que eran un grupo de alumnos y alumnas voluntarios de la misma facultad que se encontraban matriculados en cursos superiores, estos tenían experiencia suficiente como para ayudar a sus compañeros a resolver dudas o contratiempos que les fueran surgiendo en su trayectoria académica.



Tras el proceso de selección el resultado fue el siguiente:

- **Tutores:** Dado que el pilotaje se llevó a cabo con estudiantes de los diferentes grados y másteres que ofrecía la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, se reclutaron un total de 11 tutores especialistas en diversos campos de conocimiento. Así, se contó con perfiles de expertos en Pedagogía, en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical o Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. También se incluyeron varios expertos en problemáticas clave que pudiesen derivar en abandono de los estudios.
- **Mentores:** Con el mismo criterio que el utilizado para los tutores, se seleccionaron 6 alumnos de diferentes titulaciones, distintos cursos y niveles para participar en el pilotaje de la plataforma con el perfil de mentores.

### **EL RECEPCIONISTA**

Este perfil lo ocupaba un técnico responsable de la plataforma. Su función consistía en supervisar y gestionar los servicios, los usuarios y la información del sistema. El recepcionista era el coordinador tanto de la plataforma como del equipo de profesionales que trabajaban en ella (asesores y editor).

Algunas de las funciones del recepcionista eran; definir y crear los servicios y áreas comunes, asignar el trabajo a otros técnicos y recibir las solicitudes de asesoramiento de los estduantes para distribirlas entre los tutores y mentores.

### **EL EDITOR**

Junto con el Recepcionista conformaban el personal técnico de la plataforma. El editor era el encargado de la elaboración y publicación de los contenidos dentro de los servicios y de la parte pública de la plataforma.

El proceso de actuación del editor conllevaba: la generación de servicios o áreas de asesoramiento, la búsqueda de contenidos adaptados y actualizados y la gestión de los mismos para que estuviesen siempre disponibles a través de la plataforma. También se encanrgaba de redactar a otro tipo de información como las noticias de interés contenidas en la página de inicio de Stay-In.

En el siguiente cuadro presentamos al equipo humano definitivo que llevó a cabo con éxito el proceso de pilotaje en la Universidad de Sevilla

<b>ACTUACIONES PREVIAS AL PILOTAJE</b>	
<b>Selección del Equipo Humano</b>	
<b>Tutores</b>	<b>Mentores</b>
Juan de Pablos Pons	Olalla Pedrera Fuentes
Pilar Colás Bravo	Jorge García Aparicio
Teresa González Ramírez	Sandra Humanes Garrucho
Manuel Rodríguez López	Macarena Cortés Vázquez
Patricia Villaciervos Moreno	Sara García Cepero
Juan Antonio Contreras Rosado	Inmaculada Concepción Pedraza Navarro
Alicia González Pérez	<b>Personal Técnico</b>
Jesús Conde Jiménez	Recepcionista:
Borja Sañudo Corrales	Juan Antonio Contreras Rosado
Alejandra Pacheco Costa	Editora de Contenidos:
M <sup>a</sup> Dolores Díaz Alcaide	Patricia Villaciervos Moreno

Ilustración 13. Selección del equipo humano encargado del pilotaje de Stay-In

### C. Sesiones de Formación On-line de Recepcionista y Redactora

Para preparar la labor del equipo técnico de la plataforma fue necesario realizar sesiones de formación impartidas por los responsables de la creación informática de la herramienta. Esta formación se realizó a través de videoconferencia utilizando la conexión remota a los ordenadores para realizar las demostraciones en tiempo real del funcionamiento de Stay-In.

### D. Creación de Áreas Temáticas de las Demandas

Una de las tareas prioritarias para habilitar la plataforma antes de recibir a los estudiantes, fue la generación de las Áreas de Asesoramiento. Estas áreas conformaron la estructura general de clasificación de las temáticas en la que se incluían las demandas de los universitarios.

Para establecer estas etiquetas de clasificación de demandas se tomó en consideración los resultados de investigación de la primera fase del proyecto. Ese diagnóstico de necesidades basado, en la opinión de los estudiantes encuestados y en la revisión bibliográfica paralela, determinó las plausibles áreas de asesoramiento que iba a contener la plataforma Stay-In.

Estas temáticas depuradas y organizadas, se agruparon a su vez en dos grandes bloques cuya distribución respondía al perfil de asesor que debía atenderlas, así se obtuvieron: Áreas de Asesoramiento de Mentores contenidas en un espacio común de la

plataforma y Áreas de Asesoramiento de Tutores a las que se accedía desde el espacio personal de cada estudiante una vez que se hubiese registrado en el sistema.

El listado resultante de áreas no pretendía ser una estructura rígida y estanca de clasificación de demandas, ya que existían opciones abiertas (p. ej. Otros) para que los usuarios tuviesen siempre la opción de añadir temáticas nuevas no previstas ad hoc. Estas nuevas temáticas sería plausible añadirlas a la clasificación matriz en el caso de que se repitiesen con frecuencia.

En las siguientes imágenes se presenta el resultado de este análisis y la clasificación final de Áreas tomada como definitiva para el pilotaje:

ACTUACIONES PREVIAS AL PILOTAJE  
Creación de Áreas Temáticas

Temáticas para el Área Común (Mentores)

1. Acceso y Matriculación en la Universidad.
2. Centros, Titulaciones y Planes de Estudio.
3. Espacios de Estudio y Bibliotecas Universitarias.
4. Actividades Deportivas e Iniciativas Culturales.
5. Estudio de Idiomas.
6. Alojamiento.

Ilustración 14. Temáticas del área de asesoramiento común (Mentores)

ACTUACIONES PREVIAS AL PILOTAJE  
Creación de Áreas Temáticas

Temáticas para el Área Personal (Tutores)

1. Dificultades en el Estudio.
2. Dificultades Económicas.
3. Problemas Jurídicos o Legales.
4. Conciliación vida Personal, Laboral y Familiar.
5. Conflictos Familiares.
6. Problemas de Salud Física.
7. Problemas Emocionales y/o Sentimentales.
8. Discapacidad.
9. Traslados de Expedientes, Convalidaciones y Adaptaciones.
10. Alumnos Extranjeros.
11. Igualdad de Género.
12. Voluntariado.
13. Organismos de Representación Estudiantil.
14. Ampliación de Estudios de Grado.
15. Acceso al Mercado Laboral.
16. Otros.

Ilustración 15. Temáticas del área de asesoramiento personal (Tutores).

## **E. Talleres de Formación Presenciales de Tutores y Mentores**

Durante los días 18 de diciembre de 2013, el 25 de enero y 04 de marzo de 2014, se realizaron talleres de formación presenciales para tutores y mentores sobre el registro y funcionamiento de la plataforma con el fin de que estos se familiarizaran con su uso y la conocieran en profundidad.

La formación impartida se adaptó a cada perfil teniendo en cuenta las actuaciones diferentes de cada uno dentro de la plataforma.

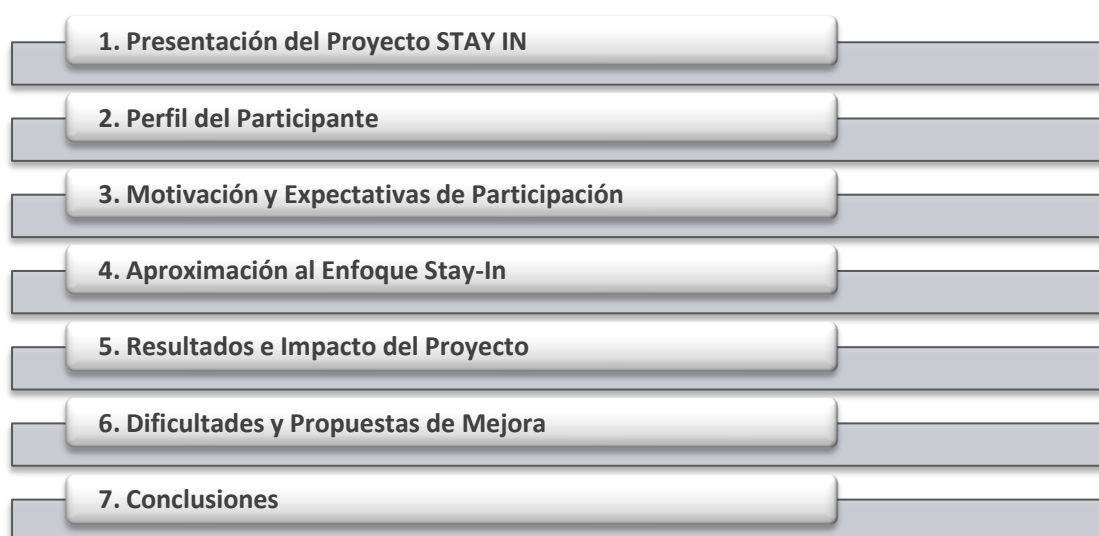
Además de la presentación de la herramienta y sus características, se realizaron ejercicios de simulación en tiempo real para resolver dudas y detectar posibles fallos en la aplicación.

## **F. Celebración de Focus Group / Pretest.**

Tras las sesiones de formación y una vez conocida la plataforma por parte de todo el personal involucrado en su pilotaje, se realizó una sesión de Focus Group-Pretest que se celebró el 5 de marzo del 2014 en el Seminario 5.1. de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla a las 17.00h.

A esta primera reunión de grupo, o taller de trabajo, asistieron los responsables del proyecto en Sevilla, el personal Técnico (editora y recepcionista) y los asesores (mentores y tutores) de la plataforma Stay-In. Fue la primera toma de contacto con el grupo de trabajo al completo.

Los contenidos que se desarrollaron en la sesión fueron:



**Ilustración 16. Contenidos desarrollados en Focus Group / Pretest**

La presentación del Proyecto Stay-In estuvo a cargo de la Profesora Teresa González Ramírez y los Técnicos de la Plataforma Patricia Villaciervos Moreno, autora de este trabajo y Jose Antonio Contreras Rosado. También contamos con las intervenciones de los Catedráticos Juan de Pablos Pons y Pilar Colás Bravo.

Los aspectos que se trataron en este bloque se resumen en la siguiente ilustración:



Ilustración 17. Aspectos tratados en la presentación del proyecto Stay-In

Parte fundamental del workshop fue la realización de un Focus Group. Esta técnica que formaba parte de la **evaluación del pilotaje**, se llevó a cabo con el objetivo de recoger información en forma de Pretest sobre diferentes aspectos del proyecto y la plataforma.

Para sistematizar los datos proporcionados por los participantes, se diseñó un instrumento de recogida de información que consistió en un cuadernillo autorellenable por Mentores y Tutores. (Ver anexo IV). En él se recogían 6 áreas de estudio:

- Perfil del Participante
- Motivación y Expectativas de Participación
- Aproximación al Enfoque Stay-In
- Resultados e Impacto del Proyecto
- Dificultades y Propuestas de Mejora
- Conclusiones

Al finalizar la sesión de trabajo se solicitó a los mentores que mostrasen su preferencia respecto a las Áreas de Asesoramiento más afines a sus intereses, conocimientos y capacidades, facilitándoles para ello la clasificación de temáticas elaborada previamente.

### G. Asignación de Áreas Temáticas a los Mentores

Atendiendo a las solicitudes de los propios mentores, a sus perfiles y a las necesidades de asesoramiento de la plataforma. Se asignaron áreas de asesoramiento especializado a cada uno de los mentores participantes en el proceso de pilotaje.

Cada responsable de área debía generar los contenidos iniciales de su temática (incluidos enlaces de interés) y prepararse convenientemente para recibir cualquier tipo de demanda al respecto.

Cada una de estas áreas se traduciría en la plataforma On-line en Foros de Comunicación independientes, donde el mentor actuaría como informante clave (pero no único) y como moderador del mismo. Dada la idiosincrasia de los foros, los propios estudiantes usuarios demandantes de asesoramiento, también podrían intervenir resolviendo dudas de sus compañeros.

En la siguiente tabla mostramos las áreas atribuidas a cada mentor:

<b>ACTUACIONES PREVIAS AL PILOTAJE</b> <b>Asignación de Áreas Temáticas a los Mentores</b>	
<b>Sandra Humanes</b>	<b>Acceso y Matriculación en la Universidad</b>
<b>Olalla Pedrera Fuentes</b>	<b>Centros, Titulaciones y Planes de Estudio</b>
<b>Jose Manuel</b>	<b>Espacios de Estudio y Bibliotecas</b>
<b>Macarena Cortés Vázquez</b>	<b>Actividades Deportivas e Iniciativas Culturales</b>
<b>Jorge García Aparicio</b>	<b>Estudio de Idiomas</b>
<b>Sara García Cepero</b>	<b>Alojamiento</b>

Ilustración 18. Asignación de áreas temáticas a los mentores

### H. Puesta en Marcha: Difusión entre estudiantes

La última de las actuaciones antes de dar comienzo al pilotaje de Stay-In fue la difusión entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la existencia de la herramienta, sus características y la forma de acceder a ella (enlace web y proceso de registro).

El objetivo no era la realización de una gran campaña de divulgación ya que no se requería un acceso masivo de estudiantes a la plataforma, sino más bien la entrada

escalonada de demandas de usuarios para ir comprobando el funcionamiento y bondades de la herramienta.

Los propios tutores (profesores de esta Facultad) fueron los encargados de realizar esta labor comunicativa entre sus grupos de alumnos a los que impartían docencia.

#### 4.4.2. Implementación del Pilotaje

Una vez concluida la fase preparatoria, dio comienzo la puesta en marcha de la Plataforma de E-Orientación Stay-In. Esta fase que se llamó PILOTAJE, se desarrolló en diferentes tareas y actuaciones concretas que se presentan en la siguiente ilustración:



Ilustración 19. Estructura organizativa del pilotaje de la plataforma Stay-In

Dado que la recepción de demandas de los estudiantes universitarios de forma particular no podría producir un montante suficiente de datos (en el tiempo que se tenía estipulado para la recogida de información del pilotaje) como para evaluar fiablemente el funcionamiento de la plataforma, se desarrolló una estrategia concreta de actuación. La estrategia diseñada para facilitar el acceso de los estudiantes a la plataforma y la interacción de todo el personal involucrado en el proceso (tutores, mentores y estudiantes) fue lo que llamamos "Encuentros Masivos".

Desde el comienzo del pilotaje, la plataforma presentaba algunas dificultades técnicas que figuran en el informe de incidencias que presentaremos en el bloque de resultados, estas cuestiones hicieron frustrar las primeras iniciativas de encuentros proyectados. Una vez solventadas las problemáticas más apremiantes, se desarrollaron con éxito diferentes encuentros entre los meses de mayo y junio.

En estos encuentros masivos los estudiantes, después de realizar el proceso de registro en la plataforma, pudieron plantear sus demandas (tanto en los espacios públicos como privados) y los mentores y tutores pudieron atenderlas en el mismo momento y de forma personalizada, planteando soluciones eficaces a las mismas.

Una vez terminados los encuentros masivos, se administraron cuestionarios de satisfacción a los alumnos participantes y se celebró días después un último Focus Group con tutores y mentores en el que se daba por concluido el Pilotaje de Stay-In. En esta reunión los participantes rellenaron un segundo cuadernillo en forma de Postest que mantenía la misma estructura del instrumento de Pretest administrado en la fase preparatoria.

Por tanto, para la **evaluación del pilotaje**, se ha recogido la siguiente información:

- Focus Group Pretest de Mentores y Tutores.
- Registro de Incidencias de la Plataforma
- Datos estadísticos de registro, participación, número de demandas resueltas, tipologías de las mismas, etc. de la plataforma.
- Cuestionario de satisfacción del alumnado.
- Entrevistas al alumnado
- Focus Group Postest de Mentores y Tutores.

#### 4.4.3. Productos

A lo largo de las dos fases que constituyen el proyecto Stay-In, son diferentes los productos obtenidos.

##### 1. Fase de Investigación

Recordamos que el objetivo fundamental de esta fase era revisar el estado de la cuestión sobre la orientación y el asesoramiento a los estudiantes universitarios, teniendo en cuenta las políticas, los programas y las prácticas que se habían desarrollado en este campo de conocimiento, y la proyección del mismo para fundamentar los servicios de orientación y asesoramiento en las universidades europeas. Por tanto, los productos elaborados durante el proceso de investigación fueron dos informes que recogían los resultados principales obtenidos (disponibles a través de la página web del proyecto <http://stay-in.org/>):

- Research Handbook (enero de 2013) que contenía: la metodología de investigación; herramientas para la recogida de datos; metodología para el análisis y el diseño del cuestionario online.
- Guidance for inclusion: practices and needs in European Universities (abril de 2013) donde se recogían: los resultados de las buenas prácticas analizadas; los



enfoques y las características de orientación y asesoramiento que son potencialmente transferibles; los resultados de la encuesta estudiantil; y unas recomendaciones para la realización de una adecuada orientación y asesoramiento.

Las siguientes imágenes muestran las portadas y el índice de contenidos este documento.

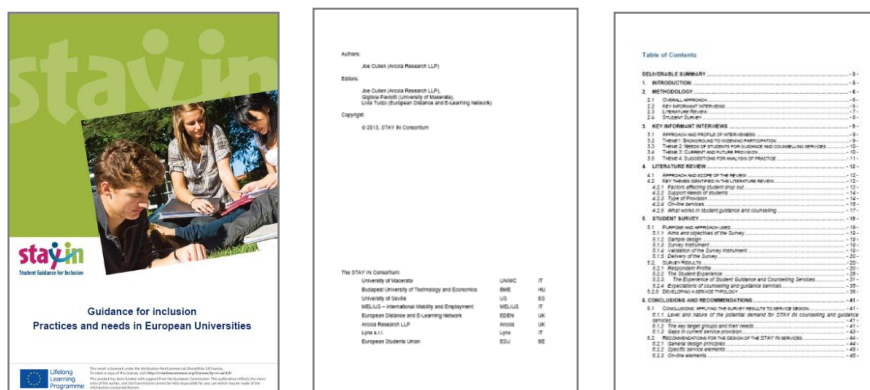


Ilustración 20. Portadas e índice de Guidance for inclusion: practices and needs in European Universities

## 2. Fase de Creación y Puesta en marcha de la Plataforma

En esta segunda y última etapa de desarrollo del proyecto los productos principales desarrollados fueron:

- Guía para la Implantación del Sistema de Orientación Stay-In (Training Guidelines): Este documento pretende ser un recurso para las universidades y otras instituciones que estén dispuestos a adoptar el enfoque Stay-In y sus herramientas, especialmente la plataforma On-line. Presenta los pasos principales que se deben seguir para la adopción de la plataforma, centrándose especialmente en la formación del personal involucrado en la prestación de los servicios de apoyo y asesoramiento.

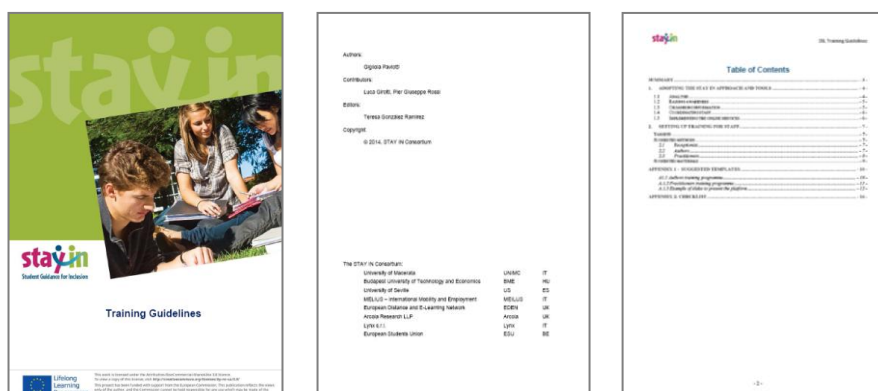
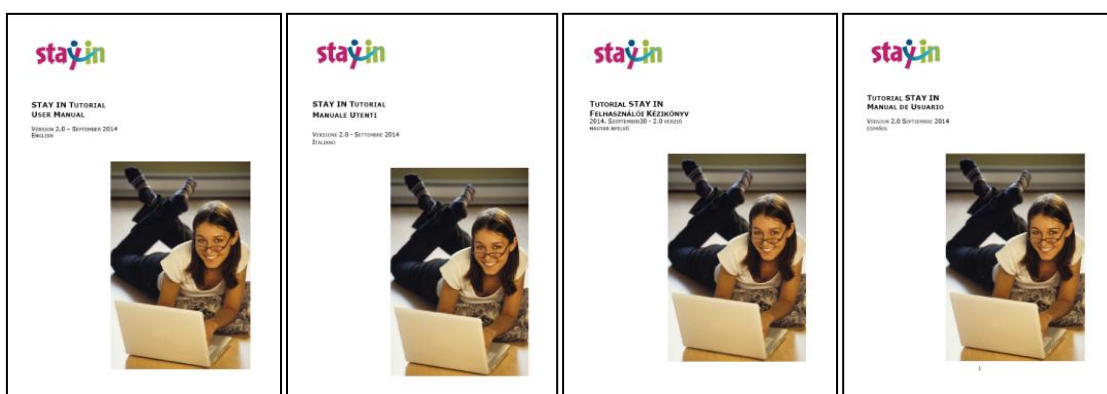


Ilustración 21. Portadas e índice de la Guía para la Implantación del Sistema de Orientación Stay-In (Training Guidelines)

- **Manual de Usuario de la Plataforma (Users Guide Tutorial):** Esta manual, traducido en varios idiomas, contiene, para cada perfil de usuario de la plataforma (usuario anónimo, estudiantes, asesores (tutores y mentores), recepcionista y editor), la siguiente información: la descripción y características del perfil en cuestión, las indicaciones para su registro y acceso a la plataforma, la descripción de su página principal, sus herramientas disponibles y una relación de FAQ o preguntas frecuentes resueltas. Su consulta o descarga, además de estar disponible en la web del proyecto, podía hacerse a través de la propia plataforma de orientación.



**Ilustración 22. Portadas del manual de la plataforma Stay-In traducidas a diferentes idiomas**

En las siguientes imágenes podemos ver el índice del Manual en su versión Española y comprobar cómo se mantiene la estructura expositiva en cada perfil para facilitar la comprensión por parte del lector.

<p><b>ÍNDICE</b></p> <p>Índice ..... 2</p> <p>Usuarios anónimos ..... 6</p> <p>¿Quién soy? ..... 6</p> <p>Mensajes libre ..... 6</p> <p>Registro en la plataforma para cualquier usuario ..... 6</p> <p>¿Quién soy? ..... 6</p> <p>Usuarios registrados sin matrícula ..... 6</p> <p>¿Quién soy? ..... 6</p> <p>Registro y acceso a la plataforma ..... 6</p> <p>De alguna manera ..... 6</p> <p>Sus herramientas disponibles ..... 6</p> <p>Línea del tiempo del área común ..... 6</p> <p>Área para compartir documentos ..... 6</p> <p>Línea de mensajes individual ..... 6</p> <p>Chat del grupo de discusión ..... 6</p> <p>Reservación por los contenidos ..... 6</p> <p>FAQ - ¿Cómo puedo? ..... 6</p> <p>Participar en un grupo de discusión ..... 6</p> <p>Preparar un tema de discusión ..... 6</p> <p>Responder a un tema de discusión ..... 6</p> <p>Compartir un archivo ..... 6</p> <p>Buscar y descargar un documento ..... 6</p> <p>Modificar el perfil ..... 6</p> <p>Crear un contenido (o usar el editor de textos) ..... 6</p> <p>Insertar imágenes ..... 6</p> <p>Insertar enlaces externos ..... 6</p> <p>Insertar enlaces internos a la plataforma ..... 6</p> <p>Modificar la posición del contenido ..... 6</p> <p>Publicar contenido público en la página de inicio ..... 6</p> <p>Modificar / borrar un contenido publicado previamente ..... 6</p> <p>Cambiar su nombre de usuario ..... 6</p> <p>Cambiar el perfil personal o contraseña ..... 6</p> <p>Solicitar una nueva contraseña ..... 6</p> <p>ESTADÍSTICAS ..... 6</p> <p>Registro y acceso a la plataforma ..... 6</p> <p>De alguna manera ..... 6</p> <p>Sus herramientas disponibles ..... 6</p>	<p>Formulario de consulta ..... 23</p> <p>Línea del tiempo del área común ..... 23</p> <p>Línea del tiempo personalizable con el tutor ..... 23</p> <p>Línea del tiempo en grupo de discusión ..... 23</p> <p>Área para compartir documentos (links/attachments) ..... 23</p> <p>Línea de mensajes individual ..... 23</p> <p>Asesor ..... 23</p> <p>Chat ..... 23</p> <p>Chat del servicio ..... 23</p> <p>Visualizar ..... 23</p> <p>Registro del perfil personal ..... 23</p> <p>FAQ - ¿Cómo puedo? ..... 23</p> <p>Realizar una consulta ..... 23</p> <p>Preparar una cita con un tutor ..... 23</p> <p>Realizar una reserva en la línea del tiempo del servicio ..... 23</p> <p>Participar en una cita por chat ..... 23</p> <p>Participar en una cita por videollamada ..... 23</p> <p>Participar en una línea de tiempo ..... 23</p> <p>Preparar un tema de discusión ..... 23</p> <p>Responder a un tema de discusión ..... 23</p> <p>Compartir un archivo ..... 23</p> <p>Buscar y descargar un documento ..... 23</p> <p>Modificar el perfil ..... 23</p> <p>Crear un contenido (o usar el editor de textos) ..... 23</p> <p>Cambiar el nombre de usuario ..... 23</p> <p>Cambiar la contraseña ..... 23</p> <p>Insertar imágenes ..... 23</p> <p>Insertar enlaces ..... 23</p> <p>Registro y acceso a la plataforma ..... 23</p> <p>De alguna manera ..... 23</p> <p>Sus herramientas disponibles ..... 23</p> <p>Línea del tiempo del área común ..... 23</p> <p>Línea de mensajes individual con el estudiante ..... 23</p> <p>Línea del tiempo del grupo de discusión ..... 23</p>	<p>Área para Compartir documentos (links/attachments) ..... 33</p> <p>Chat de servicios de consejería ..... 33</p> <p>Visualizar ..... 33</p> <p>Configuración de Flujo de Consulta ..... 33</p> <p>Página de Perfil Personal ..... 33</p> <p>FAQ - ¿Cómo? ..... 33</p> <p>Ver los mensajes que he asignado ..... 33</p> <p>Preparar una cita para un nuevo estudiante ..... 33</p> <p>Editar un comentario en la línea de tiempo de servicio ..... 33</p> <p>Dar asesoramiento con una cita de chat ..... 33</p> <p>Dar asesoramiento con una cita de videollamada ..... 33</p> <p>Dar asesoramiento fuera de la plataforma (necesidad de completar la encuesta) ..... 33</p> <p>Realizar una consulta ..... 33</p> <p>Crear un servicio de asesoría para un estudiante ..... 33</p> <p>Ver grupos que tengo ..... 33</p> <p>Participar en una comunidad de prácticas de orientación ..... 33</p> <p>Preparar un tema de discusión en línea del tiempo de un servicio, o comunidad de prácticas ..... 33</p> <p>Participar en una línea de tiempo ..... 33</p> <p>Reservar a un perfil en un grupo de discusión ..... 33</p> <p>Compartir un archivo en un servicio o en un grupo de discusión o una comunidad de prácticas ..... 33</p> <p>Buscar y descargar un documento ..... 33</p> <p>Preparar un tema de discusión sobre sus temas ..... 33</p> <p>Modificar el perfil ..... 33</p> <p>Actualizar / cambiar los temas ..... 33</p> <p>Cambiar el grupo nombre de usuario ..... 33</p> <p>Cambiar el grupo personal / contraseña ..... 33</p> <p>Insertar imágenes ..... 33</p> <p>Solicitar una nueva contraseña ..... 33</p> <p>REGISTRACIÓN ..... 33</p> <p>¿Quién soy? ..... 33</p> <p>Registro y Acceso a la Plataforma ..... 33</p> <p>Línea de tiempo ..... 33</p> <p>Evaluación y consulta de servicios ..... 33</p> <p>Línea de mensajes individual ..... 33</p> <p>Comunidad pública/servicios de asesoramiento reservados a los usuarios ..... 33</p> <p>Línea de tiempo ..... 33</p> <p>Edición de la Página de Inicio ..... 33</p>	<p>Asignar Usuario a la Base de usuarios ..... 66</p> <p>Asignar servicio y lista de servicios ..... 66</p> <p>Reservación a una actividad de servicio (o asignar un tutor / mentor) ..... 66</p> <p>Crear un servicio de asesoría para un estudiante ..... 66</p> <p>Crear un mensaje cuando para todos los usuarios ..... 66</p> <p>Creación de un área común reservada a los estudiantes ..... 66</p> <p>Ver la lista de todos los servicios ..... 66</p> <p>Crear un mensaje ..... 66</p> <p>Ver la lista de todos los usuarios ..... 66</p> <p>Publicar información en la página de inicio de la plataforma ..... 66</p> <p>Cambiar su nombre de usuario ..... 66</p> <p>Cambiar el perfil personal o contraseña ..... 66</p> <p>Solicitar una nueva contraseña ..... 66</p> <p>ESTADÍSTICAS ..... 66</p> <p>¿Quién soy? ..... 66</p> <p>Registro y Acceso a la Plataforma ..... 66</p> <p>Línea de tiempo ..... 66</p> <p>Comunidad pública/servicios de asesoramiento reservados a los usuarios ..... 66</p> <p>Estadísticas de Visualización de los Contenidos ..... 66</p> <p>FAQ - ¿Cómo? ..... 66</p> <p>Crear un contenido (o usar el editor de textos) ..... 66</p> <p>Insertar imágenes ..... 66</p> <p>Insertar enlaces ..... 66</p> <p>Insertar enlaces externos ..... 66</p> <p>Insertar enlaces internos a la plataforma ..... 66</p> <p>Modificar la posición del contenido ..... 66</p> <p>Publicar contenido público en la página de inicio ..... 66</p> <p>Modificar / borrar un contenido publicado previamente ..... 66</p> <p>Cambiar su nombre de usuario ..... 66</p> <p>Cambiar el perfil personal o contraseña ..... 66</p> <p>Solicitar una nueva contraseña ..... 66</p>
--	--	--	---

**Ilustración 23. Índice del manual de la plataforma Stay-In en su versión española**

- **Informe de Resultados de la Evaluación del Pilotaje:** Este documento recoge el diseño metodológico, los instrumentos, los análisis realizados y los resultados obtenidos en la evaluación de la puesta en marcha o pilotaje de la plataforma que se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Como en los documentos anteriores presentamos en imágenes la portada y el índice del informe.

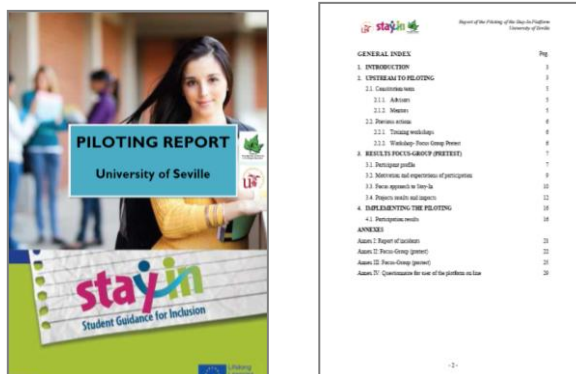


Ilustración 24. Portada e índice del Informe de Resultados de la Evaluación del Pilotaje

– Plataforma de E-Orientación Stay-In: constituye el producto principal de esta fase. Fue diseñada en un software existente, WISP (Proveedor de Servicios de Web integrado). Este software fue desarrollado por dos de los socios en el proyecto eGOS (CIP Programa de Apoyo a Políticas TIC). Algunas de las potencialidades de la herramienta son:

- Ofrece apoyo a los estudiantes en la búsqueda de información, para hacer frente a los problemas prácticos que les puedan surgir y también para ofrecerles un servicio de asesoramiento real.
- Proporciona multitud de servicios que pueden ser interactivos (los orientadores a los estudiantes) o no interactivos (información de las redes sociales, últimas noticias, enlaces de interés, etc.).
- La comunicación dentro de la misma puede ser sincrónica o asincrónica, textual o audio-video (reuniones on-line).
- Permite la gestión de los usuarios y realizar un seguimiento de todos los servicios prestados.
- Su diseño admite que varios asesores trabajen de manera independiente con una única instalación multilingüe.

Veamos con detalle la interfaz de la herramienta creada y sus características.

#### 4.4.4. La Plataforma de E-Orientación Stay-In

Empezaremos mostrando la interfaz resultante con la captura de la **Página de Inicio** de la Plataforma. En ella los visitantes encontraban información resumida sobre la utilidad de la herramienta, noticias institucionales de interés, instrucciones de registro, cuadro de identificación y acceso para los usuarios registrados, RSS Feeds con enlaces a contenidos o noticias universitarias, y otros accesos a entradas de redes sociales prioritarias como Facebook o Twitter.



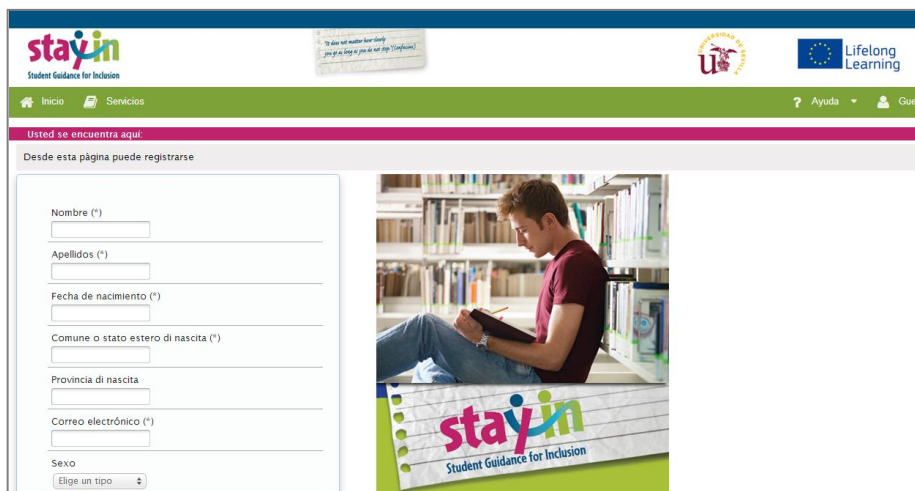
Ilustración 25. Página de inicio de la plataforma Stay-In

Para acceder a la plataforma y sus servicios de asesoramiento el estudiante debía registrarse utilizando para ello el apartado REGISTRO que se encontraba en la barra verde que encabeza la página de inicio.



Ilustración 26. Acceso al registro de la plataforma Stay-In

A través de este enlace, los usuarios debían facilitar algunos datos personales necesarios para completar su proceso de inscripción en Stay-In.



**Ilustración 27. Pantalla de solicitud de datos personales para el registro en Stay-In**

Una vez iniciada la sesión, los elementos más importantes que el alumno encontraba en su **Página Principal** eran:

- **RSS FEED:** Espacios de información útiles para estar al día sobre las noticias de su universidad.
- El **Área Común:** desde dónde podía acceder a los diferentes foros de comunicación que gestionaban y moderaban los mentores. En estos foros el usuario podía participar libremente enviando mensajes, leyendo los demás y respondiendo a los de otros compañeros. Esto lo podían hacer de forma simultánea con otros estudiantes.

Los foros de esta área aunque mostraban un tema principal, también podían contener subtemas relacionados propuestos por los propios participantes o por los moderadores.

Una vez que se accedía a un foro los usuarios encontraban, por un lado, contenidos publicados por el editor y enlaces web para obtener información inmediata y acceder a documentación relacionada con la temática y, por otro lado, la "línea de tiempo", instrumento principal de éste servicio donde se mostraban todas las consultas de los usuarios y las respuestas que estas iban recibiendo ordenadas por fecha de entrada en el sistema.

- El **Área Personal:** a través del que se podía realizar una consulta privada de asesoramiento para que fuese resuelta por un orientador personal después de ser recibida y asignada por el recepcionista.

En esta misma área el estudiante también podía ver las demandas de orientación que mantenía abiertas, las que ya se habían resuelto y cerrado y las citas fijadas con sus asesores.

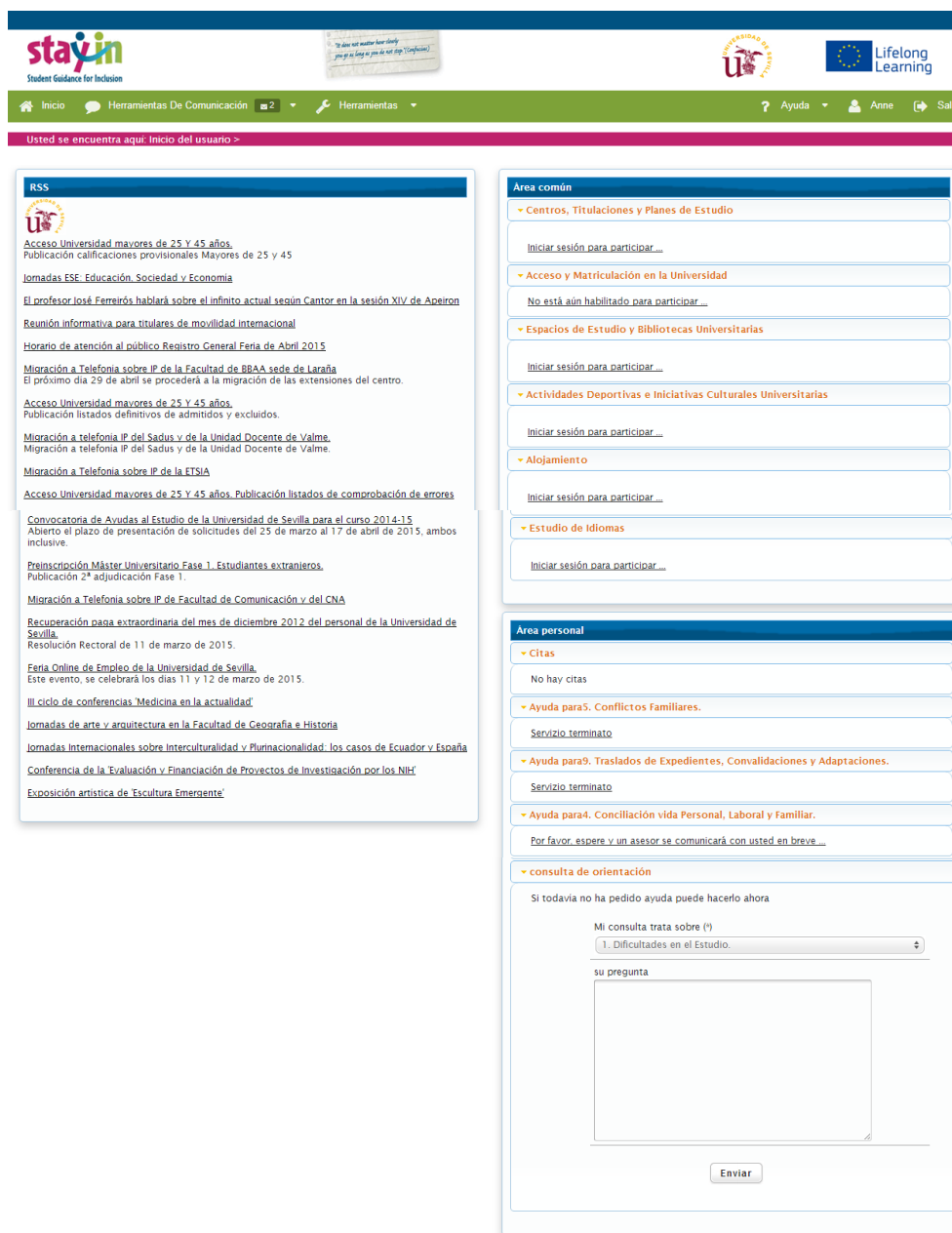


Ilustración 28. Pantalla del área personal de la plataforma Stay-In

Los alumnos usuarios de la Plataforma Stay-In disponían de diferentes herramientas para cubrir distintos propósitos, vamos a describir cada una de ellas:

## A. Página del Perfil Personal

Todos los usuarios tenían la posibilidad de cambiar la información de su perfil en cualquier momento, incluyendo su foto, contraseña, idioma y todos sus datos personales, tanto los que obligaba el sistema a completar, como los opcionales.

Para hacerlo sólo tenían que pinchar en el botón con su nombre de usuario, que aparecía en la barra de cabecera de su página principal. Una vez desplegada la información básica de su perfil, podían seleccionar la opción de EDITAR SU PERFIL.

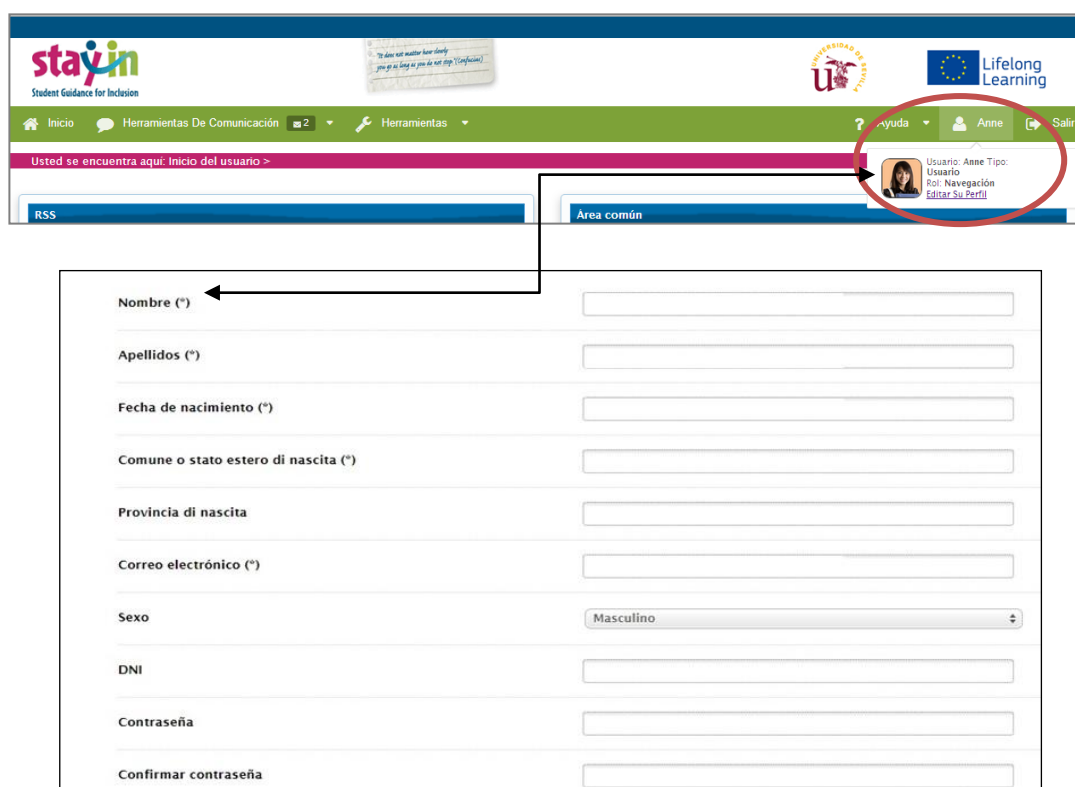


Ilustración 29. Pantalla para el cambio de perfil de los usuarios de la plataforma Stay-In

## B. Formulario de Consulta

Se encontraba dentro del Área Personal del usuario y a través de este, el alumno seleccionaba el tipo de demanda que precisaba de entre la lista que se le facilitaba en forma de desplegable.

Después de clasificar su demanda, el estudiante debía formular una pregunta o una petición especial para recibir asesoramiento personalizado y que un orientador profesional solventase sus necesidades.



Ilustración 30. Formulario de consulta de la plataforma Stay-In

Una vez que el orientador recibía la demanda de parte del recepcionista, habría una línea del tiempo con el estudiante, esta línea estaba dedicada únicamente a esa temática concreta. Cuando el asesor y el estudiante daban por finalizado el proceso se cerraba la línea.

### C. Línea del Tiempo del Área Común

La línea de tiempo, como ya hemos mencionado en párrafos anteriores, era el instrumento con el cual el estudiante podía comunicarse fácilmente con los mentores o con otros usuarios, enviando sus y comentarios, o simplemente compartiendo sus pensamientos.

Los usuarios tenían la capacidad de crear nuevos temas y responder los mensajes de otras personas.

Ilustración 31. Línea del tiempo de Stay-In

La línea de tiempo mostraba ordenados por fecha de publicación los mensajes recogidos en orden descendente, es decir las más actuales en primer lugar.

### D. Línea del Tiempo del Área Personal

Hemos anunciado también que dentro de una demanda de asesoramiento personalizado con un orientador profesional, también se incluía una línea del tiempo con características semejantes a las ya descritas, aunque en este caso sólo el orientador asignado y el estudiante podían hacerle preguntas, leer las respuestas y hacer comentarios en ella.



De la misma forma que en la anterior, cada línea del tiempo tenía un tema general sobre el que se podían ir creando jerárquicamente otros asuntos relacionados que se iban añadiendo a este de forma ordenada.

### E. Área para Compartir Documentos (cargar/descargar)

Tanto en el Área Común como en el Personal, una vez que los usuarios accedían a una Línea del Tiempo concreta, tenían la opción de compartir archivos y documentos que podían ser consultados o descargados tanto por otros usuarios como por los asesores. El moderador de la línea decidía si el archivo en cuestión era adecuado para publicarse en este espacio.

A esta carpeta de archivos compartidos se accedía a través de un enlace que aparecía en la barra de cabecera de la página con el nombre de DOCUMENTOS.

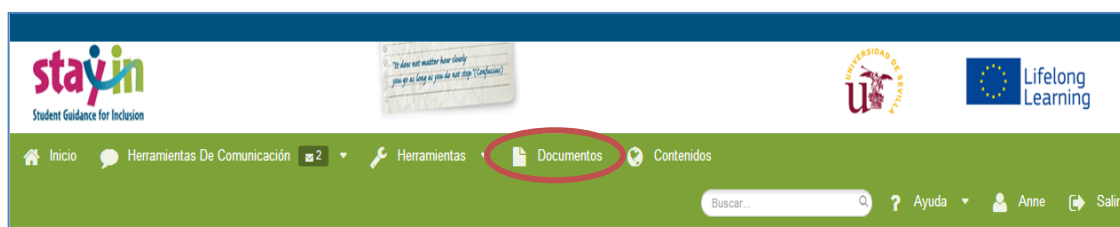


Ilustración 32. Enlace a la carpeta de archivos compartidos de Stay-In

La información que se facilitaba en la plataforma de cada contenido compartido era: nombre del archivo, nombre de la persona que lo había enviado, fecha de publicación y temática dónde se inscribía la información.

Archivo	Enviado Por	Fecha	Contenidos
<a href="#">AMPLIACION_PLAZO_NO_PRESENCIAL.pdf</a>	Patricia Editora Villaciervos Moreno	11/11/14	<a href="#">Estudio de Idiomas</a>
<a href="#">Solicitud_acreditacion.pdf</a>	Patricia Editora Villaciervos Moreno	11/11/14	<a href="#">Estudio de Idiomas</a>
<a href="#">Solicitud_expedicion_diploma.pdf</a>	Patricia Editora Villaciervos Moreno	11/11/14	<a href="#">Estudio de Idiomas</a>

[Enviar un archivo](#)

Ilustración 33. Información facilitada por la plataforma de los documentos compartidos

### F. Lista de Mensajes Recibidos

Otra de las herramientas con la que contaban todos los usuarios de la plataforma era un sistema de mensajería interna. En su página principal, estudiantes y asesores podían ver si tenía nuevos mensajes no leídos.



Ilustración 34. Enlace a las herramientas de comunicación de Stay-In

Y accediendo a la carpeta de Herramientas de Comunicación/Mensajería, podía leer y administrar todos sus correos.

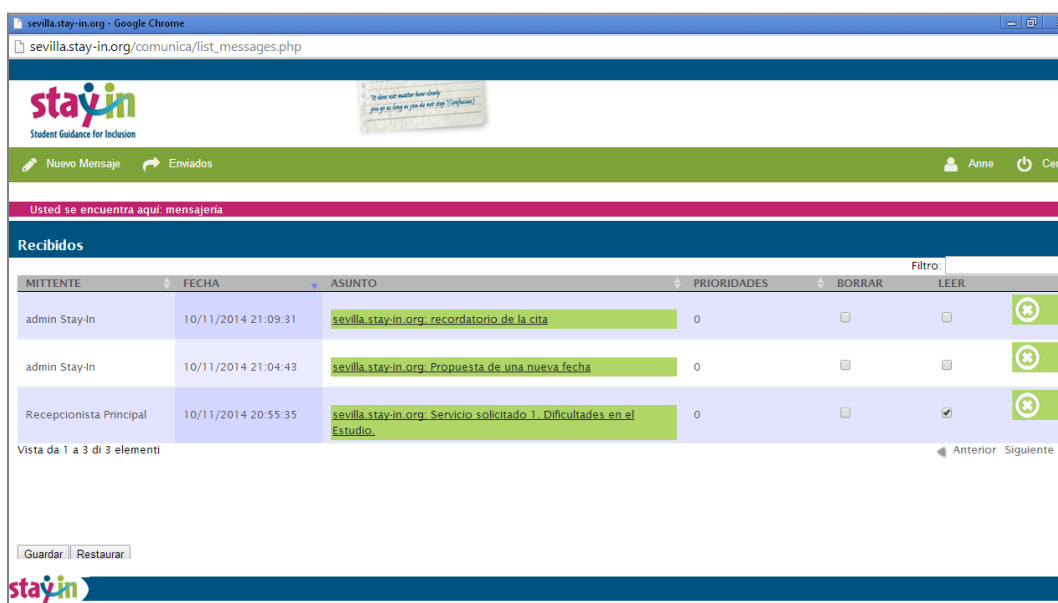


Ilustración 35. Pantalla de administración de correos personales de los usuarios de Stay-In

## G. Agenda

La agenda recogía las citas que los orientadores proponían a sus estudiantes asignados, una vez que estos habían realizado su demanda utilizando el Formulario de Consulta. El acceso a esta función también se realizaba a través de la barra verde que encabezaba su página principal desplegando el botón de HERRAMIENTAS.



Ilustración 36. Enlace a la agenda de la plataforma Stay-In

La siguiente imagen muestra los detalles que la plataforma proporcionaba de todas las citas una vez que se accedía a la herramienta

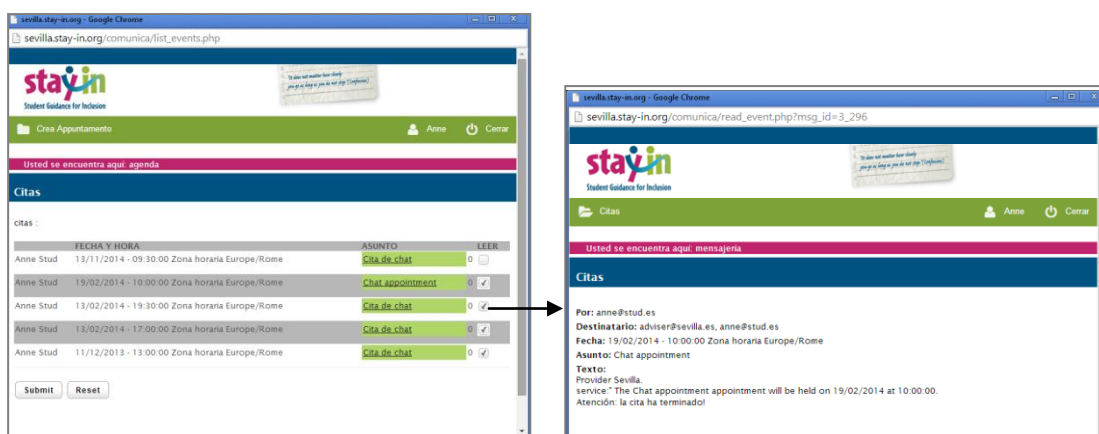


Ilustración 37. Pantallas de citas para asesoramiento de los usuarios de Stay-In

## H. Citas

El sistema de gestión de citas entre estudiantes y orientadores era el corazón de la Plataforma Stay-In. Después de solicitar ayuda, los estudiantes recibían una propuesta para una cita con la opción de varias fechas. El estudiante podía ver las fechas propuestas y elegir entre ellas.



Ilustración 38. Pantalla de propuesta y selección de fechas para citas de asesoramiento en Stay-In

Una vez determinada la fecha de la cita, que se podía llevar a cabo de forma remota a través de la plataforma (chat o videochat), presencial, o por teléfono; aparecía en la página principal del estudiante un aviso de la fecha acordada hasta el día de su celebración.

Para lograr una mayor eficacia en el recordatorio, se incluía una cuenta atrás con indicación de las horas, minutos y segundos que restaban hasta que diese comienzo la cita programada.



Ilustración 39. Pantalla de cuenta atrás para el comienzo de la sesión de asesoramiento en Saty-In

## I. Chat

Es uno de los procedimientos posibles para establecer una cita de asesoramiento entre estudiante y orientador.

La forma de proceder en este caso era la siguiente: el asesor recibía la demanda del usuario y contestaba proponiéndole una cita de asesoramiento a través del CHAT con distintas alternativas en cuanto a fechas de celebración a elección del estudiante. Una vez que el alumno aceptaba una de las

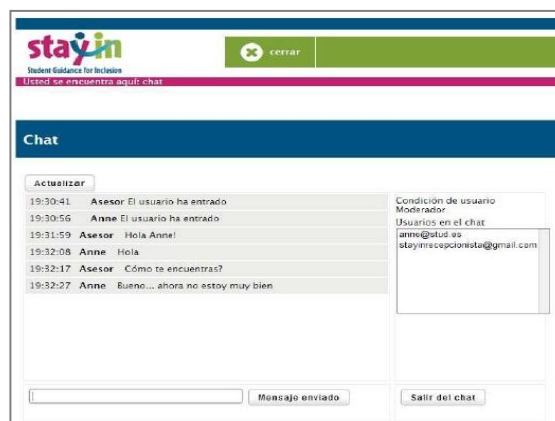


Ilustración 40. Chat entre usuario y asesor en Stay-In

propuestas se activaba en su página principal la cuenta atrás que mostraba

la fecha de inicio de la cita. Terminada la cuenta atrás se activaba directamente el enlace que le permitía acceder al chat donde le esperaba su asesor personal.

## J. Videochat

Era otra manera plausible de contacto sincrónico y remoto con los orientadores y también se realizaba a través de la plataforma.

El procedimiento de acceso era exactamente el mismo que en el caso del chat.

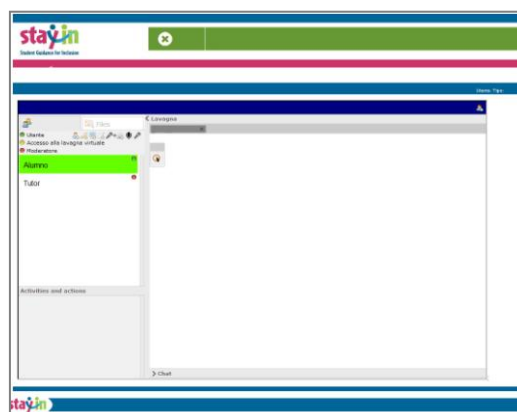


Ilustración 41. Videochat entre usuario y asesor en Stay-In

El asesor proponía una u otra forma de relación según su criterio profesional y los medios técnicos de los que se dispusiese.

El videochat, además de permitir el intercambio de mensajes de texto, posibilitaba ver y escuchar al interlocutor. Además, una peculiaridad de la plataforma Stay-In era que al mismo tiempo que se celebraba el videochat, los usuarios podían compartir una pizarra interactiva, permitiendo al estudiante y orientador ver archivos y presentaciones de forma simultánea.

Aunque eran muchas las ventajas de este modo de comunicación, los requerimientos técnicos necesarios podían suponer en ocasiones un inconveniente para su utilización ya que se requería una conexión ADSL; un ordenador que tuviese instalado flash y dispositivos de reproducción, como un micrófono, altavoces y una webcam.

#### **4.5. Conclusiones**

La Plataforma de E-Orientación Stay-In que hemos presentado fue diseñada para proporcionar un entorno amigable donde estudiantes universitarios y asesores interactuasen de manera sencilla e intuitiva.

Se trataba de generar una herramienta al servicio de las características de la orientación que los estudiantes necesitaban y que fuese capaz, a su vez, de aglutinar toda la información institucional actualizada para aquellos alumnos que requirieran realizar alguna consulta directa.

Debía ofrecer diferentes alternativas de comunicación entre estudiantes y asesores y facilitar tanto el registro rápido de las demandas como los procesos efectivos de resolución de las mismas.

Un sistema abierto y flexible que fuese capaz de convertirse en un Macrosistema de Orientación para las instituciones universitarias donde convergiesen todos los esfuerzos e iniciativas de los distintos departamentos y servicios de orientación y tutoría.

Un importante referente para su desarrollo fue su transferibilidad, es decir, la intencionalidad de utilizarse en diferentes universidades de distintos países de la Unión Europea.

Creemos que la herramienta resultante cumple con las expectativas que nos propusimos y así lo demuestra la evaluación que de ella hicieron los participantes en el proyecto, tanto asesores (profesores y mentores) como estudiantes universitarios.

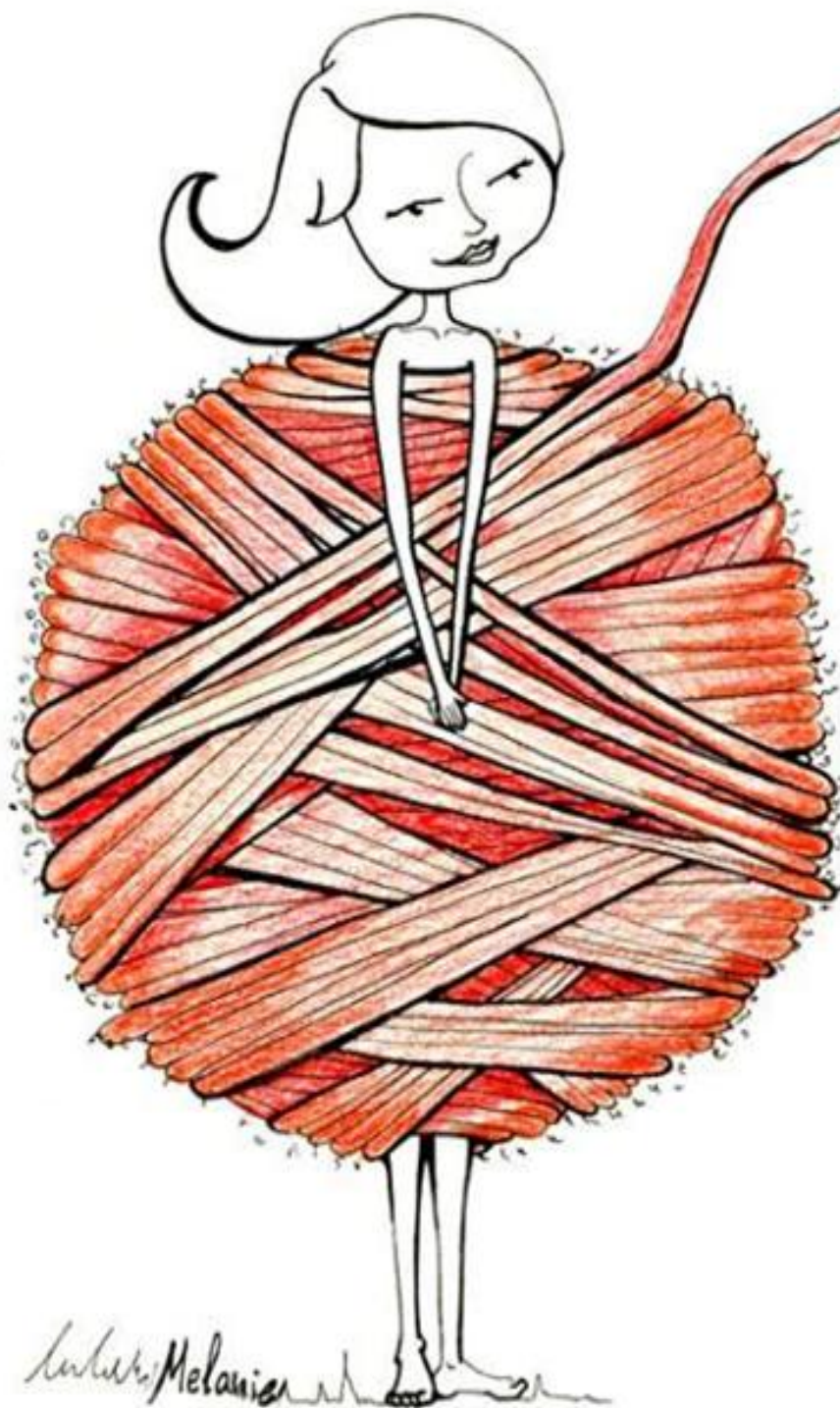
La difusión en este momento cobra una gran relevancia, ya que el conocimiento de la plataforma y sus virtudes podrán promover su implementación y las iniciativas

políticas e institucionales necesarias para que la orientación en nuestras universidades se convierta en una realidad y en un vehículo hacia la excelencia.

De este proyecto son fruto diferentes tesis doctorales, como esta que nos ocupa y otras publicaciones científicas que colaborarán en la transmisión del conocimiento generado a diferentes contextos educativos, tanto en el ámbito nacional como internacional, para intentar alcanzar el objetivo más ambicioso planteado, que no es otro que convertir Stay-In en un referente importante en el campo del asesoramiento y la inclusión educativa.



BLOQUE 2  
METODOLOGÍA DEL ESTUDIO







## 1. INTRODUCCIÓN

En este bloque abordaremos las diferentes etapas del proceso de investigación que sustentan nuestro estudio y las estrategias o pautas de actuación desarrolladas en cada una de ellas. En el siguiente cuadro realizamos una síntesis de esta relación entre las fases y las estrategias metodológicas implementadas.

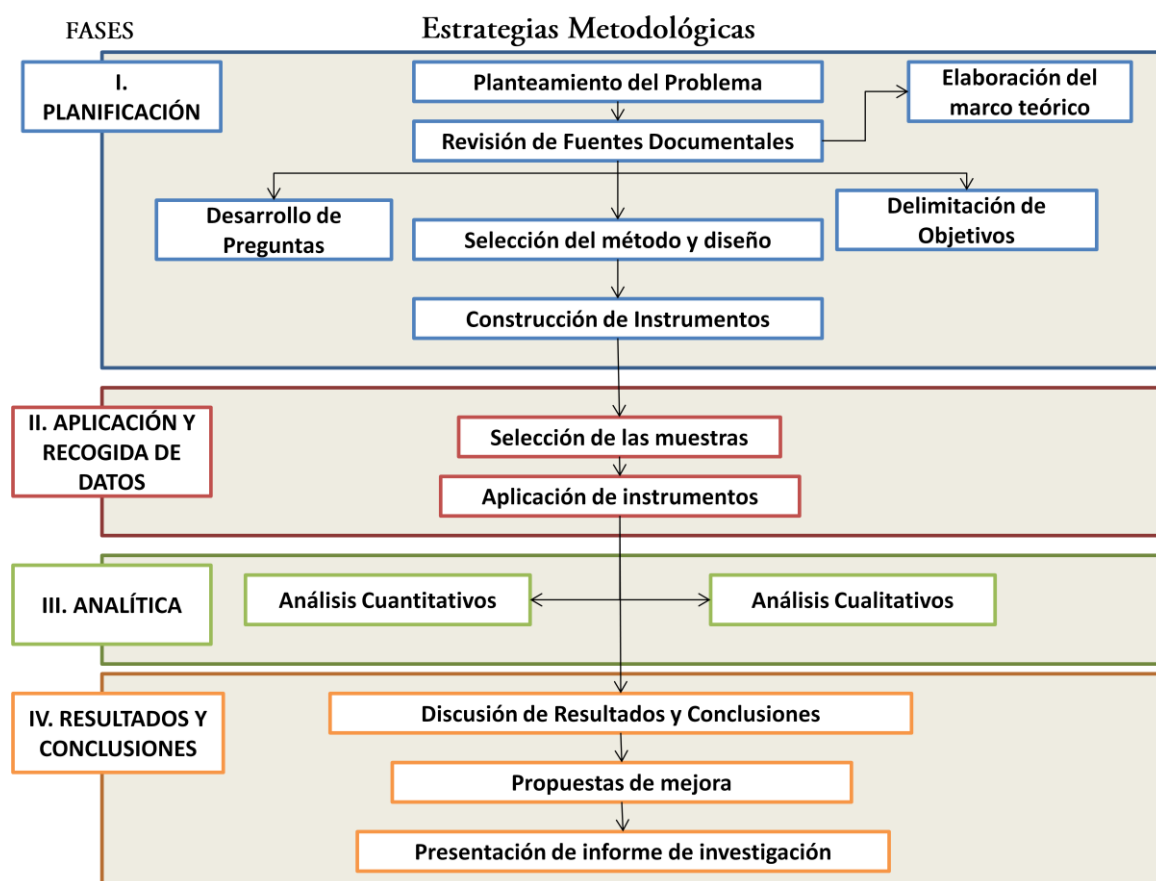


Ilustración 42. Estrategias metodológicas de las etapas de investigación

A continuación, presentamos cada fase para definir con más exactitud el proceso de investigación de este trabajo:

**I. Fase de Planificación.** En esta primera fase, se precisa y estructura formalmente la idea de la investigación y se plantea el problema o la situación que sirve como base a nuestro trabajo. El planteamiento parte del Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (GIETE) del que doctoranda forma parte desde el año 2004. En el seno de este grupo se desarrolla el proyecto europeo *Stay-In - Orientación del Estudiante en la Universidad para la Inclusión* y de acuerdo con los directores de tesis y los intereses de la autora de este trabajo se decide la pertinencia de abordar la evaluación del mismo como objetivo principal de este trabajo de investigación.

Con este trabajo nos planteamos por un lado, indagar en las necesidades de orientación de los alumnos universitarios y su relación con sus altas tasas de abandono de los estudios y diseñar e implementar una herramienta on-line que respondiese a sus intereses. Y por otro lado, tras la aplicación experimental de la misma a modo de pilotaje, quisimos valorar los beneficios, dificultades y propuestas de mejora de esta actuación para decidir sobre su eficacia y pertinencia de cara hacer extensiva la utilización del sistema de asesoramiento creado en otras universidades españolas o europeas.

Tras una primera aproximación al objeto de investigación a través del estudio de la literatura publicada para explorar el estado de la cuestión, realizamos las siguientes tareas:

- a) Establecimos las preguntas generales para esbozar el área problema y sugerir actividades pertinentes para la investigación.
- b) Una vez establecidas las preguntas, pasamos a definir los objetivos que nos servirían de guía en nuestro estudio. Objetivos tanto generales como específicos, concretos, precisos y realizables.
- c) Aunque el marco teórico estuvo en continua revisión y generación a la largo de todo el proceso de investigación, fue en este momento donde la revisión bibliográfica se hizo más exhaustivas para plantear la base donde se sustentaría nuestro estudio. Esta revisión incluiría manuales, monográficos, revistas especializadas, investigaciones y estudios anteriores, normativa, etc.
- d) Seleccionamos la metodología y el diseño de investigación más adecuado para alcanzar nuestros objetivos. Precisamos el modelo y las fases evaluativas y las actuaciones necesarias en cada una de ellas.
- e) Teniendo en cuenta las decisiones tomadas con antelación, elaboramos los instrumentos de recogida de información. El diseño de los mismos estuvo condicionado por diferentes parámetros como por ejemplo: objetivo del instrumento, tipo de información necesaria, informantes a los que se dirigía, proceso y estrategia de aplicación más adecuada, tiempo disponible, etc.

**II. Fase de aplicación y recogida de datos.** Esta segunda fase comenzó con la selección de las muestras. En todos los casos el proceso de muestreo fue intencional. Para cada fase y cada objetivo evaluativo se seleccionaron diferentes informantes, así pues, integraron las muestras tanto alumnos de la Universidad de Sevilla como todos los participantes del proceso de pilotaje del proyecto Stay-In, es

decir, usuarios de la plataforma, administradores, gestores y asesores (tanto los tutores como los mentores).

Con los instrumentos elaborados y las muestras determinadas se inicia la fase de administración, que constituye un intenso y dilatado trabajo de campo y una fase fundamental para garantizar el éxito del estudio. Esta fase tuvo diferentes momentos coincidiendo con las distintas etapas del proyecto y del modelo evaluativo.

**III. Fase analítica.** Esta fase igual que la anterior, tampoco se desarrolló en un único momento del estudio ya que, de los resultados obtenidos en las primeras etapas evaluativas dependían el desarrollo de las siguientes fases. Los análisis que se fueron realizando determinaron el correcto progreso del estudio y la toma de decisiones posterior.

Se han realizado análisis cuantitativos y cualitativos en función la diferente tipología de preguntas y la naturaleza de los datos recogidos con cada instrumento.

**IV. Fase de resultados y conclusiones.** Esta última fase del estudio ha consistido en la interpretación de los resultados obtenidos y su posterior discusión, así como en la elaboración de conclusiones y propuestas de mejora. Las conclusiones resumen de forma coherente el análisis de los datos, es pues mostrar de una manera simple lo que los análisis minuciosos han evidenciado. Concluimos el trabajo con la redacción y presentación de este informe final de investigación.

Aunque con esta fase se concluye este estudio, sin embargo, el trabajo de investigación es siempre una tarea inacabada ya que las mismas conclusiones plantean nuevos desafíos susceptibles de dar respuesta a través de nuevos proyectos científicos.

En los próximos apartados desarrollamos minuciosamente estas fases presentadas mostrando las decisiones pertinentes tomadas y los productos resultantes en cada una de ellas.

Para ello, en primer lugar, establecemos el planteamiento preliminar o definición del problema de investigación, seguidamente, presentamos tanto los objetivos generales como los específicos perseguidos por el estudio. Asimismo, mostramos los elementos fundamentales con base en los cuales se ha concretado el diseño de investigación, se define la metodología, las fases del modelo evaluativo, las técnicas de recogida de datos utilizadas para el estudio, las muestras seleccionadas y las técnicas de análisis de datos empleadas.

## 2. Planteamiento del Problema

Una vez revisado el marco teórico, hemos podido comprobar que la integración de la orientación en todas las etapas educativas es un hecho que, aún hoy, está por culminar. A partir de ahora, y en gran medida debido a las exigencias que plantea la enseñanza universitaria en el marco del EEES y a la necesidad de poner en marcha estrategias que minimicen los porcentajes de abandono universitario y aumenten los niveles de inclusión de los estudiantes, se hace necesario constituir medidas para alcanzar un enfoque más integral de la formación del alumnado.

De este modo, la orientación y la tutoría universitaria se convierte en uno de los instrumentos más idóneos para lograr los supuestos que actualmente definen la Educación Superior, ya que a través de ella se aborda la formación del alumno en todas sus dimensiones: personal, académica y profesional; se fomenta la implicación y la autonomía en su proceso formativo y se promueve la orientación y el asesoramiento a lo largo de su itinerario formativo.

Partiendo de estas premisas resulta comprensible que en los últimos años hayan proliferado las investigaciones y publicaciones relacionadas con este tema, unas de carácter empírico y otras de carácter práctico. Estas producciones parten desde aquellas donde se pretendían conocer y demostrar las necesidades de orientación en los alumnos universitarios, hasta aquellas que abordan los nuevos retos de la tutoría y la orientación en los niveles de educación superior.

De la importancia y pertinencia de profundizar en esta temática en el momento actual y del interés personal que nos suscita, surge el presente trabajo de investigación. Su finalidad consiste en poner de manifiesto la importancia de la orientación y la acción tutorial como uno de los componentes que, con mayor eficacia, puede y debe contribuir a la formación integral del alumnado universitario. Para ello, se pretende analizar tanto las necesidades de orientación que presenta el alumnado de la Universidad de Sevilla, como los resultados alcanzados tras la aplicación piloto del innovador proyecto de e-orientación Stay-In.

Por otro lado, este trabajo también quiere exponer las dificultades encontradas durante el desarrollo del proyecto de orientación y acción tutorial y articular diferentes propuestas de mejora que partan de todos los protagonistas implicados en el proyecto, de esta manera se pretende contribuir a su mejora y a aumentar su aplicabilidad en otros contextos universitarios.

### 3. Objetivos del Estudio

Para el establecimiento de los objetivos del estudio nos planteamos en primer lugar dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Existen actualmente estrategias y respuestas adecuadas a las necesidades de orientación de los alumnos universitarios?
- ¿La Universidad de Sevilla cuenta con mecanismos suficientes para atender las consultas y demandas de sus estudiantes?
- ¿Qué aspectos se consideran necesarios para el mejor funcionamiento de los servicios de asesoramiento universitario?
- ¿Cuáles son áreas de asesoramiento que se deben cubrir en las universidades a través de servicios de orientación?
- ¿Qué necesidades de orientación presentan los alumnos de la Universidad de Sevilla a lo largo de su trayectoria académica?
- ¿Qué beneficios puede aportar a la universidad y a su alumnado el modelo de orientación on-line que nosotros proponemos?
- ¿Qué impacto tendría la implementación de la plataforma de e-orientación en la Universidad de Sevilla?
- ¿Puede nuestro servicio de orientación contribuir al aumento del bienestar y las competencias del alumnado y de los tutores?

Los objetivos de investigación que atenderán tanto a la descripción de los datos, como a la interpretación de estos, se concretan de la siguiente manera:

- **ObGr1.: Evaluar la propuesta de e-orientación del proyecto Europeo Stay-In - Orientación del estudiante en la universidad para la inclusión.**
- **ObGr2.: Contribuir con propuestas innovadoras y eficaces a mejorar y perfeccionar la actividad orientadora que se desarrolla en la universidad.**
- **ObGr3.: Favorecer a través de los procesos de asesoramiento la inclusión de los estudiantes universitarios disminuyendo el riesgo de abandono y aumentando los niveles éxito académico.**

Para alcanzar estas finalidades fue necesario plantearnos una serie de objetivos evaluativos más específicos que nos servirían como pórtico del diseño de la investigación y como guía para su desarrollo. Su definición y clasificación se sustentó en las fases y características que contempla el modelo de evaluación designado en este estudio. Estos objetivos guiarán también la presentación de los resultados del análisis de datos realizado:

- ObEs.1. Evaluar el **Contexto** del proyecto Stay-In
- ObEs1.a. Identificar las áreas de asesoramiento fundamentales en orientación universitaria
  - ObEs1.b. Diagnosticar las necesidades de apoyo y orientación de los estudiantes de la Universidad de Sevilla
- ObEs.2. Evaluar el **Diseño** del proyecto Stay-In
- ObEs2.a. Valorar la calidad del diseño de la plataforma Stay-In
  - ObEs2.b. Estudiar la motivación para la participación de los asesores
  - ObEs2.c. Descubrir las expectativas previas de los asesores
  - ObEs2.d. Determinar la idoneidad del enfoque de asesoramiento
  - ObEs2.e. Indagar en el impacto esperado por los asesores
- ObEs.3. Evaluar el **Proceso** del proyecto Stay-In
- ObEs3.a. Comprobar la participación de usuarios y asesores
  - ObEs3.b. Evaluar el funcionamiento de la Plataforma Stay-In
  - ObEs3.c. Valorar la orientación recibida por los usuarios durante el proceso de asesoramiento
- ObEs.4. Evaluar el **Producto** del proyecto Stay-In
- ObEs4.a. Analizar la satisfacción de los usuarios atendidos
  - ObEs4.b. Valorar el cumplimiento de las expectativas de los asesores
  - ObEs4.c. Establecer las aportaciones del proyecto a la orientación y el asesoramiento universitario
  - ObEs4.d. Comprobar los beneficios y dificultades del uso de la plataforma
  - ObEs4.e. Evidenciar el impacto obtenido tras el proceso de pilotaje
  - ObEs4.f. Examinar los problemas detectados y las propuestas de mejora recogidas

#### 4. Metodología de Investigación

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio, planteamos un diseño **Ex Post Facto y de carácter Evaluativo**.

La metodología de evaluación empleada está fundamentada en el modelo que proponen Stfufellbeam y Shinkfield (1987), comúnmente conocido por Modelo CIPP, que se corresponden con las siglas de los cuatro tipos de evaluación que estos autores plantean y que nosotros hemos establecido en nuestro diseño de investigación:

Así pues, podríamos definir el organigrama de nuestro estudio como se muestra en la siguiente ilustración:



Ilustración 43. Fases del diseño evaluativo

- (i) La *evaluación del contexto*, que nos proporcionó información para las decisiones de planificación, con el fin de determinar la pertinencia proyecto y su correcto desarrollo.
- (ii) La *evaluación de entrada o de diseño*, que nos proporcionó información para el establecimiento de decisiones de tipo estructural sobre la plataforma y de procedimiento con el fin mejorar el diseño del proyecto.
- (iii) La *evaluación del proceso*, que nos proporcionó información para las decisiones de implementación durante el pilotaje de la herramienta con el fin de aceptar, clarificar o corregir el diseño tal como realmente se había llevado a cabo.
- (iv) La *evaluación del producto*, que nos proporcionó información para tomar decisiones de modificaciones y mejoras con el fin de aceptar, rectificar o abandonar la transferencia del proyecto.

Siguiendo este planteamiento, podemos establecer una relación entre los distintos tipos de evaluación y las decisiones a tomar en el proyecto que sintetizamos en la siguiente tabla.

RELACIONES ENTRE LA EVALUACIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES.		
ESTADIOS DE LA PLANIFICACIÓN	TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE DECISIÓN
1. Análisis de necesidades	Evaluación del Contexto	Decisión de planificación
2. Desarrollo de metas y objetivos	Evaluación del Contexto	Decisión de planificación
3. Diseño del proyecto	Evaluación de Diseño	Decisiones estructurales y de procedimiento
4. Diseño del plan de implementación	Evaluación de Diseño	Decisiones estructurales y de procedimiento
5. Pilotaje del proyecto.	Evaluación del Proceso	Decisiones de implementación
6. Evaluación de los resultados del pilotaje	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje
7. Adopción, corrección, abandono del proyecto.	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje
8. Institucionalización del proyecto.	Evaluación del Producto	Decisiones de transferencia

Tabla 23. Relaciones entre la evaluación y la toma de decisiones.

Tras esta breve descripción de las fases de nuestro modelo evaluativo, es evidente que cada una desempeña funciones únicas pero existe una relación simbiótica entre ellas. En la siguiente ilustración se visualiza la relación entre los cuatro tipos de evaluación y el desarrollo del proyecto.

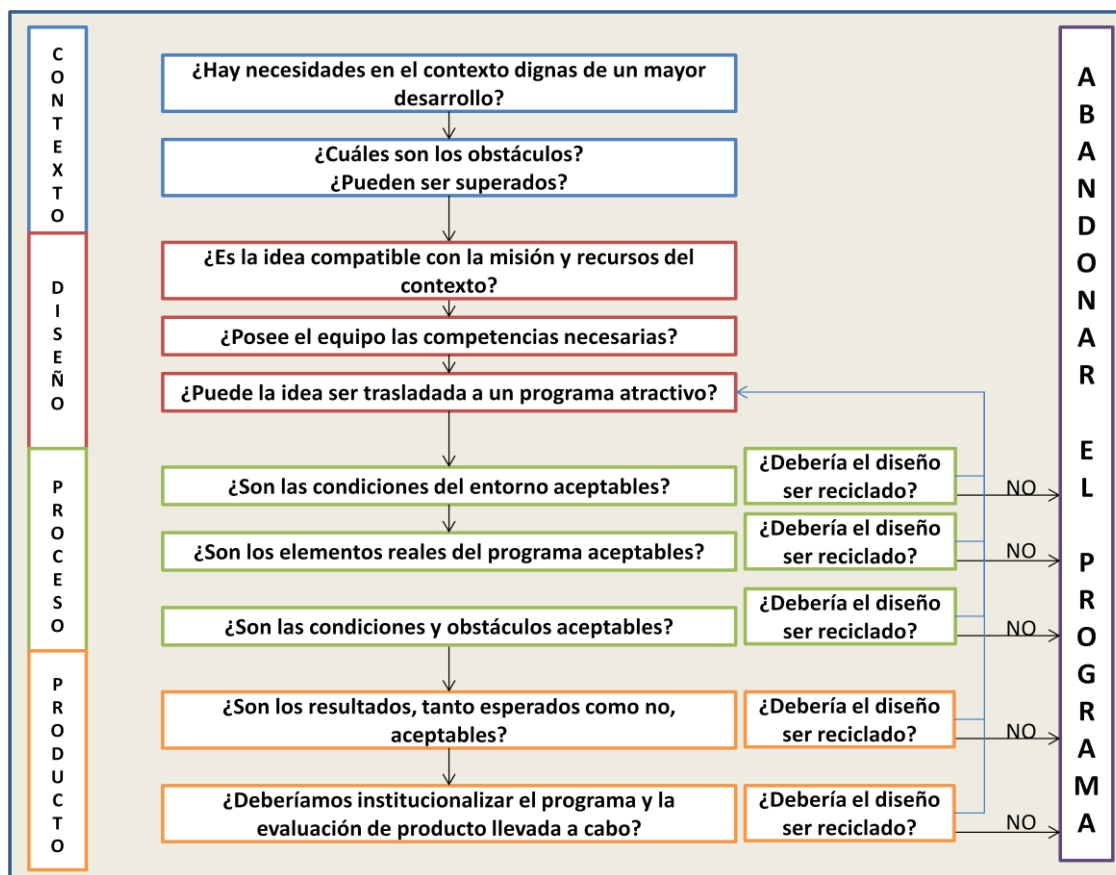


Ilustración 44. Diagrama del desarrollo del proyecto y la evaluación CIPP

Veamos con detenimiento en los siguientes apartados en qué consistió cada una de estas fases y cómo se desarrolló.

#### 4.1. Evaluación del Contexto

Con esta primera fase de carácter exploratorio tratamos de: Identificar las áreas de asesoramiento fundamentales en orientación universitaria y Diagnosticar las necesidades de apoyo y orientación de los estudiantes de la Universidad de Sevilla.

Para el primero de los objetivos utilizamos el Análisis Documental donde a través de informes de investigación y publicaciones científicas especializadas indagamos en:

- las causas asociadas al abandono y la exclusión de los estudiantes universitarios (tasas, modelos y factores que influyentes);
- las actuaciones y modelos de intervención; y
- las estrategias de asesoramiento y orientación universitaria.



De forma complementaria, a través del análisis de los servicios de orientación y asesoramiento de la Universidad de Sevilla, comprobamos en qué consistía actualmente la atención ofertada por la institución a los estudiantes universitarios.

Para realizar el posterior diagnóstico de necesidades de orientación se utilizó la técnica de encuesta, concretamente se diseñaron y administraron dos instrumentos: una Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación y un Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación.

Todas estas técnicas tuvieron un carácter complementario ya que a través de los resultados obtenidos en el Análisis Documental y en la Ficha Exploratoria se elaboró el definitivo Cuestionario de Detección de Necesidades.

En el siguiente cuadro se resume toda esta información aportada para mostrar las características definitorias de la Evaluación del Contexto.

<b>DISEÑO METODOLÓGICO EVALUATIVO DE NUESTRO ESTUDIO</b>					
<b>Modalidad</b>	<b>Variables</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Siglas</b>	<b>Informantes</b>
<b>Evaluación del Contexto</b>	Áreas de asesoramiento en orientación universitaria	Análisis Documental	Informes, publicaciones, sitios web, etc.	(DocBib)	Investigadores, profesionales y especialistas
	Necesidades de apoyo y orientación de los estudiantes universitarios	Encuesta	Ficha Exploratoria de Nec. de Orientación	(FiExp)	Estudiantes Universitarios
			Cuestionario de Detección de Nec. de Orientación	(CueNec)	Estudiantes Universitarios

**Tabla 24. Características de la Evaluación del Contexto**

## 4.2. Evaluación del Diseño

En este segundo momento evaluativo que se desarrolló también previamente al pilotaje de la plataforma, el foco de atención se puso en la calidad del diseño de la herramienta on-line y en las opiniones y valoraciones de los asesores seleccionados para realizar las labores de orientación en Stay-In. Respecto a estos último tratamos de: Estudiar la motivación que les condujo a participar en el proyecto; Descubrir sus expectativas previas al pilotaje; Determinar la idoneidad del enfoque de asesoramiento presentado; e Indagar en el impacto esperado.

Para analizar estos aspectos las técnicas utilizadas fueron la Observación con el Registro de Incidencias y el Focus Group. En el proyecto se celebraron dos Grupos de Enfoque, el primero de ellos, que es el que nos ocupa en este momento, se realizó con carácter de Pretest.

En la siguiente tabla exponemos las características de este momento evaluativo

DISEÑO METODOLÓGICO EVALUATIVO DE NUESTRO ESTUDIO					
Modalidad	Variables	Técnicas	Instrumentos	Siglas	Informantes
Evaluación del Diseño	Calidad del diseño de la plataforma	Observación	Registro de Incidencias de la Plataforma	(RegInc)	Recepcionista y Editor
	Motivación para la participación de los asesores	Focus Group	Cuaderno de trabajo-Pretest	(FG Pre)	Asesores <sup>3</sup>
	Expectativas previas de los asesores				
	Idoneidad del enfoque de asesoramiento				
Impacto esperado por los asesores					

Tabla 25. Características de la Evaluación del Diseño

Queremos señalar que con anterioridad al desarrollo de la técnica del Focus Group, los participantes habían recibido varias sesiones formativas de presentación del proyecto Stay-In y de conocimiento y uso de la Plataforma de E-Orientación, por lo que conocían previamente sus principales características, requisito imprescindible para que la sesión de Focus Group se desarrollase con éxito y los datos aportados resultasen valiosos para nuestro estudio.

### 4.3. Evaluación del Proceso

La Evaluación del Proceso es el tercer momento evaluativo de este proyecto y se concreta en el análisis del desarrollo del pilotaje de la plataforma Stay-In.

Persigue proporcionar la información necesaria para determinar si el proyecto llevado a cabo se podría implementar tal cual en este u otros contextos o previamente se deberían corregir aquellos aspectos que no han funcionado adecuadamente.

Concretamente los objetivos que se establecieron fueron: Comprobar los datos de participación de asesores y usuarios; Inspeccionar técnicamente el funcionamiento de la Plataforma Stay-In; y Valorar la orientación recibida por los usuarios durante el proceso de asesoramiento.

<sup>3</sup> Con Asesores nos referimos tanto a los Tutores como a los Mentores, participantes ambos en los procesos de asesoramiento de Stay-In.

En la siguiente tabla sintetizamos las características de esta fase de evaluación:

<b>DISEÑO METODOLÓGICO EVALUATIVO DE NUESTRO ESTUDIO</b>					
<b>Modalidad</b>	<b>Variables</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Siglas</b>	<b>Informantes</b>
<b>Evaluación del Proceso</b>	Participación de usuarios y asesores	Encuesta	Cuestionario de Satisfacción de Usuarios	(CueUs)	Usuarios de la plataforma
		Análisis Documental	Registro de Demandas de la Plataforma	(RegDem)	Plataforma
		Focus Group	Cuaderno-Pretest	(FG Pre)	Asesores
			Cuaderno- Postest	(FGPos)	Asesores
	Funcionamiento de la plataforma	Encuesta	Cuestionario de Satisfacción de Usuarios	(CueUs)	Usuarios de la plataforma
			Entrevista a Usuarios	(EntUs)	
	Orientación Recibida	Encuesta	Cuestionario de Satisfacción de Usuarios	(CueUs)	Usuarios de la plataforma
			Entrevista a Usuarios	(EntUs)	

**Tabla 26. Características de la Evaluación del Proceso**

Como podemos observar en la tabla anterior para la consecución de los objetivos se utilizaron distintas técnicas e instrumentos de recogida de información:

- En el caso de la participación de asesores, nos servimos de la técnica del Focus Group donde, a través de los cuadernos de trabajo, se recogía el perfil de los participantes antes (con el Pretest) y después (con el Postest) del proceso de pilotaje desarrollado. Con lo que nos aportó información sobre los mentores y tutores que iniciaron y finalizaron su intervención en el proyecto con éxito.

Para conocer la participación de los usuarios y sus características nos servimos de la información aportada por ellos mismos en los Cuestionarios de Satisfacción, así como de los Datos Registrados por la Plataforma Stay-In sobre las demandas realizadas y sus demandantes. A estos datos del sistema tenían acceso los administradores, la editora del contenido y el recepcionista de la plataforma.

- Y para analizar técnicamente el funcionamiento de la plataforma y valorar la orientación recibida por los usuarios durante el proceso de asesoramiento, recogimos la opinión de los usuarios al respecto a través del Cuestionario de Satisfacción administrado y de la Entrevista Semiestructurada.

#### 4.4. Evaluación del Producto

El último momento evaluativo de nuestro diseño lo constituye la Evaluación del Producto. Consiste en valorar, interpretar y juzgar los logros del proyecto para averiguar hasta qué punto ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir.

Como en los casos anteriores, esta modalidad de evaluación persigue sus propios objetivos específicos y cuenta para alcanzarlos con diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información.

Los objetivos específicos se concretan en: Analizar la satisfacción de los usuarios atendidos; Valorar el cumplimiento de las expectativas de los asesores; Establecer las aportaciones del proyecto a la orientación y el asesoramiento universitario; Comprobar los beneficios y dificultades del uso de la plataforma; Evidenciar el impacto obtenido tras el proceso de pilotaje; y Examinar los problemas detectados y las propuestas de mejora recogidas.

Las técnicas, instrumentos, informantes y el resto de características de la modalidad se presentan en la siguiente tabla:

DISEÑO METODOLÓGICO EVALUATIVO DE NUESTRO ESTUDIO					
Modalidad	Variables	Técnicas	Instrumentos	Siglas	Informantes
Evaluación del Producto	Satisfacción de los usuarios atendidos	Encuesta	Cuestionario de Satisfacción de Usuarios	(CueUs)	Usuarios de la plataforma
			Entrevista a Usuarios	(EntUs)	
	Cumplimiento de expectativas de asesores	Focus Group	Cuaderno de trabajo-Postest	(FGPos)	Asesores
	Aportaciones del proyecto a la orientación				
	Beneficios y dificultades del uso de la plataforma				
	Impacto obtenido tras el pilotaje	Encuesta	Entrevista a Usuarios	(EntUs)	Usuarios de la plataforma
	Problemas detectados y propuestas de mejora				

Tabla 27. Características de la Evaluación del Producto

Respecto a la satisfacción de los usuarios atendidos, como viene ocurriendo en los todos los objetivos específicos donde el interés radica en conocer las valoraciones de los usuarios sobre una dimensión analítica concreta, el procedimiento vuelve a ser utilizar

como instrumentos de recogida de información complementarios los Cuestionarios de Satisfacción y las Entrevistas Semiestructuradas.

Para comprobar si se han cumplido las expectativas de los tutores y mentores, las aportaciones de Stay-In a la orientación universitaria, los beneficios y dificultades reales que los asesores han encontrado al usar la plataforma y el impacto que se ha obtenido con el proceso de pilotaje, analizamos los resultados obtenidos a través de la celebración del Focus Group Postest.

Y por último, para conocer los problemas detectados durante el desarrollo del proyecto y las propuestas de mejora recogidas obtuvimos información tanto de los asesores, como de los usuarios de la plataforma Stay-In, a través del Cuaderno de Trabajo del Focus Group Postest y de la Entrevista Semiestructurada a Usuarios.

#### 4.5. Síntesis del Diseño de Investigación

Como hemos visto, en base al modelo teórico CIPP y su patrón de aplicación hemos definido el diseño evaluativo implementado en este estudio. En la siguiente tabla presentamos la síntesis completa integrando todas sus fases o modalidades de evaluación, los variables que se analizan, las técnicas e instrumentos de recogida de información que se utilizan y los informantes que intervienen en cada caso.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN					
Modalidades	Variables	Técnicas	Instrumentos	Siglas	Informantes
Evaluación del Contexto	Áreas de asesoramiento en orientación	Análisis Documental	Informes, publicaciones, sitios web, etc.	(DocBib)	Investigadores, profesionales y especialistas
	Necesidades de apoyo y orientación de los estudiantes universitarios	Encuesta	Ficha Exploratoria de Necesidades	(FiExp)	Estudiantes Universitarios
			Cuestionario de Detección de Necesidades	(CueNec)	Estudiantes Universitarios
Evaluación del Diseño	Calidad del diseño de la plataforma	Observación	Registro de Incidencias de la Plataforma	(RegInc)	Recepcionista y Editor
	Motivación para la participación de los asesores	Focus Group	Cuaderno de trabajo-Pretest	(FG Pre)	Asesores
	Expectativas previas de los asesores				
	Idoneidad del enfoque de asesoramiento				
	Impacto esperado por los asesores				

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN					
Modalidades	Variables	Técnicas	Instrumentos	Siglas	Informantes
Evaluación del Proceso	Participación de usuarios y asesores	Encuesta	Cuestionario de Satisfacción de Usuarios	(CueUs)	Usuarios de la plataforma
		Análisis Documental	Registro de Demandas de la Plataforma	(RegDem)	Plataforma
		Focus Group	Cuaderno-Pretest	(FG Pre)	Asesores
			Cuaderno- Postest	(FGPos)	Asesores
	Funcionamiento de la plataforma	Encuesta	Cuestionario de Satisfacción de Usuarios	(CueUs)	Usuarios de la plataforma
			Entrevista a Usuarios	(EntUs)	
	Orientación Recibida	Encuesta	Cuestionario de Satisfacción de Usuarios	(CueUs)	Usuarios de la plataforma
			Entrevista a Usuarios	(EntUs)	
Evaluación del Producto	Satisfacción de los usuarios atendidos	Encuesta	Cuestionario de Satisfacción de Usuarios	(CueUs)	Usuarios de la plataforma
			Entrevista a Usuarios	(EntUs)	
	Cumplimiento de expectativas de asesores	Focus Group	Cuaderno de trabajo- Postest	(FGPos)	Asesores
	Aportaciones del proyecto a la orientación				
	Beneficios y dificultades del uso de la plataforma				
	Impacto obtenido tras el pilotaje				
	Problemas detectados y propuestas de mejora	Encuesta	Entrevista a Usuarios	(EntUs)	Usuarios de la plataforma
Focus Group		Cuaderno de trabajo- Postest	(FGPos)	Asesores	

Tabla 28. Síntesis del Diseño de Investigación

Este diseño guiará las actuaciones a desarrollar en todo el proceso de evaluación y en base al mismo presentaremos a continuación, las técnicas de recogida de datos utilizadas y el análisis de la información efectuado.

Así mismo, nos servirá para organizar y presentar los resultados obtenidos en este trabajo de tesis doctoral que expondremos en el siguiente bloque.

## 5. Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información

Ya en el anterior apartado hemos avanzado que en nuestro estudio se ha realizado una combinación adecuada de técnicas e instrumentos de recogida de información.

Para la elección de las técnicas de recogida de información y el diseño de instrumentos, se han tomado en consideración parámetros como los objetivos propuestos, el tipo de información necesaria, los informantes a los que se dirigía, el proceso y estrategia de aplicación más adecuada o el tiempo disponible. Otros aspectos importantes que tuvimos en cuenta para este propósito fueron:

1. Su capacidad de recoger datos ajustados a las cuestiones que se plantean.
2. Las posibilidades reales de aplicación
3. Obtención de la máxima riqueza y precisión en los datos
4. Adecuada inversión de tiempo, esfuerzo y medios económicos
5. Asequibilidad de las técnicas

El diseño metodológico de nuestro estudio contempla diferentes modalidades de evaluación (del contexto, de diseño, de proceso y de producto), circunscritas a objetivos y momentos diferentes, por tanto, las técnicas e instrumentos de recogida de datos se adecuaron también a estas circunstancias.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el resultado final de la selección de técnicas e instrumentos que se hemos utilizado lo presentamos en la siguiente tabla.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	SIGLAS	INFORMANTES
<b>Análisis Documental</b>	Material Bibliográfico: Informes, publicaciones, sitios web, etc.	(DocBib)	Investigadores, profesionales y especialistas
	Registro de Demandas de Usuarios	(RegDem)	Plataforma Stay-In
<b>Observación</b>	Registro de Incidencias de la Plataforma	(RegInc)	Recepcionista y Editor
<b>Encuesta</b>	Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación	(FiExp)	Estudiantes Universitarios
	Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación	(CueNec)	Estudiantes Universitarios
	Cuestionario de Satisfacción de Usuarios	(CueUs)	Usuarios de la plataforma
	Entrevista Semiestructurada a Usuarios	(EntUs)	Usuarios de la plataforma
<b>Focus Group</b>	Cuaderno de trabajo-Pretest	(FGPre)	Asesores
	Cuaderno de trabajo- Postest	(FGPos)	Asesores

Tabla 29. Selección de técnicas e instrumentos de recogida de información

En los siguientes apartados vamos a presentar las características definitorias de cada técnica utilizada y el proceso de elaboración de los instrumentos diseñados ad hoc.

## 5.1. Análisis Documental

El análisis documental constituyó el punto de entrada a la investigación. Los documentos fuente consultados fueron de naturaleza diversa: normativos, científicos, estadísticos, personales, institucionales, formales o informales.

El análisis documental se desarrolló en cinco acciones que fueron:

- a) Rastreó e inventario de los documentos existentes y disponibles;
- b) Clasificación de los documentos identificados;
- c) Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación;
- d) Lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en notas marginales que registrasen los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se fueron descubriendo; y
- e) Lectura en forma cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad analizada.

En nuestro trabajo el análisis documental, además de servir para elaborar el marco teórico del estudio, fue parte integrante, tanto de la evaluación del contexto, como de la evaluación del proceso ya que nos permitió:

1. *En la Evaluación de Contexto: Acercarnos a las áreas de asesoramiento donde se circunscriben las demandas de orientación de los estudiantes universitarios. La exploración de estas áreas nos proporcionó, por un lado, indicio acerca de las necesidades de información y apoyo que el alumnado puede tener a lo largo de su trayectoria académica y, por otro lado, nos reveló de qué forma son actualmente atendidas estas necesidades por la institución universitaria y, en concreto, por la Universidad de Sevilla, descubriendo qué servicios y herramientas de orientación y/o tutoría está ofreciendo.*

Esta primera aproximación a la realidad orientadora fue además la base sobre la que se construyó el cuestionario de detección de necesidades de orientación administrado a una muestra de estudiantes de la Universidad de Sevilla. Y gracias a la misma empezó a diseñarse el contenido, estructura y servicios que ofrecería la plataforma de orientación Stay-In



2. En la *Evaluación del Proceso*: Recoger, junto con los Cuestionarios de Satisfacción, los datos de participación de los usuarios en la plataforma Stay-In durante el pilotaje y obtener información sobre las demandas realizadas.

Esto ha sido posible gracias a que el diseño de la plataforma de orientación incluía la función de facilitar a sus administradores datos estadísticos sobre las demandas realizadas por los usuarios registrados que se iban guardando en su base de datos. Entre los datos que aportaba Stay-In encontramos: nombre del usuario, fecha de la demanda de asesoramiento, área de asesoramiento de la demanda, asesor asignado y estado de la consulta (en proceso, finalizada o cerrada).

Para cubrir cada uno de estos objetivos se utilizaron instrumentos diferentes que se presentan en la siguiente ilustración:

**INSTRUMENTOS  
DE LA TÉCNICA:  
ANÁLISIS  
DOCUMENTAL**

- En la Evaluación del Contexto: Material Bibliográfico como Informes, Publicaciones y Sitios Web. (DocBib)
- En la Evaluación del Proceso: Registro de Demandas de Usuarios (RegDem)

Con la siguiente tabla, que incluiremos en todas las técnicas e instrumentos que vayamos describiendo en adelante, nuestra intención es contextualizar la técnica dentro del proceso evaluativo completo de este estudio, así describiremos: la etapa y modalidad de evaluación concreta donde se utilizó; qué información nos aportó, qué o quién proporcionó los datos; y las siglas por las que identificaremos la técnica o/y el instrumento en cuestión.

Instrumentos	Modalidad de evaluación	Variables	Informantes	SIGLAS
Material Bibliográfico: Informes, publicaciones, y sitios web.	<b>Evaluación del Contexto</b>	Áreas de asesoramiento en orientación universitaria	Investigadores, profesionales y especialistas	(DocBib)
Registro de Demandas de Usuarios	<b>Evaluación del Proceso</b>	Participación de usuarios	Plataforma Stay-In	(RegDem)

**Tabla 30. Contextualización del Análisis Documental**

## 5.2. Encuesta

Dadas las características de la técnica de encuesta consideramos que se adecua a la investigación que nos ocupa por su carácter descriptivo y explicativo de los objetos de estudio y de los patrones y relaciones entre las características descritas.

En este estudio hemos diseñado y utilizado diferentes instrumentos dentro de la modalidad de encuesta que han cumplido distintos propósitos dentro de la evaluación del proyecto Stay-In., a saber:

1. Servir de instrumento exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir otras fases de la investigación: la Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación (FiExp) y el Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación (CueNec), cumplían este propósito ya que su objetivo era identificar las necesidades de apoyo y orientación de los estudiantes universitarios con el fin de: el primero ayudar a confeccionar (junto con los resultados del análisis documental) el cuestionario de detección posterior y; el segundo, contribuir al diseño definitivo de la Plataforma de e-orientación.
2. Ser el principal instrumento de la investigación, de modo tal que las preguntas diseñadas para medir las variables de la investigación se incluirán en el programa de entrevistas: Podemos decir que los principales instrumentos de recogida de información de este estudio para obtener los datos de participación y las valoraciones de los usuarios de la plataforma sobre el proceso y los resultados del pilotaje fueron los Cuestionario de Satisfacción de Usuarios (CueUs) y las Entrevista Semiestructurada a Usuarios (EntUs).
3. Complementar otros métodos, permitiendo el seguimiento de resultados inesperados, validando los análisis y profundizando en las razones de la respuesta de los informantes: Este propósito de complementariedad lo obtenemos en la triangulación entre los resultados obtenidos con las técnicas de encuesta entre sí y también con los datos extraídos con el resto de técnicas e instrumentos implementados.

Como ya hemos adelantado, en la técnica de encuesta puede utilizarse diferentes instrumentos de recogida de información, pero los principales son los cuestionarios y las entrevistas (estructuradas, semiestructuradas, no estructurada). Nosotros hemos utilizado los beneficios que nos aportaban ambas modalidades con la intención de integrar sus ventajas.

En la siguiente imagen recogemos todos los instrumentos de recogida de información diseñados y utilizados en este estudio que se encontrarían dentro de la clasificación de técnicas de encuesta:

**INSTRUMENTOS  
DE LA TÉCNICA:  
DE ENCUESTA**

- Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación (FiExp)
- Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación (CueNec)
- Cuestionario de Satisfacción de Usuarios (CueUs)
- Entrevista Semiestructurada a Usuarios (EntUs)

**Ilustración 45. Instrumentos utilizados de la técnica de encuesta**

En los siguientes apartados presentamos cada uno de estos instrumentos de forma independiente.

### 5.3. Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación (FiExp)

Diferentes autores señalan que es de gran ayuda para realizar el cuestionario la realización de una preencuesta, esta puede entregar información pertinente para la inclusión o no de determinados contenidos en la encuesta definitiva. Este ha sido exactamente nuestro interés a la hora de diseñar las fichas exploratorias de necesidades.

Además del análisis documental, los resultados de la ficha exploratoria nos permitieron situar y delimitar las necesidades de apoyo y orientación de los estudiantes universitarios con el fin de diseñar correctamente tanto el Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación (CueNec), como la estructura y contenidos de la Plataforma.

La ficha administrada a una muestra incidental de estudiantes universitarios contenía las siguientes cuestiones:

Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación (FiExp)	
¿Qué problemas se te han presentado durante el transcurso de tus estudios universitarios? Descríbelos	¿Quién te ha proporcionado el apoyo necesario ante las situaciones que has descrito anteriormente?

**Tabla 31. Modelo de ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación (FiExp)**

Su contextualización dentro de este estudio se recoge en la siguiente tabla:

Instrumento	Modalidad de evaluación	Variables	Informantes	SIGLAS
Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación	<b>Evaluación del Contexto</b>	Necesidades de apoyo y orientación de los estudiantes universitarios	Estudiantes Universitarios	(FiExp)

**Tabla 32. Contextualización de la Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación**

#### 5.4. Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación y Cuestionario de Satisfacción de Usuarios

Otro de los instrumentos de recogida de datos utilizado perteneciente a la técnica de encuesta ha sido el cuestionario.

Por lo que se refiere a la elaboración de los cuestionarios se ha tenido en cuenta:

- a) Las referencias teóricas y bibliográficas, en relación a las necesidades de asesoramiento y orientación en el ámbito universitario, que fundamentan nuestra investigación;
- b) Los resultados obtenidos de las Fichas Exploratorias anteriormente presentadas y
- c) Las indicaciones y pautas metodológicas que anuncian autores como, Cohen, y Manion (2002), Corbetta (2007), y Buendía, Colás y Hernández (1999), entre otros.

En nuestro estudio se han elaborado dos cuestionarios en dos momentos diferentes del proceso de evaluación que responden a objetivos distintos:

1. El primero de ellos fue un Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación (CueNec) que fue administrado a una muestra de estudiantes universitarios de forma telemática.

Con él indagamos en las necesidades de asesoramiento de los alumnos a lo largo de su trayectoria académica y recogimos sus experiencias previas en el ámbito de la orientación y tutoría universitaria. Podemos ver su diseño en el Anexo I. Este instrumento formó parte de la Evaluación de Contexto y nos ayudó en el diseño de la plataforma Stay-In.

2. El segundo cuestionario cuyos datos recabados fueron utilizados tanto para la Evaluación del Proceso como para la Evaluación del Producto, estaba dirigido a los usuarios que participaron en el pilotaje de la plataforma Stay-In.

Recibió el nombre de Cuestionario de Satisfacción de Usuarios (CueUs) y aportó información sobre:

- a) Las características personales de estos estudiantes,
- b) Su valoración técnica del funcionamiento de la herramienta on-line utilizada,
- c) El proceso de orientación en el que habían participado y, por último,
- d) La satisfacción que su intervención en el proceso les había provocado.

Este cuestionario también se incluye en los Anexos (Ver Anexo II). La forma de administración fue presencial directa e individual. Se entregó a los estudiantes

durante los encuentros masivos una vez que se daban por concluidos los procesos de asesoramiento.

La contextualización de ambos instrumentos se expone en la siguiente tabla:

Instrumentos	Modalidad de evaluación	Variables	Informantes	SIGLAS
Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación	<b>Evaluación del Contexto</b>	Necesidades de apoyo y orientación de los estudiantes Universitarios	Estudiantes Universitarios	(CueNec)
Cuestionario de Satisfacción de Usuarios	<b>Evaluación del Proceso</b>	Participación de usuarios	Usuarios de la plataforma	(CueUs)
		Funcionamiento de la plataforma		
	Orientación Recibida			
	<b>Evaluación del Producto</b>	Satisfacción de los usuarios atendidos		

**Tabla 33. Contextualización del Cuestionario de Satisfacción de Usuarios de la Plataforma y del Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación**

## 5.5. Entrevista a Usuarios

Según su finalidad, situación y circunstancias existen diferentes modalidades. En nuestro caso se opta por entrevistas semiestructuradas y de carácter específico que debían permitir profundizar en aspectos claves del objeto de estudio para analizar la adecuación y equilibrio de los diferentes elementos implicados en el acto de orientación experimentado.

Los objetivos perseguidos eran la obtención de opinión directa y en profundidad de los usuarios de la plataforma Stay-In sobre:

- a) Las características técnicas del funcionamiento de la plataforma;
- b) La interacción (asesor-asesorado) desarrollada a lo largo de los procesos de orientación;
- c) Las sensaciones de bienestar y satisfacción experimentadas por los estudiantes
- d) Los problemas detectados y las propuestas de mejora

Toda esta información se triangulará con la obtenida a través de otras técnicas de recogida de información, concretamente:

- Los datos de los apartados a), b) y c) servirán para justificar e incrementar los resultados de los mismos bloques del Cuestionario de Satisfacción (CueUs).
- En el caso del apartado d), la información se integrará con la que aportarán los Focus Group al respecto.

El guión de nuestra entrevista puede consultarse en el Anexo III de este informe. Su contextualización la presentamos en la siguiente tabla:

Instrumento	Modalidad de evaluación	Variables	Informantes	SIGLAS
Entrevista a Usuarios	Evaluación del Proceso	Funcionamiento de la plataforma	Usuarios de la plataforma	(EntUs)
		Orientación Recibida		
	Evaluación del Producto	Satisfacción de los usuarios atendidos		
		Problemas detectados y propuestas de mejora		

Tabla 34. Contextualización de la Entrevista a Usuarios de la Plataforma

## 5.6. Focus Group

Durante el desarrollo del proyecto Stay-In se celebraron dos Focus Group, un Pretest y un Postest, ambos reunieron a los asesores de la plataforma, tanto tutores como mentores.

Para la correcta realización de esta técnica se diseñaron dos instrumentos de recogida de información consistentes en sendos *Cuadernos de Trabajo* (ver Anexos VI y V) donde los participantes podrían ir anotando tanto sus aportaciones individuales, como sus conclusiones sobre las temáticas que se fueran tratando en los grupos.

Describiremos a continuación las características definitorias de cada uno de los Focus Group desarrollados:

1. El primero, Focus Group – Pretest, se realizó antes del comienzo de la fase de pilotaje (5 de marzo de 2014) y sus objetivos eran conocer la opinión de los futuros orientadores sobre:
  - La motivación que les indujo a los asesores a participar voluntariamente en el proyecto: porqué les resultaba interesante y qué aspectos les parecían más atractivos del mismo.
  - Las expectativas que tenían sobre su contribución antes de dar comienzo al proceso de pilotaje.
  - La idoneidad del enfoque de asesoramiento: si consideraban que el proyecto aportaría un enfoque diferente a la orientación del estudiante universitario y que beneficios o dificultades podría ocasionar el uso de una plataforma on-line para desarrollar los procesos de asesoramiento.

- El impacto esperado: qué tipos de cuestiones se podrían plantear en la plataforma; si con esta aportación mejoraría la calidad de la orientación universitaria, la problemática del fracaso escolar o las competencias de los orientadores; y cómo afectaría su uso a diferentes cuestiones relacionadas con el estudiante como: Sus competencias y habilidades, sus relaciones personales, o su aprendizaje.

Los datos recogidos en este Pretest fueron utilizados, sobre todo en la Evaluación del Diseño, aunque los datos de participación se tuvieron en cuenta como parte de la Evaluación del Proceso. En la siguiente tabla presentamos su contextualización.

Instrumento	Modalidad de evaluación	Variables	Informantes	SIGLAS
Cuaderno de trabajo Pretest	Evaluación del Diseño	Motivación para la participación de los asesores	Asesores (Tutores y Mentores)	(FG Pre)
		Expectativas previas de los asesores		
		Idoneidad del enfoque de asesoramiento		
		Impacto esperado por los asesores		
	Evaluación del Proceso	Participación de los asesores		

Tabla 35. Contextualización del Cuaderno de trabajo Pretest del primer Focus Group

2. El segundo Focus Group se realizó al final de la fase de pilotaje (3 de junio de 2014) y tuvo entidad de Postest. Los objetivos perseguidos en esta ocasión fueron:
  - Evaluar el cumplimiento de las expectativas de asesores tras su participación.
  - Indagar en las aportaciones que el proyecto Stay-In podría originar sobre los procesos de asesoramiento y orientación universitarios
  - Conocer la opinión de los asesores acerca de los beneficios y dificultades que el uso de la plataforma on-line habría causado en las tareas de asesoramiento.
  - Descubrir y describir la opinión de los asesores acerca del impacto obtenido tras la realización de este proyecto.
  - Y por último, identificar los problemas que los asesores habían detectado durante la puesta en marcha de esta iniciativa y sus propuestas de mejora. Como ya hemos adelantado, esta información se complementa con las problemáticas y propuestas de mejora que expresan los usuarios de la plataforma durante las entrevistas semiestructuradas.

Los resultados de este Postest se incorporan en su mayoría a la Evaluación del Producto aunque, de la misma forma que ya ocurriese en el Pretest, los datos de

participación forman parte de la Evaluación del Proceso. Su contextualización se expone en la siguiente tabla.

Instrumento	Modalidad de evaluación	Variables	Informantes	SIGLAS
Cuaderno de trabajo Postest	<b>Evaluación del Proceso</b>	Participación de los asesores	Asesores (Tutores y Mentores)	(FGPos)
	<b>Evaluación del Producto</b>	Cumplimiento de expectativas de asesores		
		Aportaciones del proyecto a la orientación universitaria		
		Beneficios y dificultades del uso de la plataforma		
		Impacto obtenido tras el proceso de pilotaje		
		Problemas detectados y Propuestas de mejora		

**Tabla 36. Contextualización del Cuaderno de trabajo Postest del segundo Focus Group**

A continuación presentamos los pasos que seguimos para planificar y desarrollar nuestros Focus Group.

a) **Establecimiento de los objetivos y el diseño del grupo y el cronograma:** Es en este momento es donde se diseñaron los Cuadernos de Trabajo de los participantes que pueden consultarse en los anexos IV y V. Nuestros cuadernos de trabajo contenían el guión a seguir durante el desarrollo de la sesión y todos los participantes disponían del mismo en el mismo instante del comienzo de cada Focus Group.

b) **Selección de los participantes:** Se dedicó un gran esfuerzo a la selección de participantes ya que estos no sólo debían intervenir en los Focus Group, sino que serían los asesores (Tutores y Mentores) del proyecto Stay-In. Del reclutamiento se encargó el grupo de investigación (GIETE) responsable del proyecto en la Universidad de Sevilla.

Recordamos también que antes de la realización del primero de los Focus Group se realizaron varios talleres de formación presenciales para tutores y mentores sobre el registro y funcionamiento de la plataforma con el fin de que estos se familiarizaran con su uso y la conocieran en profundidad.



c) **Selección del moderador:** No hubo un único moderador en las sesiones. A estas reuniones asistieron junto con los asesores, los responsables del proyecto en Sevilla y el personal Técnico (editora y recepcionista) de la plataforma Stay-In. Fue la primera toma de contacto del grupo de trabajo al completo.

Como ya anunciamos en capítulos anteriores, la presentación del Proyecto estuvo a cargo de la Profesora Teresa González Ramírez (miembro del grupo GIETE) y los Técnicos de la Plataforma Patricia Villaciervos Moreno (editora de contenidos de Stay-In y autora de este trabajo) y Jose Antonio Contreras Rosado (recepcionista de la plataforma). También contamos con las intervenciones de los Catedráticos Juan de Pablos Pons y Pilar Colás Bravo.

d) **Selección del sitio de reunión:** En espacio elegido para celebrar las reuniones fue un seminario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, ya que cumplía con todos los requisitos deseables para la realización de esta técnica.

Incluimos a continuación una imagen captada durante el desarrollo del primer Focus Group Pretest donde se puede observar la disposición en U de los participantes sentados alrededor de la mesa y los moderadores que se encuentran de pie al fondo de la sala.



Ilustración 46. Imagen captada durante la celebración del Focus Group-Pretest

e) **Desarrollo de la sesión:** Las sesiones tuvieron una duración variable, pero ambas cercanas a una hora de trabajo. Las conclusiones obtenidas partieron del análisis realizado a la información que aportaron los cuadernos de trabajo de los participantes.

f) **Análisis de la información:** Se utilizaron técnicas de análisis cualitativas en la mayor parte de la información recogida, aunque en los cuadernos de trabajo se incluían también algunas escalas de estimación y listas de control cuyos datos se analizaron a través de estadísticos descriptivos. Los resultados y conclusiones extraídos se expondrán en el siguiente bloque de este informe.

## 5.7. Observación

La utilización de esta técnica en la evaluación del proyecto Stay-In tuvo como objetivo analizar la calidad del diseño, el funcionamiento y características de la plataforma on-line antes de ponerse en marcha el proceso de pilotaje. El interés radicaba en obtener información sobre posibles incidencias, errores, fallos del sistema, incoherencias, o cualquier otra circunstancia susceptible de ser modificada para garantizar un correcto uso de la herramienta y sus funciones.

La etapa evaluativa se corresponde, por tanto, con la evaluación del diseño, los informantes fueron fundamentalmente el recepcionista y la editora de contenido de la plataforma, ya que estas figuras pertenecientes al personal responsable proyecto, eran los que más contacto tendrían con los contextos reales de actividad. Sin embargo, se recogieron también las observaciones y valoraciones del resto del personal implicado en el proyecto.

Se realizaron para ello **diferentes pruebas de simulación** adoptando todos los tipos de roles que intervendrían en la plataforma, usuarios, mentores, tutores, diseñadores de contenido y recepcionistas.

El instrumento de recogida de datos elaborado en esta ocasión fue un registro de incidencias que nos facilitaba una observación sistemática y selectiva, concentrándonos en los detalles sustantivos.

En la siguiente tabla se contextualiza este instrumento.

Instrumento	Modalidad de evaluación	Variables	Informantes	SIGLAS
Registro de Incidencias de la Plataforma	<b>Evaluación del Diseño</b>	Calidad del Diseño de la Plataforma	Recepcionista y Editor	(RegInc)

**Tabla 37. Contextualización de la Observación**

En este registro de incidencias se anotarían tanto los problemas observados como las condiciones y circunstancias de la situación donde se recogieron, dejando evidencia escrita de las mismas de forma inmediata.

Para intentar garantizar que la observación se convirtiera en una técnica válida y fiable para nuestra investigación, además de recoger los registros por varios observadores al mismo tiempo, se elaboró un listado de tipologías de incidencias o guía de registros que recogía los aspectos que se pretendían evaluar, esta guía era abierta, pues una vez en el terreno, podían aparecer elementos no previstos.

La ficha o registro de observación quedó confeccionada de la siguiente forma:

Registro de Incidencias de la Plataforma		
Tipo de Incidencia	Descripción	Contexto
a) Diseño y Apariencia		
b) Funcionamiento		
c) Edición		
d) Otros		

Tabla 38. Ficha de Registro de Incidencias de la Plataforma

Tras la exposición de las técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados en este estudio, pasamos a presentar las técnicas de muestreo aplicadas para la selección de informantes y las muestras resultantes en cada caso.

## 6. Muestras del Estudio

En este estudio hemos contado con informantes de diferentes perfiles respondiendo así a los objetivos evaluativos en cada momento. Estos informantes han sido:

- Estudiantes de la Universidad de Sevilla, de distintos cursos y titulaciones.
- Personal técnico de la plataforma, nos referimos tanto a la editora de contenido y el recepcionista, como al resto de integrantes del Grupo de Investigación (GIETE) responsable del proyecto en la Universidad de Sevilla.
- Tutores de Stay-In, que eran profesores pertenecientes a distintos departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación y con distintas especialidades, todos ellos con experiencia en orientación.
- Mentores de la plataforma, que eran un grupo de alumnos y alumnas voluntarios de la misma facultad que se encontraban matriculados en cursos superiores, estos tenían experiencia suficiente como para ayudar a sus compañeros a resolver dudas o dificultades que les fueran surgiendo en su trayectoria académica.
- Usuarios asesorados. Alumnos de diferentes grados y másteres de la Facultad de Ciencias de la Educación con necesidades de asesoramiento y orientación en alguna o varias áreas específicas.

En todos los casos el muestreo utilizado ha sido no probabilístico, ya que nuestra intención no era la de garantizar la representación de los sujetos de la población de la que proceden. E intencional, es decir, en el estudio han participado sujetos con predisposición a expresar sus valoraciones acerca del objeto de estudio.

Según Colás y Rebollo (1993), el muestreo no probabilístico e intencional es recomendable cuando se desea obtener información profunda y extensiva sobre una determinada cuestión, como es nuestro caso.

Las características concretas de cada muestra seleccionada se analizarán y exponen pormenorizadamente en el bloque de resultados.

## 7. Análisis de Datos

Una vez planificada y realizada la recogida de información, pasamos a determinar qué hacer con los datos. Es decir, cómo íbamos a analizar toda la información obtenida. En este momento elegimos las *técnicas y procedimientos de análisis* más adecuados dependiendo, tanto del tipo de datos que disponíamos (cuantitativos y/o cualitativos), como de los objetivos que perseguíamos en la evaluación.

En nuestro estudio recogimos información tanto de carácter cualitativo como cuantitativo:

1. La información de naturaleza cualitativa ha sido tratada mediante técnicas de análisis de contenido. Para desarrollar esta técnica seguimos el proceso que propone Bardin (1986) que incluye tres fases:
  - a) El preanálisis, donde se incluye la elección de los documentos que se van a someter a análisis, la formulación de objetivos, la determinación de las unidades de análisis y la elección de categorías.  
La categorización se realizó atendiendo a criterios temáticos porque permitía una mayor comprensión y profundización en el objeto de estudio.
  - b) El aprovechamiento o explotación del material, que es la administración sistemática de las decisiones tomadas en la etapa anterior al material disponible.
  - c) Tratamiento de los resultados, es decir, la inferencia y la interpretación. En esta última fase los datos obtenidos se analizaron a través de la síntesis, organización, clasificación y exposiciones gráficas del contenido de los discursos (diagramas, figuras, modelos). Con los resultados obtenidos se proponen inferencias e interpretaciones respecto a los objetivos marcados.
2. El análisis de la información cuantitativa se realizó a través de técnicas estadísticas descriptivas y representaciones gráficas haciendo uso de medios informáticos y programas de análisis específicos, entre los que destacamos el software científico SPSS v.22, que permitieron realizar los procedimientos más adecuados en cada caso.

Una vez analizados los datos recogidos con cada uno de los instrumentos de forma independiente, se procedió a un estudio triangulado de la información para lograr su complementariedad.

La exposición de estos resultados en el informe de investigación, que veremos en el bloque siguiente, se ha realizado en base a los objetivos de nuestro estudio y a las diferentes fases o modalidades de evaluación implementadas.





BLOQUE 3  
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN





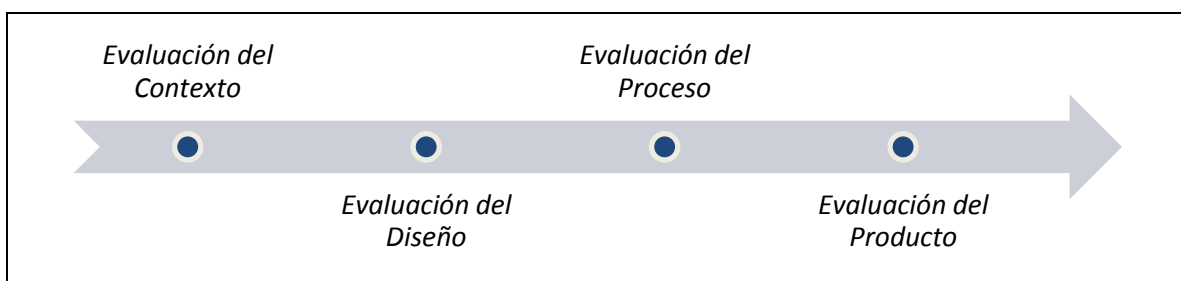


# ESTRUCTURA DEL INFORME DE RESULTADOS

Para presentar los resultados de este trabajo de evaluación seguiremos la pauta marcada por los objetivos planteados al inicio del mismo. Recordamos que los objetivos generales del estudio eran:

- *ObGr1.: Evaluar la propuesta de e-orientación del proyecto Europeo Stay-In - Orientación del estudiante en la universidad para la inclusión.*
- *ObGr2.: Contribuir con propuestas innovadoras y eficaces a mejorar y perfeccionar la actividad orientadora que se desarrolla en la universidad.*
- *ObGr3.: Favorecer a través de los procesos de asesoramiento la inclusión de los estudiantes universitarios disminuyendo el riesgo de abandono y aumentando los niveles éxito académico.*

Y que se concretaba en una serie de objetivos específicos que se correspondían, a su vez, con diferentes momentos evaluativos. Así contemplábamos:



**Ilustración 47. Fases del Modelo Evaluativo**

En los siguientes apartados expondremos los resultados del análisis de los datos obtenidos en cada una de estas fases de la evaluación, respondiendo a los diferentes objetivos marcados. Clasificaremos estos resultados a su vez en torno a los instrumentos de recogida de datos utilizados, realizando después, en los casos pertinentes, la triangulación de los mismos.

La estructura expositiva de los resultados se recoge en las siguientes imágenes:

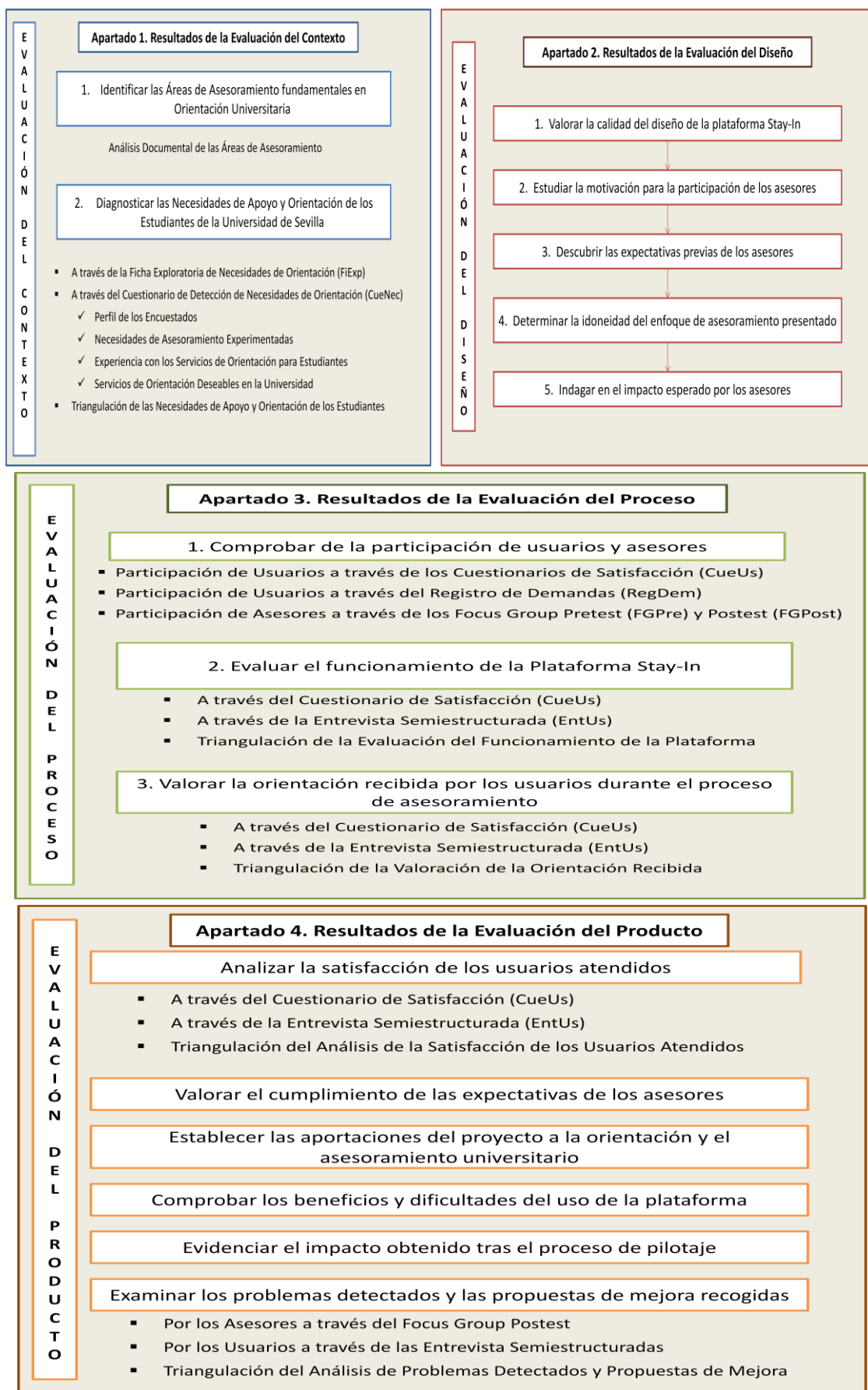


Ilustración 48. Estructura Expositiva de los Resultados

## **APARTADO 1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE CONTEXTO**



## 1. INTRODUCCIÓN

Para tener como referencia el diseño metodológico establecido en cada una de las fases que componen nuestro modelo evaluativo, incluiremos al inicio de cada apartado, a modo recordatorio, un esquema que sintetice las características definitorias en cada caso.

El esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Contexto es el siguiente:

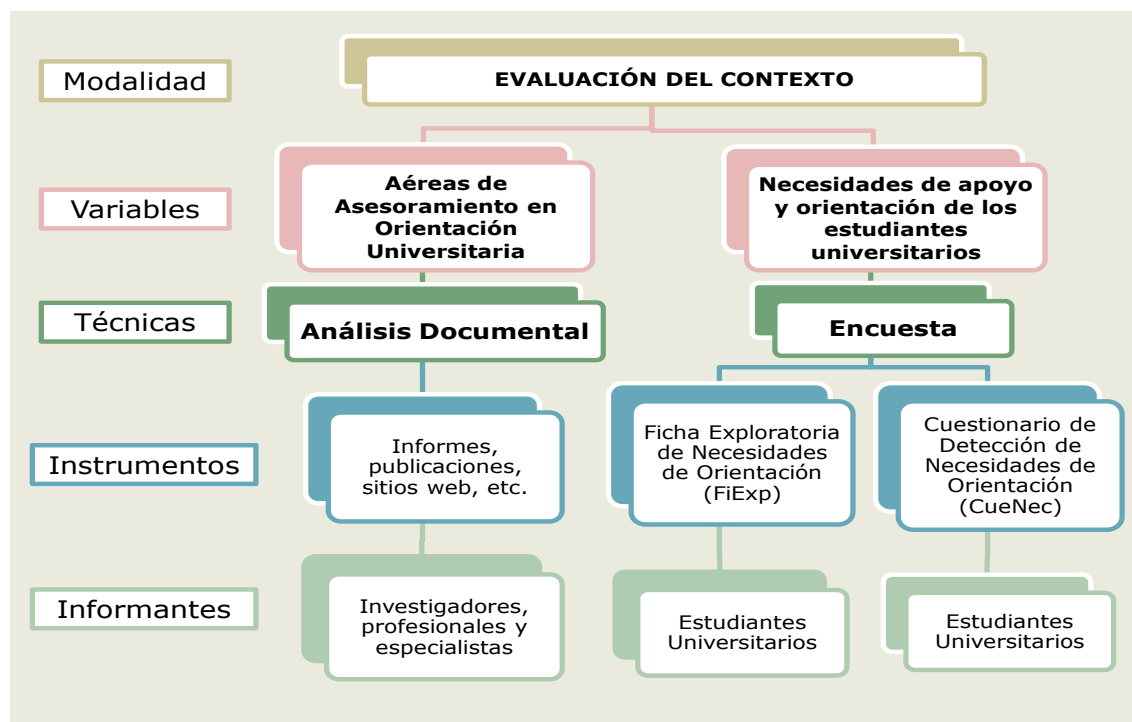


Ilustración 49. Esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Contexto

## 2. Análisis Documental de las Áreas de Asesoramiento

Antes de presentar los resultados obtenidos, queremos advertir que este análisis se realizó durante el curso académico 2012-2013, por lo que la información al respecto de los servicios de orientación que proporciona la Universidad de Sevilla a sus estudiantes ha podido variar o aumentar sustancialmente en este transcurso de tiempo, como así se demuestra en el capítulo 3 del marco teórico de este informe de investigación, donde se recogen los programas e iniciativas actuales.

No obstante, este análisis sigue cumpliendo su objetivo que no es otro que identificar las áreas de asesoramiento donde se circunscriben las necesidades de apoyo y orientación del estudiante universitario (sea cual sea el servicio, organización o herramienta que trate de dar una respuesta a esas demandas), para diseñar

adecuadamente, tanto el Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación, como la Plataforma de E-orientación Stay-In.

Después de esta breve aclaración pasamos a exponer los resultados obtenidos.

Para identificar las áreas de asesoramiento de forma documental se realizó por un lado una revisión documental sobre estudios, informes y publicaciones científicas sobre:

- Causas asociadas al abandono y la exclusión de los estudiantes universitarios (tasas, modelos y factores que influyentes)
- Actuaciones y modelos de intervención
- Estrategias de asesoramiento y orientación universitaria

Por otro lado, se hizo un análisis de los servicios de orientación y asesoramiento que la Universidad de Sevilla ponía a disposición de sus estudiantes. Tras este estudio dedujimos que era desde el Vicerrectorado de Estudiantes desde donde se coordinaban todas las líneas de actuación. Sin embargo, era el Secretariado de Orientación el que ejecutaba las estrategias en colaboración con otros servicios como:

- El Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU)
- La Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI)
- El Servicio de Relaciones Internacionales (RRII)
- La Unidad de Apoyo a la Docencia de la Biblioteca
- El Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC) para el desarrollo de competencias informacionales
- El Secretariado de Acceso

La atención ofertada era posible recibirla de forma presencial o virtualmente.

Es importante destacar la Guía de Estudiantes, documento que responde muy bien a muchas de las preguntas que se plantea el alumnado desde que ingresa hasta que necesita una orientación profesional más específica. Las respuestas a estas preguntas dan una visión muy completa de los servicios y unidades de orientación que se están prestando y desde dónde. Además este documento está disponible en formato de aplicación en App Store o Google Play, con lo cual hace mucho más manejable y flexible su utilización.

Presentamos en la siguiente tabla, parte de los resultados obtenidos de este análisis documental donde se exponen los servicios que presta la institución, clasificados y estructurados en torno a los factores asociados con el abandono que los autores Colás y Contreras (2013), han identificado y que han sido presentados en el marco teórico de este estudio.

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA	
FACTORES	SERVICIOS PRESTADOS
PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información general de admisión, titulación, plan de estudios e itinerarios profesionales.</li> <li>- Orientación pedagógica, psicológica y laboral.</li> <li>- Atención a cuestiones económicas, personales y familiares.</li> <li>- Orientación sobre itinerarios profesionales.</li> </ul>
INTERPERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en los órganos de gobierno: Claustro universitario, CADUS, delegaciones de alumnos,...</li> <li>- Proyecto Contigo (Programa estudiante colaborador, el Programa capacita2 y Programa somos capaces)</li> <li>- SADUS y CICUS (Actividades de ocio y actividades culturales)</li> <li>- Pertenencia de asociaciones universitarias.</li> <li>- Club de antiguos alumnos.</li> </ul>
INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía de estudiantes</li> <li>- Programa Pórtico</li> <li>- Normativa interna (Estatuto del estudiante y Reglamento general del estudiante)</li> <li>- Curso COE (Orientación para el estudiante)</li> <li>- Servicios de apoyo al aprendizaje y el estudio (Biblioteca)</li> <li>- Comunicación institucional (BOUS y BINUS) y a través de redes sociales (facebook y twitter)</li> <li>- Asesoramiento legal y jurídico.</li> <li>- Calendario académico.</li> </ul>
MACROSISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema de becas, ayudas, concursos y premios.</li> <li>- SPE: Servicio de Prácticas en Empresas.</li> <li>- Orientación e inserción laboral (UOIP)</li> <li>- Pracus.v2 (Gestión de Practicas de Formación Académica)</li> <li>- ICARO: Portal de prácticas y empleo de la US.</li> <li>- Emprendimiento: US-EMPRENDE (OTRI)</li> </ul>

**Tabla 39. Servicios de Orientación de la Universidad de Sevilla**

Como ya hemos adelantado, estos resultados, además de contribuir al diseño del Cuestionario de Necesidades de Orientación, fueron la base para realizar la primera propuesta sobre el contenido informativo y documental que se debía incluir en la plataforma de orientación Stay-In. Este contenido se clasificaría en torno a diferentes *Áreas de asesoramiento* y cada área ofrecería a los usuarios tres Alternativas de Apoyo importantes:

1. *Contenido Informativo*: mostraba información y documentación acerca de la funcionalidad y características de los recursos que la Universidad de Sevilla proporcionaba a sus estudiantes en relación a cada área concreta de asesoramiento.
2. *Enlaces Web*: contenía direcciones hipervinculadas a las páginas donde los alumnos podrían acceder a los recursos presentados o encontrar más información al respecto.

3. *Solicitud de Asesoramiento*: Si la información anterior no solventaba su duda o situación, la plataforma brindaría al estudiante la posibilidad de realizar una demanda de asesoramiento para contactar con un especialista orientador, ya fuese un tutor profesional o un mentor.

De la información obtenida, se dedujo también que los usuarios de Stay-In tendrían necesidades muy diferentes, tanto de información como de asesoramiento, según estuviesen en una otra etapa de su trayectoria estudiantil, por tanto, otra de las decisiones que se tomaron a raíz de este análisis fue la de organizar las áreas de asesoramiento según tres momentos diferentes de la vida del estudiante universitario:

1. Antes del acceso a la universidad
2. Durante sus estudios universitarios
3. Tras la finalización de estos

En las siguientes tablas mostramos la concreción de la propuesta sobre el diseño de Stay-In extraída del análisis documental. En concreto, se recoge el contenido que debería ofrecer la Plataforma dentro de las dos primeras *Alternativas de Apoyo*, Contenido Informativo y Enlaces Web. Esta información se encuentra ya clasificadas en base a las etapas de la trayectoria estudiantil universitaria y a las posibles áreas de asesoramiento detectadas teóricamente.

Anticipamos que, aunque la información final que contuvo la plataforma recogía toda la expuesta en las siguientes tablas, las Áreas de Asesoramiento resultantes sufrieron modificaciones sustanciales como resultado de la triangulación de estos datos con los extraídos a través de la Ficha Exploratoria y del Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación. El resultado final lo veremos en apartados posteriores.



<b>ANTES: ACCESO A LA UNIVERSIDAD</b>		
<b>Titulaciones y Planes de Estudio</b>	Antes de decidirte por la titulación que deseas cursar necesitarás información que te ayude a tomar decisiones. En este enlace podrás consultar todas las titulaciones que ofrece la Universidad de Sevilla, con sus correspondientes planes de estudio.	<a href="http://www.us.es/estudios/grados/alfabetico">http://www.us.es/estudios/grados/alfabetico</a>
<b>Notas de Corte</b>	Uno de los criterios más relevantes en la decisión de qué titulación matricularte y en la propia elección de titulaciones son las notas de corte. Podrás explorar todas las notas de corte de las titulaciones ofrecidas por la Universidad de Sevilla, ayudándote en tu futura elección.	<a href="http://estudiantes.us.es/notas-corte">http://estudiantes.us.es/notas-corte</a>
<b>Pruebas de Acceso</b>	Las pruebas de acceso son un hito muy importante que puede marcar el futuro desarrollo profesional del estudiante. En este enlace la Universidad de Sevilla te ofrece información relevante sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad, tales como: recomendaciones generales, inscripción, lugar de realización, documentación para los días de examen, horarios y normas de exámenes, materiales permitidos en la prueba, la publicación de calificaciones o su revisión.	<a href="http://estudiantes.us.es/instrucciones-estudiante/index.html">http://estudiantes.us.es/instrucciones-estudiante/index.html</a>
<b>Matrícula</b>	Una vez tomada la decisión de en qué titulación deseas cursar tus estudios comenzarás el proceso matriculación. Este enlace te proporcionará información sobre la documentación que deberás presentar en la matrícula y automatrícula de la Universidad de Sevilla, ofreciendo instrucciones e impresos que te facilitarán el trámite. Asimismo, puedes obtener información sobre cómo conseguir el carné universitario, los plazos de solicitud de becas y cómo realizarlas, o el procedimiento de preinscripción y matriculación en créditos de libre configuración.	<a href="http://www.us.es/estudios/acceso/1-2-ciclos.html/(language)/esl-ES">http://www.us.es/estudios/acceso/1-2-ciclos.html/(language)/esl-ES</a>
<b>Traslados de Expediente</b>	En este enlace podrás obtener información sobre las adaptaciones que se producen al continuar los mismos estudios iniciados en otra Universidad (adaptación de estudios por traslado de expediente) o en el caso de cambio de Planes de estudio en la misma Universidad (adaptación de estudios por cambio de plan). Asimismo, puedes encontrar información sobre convalidaciones por inicio de otros estudios universitarios o, por convalidaciones parciales de estudios extranjeros y por convalidaciones de un título extranjero universitario.	<a href="http://www.us.es/estudios/convalidacion/index.html">http://www.us.es/estudios/convalidacion/index.html</a>
<b>Convalidaciones</b>	Este enlace te proporcionará la información necesaria para realizar convalidaciones y adaptaciones, te informarán sobre la documentación para solicitarlas, quién será el encargado de su resolución, el precio de los créditos, las calificaciones de las asignaturas convalidadas o adaptadas, así como los criterios generales por los que se rigen.	<a href="http://www.us.es/estudios/convalidacion/solic_conv_ada p.html/(language)/esl-ES">http://www.us.es/estudios/convalidacion/solic_conv_ada p.html/(language)/esl-ES</a>
<b>Resolución de Dudas. Asistente virtual.</b>	En este enlace encontrarás asistencia virtual dónde podrás preguntar cualquier duda o problema relacionado con la información contenida en el Portal de la Universidad de Sevilla. Además, responde a algunas cuestiones más concretas que están presentes en alguna de las páginas particulares de los órganos o centros que componen la Universidad (como el SACU, el SADUS o el Instituto de Idiomas).	<a href="http://asistentevirtual.us.es/cliente.html">http://asistentevirtual.us.es/cliente.html</a>
<b>Transición a la Universidad</b>	El programa Pórtico proporciona orientación e Información a todos los agentes implicados en el acceso a la universidad, especialmente sirve de apoyo a los estudiantes preuniversitarios en el tránsito a la Universidad, para ayudarles a decidir coherentemente sobre su futuro académico y profesional.	<a href="http://estudiantes.us.es/programa-portico">http://estudiantes.us.es/programa-portico</a>

**Tabla 40. Información y propuesta de áreas de asesoramiento de usuarios antes del acceso a la universidad**

<b>DURANTE: APOYO DURANTE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS</b>		
<b>Guía del estudiante de la Universidad</b>	La guía es una herramienta muy útil que te permite encontrar de manera ágil y rápida las respuestas a las preguntas que te puedes plantear en tu transitar por la Universidad de Sevilla. También en versión para Smartphones y tablets, la guía te facilitará enlaces vinculados al Portal de la Universidad desde el que resolver cada una de las cuestiones.	<a href="http://guiadeestudiantes.us.es/">http://guiadeestudiantes.us.es/</a>
<b>Centros y titulaciones</b>	Con este fin, la universidad de Sevilla pone a disposición de su alumnado una serie de guías de centro y titulaciones en las que se puede encontrar toda la información referente al centro así como de cada titulación.	<a href="http://www.us.es/accesos/estudiantes/guias_centros.html">http://www.us.es/accesos/estudiantes/guias_centros.html</a>
<b>Estudios impartidos por la Universidad de Sevilla</b>	La Universidad de Sevilla es la universidad pública de Andalucía con el mayor número de estudiantes. Destaca por su amplia oferta de Titulaciones con una marcada Proyección Internacional. En el siguiente enlace tienes acceso a toda la información referida a los estudios impartidos: 67 grados, 18 dobles grados, 77 másteres, 3 dobles másteres y más de 150 títulos propios.	<a href="http://www.us.es/estudios/index.html">http://www.us.es/estudios/index.html</a>
<b>Becas y ayudas al estudio</b>	La oferta de becas y ayudas al estudiante en la Universidad de Sevilla es amplia y variada, abarcando desde las becas del Ministerio a las ayudas de carácter asistencial o de colaboración en los distintos Servicios universitarios: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Becas y Ayudas del Ministerio ECyD - Universidad de Sevilla</li> <li>– Ayuda al Estudio de la Junta de Andalucía-Universidad de Sevilla</li> <li>– Becas y Ayudas propias de la Universidad de Sevilla</li> <li>– Becas y Ayudas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</li> <li>– Becas y Ayudas de la Junta de Andalucía</li> <li>– Becas y Ayudas Internacionales</li> <li>– Becas y Ayudas de Extensión Universitaria</li> </ul>	<a href="http://www.us.es/estudios/futurosestudiantes/index.html#becas">http://www.us.es/estudios/futurosestudiantes/index.html#becas</a>  <a href="http://estudiantes.us.es/convocatoria-becas">http://estudiantes.us.es/convocatoria-becas</a>
<b>Instituto de Idiomas</b>	El Instituto de Idiomas es un Centro de carácter universitario especializado en la enseñanza de idiomas modernos en la Universidad de Sevilla. Abierto a la sociedad sevillana, al IDI pueden acudir todo tipo de alumnos, tanto universitarios como no universitarios: desde alumnos de la Universidad de Sevilla que cursan créditos de libre configuración en sus licenciaturas y diplomaturas, alumnos de grados y máster que deben acreditar, antes de finalizar sus estudios, sus competencias lingüísticas o alumnos que desean seguir las enseñanzas propias del Instituto como oficiales o libres, hasta personas ajenas a la Comunidad Universitaria que buscan aprender o actualizar sus competencias en una lengua viva.	<a href="http://institutedeidiomas.us.es/">http://institutedeidiomas.us.es/</a>
<b>Bibliotecas</b>	Un recurso muy importante para los estudiantes universitarios son las Bibliotecas. En ellas, no sólo puedes hacer uso del préstamo de libros, revistas especializadas y monografías, que es fundamental para el correcto desarrollo de tu formación, sino que además, son un centro de estudio para aquellos alumnos que requieran espacios apropiados de cara a la preparación de exámenes y/o la realización de actividades y trabajos individuales o en grupos. Te indicamos a continuación dos enlaces de interés. El primero de ellos te da acceso al listado de Bibliotecas de la	<a href="http://www.us.es/acerca/directorio/bibliotecas/index.html">http://www.us.es/acerca/directorio/bibliotecas/index.html</a>

<b>DURANTE: APOYO DURANTE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS</b>		
	<p>Universidad de Sevilla y en cada una de ellas podrás consultar datos concretos como la sede, la dirección, el correo electrónico, la dirección de internet o el personal que se encarga de su funcionamiento.</p> <p>El segundo de los enlaces te presenta las posibilidades y servicios que te ofrecen las bibliotecas universitarias. Desde aquí podrás consultar las bases de datos a través de sus diferentes catálogos, como el conocido FAMA y gestionar el préstamo de documentos. E incluso, solicitar y reservar el uso de salas de trabajo en grupo</p>	<p><a href="http://bib.us.es/sobre_la_biblioteca/bibliotecas-ides-idweb.html">http://bib.us.es/sobre_la_biblioteca/bibliotecas-ides-idweb.html</a></p>
<b>Orientación, Asesoramiento y Asistencia Técnica</b>	<p>Si necesitas ayuda no lo dudes y recurre al Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU).</p> <p>Desde este Servicio se pretende dar respuesta a las necesidades de información, orientación, asesoramiento y promoción de acciones de carácter social y/o asistencial a la Comunidad Universitaria y otros colectivos relacionados, gestionando de forma eficaz los recursos de los que se dispone, fomentando un servicio público de mayor calidad para conseguir la satisfacción de los usuarios y una mayor expansión de la organización.</p> <p>Entre los objetivos del SACU se destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fomento de la solidaridad.</li> <li>– Cooperación entre todos los miembros de la Comunidad Universitaria con el entorno social inmediato, con especial atención a los colectivos sociales desfavorecidos, potenciando la interculturalidad, el efectivo respeto a los derechos humanos y el fomento de la cultura para la paz y la no violencia.</li> </ul> <p>A través del siguiente enlace podrás conocer más a fondo los servicios, prestaciones y programas que la Universidad de Sevilla a través del SACU pone a tu disposición:</p>	<p><a href="http://sacu.us.es/">http://sacu.us.es/</a></p>
<b>Redes Sociales</b>	<p>El uso de las redes sociales se ha convertido en parte fundamental de nuestras vidas, sobre todo por el establecimiento de relaciones, pero también por ser una fuente inagotable de información.</p> <p>La propuesta de la Universidad de Sevilla es beneficiarse de ellas para difundir noticias y eventos de interés general que susciten la participación activa del alumnado en la vida universitaria.</p> <p>Estos son los enlaces a dos de las redes sociales más conocidas actualmente:</p>	<p><a href="https://www.facebook.com/sacu.universidaddesevilla?fref=ts">https://www.facebook.com/sacu.universidaddesevilla?fref=ts.</a></p> <p><a href="https://twitter.com/unisevilla">https://twitter.com/unisevilla</a> o <a href="https://twitter.com/UniSevillaUS">https://twitter.com/UniSevillaUS</a></p>
<b>Iniciativas Culturales Universitarias</b>	<p>Ser estudiante universitario implica mucho más asistir a clase y cursar tus estudios de grado. Depende de ti el nivel de implicación y compromiso que adquieras con la institución.</p> <p>Para lograr vivir íntegramente esta etapa fundamental de tu desarrollo, tanto personal como profesional, es imprescindible que conozcas todas las iniciativas en las que poder participar.</p> <p>El Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla tiene el cometido de idear y desarrollar programas culturales para la comunidad universitaria, y fomentar entre sus miembros la creatividad personal, el gusto y la apreciación de las artes y el desarrollo de una formación estética consistente y variada. El asesoramiento técnico en materias de cultura, a los centros universitarios, aulas de cultura o a otros centros culturales de la ciudad de Sevilla,</p>	<p><a href="http://cicus.us.es/">http://cicus.us.es/</a></p>

<b>DURANTE: APOYO DURANTE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS</b>		
	<p>forma parte del trabajo habitual de este servicio.</p> <p>Para saber más sobre este centro y estar al día de las iniciativas, consulta el siguiente enlace:</p>	
<b>Actividades deportivas</b>	<p>Practicar algún deporte o hacer actividad física nos ayuda a mantener la salud y prevenir las enfermedades, pero tiene también otras ventajas que van desde el control de peso, hasta mejoras en la autoestima pasando por la flexibilidad, la fuerza y el descanso.</p> <p>El Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad de Sevilla (SADUS) ofrece a toda la Comunidad Universitaria -estudiantes, PAS y PDI y familiares-, así como al resto de la ciudadanía, postgraduados, vecinos y otros, una completa gama de posibilidades para practicar deporte a todos los niveles y con un amplio horario.</p> <p>Su misión es impulsar y liderar la práctica deportiva en la Universidad de Sevilla, con la finalidad de promover la concienciación y el interés por la participación en las actividades físicas, deportivas y formativas en la Comunidad Universitaria y la Sociedad, para contribuir a mejorar la salud y el bienestar de las personas; con un compromiso de gestión orientado a la mejora continua y la obtención de buenos resultados.</p> <p>Si quieres conocer sus instalaciones, servicios, precios, horarios, competiciones, etc., es muy conveniente que visites su página web en el siguiente enlace:</p>	<p><a href="http://www.sadus.us.es/">http://www.sadus.us.es/</a></p>
<b>Consejo de Alumnos de la Universidad de Sevilla</b>	<p>La Universidad de Sevilla te ofrece la posibilidad de participar en su la organización y tomar decisiones al respecto a través de diferentes organismos de representación estudiantil. Si te interesa esta oportunidad debes conocer el CADUS. Habitualmente se conoce como CADUS a dos organismos: La Asamblea de Delegaciones y la Delegación de dicha Asamblea.</p> <p>La Asamblea de Delegaciones, llamada Pleno del CADUS, está formada por todas las delegaciones de la Universidad de Sevilla, y está abierta a cualquier estudiante de la US, sean delegados o no. Toma las decisiones más importantes de los estudiantes. Supervisa las cuentas de las Delegaciones y aprueba o desaprueba las gestiones de la Delegación del CADUS. También puede convocar la Asamblea de Universidad, que afecta a todos los centros.</p> <p>La Delegación del CADUS es el grupo de estudiantes que se eligen cada año en el Pleno del CADUS para llevar a cabo las decisiones tomadas en el Pleno y en las Asambleas de Estudiantes. Ejercen como representantes de estudiantes frente al Rectorado y frente a instituciones de ámbito autonómico o estatal.</p> <p>Para seguir conociendo este organismo y sus funciones te invitamos a consultar la siguiente web:</p>	<p><a href="http://www.cadus.es/">http://www.cadus.es/</a></p>

**Tabla 41. Información y propuesta de áreas de asesoramiento de usuarios durante los estudios universitarios**

## DESPUÉS: AYUDA A LA INSERCIÓN PROFESIONAL

Una vez que tienes en tu poder el título de graduado universitario te planteas una nueva disyuntiva, sigo estudiando o busco un empleo, aunque ambas cuestiones no tienen por qué ser excluyentes.

Las posibilidades que se brindan son muchas, pero esta debe ser una decisión personal en la que debes valorar tu situación particular, económica y familiar y, además, tener en cuenta las circunstancias laborales que nos han tocado vivir.

La Universidad de Sevilla pone a tu disposición una serie de mecanismos, unidades y herramientas para guiarte y ayudarte a conseguir el éxito sea cual sea tu opción elegida.

A continuación, te presentamos los recursos con los que cuentas:

<b>Oficina de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad de Sevilla</b>	<p>Asociarte con otros Alumnos Egresados te permite seguir vinculado a la Universidad de Sevilla, estar informado de su actividad académica, científica o cultura y contribuir a su excelencia participando en la vida universitaria.</p> <p>La Oficina de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad de Sevilla, pretende mantener una relación permanente y dinámica con estudiantes y profesionales que han tenido una vinculación con nuestra Universidad, así como con aquellas otras personas y entidades que creen y apoyan la realidad presente y el gran proyecto de futuro de la Universidad de Sevilla. Asociándote podrás mantener vínculos con tus compañeros; estar informado de las noticias de la Universidad; participar en todos los eventos; tener acceso a servicios de la Universidad e, incluso, podrás proponer actividades.</p>	<p><a href="http://www.a6.us.es/web/guest/">http://www.a6.us.es/web/guest/</a></p>
<b>Másteres universitarios</b>	<p>La primera gran alternativa que debes considerar consiste en ampliar tus estudios persiguiendo una mayor especialización y, por lo tanto, una mejor preparación para acceder al mercado laboral. Una estupenda opción es la realización de Másteres.</p> <p>A estas alturas, probablemente ya sabrás que muchas entidades públicas y privadas ofertan Máster presenciales, a distancia y on-line con diferentes niveles de calidad y prestigio.</p> <p>La Universidad de Sevilla, con total garantía, pone a tu disposición los Títulos Oficiales de Máster Universitario. A través del siguiente enlace podrás consultar toda la oferta disponible por centros o ramas de conocimiento, e informarte de los trámites administrativos necesarios para la preinscripción, matrícula y solicitud de becas, así como, consultar los horarios, planes de estudio, precios, normativa, etc.</p>	<p><a href="http://www.us.es/estudios/master/index.html">http://www.us.es/estudios/master/index.html</a></p>
<b>Unidad de Orientación e Inserción Profesional</b>	<p>La otra posibilidad sería la búsqueda inmediata de un puesto de trabajo tras la finalización de mis Estudios de Grado.</p> <p>Esta alternativa puede llevar asociado sentimientos de ansiedad, desconcierto, desamparo e incluso miedo a lo desconocido. No te preocupes si éste es tu caso, la Universidad de Sevilla, consciente de esta necesidad, te brinda la posibilidad de contar con una Unidad de Orientación e Inserción Profesional para enfrentar este proceso con ayuda de personal experto.</p> <p>Esta Unidad tiene por objetivo facilitar y promover estrategias que incrementen las posibilidades de inserción sociolaboral de alumnos y titulados universitarios y asesorarles en su camino hacia la incorporación al mercado laboral y su permanencia en él.</p> <p>A través del siguiente enlace podrás conocer en profundidad las oportunidades que te ofrecen y participar en todas aquellas que te interesen:</p>	<p><a href="http://servicio.us.es/uoip/inicio.php">http://servicio.us.es/uoip/inicio.php</a></p>

<b>DESPUÉS: AYUDA A LA INSERCIÓN PROFESIONAL</b>		
<b>Unidad de Apoyo al Empleo para Universitarios</b>	<p>El SACU también te ofrece La Unidad de Apoyo al Empleo para Universitarios para ayudarte en la incorporación al mercado laboral. Esta Unidad atiende a todos los universitarios que lo requieran: no sólo egresados recientes o a punto de finalizar estudios, sino también (con motivo de la crisis), se atienden a mayores de 40-45 años.</p> <p>Los objetivos que persiguen son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar una elección y un proyecto profesional.</li> <li>- Detectar las necesidades específicas del colectivo, individualizando su tratamiento y favoreciendo la implicación activa en la elaboración de sus perfiles.</li> <li>- Mejorar los mecanismos de transición del sistema educativo al mercado de trabajo, así como las opciones de empleabilidad y de acceso al empleo.</li> <li>- Estimular los aprendizajes de las habilidades personales y sociales necesarios para aumentar la empleabilidad.</li> <li>- Fomentar redes de colaboración entre Empresas-Profesionales-Universidades</li> <li>- Fomentar la movilidad geográfica, ampliando las opciones de empleo en el territorio español y europeo, apostando por la mejora de la proactividad hacia el cambio de lugar de residencia.</li> </ul> <p>Puedes conocerlos e incluso solicitar cita previa a través del siguiente enlace:</p>	<p><a href="http://sacu.us.es/sacu-quehacemos-uae">http://sacu.us.es/sacu-quehacemos-uae</a></p>
<b>Programas universitarios de Apoyo al Empleo</b>	<p>Otro de los recursos que el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria pone a tu alcance para facilitarte el acceso a un puesto de trabajo es la participación en Programas de Apoyo al Empleo.</p> <p>Cada uno de estos programas tiene su convocatoria específica donde se pueden consultar las actuaciones concretas que se desarrollarán, los destinatarios, los tramites de solicitud, los plazos de ejecución, etc. Actualmente hay publicados dos programas: KONECTA (dirigido a universitarios con alguna discapacidad para mejorar su empleabilidad) y UNIVERSEM (donde se llevan a cabo distintas actuaciones para mejorar la empleabilidad de las universitarias que van a iniciar su trayectoria laboral y para la optimización de sus competencias profesionales).</p> <p>Los siguientes enlaces te ayudarán a conocer mejor estos programas:</p>	<p><a href="http://sacu.us.es/spp-programas-konecta">http://sacu.us.es/spp-programas-konecta</a>  <a href="http://sacu.us.es/spp-programas-universem">http://sacu.us.es/spp-programas-universem</a></p>
<b>Secretariado de Transferencia de Conocimiento y Emprendimiento</b>	<p>Además de la opción de trabajar por cuenta ajena, no debemos obviar que existe la posibilidad de hacerlo por cuenta propia. Tu formación universitaria te permite convertirte en un emprendedor y crear tu propia empresa.</p> <p>Si estás pensando en que esta posibilidad es viable para ti, debes saber que la Universidad de Sevilla a través de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) puede ayudarte.</p> <p>El principal objetivo de esta oficina es dinamizar las relaciones entre la comunidad científica universitaria, las empresas y otros agentes socioeconómicos. En este sentido, entre las iniciativas de la OTRI encontramos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– El fomento de la creación y el desarrollo de Spin-Off de la Universidad de Sevilla, que son las iniciativas empresariales cuya actividad principal está vinculada al conocimiento generado en la Universidad de Sevilla.</li> <li>– Y los programas de apoyo a emprendedores como CAMPUS o NEOTEC.</li> </ul> <p>Para conocer estas y otras actividades de la OTRI podéis acceder a su página web pinchando en el siguiente enlace:</p>	<p><a href="http://otri.us.es/web/es/index.php">http://otri.us.es/web/es/index.php</a></p>

**Tabla 42. Información y propuesta de áreas de asesoramiento de usuarios tras la finalización de los estudios universitarios**

### **3. Diagnóstico de las Necesidades de Apoyo y Orientación de los Estudiantes Universitarios**

La detección de las necesidades de asesoramiento constituyó el objetivo principal de este análisis del contexto ya que nos permitió concretar nuestra propuesta orientadora en el diseño de la Plataforma de E-Orientación Stay-In.

Consideramos que cualquier programa, herramienta o iniciativa que no parta de la realización de un análisis de necesidades no podrá establecer las líneas fundamentales y adecuadas de actuación para el beneficio de sus destinatarios, que debe ser siempre la finalidad que guíe su desarrollo. De la misma forma, creemos que conocer lo que ya existe, de lo que se carece y lo que se demanda, dota al producto resultante de eficacia, validez, pertinencia y utilidad.

Con este convencimiento y esta intencionalidad diseñamos y administramos en primer lugar una Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación para, a continuación, diseñar y administrar el instrumento principal, un Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación. Veamos a continuación, los resultados obtenidos.

#### **3.1. A través de la Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación**

En esta evaluación de contexto, antes de realizar el diseño definitivo del Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación de los Estudiantes de la Universidad de Sevilla, necesitamos administrar una Ficha Exploratoria para conseguir cerrar y establecer las opciones de respuesta de algunas de las preguntas que debería contener este instrumento.

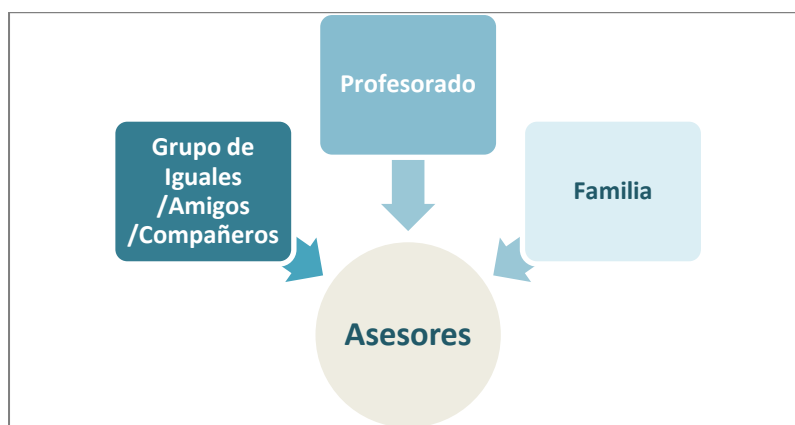
Con este fin se realizó un pequeño sondeo entre estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla donde se les preguntó sobre dos cuestiones concretas:

1. Los problemas que habían tenido durante su trayectoria académica
2. Las personas o instituciones que les habían proporcionado el apoyo necesario ante esas situaciones descritas

La muestra estuvo constituida por 47 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, estudiantes de los dos últimos cursos de sus respectivos grados. Estos alumnos, pertenecientes a las clases donde los miembros del grupo de investigación responsable del proyecto en la Universidad de Sevilla impartían docencia, participaron de forma voluntaria en el estudio.

Los resultados de esta exploración nos aportaron, por un lado, conocimiento sobre las problemáticas reales que enfrentan los estudiantes universitarios en la actualidad y que son susceptibles de agrupar en diferentes áreas temáticas. Y por otro lado, información sobre las personas a las que suelen acudir para buscar soluciones a sus dificultades.

Respecto a esta última cuestión, encontramos tres figuras fundamentales que proporcionan ayuda o asesoramiento a los estudiantes. En la siguiente figura aparecen representadas:



**Ilustración 50. Asesores de los estudiantes universitarios**

Respecto a las problemáticas referenciadas por los alumnos y las áreas temáticas en las que se pueden agrupar encontramos bastante similitud con las extraídas del análisis documental.

De los resultados también se desprende que existe una relación entre el tipo de necesidad o dificultad y la figura orientadora a la que los estudiantes solicitan ayuda. Así observamos que:

- Acuden a un compañero o amigo cuando requieren resolver dudas más sencillas y de rápida solución, muchas de ellas relacionadas con trámites burocráticos o localizaciones de prestaciones y servicios de la universidad. Podemos decir que confían en sus iguales a la hora de realizarles consultas directas sobre las experiencias previas referidas a situaciones similares que estos hayan vivido con anterioridad. Por lo tanto, buscan en estos casos la figura de un MENTOR.
- Cuando el asunto requiere una profundización mayor y el problema es de un notable grado de complejidad los estudiantes acuden a un profesor de confianza con conocimientos profesionales y competencias superiores. En este caso demandan un asesoramiento del terreno de la TUTORÍA.



- Por último, cuando los problemas atañen a un ámbito más personal del individuo, donde las emociones son las protagonistas, entra en juego la FAMILIA. Son en estos dilemas, junto con los económicos y jurídicos donde es más necesario que se implique el círculo más cercano del estudiante para intentar evitar situaciones irreversibles de desmotivación y abandono de los estudios.

La institución universitaria debe poner los medios necesarios para identificar, intervenir y orientar a los alumnos que se encuentren ante estas disyuntivas, sin embargo, consideramos también que sería conveniente encontrar un nexo de unión, una forma ágil de comunicación, que facilitase la colaboración entre Orientadores y Familia en casos de verdadero riesgo de exclusión.

En la siguiente imagen hemos clasificado las Áreas de Asesoramiento donde se circunscribían los problemas manifestados por los informantes en la Ficha Exploratoria, según las diferentes Figuras de Asesor a los que acuden para solventarlas.

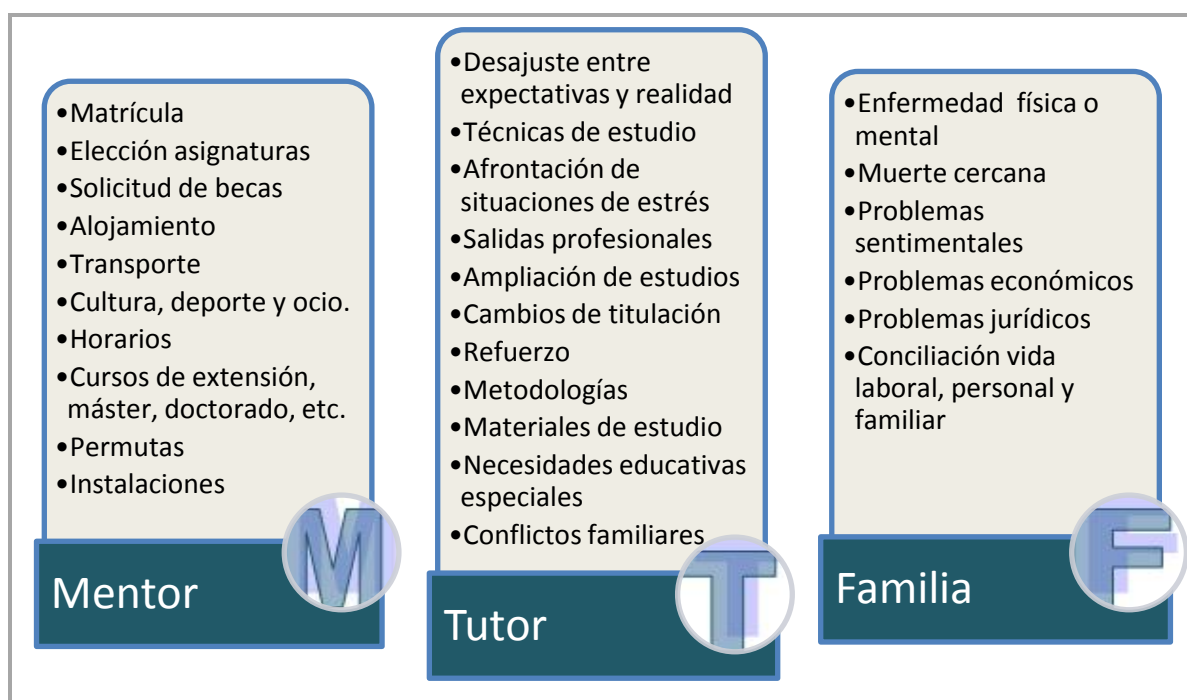


Ilustración 51. Clasificación de las Áreas de Asesoramiento en función de las Figuras de Orientación.

Tras el análisis documental y los datos recogidos con la ficha exploratoria se elaboró el definitivo Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación cuyas características y resultados presentamos en el siguiente apartado.

### 3.2. A través del Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación

Como parte de la estrategia de investigación, en Stay-In se llevó a cabo una encuesta para conocer las opiniones de los estudiantes sobre los problemas que tienen durante sus estudios, sus experiencias con los servicios de orientación y asesoramiento y sus puntos de vista sobre los servicios que en el futuro deberían ser desarrollados en las universidades.

Esta encuesta que iba dirigida a todos los estudiantes matriculados en la Universidad de Sevilla en cualquier titulación, grado, máster y doctorado, fue autoadministrada telemáticamente. Su diseño definitivo puede consultarse en el Anexo I.

Las cuestiones que contenía se organizaron en 4 secciones:

1. Datos de Identificación o Perfil de los Encuestados
2. Necesidades de asesoramiento experimentadas
3. Experiencia con los servicios de orientación para los estudiante
4. Servicios de orientación deseables en la universidad

Veamos los resultados del análisis estadístico realizado en cada una de las secciones.

### 3.3. Perfil de los Encuestados

Durante el periodo que duró el proceso de detección de necesidades se recogieron un total de 413 cuestionarios. El 100% de los mismos fueron de estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sevilla.

Respecto al género de los encuestados, tenemos una muestra bastante equilibrada, ya que el 54% eran mujeres y un 45,5% hombres. El 0,5% restante no contestaron a esta pregunta.

Casi la mitad de los estudiantes, tenían edades comprendidas entre los 17 y 22 años y un 30,8% tenían entre 23 y 26 años. Tan sólo el 6,3% indicó que su edad superaba los 30 años. Por tanto, podemos decir, que la muestra era eminentemente joven.

Género		
	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	223	54
Hombre	188	45,5
No contesta	2	0,5
Total	413	100,0

Tabla 43. Sexo de los encuestados

Edad		
	Frecuencia	Porcentaje
17 a 22 años	204	49,4
23 a 26 años	127	30,8
27 a 30 años	56	13,6
Más de 30 años	26	6,3
Total	413	100,0

Tabla 44. Edad de los encuestados

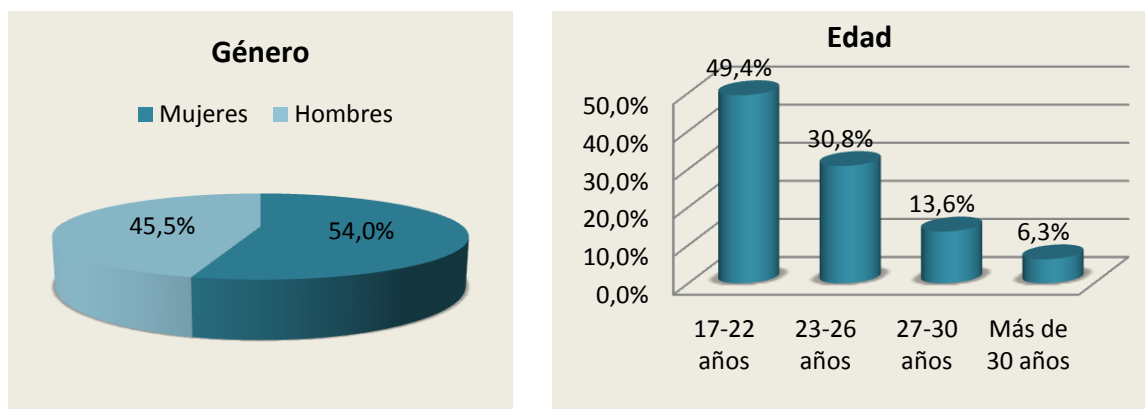


Gráfico 1. Género y Edad de los usuarios encuestados.

Respecto al tiempo que los alumnos encuestados llevaban estudiando, el 44,8% señalaron la opción de más de 3 años; rozando el 20% encontramos a estudiantes de 2 a 3 años y de 1 a 2 años. El porcentaje menor fue de alumnos con menos de un año de experiencia como estudiantes. Además el 86% indicaron que *No habían estudiado en otra universidad anteriormente*.

Tiempo que llevas estudiando		
	Frecuencia	Porcentaje
Hasta un año	60	14,5
1-2 años	82	19,9
2-3 años	86	20,8
más de 3 años	185	44,8
Total	413	100,0

Has estudiado en otra universidad		
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	54	13,1
No	355	86,0
Total	410	99,3
Perdidos	4	,9
Total	413	100,0



Gráfico 2. Universidad y tiempo como estudiante

Les preguntamos también si la universidad donde estudiaban pertenecía a su país de origen y encontramos que un 6,3% de la muestra eran alumnos extranjeros.

¿La universidad en la que estudias está en tu país de origen?		
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	378	91,5
No	26	6,3
Total	404	97,8
Perdidos	9	2,2
Total	413	100,0



Gráfico 3. Universidad dentro o fuera del país de origen

Respecto al nivel de estudios en el que los alumnos estaban matriculados en el momento en que realizaron la encuesta, el 74% cursaban grado o equivalente. Muy por detrás en número tenemos los que realizaban un máster universitario que suponían el 13,3%; y tan solo un 3,4% realizaban estudios de doctorado. Estas titulaciones casi el 80% de la muestra las cursaban de forma presencial y un 4,4% lo hacía a distancia.

Nivel de estudios		
	Frecuencia	Porcentaje
Grado o equivalente	309	74,8
Máster o equivalente	55	13,3
Doctorado o equivalente	14	3,4
Otro	35	8,5
Total	413	100,0

Tabla 45. Nivel de estudios de los encuestados

Modalidad Formativa		
	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	330	79,9
No presencial	18	4,4
Ambos	56	13,6
Total	404	97,8
Perdidos	9	2,2
Total	413	100,0

Tabla 46. Modalidad de realización

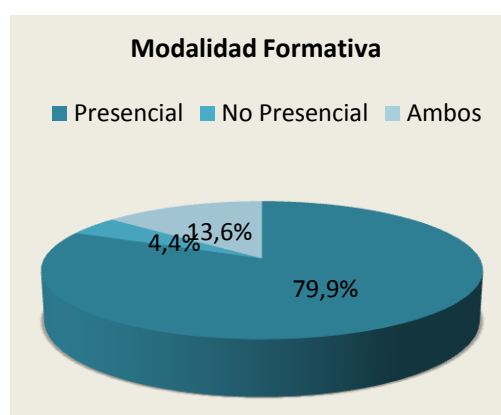
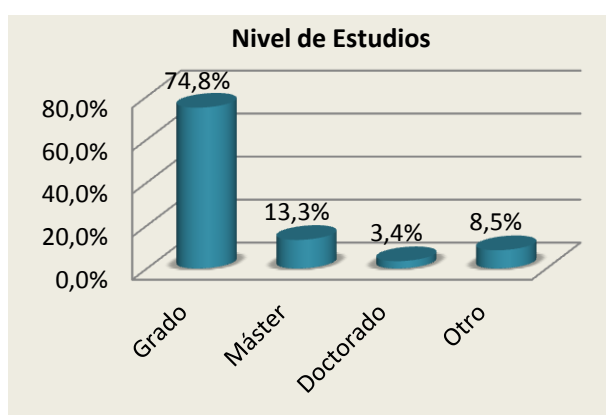


Gráfico 4. Nivel de estudios y modalidad formativa de los encuestados

Para terminar esta descripción del perfil de los encuestados, exponemos en la siguiente tabla las titulaciones exactas que estaban cursando los alumnos y alumnas que conformaron la muestra. Nuestro objetivo era poder abarcar a una amplia representación de la oferta académica de la Universidad de Sevilla para incorporar la mayor diversidad posible de situaciones que evidenciaran con la máxima exactitud el

estado actual de las necesidades de asesoramiento y orientación del alumnado universitario. Como podrá comprobarse en la tabla, este objetivo quedó alcanzado.

Titulaciones		
	Frecuencia	Porcentaje
Diplomatura Ciencias Empresariales	1	0,3
Diplomatura Maestro de Educación Infantil	2	0,5
Diplomatura Maestro de Educación Primaria	3	0,7
Doctorado en Económicas	1	0,3
Doctorado en Educación	1	0,3
Doctorado en Farmacia	1	0,3
Doctorado en Matemáticas Discreta	1	0,3
Doctorado en Psicología	1	0,3
Grado en Administración y Dirección de Empresas	1	0,3
Grado en Arquitectura	9	2,3
Grado en Bellas Artes	13	3,2
Grado en Biología	16	4
Grado en Ciencia y Tecnología de Edificación	15	3,7
Grado en Comunicación Audiovisual	15	3,7
Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales	3	0,7
Grado en Derecho	14	3,5
Grado en Educación Infantil	4	1,1
Grado en Educación Primaria	3	0,7
Grado en Estudios de Asia Oriental	14	3,5
Grado en Farmacia	9	2,3
Grado en Filología Hispánica	15	3,7
Grado en Filosofía	13	3,2
Grado en Finanzas y Contabilidad	15	3,7
Grado en Física	16	4
Grado en Fisioterapia	16	4
Grado en Fundamentos de la Arquitectura	5	1,3
Grado en Gestión y Administración Pública	1	0,3
Grado en Ingeniería Aeroespacial	7	1,6
Grado en Ingeniería Agrícola	13	3,1
Grado en Ingeniería de Tecnologías Industriales	3	0,7
Grado en Ingeniería Electrónica Industrial	3	0,7
Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto	4	1,1
Grado en Ingeniería en Electrónica Industrial	5	1,3
Grado en Ingeniería Informática-Ingeniería de Computadores	5	1,3
Grado en Ingeniería Informática-Ingeniería del Software	4	1,1
Grado en Ingeniería Informática-Tecnologías Informáticas	5	1,3
Grado en Ingeniería Mecánica	1	0,3
Grado en Ingeniería Química Industrial	6	1,6
Grado en Medicina	16	4
Grado en Odontología	16	4
Grado en Psicología	7	1,6

Titulaciones		
	Frecuencia	Porcentaje
Grado en Química	17	4,1
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	12	3
Grado en Turismo	8	2,2
Licenciatura en Geografía e Historia	16	4
Licenciatura de Biología	3	0,7
Licenciatura en Derecho	1	0,3
Licenciatura en Economía	3	0,7
Licenciatura en Farmacia	2	0,5
Licenciatura en Matemáticas	14	3,5
Licenciatura en Pedagogía	1	0,3
Licenciatura en Psicología	6	1,6
Licenciatura en Psicopedagogía	1	0,3
Máster en Dirección Hotelera	1	0,3
Máster de Gestión y Desarrollo de Recursos Humanos	1	0,3
Máster de Seguridad Integral en la Industria y PRL	1	0,3
Máster en Abogacía	2	0,5
Máster en Atención Farmacéutica y Farmacia Asistencial	4	1,1
Máster en Automática, Robótica y Telemática	2	0,5
Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación	1	0,3
Máster en Economía y Desarrollo	2	0,5
Máster en Filosofía y Cultura Moderna	1	0,3
Máster en Formación y Orientación Profesional para el Empleo	1	0,3
Máster en Gestión Integral de la Edificación	3	0,7
Máster en Profesorado de Educación Secundaria	3	0,7
Máster en Psicología de la Salud	1	0,3
Máster en Psicología de las Organizaciones y del Trabajo	1	0,3
Máster en Relaciones Laborales	1	0,3
Perdidos	1	0,3
<b>Total</b>	<b>413</b>	<b>100</b>

Tabla 47. Titulaciones que cursaban los encuestados

### 3.4. Necesidades de Asesoramiento Experimentadas

La primera pregunta que se les formuló a los estudiantes para analizar las necesidades de apoyo que pudiesen haber tenido durante su trayectoria académica fue, si habían sufrido alguna de las situaciones, que según la bibliografía estudiada, pueden computar como condiciones de fracaso, exclusión o abandono de los estudios.

En la tabla siguiente mostramos los resultados del análisis de frecuencias y porcentajes de sus respuestas.

	Situaciones de Riesgo Experimentadas					
	Sí		No		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Cambiaste a una materia diferente dentro de la misma facultad	35	8,5%	378	91,5%	413	100,0%
Cambiaste de titulación y fuiste a otra universidad	56	13,6%	357	86,4%	413	100,0%
Cambiaste de universidad	29	7,0%	384	93,0%	413	100,0%
Abandonaste los estudios	22	5,3%	391	94,7%	413	100,0%

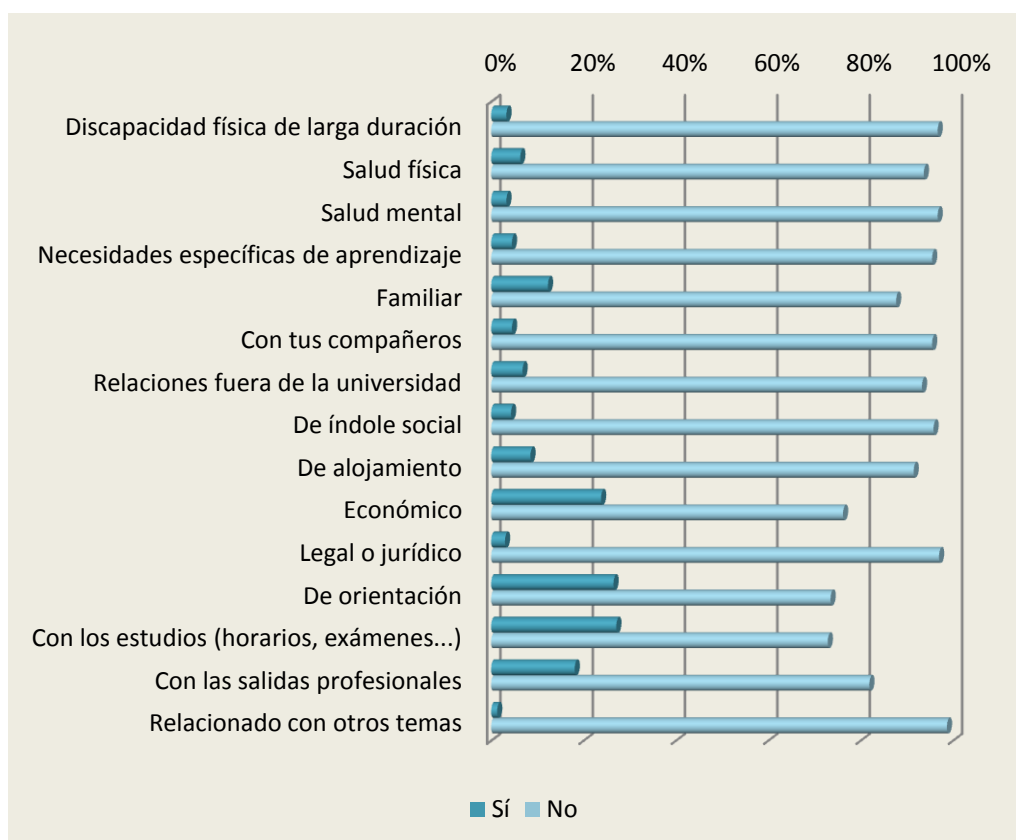
**Tabla 48. Situaciones de riesgo experimentadas por los encuestados**

Aunque la mayoría de los estudiantes, con porcentajes cercanos o superiores al 90%, declararon no haber pasado por ninguna de estas situaciones de riesgo, existe en todos los casos expuestos, entre un 5% y un 13% de alumnos que dijeron haber sufrido estas circunstancias y a los que la Universidad de Sevilla debía haber ayudado ofreciéndoles las herramientas y servicios necesarios para superarlas con éxito.

Para conocer concretamente cuáles eran los tipos de necesidades o áreas de asesoramiento y orientación donde los estudiantes universitarios requerían más apoyo les pedimos a los encuestados que señalasen si habían tenido alguno de los problemas que se les mostraban listados en el cuestionario. Esta clasificación de problemáticas se elaboró también a raíz de los resultados del análisis documental y de la ficha exploratoria previamente realizados.

	Problemáticas Experimentadas					
	Sí		No		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Problema de discapacidad física de larga duración	13	3,3%	384	96,7%	397	100,0%
Problema de salud física	25	6,3%	372	93,7%	397	100,0%
Problema de salud mental	13	3,3%	384	96,7%	397	100,0%
Problema relacionado con las necesidades específicas de aprendizaje	18	4,5%	379	95,5%	397	100,0%
Problema familiar	49	12,3%	350	87,7%	399	100,0%
Problema con tus compañeros	18	4,5%	380	95,5%	398	100,0%
Problema con las relaciones fuera de la universidad	27	6,8%	371	93,3%	398	100,0%
Problema de índole social	17	4,3%	381	95,8%	398	100,0%
Problema de alojamiento	34	8,5%	364	91,5%	398	100,0%
Problema económico	95	23,8%	304	76,2%	399	100,0%
Problema legal o jurídico	12	3,0%	385	97%	397	100,0%
Problema de orientación	106	26,5%	294	73,5%	400	100,0%
Problema con los estudios (horarios, exámenes...)	108	27,1%	290	72,9%	398	100,0%
Problema con las salidas profesionales	72	18,1%	326	81,9%	398	100,0%
Problema relacionado con otros temas	5	1,3%	392	98,7%	397	100,0%

**Tabla 49. Problemas concretos experimentados por los encuestados**



**Gráfico 5. Problemas concretos experimentados por los encuestados**

Vemos en los resultados que, de entre los problemas mostrados, los más padecidos por los alumnos han sido los *relacionados con los estudios* (horarios, exámenes, etc.), *problemas de orientación* y *económicos*. Todas estas categorías han obtenido porcentajes superiores al 20% de la muestra.

A estas le siguen problemas con las *salidas profesionales* (18,1%), *familiares* (12,3%) y *de alojamiento* (8,5%).

En mayor o menor medida todas las áreas posibles de demanda han registrado datos positivos, lo que implica que a todos estos problemas hay que intentar darles respuesta desde la institución universitaria. Por ello, quisimos saber también si los alumnos que declaraban haber sufrido estas circunstancias, habían recibido algún tipo de ayuda o asesoramiento sin importar su procedencia y, en caso de haberla recibido, si esta ayuda les había resultado de utilidad para solventar sus problemas.

Los datos resultantes nos advertirán sobre el nivel de necesidad que tienen los estudiantes de disponer de sistemas de asesoramiento como la plataforma Stay-In para dar respuesta a sus demandas.

A continuación se exponen los resultados del análisis realizado:



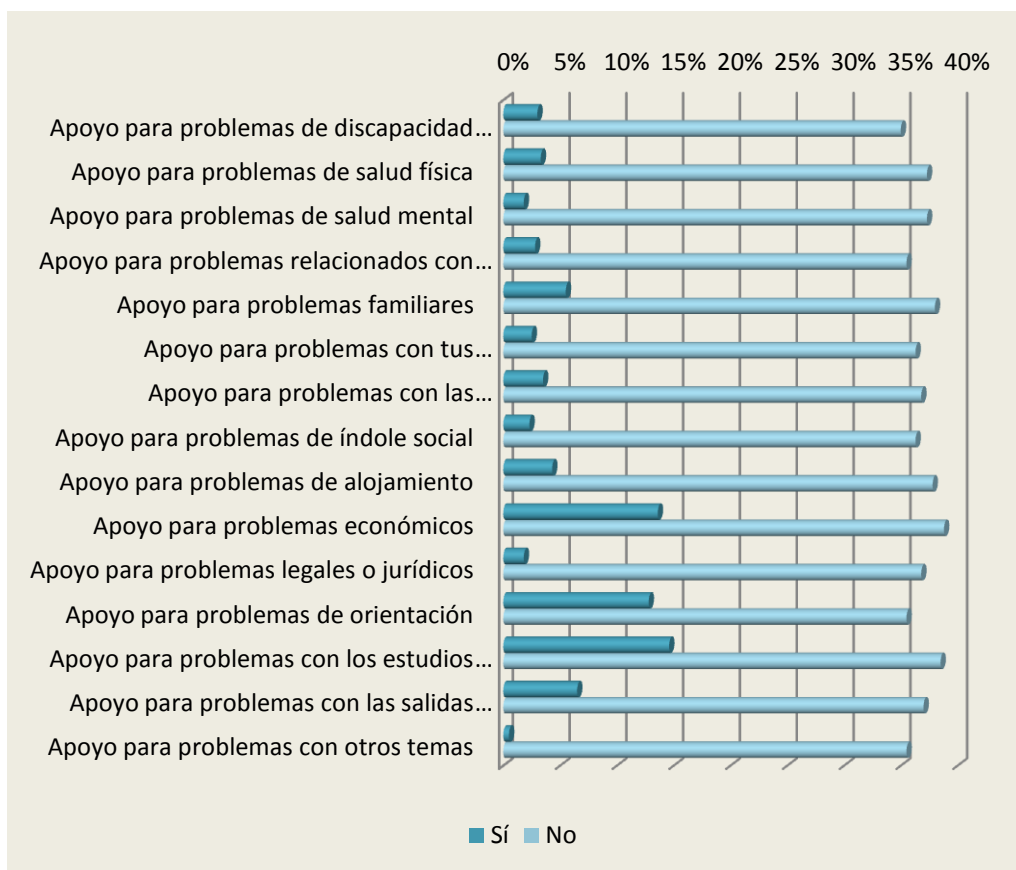
	Apoyo Recibido en las Problemáticas Experimentadas					
	Sí		No		No Corresponde	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Apoyo para problemas de discapacidad física de larga duración	12	3,0%	139	35,0%	246	62,0%
Apoyo para problemas de salud física	13	3,3%	148	37,3%	236	59,4%
Apoyo para problemas de salud mental	7	1,8%	148	37,3%	242	61,0%
Apoyo para problemas relacionados con las necesidades específicas de aprendizaje	11	2,8%	141	35,5%	245	61,7%
Apoyo para problemas familiares	22	5,5%	151	38,0%	224	56,4%
Apoyo para problemas con tus compañeros	10	2,5%	144	36,3%	243	61,2%
Apoyo para problemas con las relaciones fuera de la universidad	14	3,5%	146	36,8%	237	59,7%
Apoyo para problemas de índole social	9	2,3%	144	36,3%	244	61,5%
Apoyo para problemas de alojamiento	17	4,3%	150	37,8%	230	57,9%
Apoyo para problemas económicos	54	13,6%	154	38,8%	189	47,6%
Apoyo para problemas legales o jurídicos	7	1,8%	146	36,8%	244	61,5%
Apoyo para problemas de orientación	51	12,8%	141	35,5%	205	51,6%
Apoyo para problemas con los estudios (horarios, exámenes...)	58	14,6%	153	38,5%	186	46,9%
Apoyo para problemas con las salidas profesionales	26	6,5%	147	37,0%	224	56,4%
Apoyo para problemas con otros temas	2	0,5%	141	35,5%	254	64,0%

**Tabla 50. Apoyo recibido en las problemáticas experimentadas**

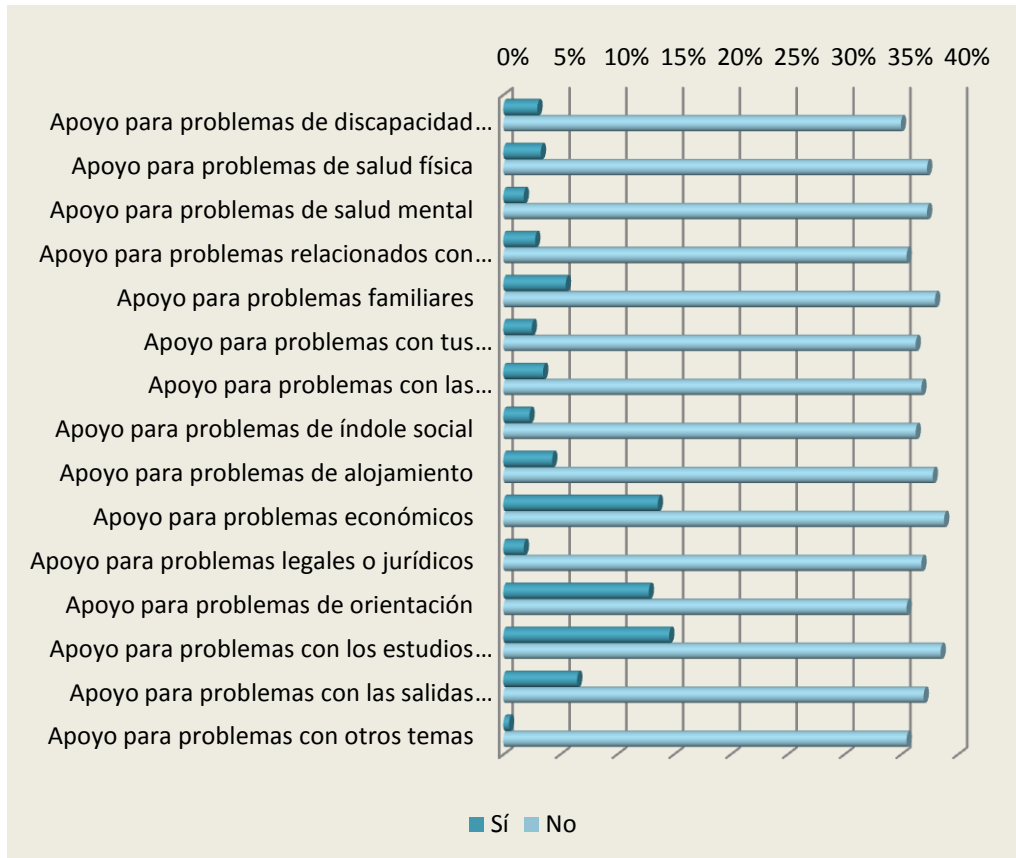
	Utilidad del Apoyo Recibido					
	Sí		No		No Corresponde	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Utilidad para problemas de discapacidad física de larga duración	5	1,3%	145	36,5%	247	62,2%
Utilidad para problemas de salud física	6	1,5%	145	36,5%	246	62,0%
Utilidad para problemas de salud mental	6	1,5%	143	36,0%	248	62,5%
Utilidad para problemas relacionados con las necesidades específicas de aprendizaje	13	3,3%	138	34,8%	246	62,0%
Utilidad para problemas familiares	15	3,8%	146	36,8%	236	59,4%
Utilidad para problemas con tus compañeros	7	1,8%	141	35,5%	249	62,7%
Utilidad para problemas con las relaciones fuera de la universidad	6	1,5%	146	36,8%	245	61,7%
Utilidad para problemas de índole social	5	1,3%	143	36,0%	249	62,7%
Utilidad para problemas de alojamiento	13	3,3%	143	36,0%	241	60,7%
Utilidad para problemas económicos	35	8,8%	149	37,5%	213	53,7%
Utilidad para problemas legales o jurídicos	5	1,3%	145	36,5%	247	62,2%
Utilidad para problemas de orientación	31	7,8%	145	36,5%	221	55,7%
Utilidad para problemas con los estudios (horarios, exámenes...)	41	10,3%	145	36,5%	211	53,1%
Utilidad para problemas con las salidas profesionales	18	4,5%	141	35,5%	238	59,9%
Utilidad para problemas con otros temas	1	0,3%	142	35,8%	254	64,0%

**Tabla 51. Utilidad del apoyo recibido**

Para poder visualizar mejor los datos anteriores los representamos en los siguientes gráficos.



**Gráfico 6. Apoyo recibido en las problemáticas experimentadas**



**Gráfico 7. Utilidad del apoyo recibido**

En el primero de los gráficos comprobamos la escasa ayuda con la que cuentan los estudiantes para abordar las problemáticas que se les plantean. En las pocas ocasiones en las que se les brinda apoyo se hace en las áreas de *Problemas con los estudios; Dificultades económicas; y en Orientación*, aunque en ningún caso superan el 15% de la muestra recogida.

En la mayor parte de las demandas realizadas, no llegan al 5% los alumnos que han encontrado respuesta de alguna persona u organismo y, sin embargo existe, en cada una de estas dificultades, más de un 30% de alumnos que las padece y que declara no haber recibido ningún tipo de asesoramiento al respecto.

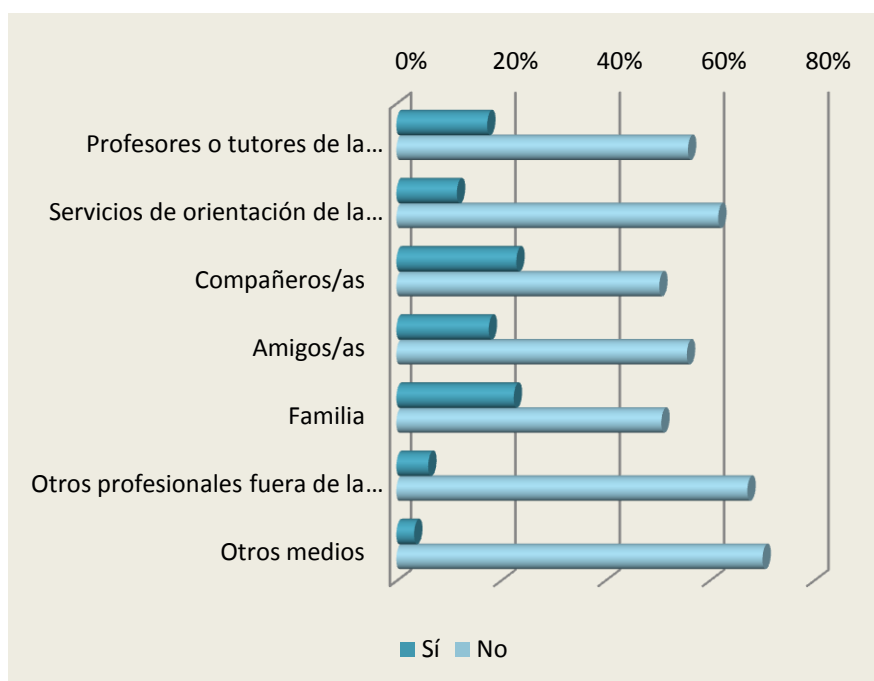
Estos resultados no mejoran si nos fijamos en la utilidad que los estudiantes encontraron en la ayuda recibida, los porcentajes de alumnos que afirman haber encontrado una respuesta válida para resolver o mejorar su circunstancia, son incluso inferiores a los anteriores., siendo el más alto el 10,3% correspondiente a *utilidad de las ayudas para solventar problemas con los estudios*.

Los casos más alarmantes se refieren a la carencia e ineficacia de los apoyos o asesoramientos en materia de *Discapacidad física de larga duración; Problemas de índole social; Problemas legales o jurídicos; Problemas de salud física y Mental, o Problemas con las relaciones fuera de la universidad y Con los compañeros*. Estas áreas constituyen un gran repertorio de dificultades para las que los alumnos no encuentran apenas ningún tipo de orientación.

Para indagar aún más en las características de los exiguos apoyos recibidos, les preguntamos a los estudiantes que, en caso de haber receptado alguna ayuda, qué persona o servicio se la proporcionó. Les facilitamos un listado de posibilidades para que nos indicaran de quién o de qué partía el asesoramiento.

	Persona o Entidad Facilitadora de la Ayuda					
	Sí		No		No Corresponde	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
De los profesores o tutores de la universidad	72	17,4%	231	55,9%	110	26,6%
De los servicios de orientación de la universidad	48	11,6%	255	61,7%	110	26,6%
De tus compañeros/as	95	23,0%	208	50,4%	110	26,6%
De amigos/as	73	17,7%	230	55,7%	110	26,6%
De la familia	93	22,5%	210	50,8%	110	26,6%
De otros profesionales fuera de la universidad	25	6,1%	278	67,3%	110	26,6%
De otros medios	14	3,4%	290	70,2%	109	26,4%

Tabla 52. Asesores de los estudiantes



**Gráfico 8. Asesores de los estudiantes**

Es muy curioso, a la vez que decepcionante para la institución universitaria comprobar cómo, para buscar ayuda, los estudiantes recurren en mayor medida a sus *Compañeros*, a los que le siguen su propia *Familia* y su *Grupo de amigos*.

Esta situación, en la que tan solo un 11,6% de los estudiantes con alguna dificultad afirman haber recibido *ayuda por parte de los Servicios de Orientación de la Universidad*, es cuanto menos, lamentable, ya que nos consta, y así se expuso en el marco teórico de este estudio, que la Universidad de Sevilla cuenta con herramientas y servicios para atender todas estas demandas, por tanto, el problema debemos buscarlo en la insuficiencia de estos, la falta de información y difusión hacia los alumnos, o en su difícil acceso para la comunidad universitaria.

Analicemos en el siguiente apartado la experiencia concreta de estos alumnos con los Servicios de Orientación que ofrece la Universidad de Sevilla

### 3.5. Experiencia con los Servicios de Orientación para Estudiantes

La primera pregunta que quisimos resolver fue si los estudiantes conocían la existencia de los servicios de orientación que ofrece la Universidad de Sevilla.

	Conocimiento de los Servicios de Orientación					
	Sí		No		No lo sé	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Tiene tu universidad un servicio de orientación y asesoramiento para los estudiantes	146	35,4%	35	8,5%	231	56,1%

**Tabla 53. Conocimiento de los Servicios de Orientación**

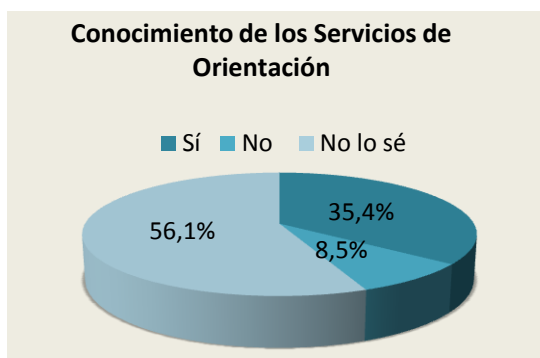


Gráfico 9. Conocimiento de los servicios de orientación

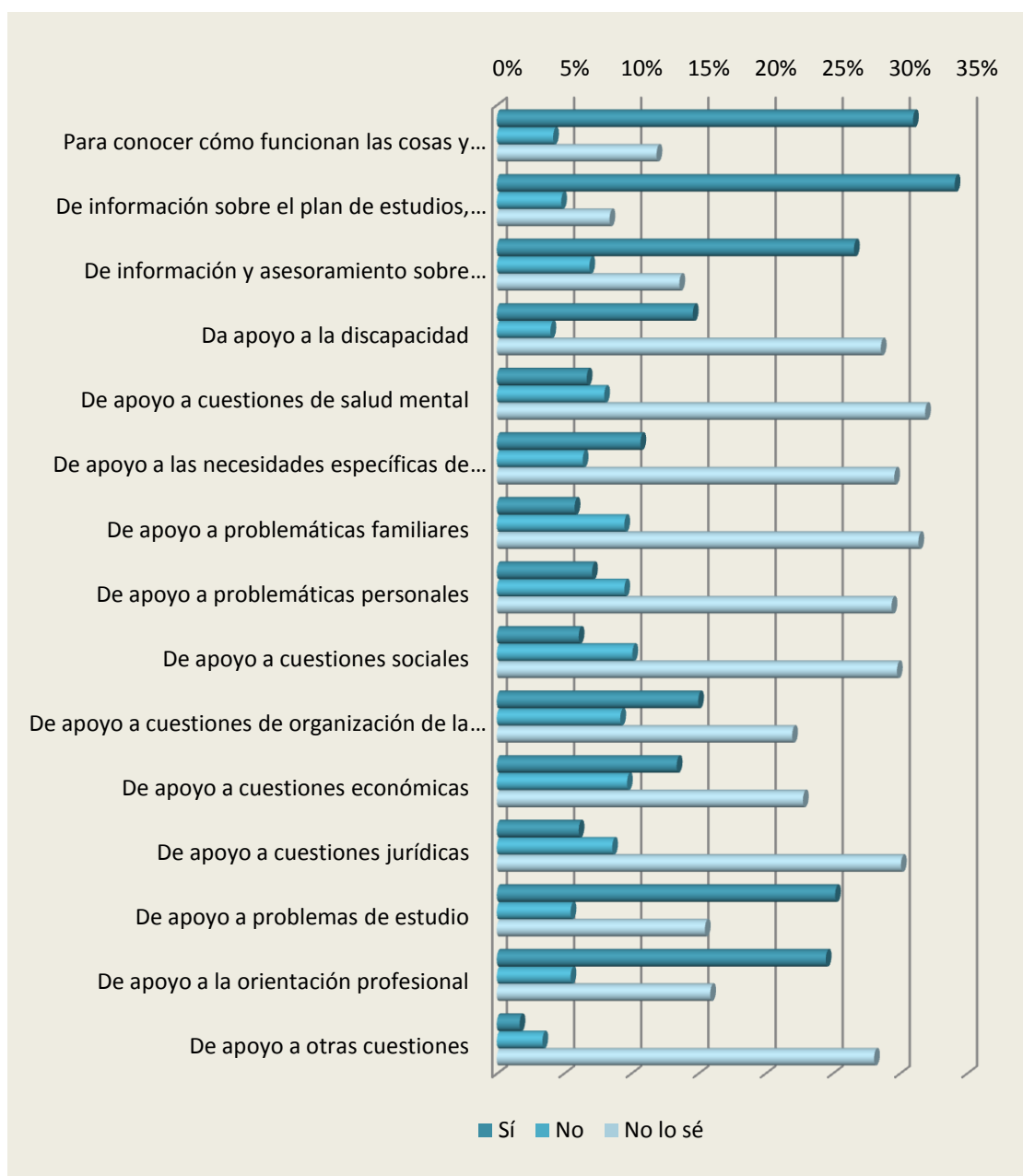
Como ya sospechábamos por los resultados obtenidos en el apartado anterior, la gran mayoría de los estudiantes *desconoce* si en su universidad se ofrecen o no servicios de ayuda y orientación, el 56,1% de los encuestados manifiestan su ignorancia sobre este asunto abiertamente.

Pero quizá es aún más alarmante el caso de alumnos que afirman que *No* existen estos servicios, que son 8,5% de la muestra. Estos y los anteriores suman un 64,6% de universitarios que no acudirá, ni se beneficiará de estas ayudas cuando se encuentren en dificultades.

Para el 35,4% de los encuestados que declararon conocer la existencia de los servicios de orientación se formuló la siguiente cuestión, en la que debían seleccionar, entre una clasificación presentada, los servicios concretos que su universidad ofrecía.

	Servicios de Orientación que se Ofrecen en la Universidad							
	Sí		No		No lo sé		No corresponde	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	104	31,0%	14	4,2%	40	11,9%	177	52,8%
De información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	114	34,1%	16	4,8%	28	8,4%	176	52,7%
De información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos	88	26,6%	23	6,9%	45	13,6%	175	52,9%
Da apoyo a la discapacidad	48	14,6%	13	4,0%	94	28,6%	174	52,9%
De apoyo a cuestiones de salud mental	22	6,7%	26	8,0%	104	31,9%	174	53,4%
De apoyo a las necesidades específicas de aprendizaje	35	10,7%	21	6,4%	97	29,6%	175	53,4%
De apoyo a problemáticas familiares	19	5,8%	31	9,5%	103	31,4%	175	53,4%
De apoyo a problemáticas personales	23	7,1%	31	9,5%	96	29,4%	176	54,0%
De apoyo a cuestiones sociales	20	6,1%	33	10,1%	97	29,8%	176	54,0%
De apoyo a cuestiones de organización de la vida estudiantil (alojamiento)	49	15,0%	30	9,2%	72	22,0%	176	53,8%
De apoyo a cuestiones económicas	44	13,4%	32	9,7%	75	22,8%	178	54,1%
De apoyo a cuestiones jurídicas	20	6,1%	28	8,6%	98	30,1%	180	55,2%
De apoyo a problemas de estudio	83	25,2%	18	5,5%	51	15,5%	177	54,1%
De apoyo a la orientación profesional	80	24,5%	18	5,5%	52	15,9%	177	54,1%
De apoyo a otras cuestiones	5	1,7%	10	3,4%	82	28,1%	195	66,8%

Tabla 54. Servicios de orientación que se ofrecen en la Universidad



**Gráfico 10. Servicios de orientación que se ofrecen en la Universidad**

De los resultados anteriores podemos deducir que, aunque el desconocimiento general de los servicios de orientación de la Universidad de Sevilla vuelve a ser manifiesto, los más conocidos son, en este orden:

1. Los Servicios de información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.
2. Los Servicios de información para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran.
3. Los Servicios de información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos.

Todos ellos tienen un denominador común, son servicios meramente informativos.

A los anteriores les siguen en los servicios de Apoyo a problemas de estudio y Apoyo a la orientación profesional, reconocidos ambos por un por 25% de los estudiantes encuestados.

El resto de los servicios mostrados los conocen menos del 15% de los estudiantes, destacando negativamente por su omisión los servicios de *Apoyo a problemáticas familiares; Apoyo a cuestiones sociales; Apoyo a cuestiones jurídicas; y Apoyo a cuestiones de salud mental*. Estas áreas de asesoramiento llevan asociadas problemáticas de mayor calado para el estudiante, requieren en todos los casos una ayuda profesional y podrían derivar en situaciones de abandono o exclusión si no se abordan de forma adecuada.

Respecto a estos mismos servicios de orientación, les preguntamos a los alumnos que habían afirmado conocerlos, con qué frecuencia los habían utilizado y, en su caso, qué calificación les darían.

La escala de valoración propuesta en el cuestionario para estimar la frecuencia de uso de los servicios de apoyo fue: Nunca, A veces y A menudo. Y, en el caso de la valoración los encuestados debían elegir entre: Muy Pobre, Pobre, Normal, Bueno y Muy Bueno.

	Frecuencia de Utilización de los Servicios de la Universidad							
	Nunca		A veces		A menudo		No corresponde	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	37	11,0%	58	17,2%	12	3,6%	228	67,7%
De información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	39	11,6%	39	11,6%	41	12,2%	216	64,3%
De información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos	42	12,6%	44	13,2%	15	4,5%	229	68,6%
Da apoyo a la discapacidad	69	20,8%	6	1,8%	5	1,5%	246	74,1%
De apoyo a cuestiones de salud mental	52	16,0%	9	2,8%	0	0%	259	79,4%
De apoyo a las necesidades específicas de aprendizaje	65	19,6%	8	2,4%	0	0%	253	76,4%
De apoyo a problemáticas familiares	55	16,8%	4	1,2%	2	0,6%	261	79,6%
De apoyo a problemáticas personales	57	17,2%	4	1,2%	1	0,3%	263	79,5%
De apoyo a cuestiones sociales	51	15,6%	7	2,1%	1	0,3%	261	80,1%
De apoyo a cuestiones de organización de la vida estudiantil (alojamiento)	55	16,7%	20	6,1%	4	1,2%	244	74,2%
De apoyo a cuestiones económicas	57	17,5%	9	2,8%	5	1,5%	250	76,7%
De apoyo a cuestiones jurídicas	54	16,7%	4	1,2%	1	0,3%	257	79,6%
De apoyo a problemas de estudio	47	14,2%	39	11,8%	10	3,0%	234	70,7%
De apoyo a la orientación profesional	62	18,7%	24	7,3%	8	2,4%	233	70,4%
De apoyo a otras cuestiones	37	11,8%	2	0,6%	1	0,3%	266	84,7%

Tabla 55. Frecuencia de utilización de los servicios de la universidad



**Gráfico 11. Frecuencia de utilización de los servicios de la universidad**

Lo primero que nos llama la atención son los porcentajes tan altos que aparecen en la tabla en la opción de No Corresponde, que pertenecen a aquellos alumnos que no han contestado a esta pregunta porque declararon previamente su desconocimiento sobre estos recursos ofrecidos por la universidad.

De aquellos que sí han contestado a esta cuestión y, por tanto, afirmaron conocerlos, la mayoría nunca los ha utilizado y, en los pocos casos en que han recurrido a ellos, lo hicieron de manera ocasional, con una frecuencia muy baja.

Los servicios más utilizados con bastante diferencia, resultaron ser: *Los de información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.*; *Los de información para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran*; y *Los de información y*



*asesoramiento sobre asignaturas y cursos. De nuevo recursos únicamente de consulta directa.*

Veamos a continuación los resultados de las valoraciones realizadas:

	Calificación de los Servicio de Orientación de la Universidad											
	Muy Pobre		Pobre		Normal		Bueno		Muy Bueno		No corresponde	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	10	2,5	14	3,5	43	10,7	31	7,7	4	1,0	297	73,9
De información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	3	0,7	14	3,4	41	10,1	42	10,3	10	2,5	293	72,2
De información sobre asignaturas y cursos	7	1,7	18	4,5	43	10,6	29	7,2	4	1,0	300	74,3
Da apoyo a la discapacidad	4	1,0	6	1,5	13	3,2	11	2,7	5	1,2	356	87,7
De apoyo a cuestiones de salud mental	6	1,5	7	1,7	5	1,2	10	2,5	3	0,7	363	89,4
De apoyo a las necesidades específicas de aprendizaje	4	1,0	9	2,2	10	2,5	9	2,2	4	1,0	360	88,7
De apoyo a problemáticas familiares	10	2,5	12	3,0	9	2,2	5	1,2	4	1,0	356	87,9
De apoyo a problemáticas personales	10	2,5	7	1,7	10	2,5	13	3,2	2	0,5	355	87,7
De apoyo a cuestiones sociales	9	2,2	6	1,5	11	2,7	9	2,2	2	0,5	359	88,6
De apoyo a cuestiones de organización de la vida estudiantil	10	2,5	9	2,2	11	2,7	12	3,0	9	2,2	345	85,2
De apoyo a cuestiones económicas	10	2,5	16	4,0	14	3,5	14	3,5	3	0,7	340	84,0
De apoyo a cuestiones jurídicas	10	2,5	9	2,2	14	3,5	10	2,5	2	0,5	348	86,1
De apoyo a problemas de estudio	7	1,7	18	4,4	32	7,9	24	5,9	7	1,7	313	77,1
De apoyo a la orientación profesional	9	2,2	14	3,4	32	7,9	18	4,4	6	1,5	322	79,3
De apoyo a otras cuestiones	3	0,7	2	0,5	8	2,0	3	0,7	2	0,5	374	93,0

**Tabla 56. Calificación de los Servicios de Orientación de la Universidad**

Como es tónica habitual, el porcentaje de alumnos que responden a esta pregunta y califican estos servicios es muy bajo. En esta ocasión, a los encuestados que no conocían los recursos de asesoramiento universitario se les unen aquellos que, aun sabiendo de su existencia, nunca los han utilizado. Por tanto, la mayoría de los servicios son valorados únicamente por menos del 15% de la muestra.

No obstante, analizaremos la opinión de este reducido grupo de alumnos respecto al servicio utilizado.

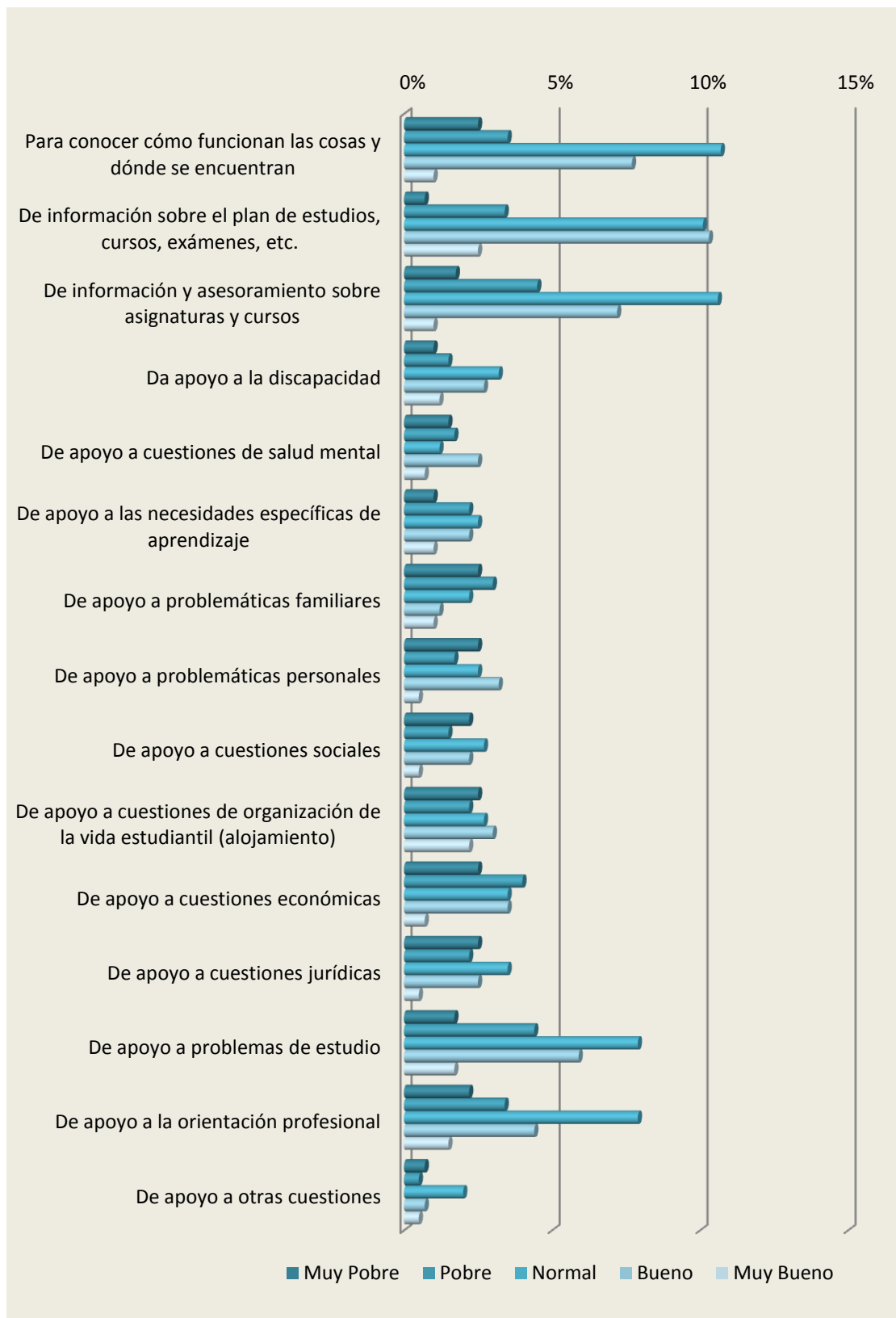


Gráfico 12. Calificación de los Servicios de Orientación de la Universidad

De los datos analizados se extrae que no hay una opinión unánime de los alumnos respecto a la calificación que merece la actuación de los servicios de orientación universitarios.

Sin embargo, sí podemos identificar unos pocos que aparecen mejor valorados y destacan algo sobre el resto, nos referimos nuevamente a los servicios de: *Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.; Información para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran; e Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos.*

Un segundo grupo aventajado lo conforman los servicios de apoyo a *Problemas de Estudio* y los de *Orientación Profesional*.

Estos resultados son consecuencia directa del mayor conocimiento de los mismos confirmado por los estudiantes y, por ende, la mayor frecuencia de utilización declarada.

Una vez comprobada la necesidad de asesoramiento de los estudiantes y la precariedad en los recursos a los que poder acudir, ya sea por insuficiencia o por desconocimiento de los mismos, nos interesó indagar en la opinión de los estudiantes sobre qué servicios de orientación consideraban más urgente mejorar y si encontraban plausible la posibilidad de incorporar en su Universidad iniciativas nuevas al respecto.

### 3.6. Servicios de Orientación Deseables en la Universidad

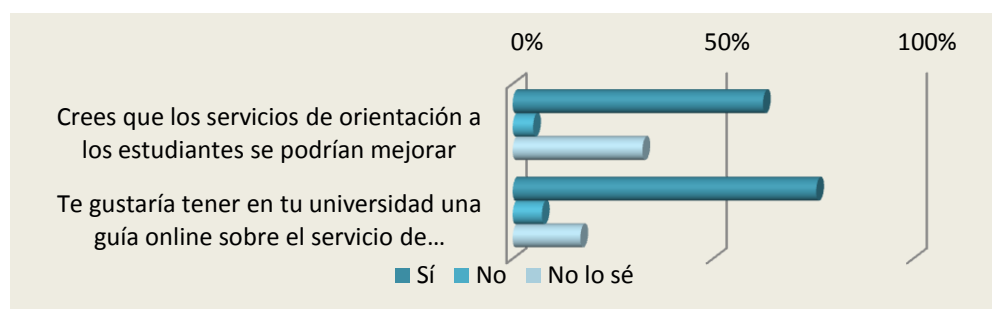
Las primeras dos cuestiones de esta última sección de la encuesta telemática se formularon a los alumnos de la siguiente manera:

1. A partir de tu experiencia como estudiante universitarios ¿Crees que los servicios de orientación a los estudiantes se podrían mejorar?
2. ¿Te gustaría tener en tu universidad una guía online sobre el servicio de orientación y asesoramiento?

Las frecuencias y porcentajes de respuestas se recogen en la tabla y gráfico siguientes:

	Mejora y Ampliación de los Servicios de Orientación					
	Sí		No		No lo sé	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Crees que los servicios de orientación a los estudiantes se podrían mejorar	257	62,5%	21	5,1%	133	32,4%
Te gustaría tener en tu universidad una guía online sobre el servicio de orientación y asesoramiento	310	75,8%	30	7,3%	69	16,9%

**Tabla 57. Necesidad de mejora y ampliación de los servicios de orientación**



**Gráfico 13. Necesidad de mejora y ampliación de los servicios de orientación**

En ambas preguntas los encuestados responden mayormente **Sí**. El 65,5% considera que servicios de orientación a los estudiantes se podrían mejorar, y el 75,8% desearía tener en su universidad una guía online sobre el servicio de orientación y asesoramiento.

Aunque encontramos algunos alumnos que no se posicionan tajantemente al respecto, el porcentaje que se muestra en desacuerdo con estas cuestiones en mínimo, no llegando a suponer un 10% de la muestra en ninguno de los casos.

Parece evidente, por tanto, que los estudiantes reclaman más y mejores prácticas de asesoramiento. Veamos en la siguiente tabla en qué tipo de servicios del listado ofrecido consideraron los alumnos que era más apremiante que la universidad realizase mejoras.

	Servicios de Orientación Universitaria Mejorables					
	Sí		No		No Corresponde	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
La organización de talleres para atender los problemas de los estudiantes	136	33,6%	156	38,5%	113	27,9%
El seguimiento continuo de los problemas de los estudiantes y su satisfacción	147	36,3%	145	35,8%	113	27,9%
Los reglamentos o normativas claras haciendo más fácil el acceso a los servicios	100	24,6%	193	47,5%	113	27,8%
La toma de conciencia sobre los problemas de los estudiantes y cómo ayudarles	146	36,0%	147	36,2%	113	27,8%
La formación a los estudiantes para saber reconocer los problemas y cómo afrontarlos	118	29,1%	175	43,1%	113	27,8%
La asignación de tutores a cada estudiante	119	29,3%	174	42,9%	113	27,8%
La formación al personal que atiende los servicios de orientación	126	31,0%	167	41,1%	113	27,8%
La creación de servicios de mentores	95	23,4%	198	48,8%	113	27,8%
La información y el apoyo en la orientación	123	30,3%	170	41,9%	113	27,8%
El apoyo del cambio de asignaturas y cursos	129	31,8%	165	40,6%	112	27,6%
Los talleres para los estudiantes para adquirir mejores hábitos de estudio	107	26,4%	186	45,8%	113	27,8%
El apoyo psicológico y asesoría	101	24,9%	192	47,3%	113	27,8%
El apoyo a los problemas económicos	127	31,3%	167	41,1%	112	27,6%
El apoyo al alojamiento	89	21,9%	204	50,2%	113	27,8%
El asesoramiento legal	67	16,5%	226	55,7%	113	27,8%
El apoyo a cuestiones de salud	65	16,0%	228	56,2%	113	27,8%
El apoyo a estudiantes con discapacidades	75	18,5%	219	53,9%	112	27,6%
El apoyo a alumnos con NEE	65	16,0%	229	56,4%	112	27,6%

**Tabla 58. Servicios de orientación universitaria mejorables**



**Gráfico 14. Servicios de orientación universitaria mejorables**

Queremos advertir en esta cuestión que las respuestas contabilizadas como **No**, son aquellas opciones que los encuestados no marcaron del listado propuesto, es decir, no significa que los estudiantes consideren innecesaria su mejora, sino que estiman que en otras de las mencionadas resulta más urgente la intervención. Esta urgencia puede ser debida a su inexistencia hasta el momento, a su precariedad, a su necesidad, o incluso, al especial interés que despierta en los estudiantes.

Por tanto, lo interesante de los datos mostrados es resaltar las propuestas que han recibido mayor porcentaje de apoyo por parte de los universitarios.

Vemos claramente en el gráfico que todas las iniciativa propuestas han sido elegidas por varios alumnos (los porcentajes menores superan el 15% de la muestra), lo que

supone que todas son susceptibles de perfeccionamiento y parte de los encuestados las consideran además prioritarias.

Destacan, no obstante, las propuestas de:

- El seguimiento continuo de los problemas de los estudiantes y su satisfacción;
- La toma de conciencia sobre los problemas de los estudiantes y cómo ayudarles;
- La organización de talleres para atender los problemas de los estudiantes;
- El apoyo al cambio de asignaturas y cursos;
- El apoyo a los problemas económicos;
- La formación al personal que atiende los servicios de orientación; y
- La información y el apoyo en la orientación.

En todas ellas, más del 30% de los alumnos y alumnas, consideraron que debían ser mejoradas.

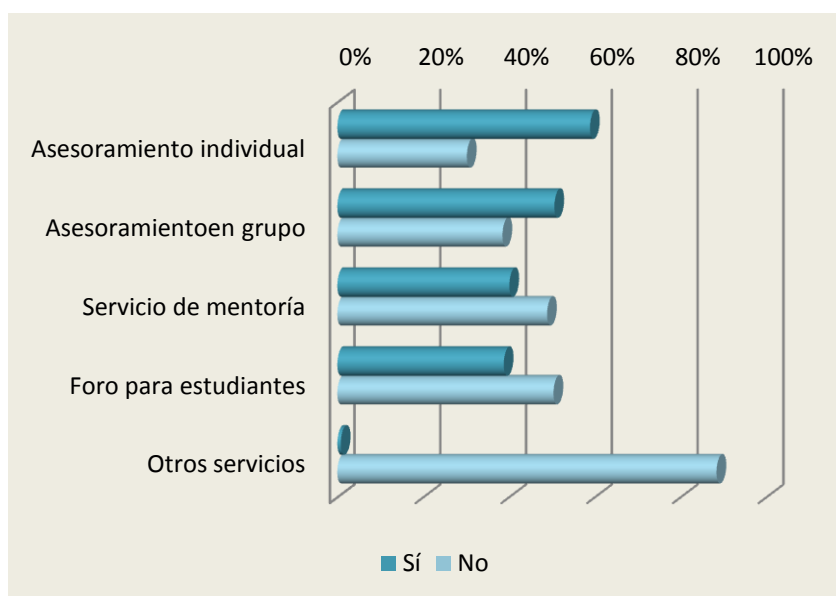
En el siguiente grupo, podemos citar a las iniciativas que marcaron entre el 20% y el 30% de la muestra, que son:

- La asignación de tutores a cada estudiante
- La formación a los estudiantes para saber reconocer los problemas y cómo afrontarlos
- Los talleres para los estudiantes para adquirir mejores hábitos de estudio
- El apoyo psicológico y asesoría
- Los reglamentos o normativas claras haciendo más fácil el acceso a los servicios
- La creación de servicios de mentores
- El apoyo al alojamiento

Para concluir este análisis de necesidades les mostramos a los alumnos una variedad de servicios de orientación para que indicasen cuáles consideraban que podrían incorporarse en su universidad. Veamos lo que opinaron:

	Servicios de Orientación Posibles					
	Sí		No		No Corresponde	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Un servicio de asesoramiento individual a cargo de especialistas en orientación universitaria	234	58,9%	120	30,2%	43	10,8%
Profesionales (por ejemplo profesores-tutores) encargados del asesoramiento a los estudiantes en grupo	201	50,6%	153	38,5%	43	10,8%
Un servicio de mentoría con compañeros que pudiesen orientar o asesorar	159	40,1%	194	48,9%	44	11,1%
Un foro para estudiantes	154	38,8%	200	50,4%	43	10,8%
Otros servicios	3	0,8%	351	88,4%	43	10,8%

**Tabla 59. Servicios de orientación posibles**



**Gráfico 15. Servicios de orientación posibles**

Hay gran variedad de opiniones acerca de esta cuestión. Los alumnos que consideran que estos servicios podría ofrecerlos la Universidad de Sevilla, son casi la misma cantidad que los que opinan lo contrario.

Sin embargo, podemos observar cómo destacan los dos tipo de *asesoría realizada por profesionales*, tanto *individual como en grupo*, sobre el resto de opciones. Estas iniciativas más del 50% de los alumnos consideran que podrían implantarse en la institución y menos del 40% no las considera factibles.

Los servicios de *mentoría y foros*, presentan el caso contrario, en estos el porcentaje de encuestados que no los considera plausibles supera a aquellos que no encuentran dificultades en su implantación.

Estas respuestas vuelven a dejar patente la pertinencia de la instauración de la plataforma Stay-In en la Universidad de Sevilla como herramienta on-line que facilitaría el acceso a la información, a los servicios de orientación, a las funciones de tutoría, a la comunicación y al asesoramiento de compañeros mentores. Los estudiantes tendrían una respuesta a sus necesidades y la institución una forma de hacer efectiva y posible la implantación de Servicios de Orientación e Información adecuados, disponibles y accesibles a toda la comunidad universitaria.

### **3.7. Triangulación de las Necesidades de Apoyo y Orientación de los Estudiantes Universitarios**

La triangulación de los resultados de la revisión bibliográfica, la ficha exploratoria y las encuestas a estudiantes muestra un alto grado de congruencia y coherencia entre los datos relativos a la identificación de los grupos objetivo y sus necesidades. En los tres conjuntos de datos, existe un claro consenso en relación a:

- a) Los estudiantes no deben homogeneizarse en perfiles estáticos. Sus necesidades dependerán de un proceso que está en constante evolución, conforme avanza su trayectoria académica y sus circunstancias como estudiante universitario.
- b) Los servicios de orientación deben reflejar esta evolución, frente a un amplio espectro de necesidades que comienzan con la transición entre la educación secundaria y la universidad, y terminan con el paso entre la universidad y el mundo exterior, en particular el ámbito profesional.

Los resultados de la encuesta muestran claramente que hay un alto nivel de demanda de asesoramiento de los estudiantes a los servicios de orientación.

En síntesis podemos decir:

- Hay, en general, una gran brecha entre las necesidades de apoyo y la prestación de ese servicio.
- También hay un desfase entre la oferta de apoyo y la percepción de la utilidad y el uso de la ayuda proporcionada.

La oferta de información básica y apoyo parece estar lejos de ser suficiente. Las áreas de asesoramiento y orientación que se ven por los propios alumnos como las líneas de actuación más prioritarias serían los servicios de orientación, la supervisión periódica de problemas de los estudiantes, las acciones de sensibilización sobre el asesoramiento y la orientación, y el apoyo a los problemas financieros.

También hubo un fuerte apoyo mostrado por la capacitación de los estudiantes en el asesoramiento en todas las instituciones y para realizar talleres sobre técnicas de estudio.

Estas conclusiones fueron tomadas en consideración para la elaboración de la Plataforma Stay-In, que tras su diseño definitivo fue presentada a los asesores participantes para poder celebrar al Focus Group Pretest y a continuación dar comienzo a la fase de pilotaje.

En el siguiente apartado mostraremos los resultados de la evaluación del diseño fruto de este primer Focus Group celebrado y de la valoración de la calidad del diseño de la plataforma on-line realizada por el personal técnico del proyecto.



## **APARTADO 2. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO**



## 1. INTRODUCCIÓN

El esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Diseño es el siguiente:

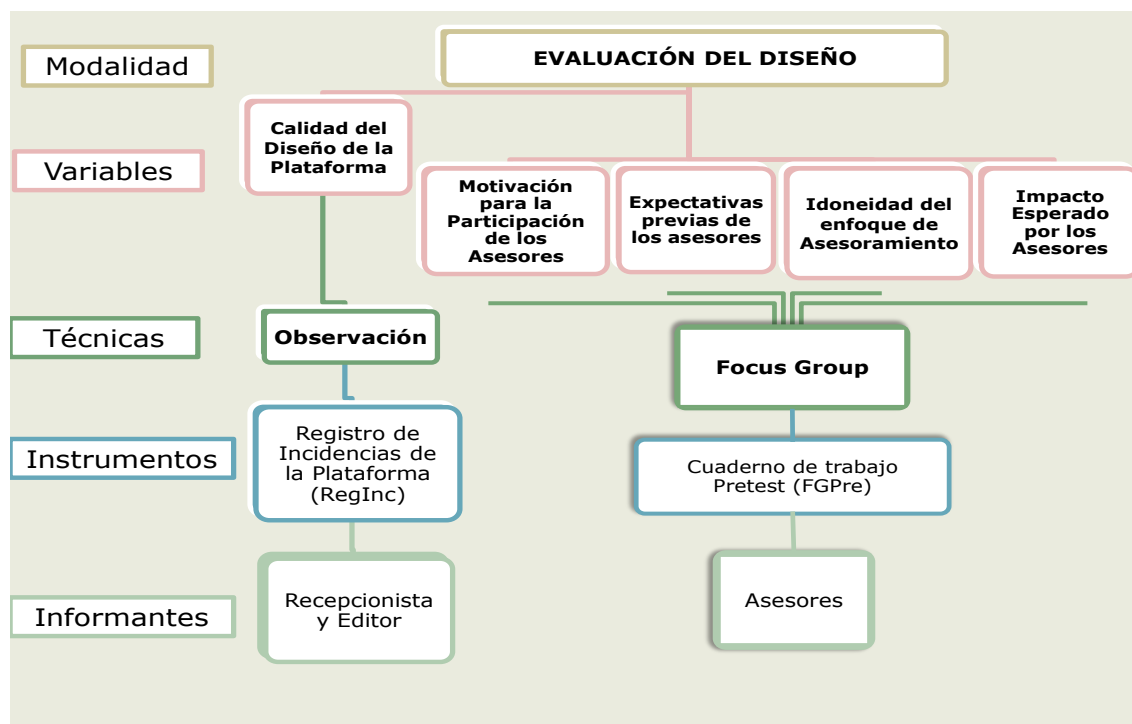


Ilustración 52. Esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Diseño

En los siguientes puntos mostraremos los resultados de los análisis de datos efectuados para alcanzar cada objetivo evaluativo.

## 2. Valoración de la Calidad del Diseño de la Plataforma Stay-In

Antes de dar comienzo al proceso de pilotaje se realizó un informe de incidencias vinculado a diferentes aspectos del diseño de la plataforma Stay-In. El objetivo era optimizar su funcionamiento e ir corrigiendo las incidencias más destacadas que dificultarían la correcta utilización de la herramienta.

Recordamos que los encargados principales del registro fueron el recepcionista y la editora de contenidos de la plataforma, por ser estos los más vinculados al personal de administración y diseño informático de la herramienta. Sin embargo, se recogieron propuestas y observaciones de todos los implicados en el proyecto, es decir, mentores, tutores, miembros del equipo de investigación, etc., ya que el interés por la mejora era necesariamente colectivo.

La comunicación con la empresa responsable del diseño (Lynx S.R.L.) para realizar las correspondientes modificaciones y subsanar los problemas técnicos detectados a través de procesos de simulación, se realizaba por correos electrónicos y videoconferencias, ya

que esta empresa de investigación y desarrollo mantiene su sede en Roma. Aún así, los reportes fueron constantes para poder realizar los cambios de forma urgente.

Como pudimos ver en la descripción de las técnicas e instrumentos de recogida de datos realizada en el marco metodológico de este informe, la información que se registraba en cada incidencia observada era: 1. Tipo de Incidencia (De diseño y apariencia; De funcionamiento; De Edición; Otros); 2. Descripción y 3. Contexto.

Con todos los datos recogidos se realizó un informe final que fue enviado a Lynx. Los aspectos más destacables se sintetizan en la siguiente tabla:

Categorías	Descripción y Contexto de las Incidencias
<b>Diseño y apariencia</b>	En relación a este aspecto se señalan: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es necesario una mejora de la interfaz para que resulte más atractiva</li> <li>- En la página de inicio tienen demasiado protagonismo las entradas a las redes sociales.</li> <li>- En la página principal del estudiante vuelven a aparecer actualizaciones de RSS que resultan redundantes, al estar ya incluidas en la página de inicio de la plataforma.</li> <li>- El acceso a los contenidos aportados en cada temática es poco intuitivo.</li> </ul>
<b>Funcionamiento</b>	Sobre el funcionamiento los principales problemas derivan de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repetición de las demandas que realizan los estudiantes. Este problema dificulta la tarea del recepcionista y puede distorsionar las estadísticas del servicio que se ofrece</li> <li>- Al derivar una demanda el recepcionista al asesor que considere, a éste le llega un correo electrónico saludándole con el nombre del recepcionista en lugar del suyo propio</li> <li>- Los asesores no pueden ver la pregunta concreta que realiza el alumno cuando es derivado</li> <li>- El recepcionista no recibe los cuestionarios finales de los asesores cuando han realizado una cita o dan por finalizado el servicio</li> <li>- Existe una gran dificultad para distinguir los mensajes nuevos recibidos o las respuestas nuevas a demandas realizadas no leídas</li> </ul>
<b>Edición de la plataforma</b>	En relación a este apartado las principales dificultades encontradas han sido las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- No se pueden borrar ni modificar los mensajes escritos en las líneas del tiempo</li> <li>- No se pueden publicar noticias en la página principal sin que sean servicios</li> <li>- No se puede publicar en el apartado de Ayuda</li> <li>- Aparece información en “Ayuda” dentro de “Registro-Información” que no debería aparecer</li> <li>- Los documentos compartidos no se pueden borrar</li> </ul>

Ilustración 53. Resultados de las incidencias detectadas en la plataforma durante el pilotaje

Como podemos observar en el cuadro, una gran parte de las incidencias detectadas fueron aspectos concretos y fallos circunstanciales en el diseño informático de la herramienta. Estos se fueron subsanando de forma paulatina antes de dar comienzo al proceso de pilotaje y durante los primeros momentos del mismo.

Respecto a las consideraciones realizadas sobre el diseño y la apariencia, se decidió no intervenir de forma inmediata para no retrasar la fase de implementación del proyecto, pero se anotaron todas las sugerencias para posteriores intervenciones.

Queremos advertir que, aunque se realizaron varias simulaciones de funcionamiento desde todos los roles posibles para intentar evidenciar el máximo número de incidencias, algunos fallos no se observaron hasta que comenzaron los procesos de registro de los estudiantes en la plataforma y se realizaron los primeros asesoramientos. Estas debilidades técnicas del sistema se evaluaron en un análisis posterior realizado por los usuarios y que forma parte de la Evaluación del Proceso. Por tanto, los resultados del mismo se presentarán en el apartado siguiente.

Exceptuando este análisis inicial de la plataforma on-line, el resto de objetivos de la Evaluación del Diseño se centran en valoraciones de los asesores de Stay-In y se recogen a través del Focus Group celebrado a modo de Pretest.

Veamos en los siguientes apartados los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

### 3. Estudio de la Motivación de Participación de los Asesores

La motivación que los asesores mantenían para decidir participar en el proyecto fue, tras las cuestiones relativas a la identificación y caracterización del perfil, el primero de los bloques que recogía el cuaderno de trabajo del Focus Group Pretest.

En este primer grupo los participantes convocados a la reunión fueron 17 personas que respondían a los dos perfiles de asesores de la plataforma: 6 Alumnos-Mentores y 11 Profesores-Tutores.

En este bloque se incluían dos preguntas abiertas que fueron formuladas de la siguiente forma:

- I. ¿Te resulta interesante participar en esta iniciativa?
  - II. ¿Qué aspectos del proyecto te parecen más atractivos?
- I. Todos sin excepción, coincidieron en señalar el gran **Interés que les despertaba su participación en el proyecto** justificando sus respuestas con distintas cualidades atribuidas al proceso de desarrollo que se planteaban. Las oportunidades que, según la opinión de los informantes, les brindaba su participación en Stay-In eran:

1. La posibilidad de explorar de una manera más real los verdaderos problemas de los alumnos universitarios y acompañarles en el proceso resolutivo.
2. Conocer el enfoque innovador de la e-orientación.
3. La oportunidad de participar en una actividad innovadora a nivel europeo.
4. El poder mejorar los índices de abandono en el ámbito universitario y la calidad de la Universidad.
5. Contribuir en la mejorar los procesos de orientación universitarios que actualmente se encuentran deficitarios y obsoletos.
6. Comprobar la facilidad y el escaso coste que supone para el estudiante universitario la participación en estos procesos de e-orientación.
7. Contribuir a que los nuevos miembros de la comunidad universitaria puedan guiarse por los mentores a través de su experiencia como alumnos de cursos superiores.
8. Poder constatar el papel que pueden jugar las TIC en los niveles de orientación que plantea este proyecto.

Realizando un análisis más profundo, de estas expresiones recogidas podemos extraer diferentes posicionamientos del asesor frente al reto que asume con su participación en el proyecto. Encontramos así, diferentes categorías y niveles en los beneficios que estos enuncian.

- a) Por un lado, encontramos aquellos que visualizan un Beneficio Propio. Este es el caso de los sujetos que aluden a la posibilidad de adquirir conocimientos de situaciones y hechos novedosos a los que no habían tenido acceso hasta este momento. En este caso ellos son los receptores de las aportaciones de su participación en el proyecto.
- b) En un segundo grupo, tendríamos a los asesores que destacan un Beneficio Ajeno Directo, fruto inmediato de su intervención orientadora. En este caso no consideran que sean ellos mismos los mayores beneficiarios de la acción, sino que fruto de su actuación, el privilegio será para los estudiantes asesorados que participarán en el proyecto.
- c) Por último, un tercer posicionamiento indica un Beneficio Ajeno e Indirecto, es decir, observable a medio y largo plazo, pero con implicaciones mucho más profundas en la institución universitaria y resultados más ventajosos para la comunidad en su conjunto. Son aquellos que prevén una mejora de la calidad universitaria y de sus

mecanismos de orientación y una reducción de los índices de fracaso y abandono.

En la siguiente imagen exponemos las tres categorías de beneficios exploradas asociadas a los enunciados que mejor las definen:

#### Beneficio Propio

- La posibilidad de explorar de una manera más real los verdaderos problemas de los alumnos universitarios y acompañarles en el proceso resolutivo
- Conocer el enfoque innovador de la e-orientación
- Poder constatar el papel que pueden jugar las TIC en los niveles de orientación que plantea este proyecto
- La oportunidad de participar en una actividad innovadora a nivel europeo

#### Beneficio Ajeno Directo

- Contribuir a que los nuevos miembros de la comunidad universitaria puedan guiarse por los mentores a través de su experiencia como alumnos de cursos superiores
- Comprobar la facilidad y el escaso coste que supone para el estudiante universitario la participación en estos procesos de e-orientación

#### Beneficio Ajeno Indirecto

- Contribuir en la mejorar los procesos de orientación universitarios que actualmente se encuentran deficitarios y obsoletos
- El poder mejorar los índices de abandono en el ámbito universitario y la calidad de la Universidad

II. Respecto a la segunda cuestión que abordaba los **Aspectos del proyecto Stay-In más atractivos** para los asesores, las respuestas de los participantes del Focus Group giran en torno a cuatro categorías diferentes:

1. Su marcado carácter innovador, ya sea por el uso que se hace de las Tecnologías en el campo de la orientación universitaria o bien, por la colaboración y coordinación de actuaciones con otras universidades europeas.
2. Su contribución a la mejora de la calidad universitaria a través de acciones como disminuir las tasas de abandono de estudiantes universitarios, aumentar su inclusión y/o optimizar los procesos de asesoramiento en la institución.
3. La posibilidad de actuar de forma coordinada con diferentes miembros de la comunidad universitaria, incluso formando grupos interdisciplinares, para perseguir un objetivo compartido.
4. Conocer de primera mano datos y resultados de los procesos de asesoramiento a través de la información facilitada por la plataforma Stay-In.

Estas cuatro categorías con los enunciados que las conforman extraídos del discurso de los asesores, se plasman en la siguiente ilustración:

El Caracter Innovador	<ul style="list-style-type: none"><li>• Por el uso de las TIC en los procesos de Orientación.</li><li>• Por la colaboración con otras Universidades Europeas para realizar un proyecto común.</li></ul>
Su contribución al aumento de la Calidad en la Universidad	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorando los procesos de orientación universitarios.</li><li>• Aumentando los índices de inclusión del alumnado y disminuyendo las tasas de abandono.</li></ul>
La Interacción entre diferentes perfiles	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entre profesores tutores y alumnado universitario.</li><li>• Entre mentores y alumnado novel.</li><li>• Entre grupos de Asesores.</li></ul>
El Analisis sobre los Procesos de Tutorización	<ul style="list-style-type: none"><li>• Esto es posible gracias a la observación y recogida de información sistemática que permite la plataforma.</li></ul>

Ilustración 54. Aspectos más atractivos del Proyecto Stay-In

#### 4. Descubrimiento de las Expectativas Previas de los Asesores

La siguiente cuestión abordada durante el Focus Group Pretest con los asesores se refería a sus **Expectativas de participación**.

En los resultados observamos una clara y directa relación entre las expectativas señaladas y las motivaciones antes descritas. Así podemos agrupar las aportaciones al respecto en dos grandes grupos:

- A. Por un lado, estarían aquellas que hacen alusión a factores de índole personal o **Internas**, como por ejemplo:
1. La curiosidad e interés por ver qué tipo de demandas plantean los estudiantes.
  2. El aumento de las competencias profesionales en el ámbito de la orientación.
  3. El enriquecimiento de su actividad profesional.
  4. Aprender nuevas formas de interacción o tutorización en espacios on-line.
- B. Y por otro lado, encontramos expectativas **Externas**, es decir, que revierten en los estudiantes o la institución universitaria, una muestra de ellas son:
1. La posibilidad de mejorar los procesos de orientación tradicional.
  2. Poder ser útil a la comunidad universitaria.
  3. Contribuir a la expansión de proyectos con características similares a este para facilitar el acceso del alumnado a una orientación de calidad.



4. Colaborar en la resolución de dudas, problemas o conflictos del alumnado en su etapa universitaria.
5. Alcanzar los objetivos previstos en el proyecto, ya que su consecución es relevante para el enfoque que está a la base del mismo.

También hemos recogido una respuesta en la que las expectativas sobre el potencial de la plataforma no son muy halagüeñas. En ella, el asesor muestra sus dudas sobre la posibilidad de que los alumnos en riesgo de abandono acudan a este servicio.

## 5. Determinación de la Idoneidad del Enfoque de Asesoramiento

Las cuestiones planteadas en este bloque del Focus Group iban dirigidas, por un lado, a indagar sobre las aportaciones que el desarrollo del proyecto podría realizar a la orientación y al asesoramiento del estudiante universitario. Y, por otro lado, se solicitaba a los participantes su consideración sobre los beneficios y dificultades que podría ocasionar el uso de una plataforma On-line a la realización de estos procesos. Veamos a continuación los resultados del análisis de contenido realizado.

### I. Posibles aportaciones del proyecto a la orientación del estudiante universitario:

Tanto los tutores como los mentores consideraron, y así lo expusieron, que el uso de la plataforma on-line y su nuevo proceso de e-orientación, aportaría algo distinto y en todos los casos mejor al asesoramiento universitario.

Basaron sus afirmaciones en diferentes hipótesis relacionadas en su mayoría con las ventajas que supone el uso de las nuevas tecnologías en el campo que nos ocupa (flexibilidad, inmediatez, accesibilidad, etc.). Concretamente, los informantes estimaron que:

- Cambiará el modelo de orientación por el de e-orientación abriendo una nueva perspectiva.
- Aportará mayor flexibilidad, accesibilidad, especialización y sistematización a los procesos orientativos.
- Creará nuevas formas de comunicación con los estudiantes universitarios.
- La plataforma podrá englobar problemas variados y darles solución casi inmediata.
- Dejará constancia de la necesidad de potenciar la interacción on-line.
- Permitirá una renovación continua de la información.

Tabla 60. Posibles aportaciones del proyecto a la orientación del estudiante universitario

- II. Los beneficios y dificultades que los asesores preveían que pudiese ocasionar el uso de la plataforma son variados y en muchos casos contradictorios.

Encontramos opiniones sobre la flexibilidad o dificultad en el acceso a la herramienta; conjeturas sobre la proximidad que facilitará entre asesores y estudiantes o la escasa implicación que se logrará por parte de los implicados. Así mismo, se advierte sobre posibles problemas técnicos que pudiesen ocurrir durante su puesta en marcha o se ensalza su versatilidad.

Para visualizar mejor estos y otros argumentos hemos elaborado la siguiente tabla de contenidos en la que se agrupan por categorías las aportaciones realizadas al respecto:

BENEFICIOS	DIFICULTADES
<p><b>Flexibilidad en el acceso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Poder realizar tutorías y atender a las demandas de los estudiantes a cualquier hora del día y desde cualquier lugar.</li> <li>– La facilidad que supone para el alumnado la solicitud de orientación a cualquier hora y desde múltiples dispositivos.</li> </ul>	<p><b>Dificultad de acceso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Por el coste económico que supone tener acceso a Internet desde casa.</li> <li>– Relacionadas con la falta de divulgación. Desconocimiento del instrumento, de su funcionalidad y de la forma de acceso al mismo.</li> </ul>
<p><b>Personalización y proximidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Un acercamiento mucho más individualizado al estudiante.</li> <li>– La proximidad a los procesos de orientación, consiguiéndose que no sean tan impersonales.</li> </ul>	<p><b>Escasez de implicación y dedicación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Por parte de mentores, tutores o gestores de la plataforma.</li> <li>– Por parte de las familia en los procesos orientadores.</li> <li>– Por parte de los propios usuarios.</li> </ul>
<p><b>Adaptación a los contextos reales de los usuarios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Por el uso de las TIC en el proceso de orientación con los jóvenes usuarios habituales de las tecnologías.</li> <li>– El desarrollar a través de los mentores procesos de orientación desde la misma óptica de los demandantes.</li> <li>– Contar con la familia en los procesos de orientación educativa.</li> </ul>	<p><b>Carencias culturales de los implicados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Posible falta de cultura orientadora, que puede provocar que no se demande orientación por parte del alumnado.</li> <li>– Rechazo o reticencias al uso de las TIC para temas de orientación.</li> <li>– Desconfianza en el proceso por parte de los usuarios o del personal técnico del proyecto.</li> </ul>
<p><b>Versatilidad de la plataforma:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Combinando presencialidad y virtualidad.</li> <li>– Atendiéndose todas las posibles demandas de orientación a nivel universitario.</li> <li>– Facilitando mucha información concentrada, estructurada y actualizada.</li> </ul>	<p><b>Problemas técnicos y/o funcionales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Falta de funcionalidad de la plataforma.</li> <li>– Errores en los aspectos técnicos.</li> <li>– Las propias del medio informático.</li> <li>– Posibilidad de diseño poco intuitivo.</li> </ul>
<p><b>Favorece el procesos de comunicación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Evitando la vergüenza que supone la comunicación cara a cara.</li> </ul>	<p><b>Dificulta el procesos de comunicación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Reticencias o miedo de los estudiantes a contar libremente sus preocupaciones o problemas a través de medios on-line.</li> <li>– Limitaciones en la expresión con el medio escrito.</li> </ul>

Tabla 61. Beneficios y dificultades previstas del uso de la plataforma on-line

## 6. Indagación del Impacto Esperado por los Asesores

Este último bloque de la evaluación del diseño recoge datos tanto de índole cualitativo con preguntas abiertas, como cuantitativo a través de escalas y listas de distribución.

Son cuatro las cuestiones que conforman este bloque y que se les plantearon a los asesores en el desarrollo del Focus Group-Pretest:

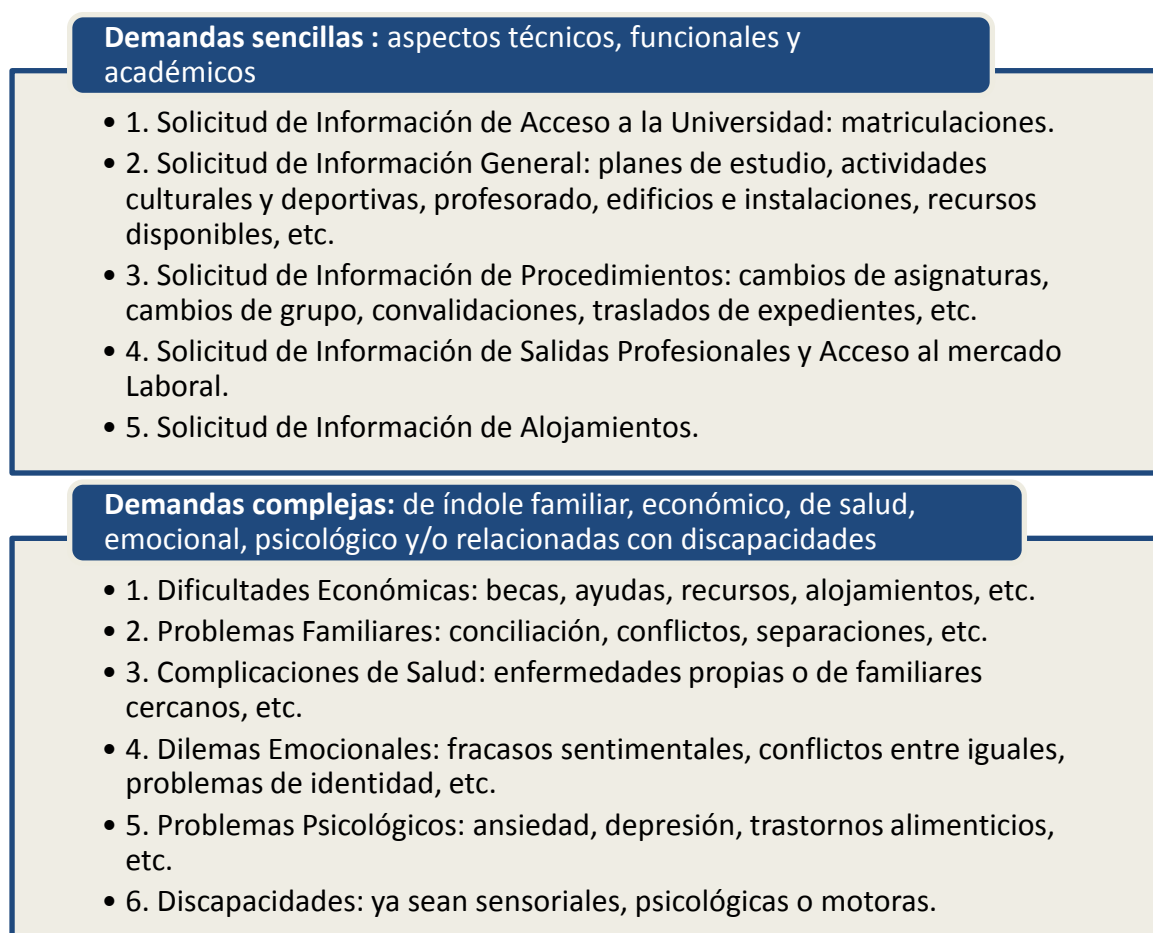
- I. Tipo de demandas que podrían plantear los estudiantes en la plataforma.
  - II. Posibles aportaciones del uso de la plataforma on-line a la calidad de la orientación universitaria
  - III. Valoración del potencial impacto del uso de la plataforma para el alumnado usuario conforme al desarrollo y mejora de:
    - a. Las competencias y habilidades personales de los estudiantes
    - b. Sus relaciones sociales
    - c. Su aprendizaje
    - d. Los procesos de búsqueda empleo que emprenda
  - IV. Valoración del potencial impacto del uso de la plataforma para asesores e institución universitaria conforme al desarrollo y mejora de:
    - a. La problemática del fracaso y abandono universitario
    - b. Las competencias y prácticas de los tutores
    - c. Las competencias y prácticas de los mentores
    - d. La reducción de los costes del servicio
- I. La primera de las cuestiones abordadas, como ya hemos adelantado, trataba de indagar sobre la opinión de mentores y tutores respecto a las *Posibles Demandas que sería factible recoger y atender a través de la plataforma Stay-In*.

Los informantes propusieron un abanico amplio de alternativas que los alumnos y alumnas universitarios podrían plantear. Estas temáticas o cuestiones están muy relacionadas con la clasificación de Áreas de Asesoramiento que contendría la plataforma y que fue elaborada a partir del análisis documental y del diagnóstico de necesidades de orientación realizado.

Para sistematizar la información recogida hemos distinguido entre dos grandes categorías de cuestiones, por un lado, estarían las demandas más sencillas y que, en su mayoría, se resolverían de forma inmediata a través de información precisa y que se referirían a **aspectos técnicos, funcionales y académicos**.

Por otro lado, estarían aquellas cuestiones de resolución más compleja que requerirían el asesoramiento y ayuda de un profesional y en las que sería necesario realizar un proceso de seguimiento del demandante para evitar posibles abandonos o problemas mayores. Estas demandas podrían ser de índole **familiar, económico, de salud, emocional, psicológico y/o relacionadas con discapacidades**.

En la siguiente imagen exponemos los resultados de esta clasificación:



**Ilustración 55. Clasificación de posibles Demandas que sería factible recoger y atender a través de la plataforma Stay-In**

Tenemos que señalar que los asesores coincidieron en indicar que las cuestiones más sencillas, referenciadas en el primero de los bloques serían, plausiblemente, las que se recogerían de forma más habitual.

- II. En la segunda pregunta de este bloque, se les planteó a los asesores la siguiente cuestión: *¿Piensas que el uso de esta plataforma On-line va a mejorar la calidad de la orientación al estudiante?. Y en caso de respuesta afirmativa, debían estimar de qué manera consideraban que mejoraría.*

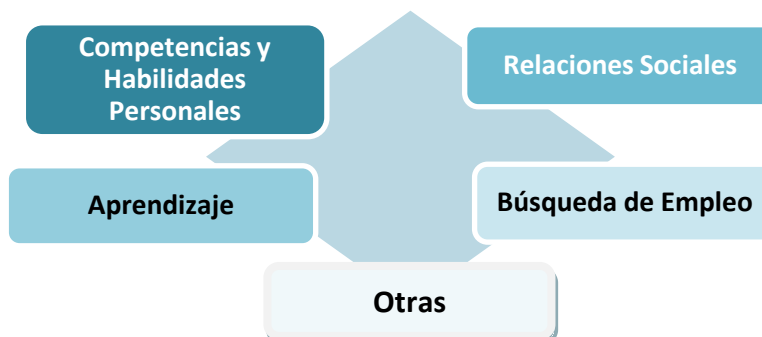
A este respecto, los 17 encuestados opinaron que el uso de la plataforma on-line iba a mejorar indudablemente la calidad de la orientación ofrecida al estudiante universitario.

Las aportaciones al respecto apuntaron a diversas líneas y estrategias de mejora que hemos agrupado y categorizado atendiendo a las distintas cualidades reseñadas. En la tabla siguiente recogemos los resultados de este análisis incluyendo las referencias extraídas del discurso de los informantes:

CATEGORÍAS	EVIDENCIAS
<b>Aumentando la Accesibilidad a la Orientación:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación para un mayor número de alumnos</li> <li>- Proceso más cercano y accesible al alumnado</li> <li>- Generalizando, en cierta medida, el acceso a funciones de la orientación, que en la universidad no están tan difundidas</li> <li>- Haciendo de la orientación una actividad intrínseca a la vida universitaria, más cercana y accesible</li> <li>- El proceso de orientación se va a tener de forma más cercana y accesible al alumnado</li> <li>- Puede ayudar a alumnos que no sepan dónde recibir orientación</li> <li>- La orientación especializada sin límite de tiempo dará flexibilidad</li> </ul>
<b>Facilitando el Contacto con Asesores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercando al alumno a asesores especializados</li> <li>- Haciéndoles sentir que tienen el apoyo de un tutor cuando lo necesiten</li> <li>- Orientación de la mano de expertos en la educación que forman parte de nuestra comunidad educativa</li> <li>- Disponiendo de tutores y mentores que ayuden desde su experiencia</li> <li>- Se produce un acercamiento entre tutor y estudiante</li> <li>- La zona común puede ser muy útil al ser preguntas que varios estudiantes compartirán</li> </ul>
<b>Disminuyendo los Tiempos de Espera:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ahorrando tiempo</li> <li>- Ofreciendo una orientación inmediata</li> <li>- Puede ser una manera ágil de resolver ciertas cuestiones a los estudiantes</li> </ul>
<b>Proporcionando Información:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionando mucha información útil e importante para el alumnado.</li> <li>- Facilitando un espacio de intercambio de información entre compañeros</li> </ul>
<b>Integrando Iniciativas Orientadoras:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrando todas las iniciativas orientadoras de las que ya dispone la universidad en una sola plataforma</li> </ul>
<b>Fomentando el Uso de las TIC:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiva el uso de las nuevas tecnologías</li> </ul>
<b>Proporcionando Orientación Adaptada:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionando un servicio ad hoc ajustado a las verdaderas necesidades de los estudiantes</li> </ul>
<b>Mejorando las Competencias de los Tutores:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Potenciando la implicación y la sensibilización ante las problemáticas universitarias</li> </ul>

Tabla 62. Posibles contribuciones de Stay-In a la calidad de la orientación universitaria

III. A continuación, se les solicitó a los informantes que valoraran de 0 a 5 (Siendo 0: Ninguna Mejora, y 5: Máxima Mejora), en qué medida consideraban que podría afectar el uso de la plataforma a la mejora de las siguientes cuestiones referidas a los potenciales usuarios, es decir, a los estudiantes universitarios:



En la tabla y el gráfico siguientes se exponen los resultados obtenidos de la evaluación de este impacto esperado:

	0		1		2		3		4		5		Perdidos	
Competencias y Habilidades Personales	0	0%	1	5,8%	3	17,6%	5	29,4%	6	35,3%	1	5,8%	1	5,8%
Relaciones Sociales	0	0%	1	5,8%	0	0%	5	29,4%	8	47%	2	11,8%	1	5,8%
Aprendizaje	0	0%	1	5,8%	1	5,8%	1	5,8%	8	47%	5	29,4%	1	5,8%
Búsqueda de Empleo	0	0%	0	0%	2	11,8%	3	17,6%	6	35,3%	4	23,5%	2	11,8%
Otras	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	7	41,2%	10	58,8%

Tabla 63. Resultados estadísticos del impacto esperado del uso de la plataforma en los usuarios

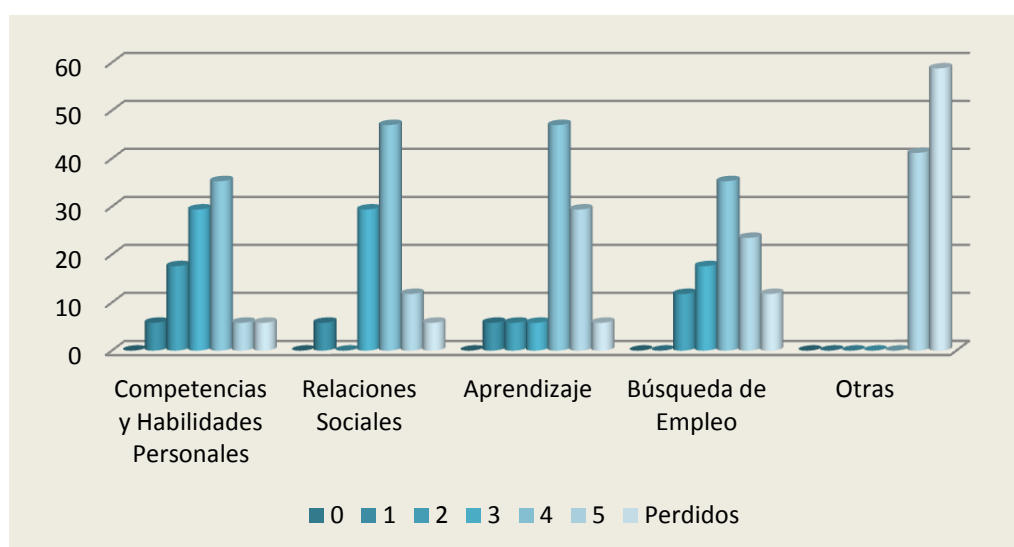


Gráfico 16. Representación gráfica del impacto esperado del uso de la plataforma en los usuarios

Como se desprende de los datos, las previsiones fueron bastante optimistas respecto a la mejora de las cuestiones planteadas, ya que los informantes mayoritariamente otorgaron los valores positivos a las diferentes alternativas.

Los asesores consideraron que el uso de la plataforma mejoraría en mayor medida el *Aprendizaje*, ya que si sumamos los porcentajes de respuestas que otorgaron un 4 o un 5 a dicho ítem, obtenemos un montante correspondiente al 76,4% de los datos.

A esta mejora le siguieron las de *las Relaciones Sociales y la Búsqueda de Empleo*, en estos dos casos la suma alcanza un porcentaje muy próximo al 60% de los datos recogidos, concretamente suman el 58,8% de las respuestas.

En el caso de la mejora de las *Competencias y Habilidades Personales*, se obtuvo mayor disparidad en las puntuaciones, aunque la mayoría de los datos los encontramos en los valores de 3 y 4.

Por último, queremos señalar que se recogieron en la categoría de *Otras* las siguientes alternativas, todas ellas valoradas con la máxima puntuación:

- Crear una Cultura de Ayuda al Estudiante Universitario
- Generar un Nuevo Modelo de Orientación
- Conocimiento del Entorno Académico
- Problemas Personales
- Información sobre Becas
- Asesoramiento al Estudio

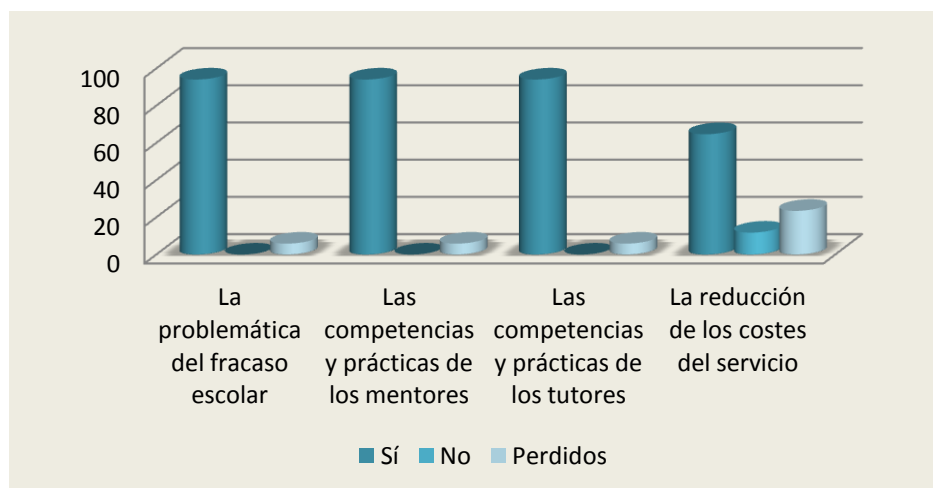
**IV.** Para terminar este bloque, y con ello el análisis de los resultados de la evaluación del diseño, analizamos *el impacto esperado por el uso de la plataforma, esta vez en los propios asesores y en la institución universitaria*. Para ello les preguntamos a los asesores sobre su opinión acerca de la mejora a largo plazo que causaría el proyecto en cuestiones más relacionadas con los objetivos generales de Stay-In. Estas cuestiones fueron:

<b>La Problemática del Fracaso Escolar</b>
<b>Las Competencias y Prácticas de los Mentores</b>
<b>Las Competencias y Prácticas de los Tutores</b>
<b>La Reducción de los Costes del Servicio</b>

Los datos obtenidos, frecuencias y porcentajes se exponen a continuación:

	Sí		No		Perdidos	
La problemática del fracaso escolar	16	94,1%	0	0%	1	5,9%
Las competencias y prácticas de los mentores	16	94,1%	0	0%	1	5,9%
Las competencias y prácticas de los tutores	16	94,1%	0	0%	1	5,9%
La reducción de los costes del servicio	11	64,7%	2	11,8	4	23,5

**Tabla 64. Resultados estadísticos del impacto esperado del uso de la plataforma en asesores e institución universitaria**



**Gráfico 17. Representación gráfica del impacto esperado del uso de la plataforma en asesores e institución universitaria**

En esta cuestión los resultados muestran la total convicción que tenían los mentores y los tutores asistentes al Focus Group Pretest respecto a los beneficios que aportaría el desarrollo y puesta en práctica de esta experiencia innovadora a la institución y a ellos mismos.

Todos consideraron que el uso de la plataforma *contribuiría a paliar la problemática del fracaso escolar* y que *mejoraría las competencias y prácticas tanto de los mentores como de los tutores participantes*. El porcentaje de respuesta afirmativa es en los tres casos del 94,1%, ya que existe un caso en el que se recoge un valor perdido.

Respecto a la reducción de costes, aunque la respuesta no es tan rotunda porque dos asesores mostraron su inconformidad o duda con la afirmación, obtenemos un 64,7% de las respuestas positivas. Es decir, una amplia mayoría consideró que Stay-In también posibilitaría un abaratamiento de los servicios de orientación prestados por la universidad.



Tras estos resultados y si estas expectativas se cumplieren, consideramos que serían razones más que suficientes para defender la pertinencia de Stay-In y perseguir su implantación en el contexto universitario tanto Español como Europeo.

Veamos en el siguiente apartado los resultados de la evaluación del proceso para comprobar cómo se desarrolló el pilotaje. Analizaremos la participación de usuarios y asesores, el funcionamiento de la herramienta online utilizada y los procesos de asesoramiento llevados a cabo.



## **APARTADO 3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO**



## 1. INTRODUCCIÓN

El esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Proceso es el siguiente:

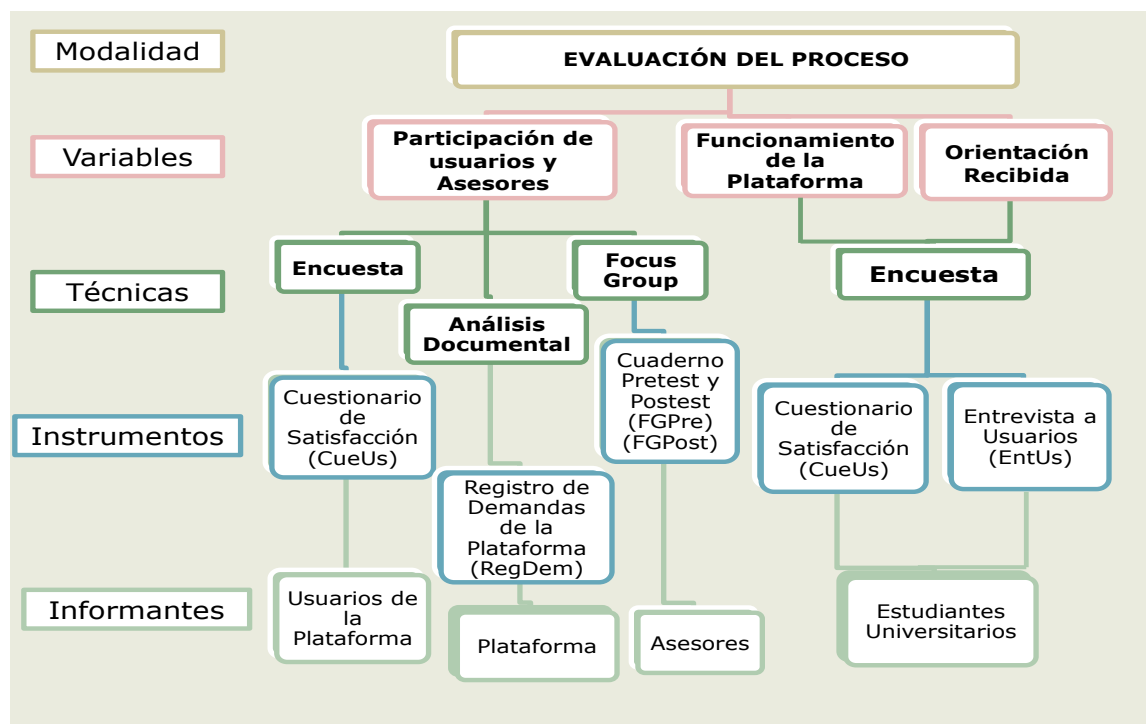


Ilustración 56. Esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Proceso

En los siguientes puntos mostraremos los resultados de los análisis realizados.

## 2. Comprobación de la Participación de Usuarios y Asesores

Recordamos que los datos de participación tanto de los usuarios de la plataforma durante el proceso de pilotaje, como de los asesores participantes, se obtuvieron a través de la utilización de técnicas e instrumentos diferentes.

Y, en el caso de la participación de asesores, nos servimos de la técnica del Focus Group y para conocer la participación de los usuarios y sus características nos servimos de la información aportada por ellos mismos en los Cuestionarios de Satisfacción, así como de los Datos Registrados por la Plataforma Stay-In.

Expondremos a continuación los resultados en cada perfil de forma independiente, pero antes queremos recordar que en el proceso de pilotaje fue necesario desarrollar una estrategia concreta de actuación para obtener una participación suficiente de estudiantes en el menor tiempo posible y este hecho influyó en los datos obtenidos.

Dado que se disponía de un periodo concreto de aplicación y puesta en marcha de la herramienta y los mecanismos de difusión de un sistema de estas características requieren unos plazos mucho más dilatados, se optó por llevar a cabo lo que llamamos

“Encuentros Masivos”. Estos encuentros fueron ideados para facilitar el acceso de los estudiantes a la plataforma y su interacción con el resto del personal involucrado en el proceso (repcionista, redactora, tutores y mentores). En ellos los estudiantes, después de realizar el proceso de registro en la plataforma, pudieron plantear sus demandas (tanto en los espacios públicos como privados) y los mentores y tutores pudieron atenderlas en el mismo momento y de forma personalizada, planteando soluciones eficaces a las mismas.

En estos mismos encuentros, una vez finalizado el proceso de asesoramiento personal de cada alumno, se les administraba a los participantes el Cuestionario de Satisfacción para recoger sus valoraciones sobre diferentes aspectos de la experiencia vivida.

Por tanto, dadas las características particulares de esta recogida de información, los datos sobre el número de usuarios registrados en la plataforma, o el número de cuestionarios recogidos, no resulta una referencia fundamental para nuestro estudio, ya que se trata de un dato inducido. Lo que sí nos interesa en este punto es conocer las características personales de los usuarios que accedieron a la plataforma durante el pilotaje y las tipologías de demandas que realizaron. En los siguientes apartados analizaremos estas cuestiones.

## **2.1. Participación de Usuarios a través de los Cuestionarios de Satisfacción**

Como ya hemos enunciado, tras ir dando por finalizados los procesos de asesoramiento, se les fue administrando a los participantes el Cuestionario de Satisfacción (CueUs). Aunque su implementación era voluntaria y no todos entregaron el instrumento una vez completado, los datos recogidos alcanzaron un porcentaje bastante elevado de los usuarios de Stay-In y nos muestran con suficiente fidelidad y exactitud el perfil de los estudiantes participantes.

La muestra resultante ascendió a un total de cincuenta alumnos y alumnas que formaron parte del proceso de e-orientación.

La mayoría de estos estudiantes tenían edades comprendidas entre 18 y 26 años, intervalo donde se situaba el 86% de los encuestados, por lo tanto, era una muestra predominantemente joven.

En relación con el género, la mayoría de los estudiantes que participaron fueron mujeres, el 86%, en comparación con una pequeña representación masculina que conformaban el 14% restante.

En cuanto a la nacionalidad, toda la muestra eran estudiantes universitarios españoles.

Presentamos algunos de estos datos sociológicos en los siguientes gráficos:

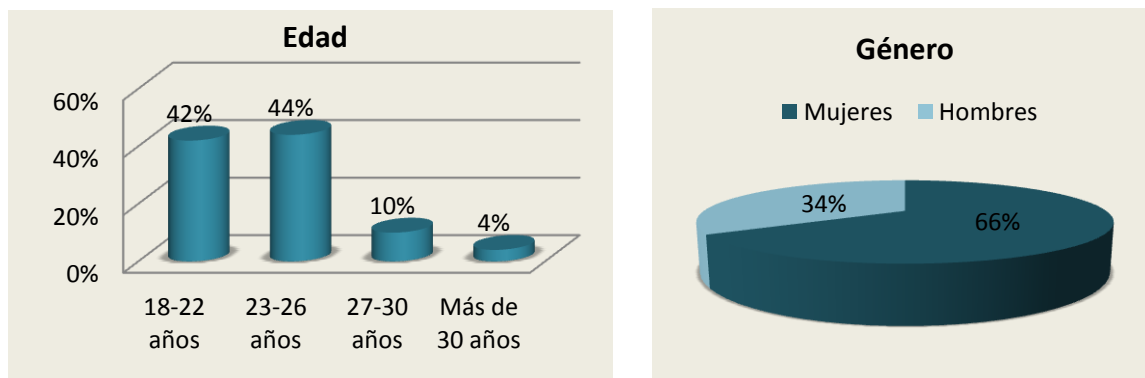


Gráfico 18. Edad y Género de los usuarios encuestados.

Centrándonos ahora en las características de los estudios que realizaban, observamos que todos ellos pertenecían a la Universidad de Sevilla y la mayoría estaban cursando el Grado de Maestro de Educación Primaria o el Grado de Pedagogía. Aunque también encontramos representadas otras titulaciones como el Grado de Educación Infantil, Psicopedagogía o estudios de Máster.

Respecto al curso en el cual los estudiantes estaban matriculados, encontramos la misma cantidad de estudiantes de primero que de quinto curso, estos además conforman los porcentajes más altos de la muestra, ambos con un 32,7%. Los alumnos de quinto pertenecían a titulaciones en proceso de extinción. El resto se distribuía entre los demás niveles siendo el porcentaje menor el de alumnos de segundo.

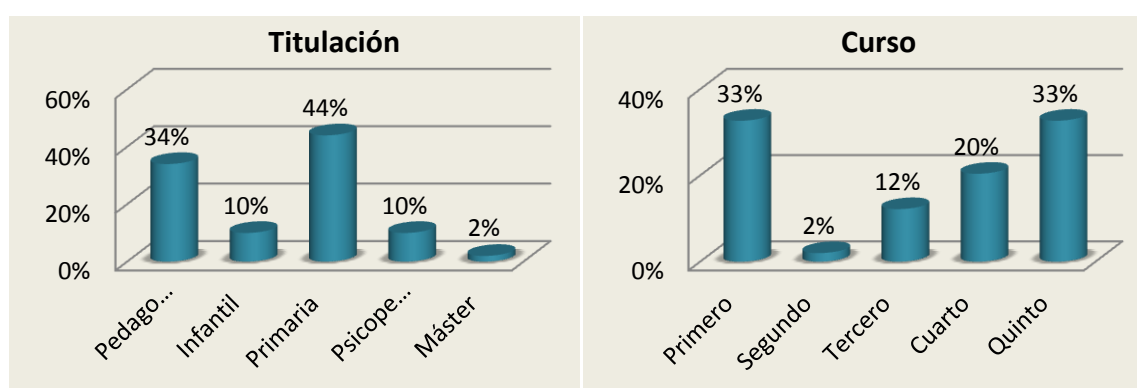


Gráfico 19. Titulación y Curso de los usuarios encuestados

El 80% del alumnado de la muestra siempre había estudiando en la misma Universidad, en este caso, la Universidad de Sevilla. Sólo un pequeño grupo (un 20% del total) había estado matriculado en otras instituciones, ya sea en Facultades de la otras

ciudades andaluzas como Málaga o Huelva, o en otras universidades sevillanas como EUSA o Pablo de Olavide. Podemos ver los porcentajes exactos en los siguientes gráficos.

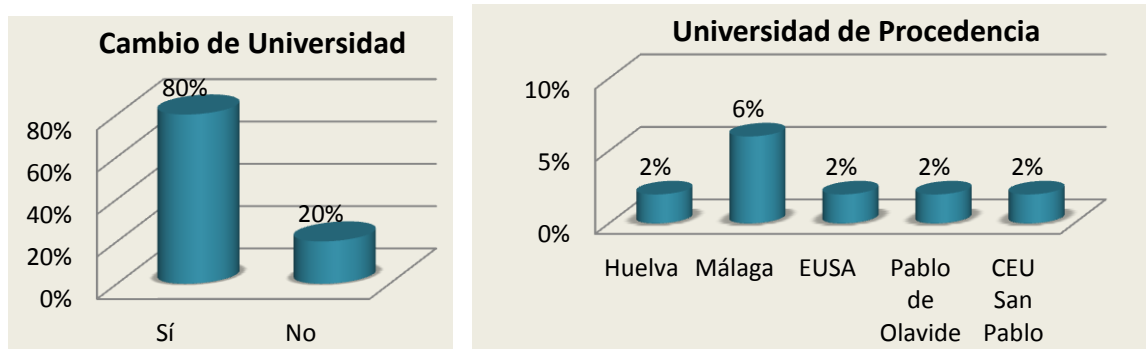


Gráfico 20. Cambio de Universidad y Procedencia de los usuarios encuestados

Por último, consultamos a los estudiantes la ocupación y el nivel educativo de sus padres.

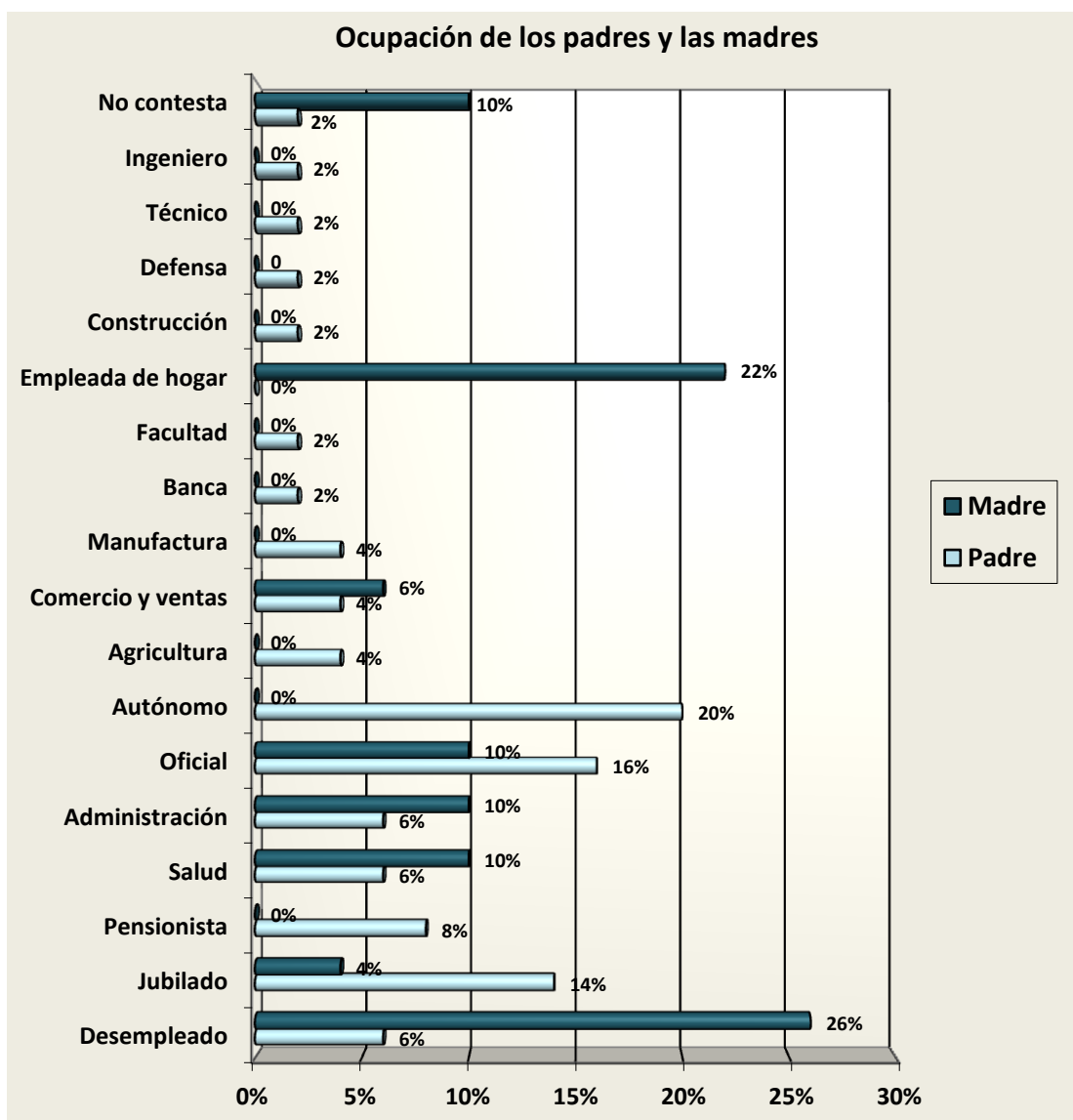


Gráfico 21. Ocupación de los padres y las madres



Tanto en el caso de las madres como de los padres, recogemos una amplia variedad de opciones, tanto de puestos de trabajo diversos como de categorías académicas.

Podemos destacar, no obstante, los porcentajes tan elevados de madres empleadas de hogar o desempleadas, no registrándose apenas casos de ocupación en puestos directivos y técnicos. En el caso de los padres destacan los autónomos, los oficiales y los jubilados.

En relación con el nivel educativo de las familias, la mayoría de los padres y madres había completado la educación obligatoria (el 45,8% de los padres y el 40% de las madres), seguido por un grupo de familias que había estudiado en una universidad (35,4% de los padres y el 26,7% de las madres).

En este caso no se observan diferencias muy destacables en función del género del progenitor, únicamente hay una variación significativa en el caso de la formación profesional en la que el 22,2% de las madres supera al 10,4% de los padres que poseen estudios de este nivel. Los gráficos siguientes ayudan a visualizar estos datos ya comentados.

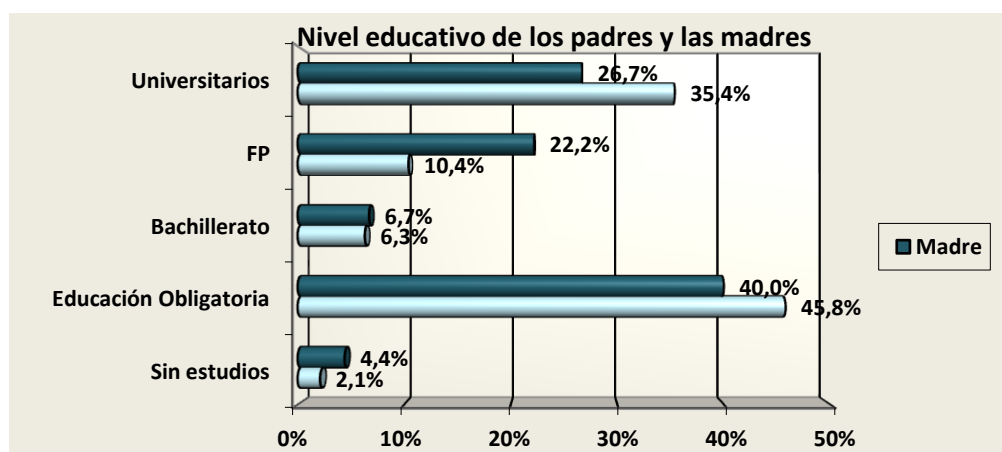


Gráfico 22. Nivel Educativo de los padres y las madres

Una vez caracterizada la muestra pasamos exponer las demandas que realizaron estos estudiantes durante el proceso de pilotaje.

## 2.2. Participación de Usuarios a través del Registro de Demandas

Además de los datos personales de los usuarios participantes en el proceso de pilotaje mostrados en el apartado anterior, nos interesaba también conocer las características de las demandas que estos realizaron. Para ello nos servimos de la información registrada en la propia herramienta de e-orientación.

Según estos datos, desde el comienzo del pilotaje hasta dar por concluida esta fase se realizaron un total de 199 demandas que se distribuyeron por áreas de asesoramiento según se indica en la tabla siguiente:

	Demandas	
1. Dificultades en el Estudio	4	2%
2. Dificultades Económicas	7	3,5%
3. Problemas Jurídicos o Legales	2	1%
4. Conciliación vida Personal, Laboral y Familiar	9	4,5%
5. Conflictos Familiares	5	2,5%
6. Problemas de Salud Física	10	5%
7. Problemas Emocionales y/o Sentimentales	1	0,5%
8. Discapacidad	3	1,5%
9. Traslados de Expedientes, Convalidaciones y Adaptaciones	28	14%
10. Alumnos Extranjeros	7	3,5%
11. Igualdad de Género	1	0,5%
12. Voluntariado	42	21,1%
13. Organismos de Representación Estudiantil	0	0%
14. Ampliación de Estudios de Grado	15	7,5%
15. Acceso al Mercado Laboral	41	20,6%
16. Otros	24	12%

Tabla 65. Demandas realizadas en Stay-In distribuidas por Áreas de Asesoramiento

El siguiente gráfico muestra la representación espacial de los tipos de demandas presentadas anteriormente:

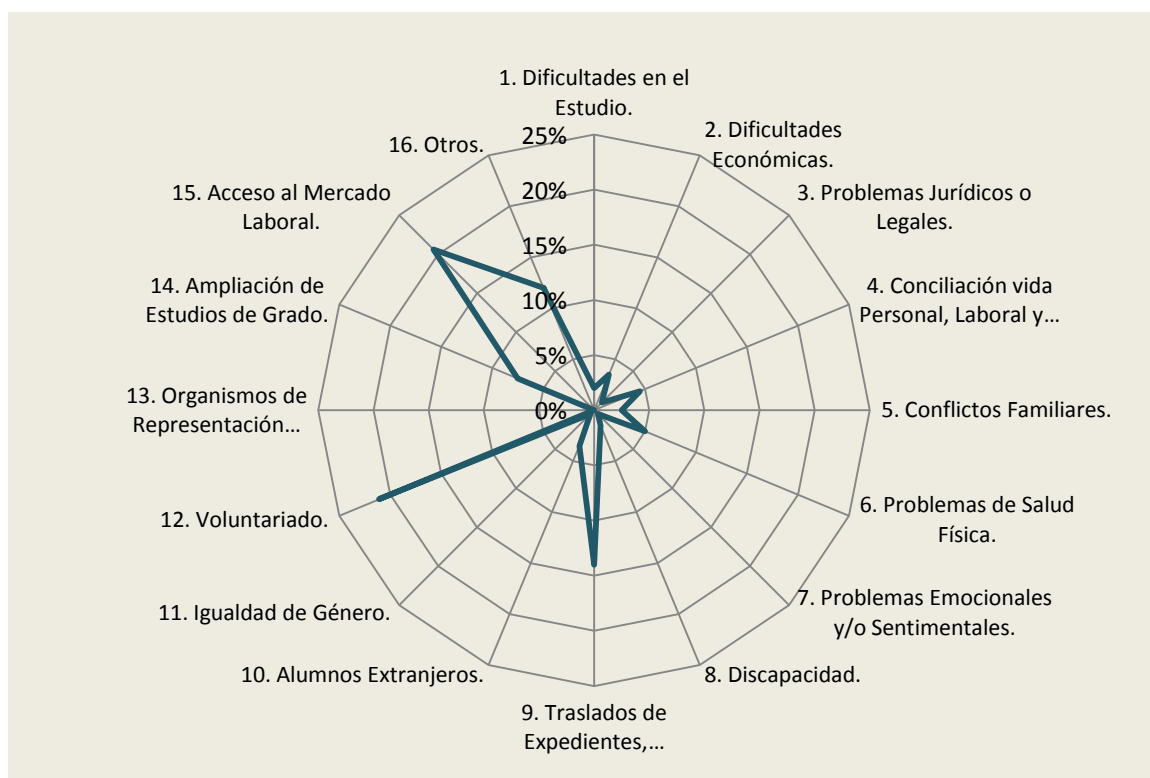


Gráfico 23. Representación gráfica las demandas realizadas en Stay-In distribuidas por Áreas de Asesoramiento

Como se puede observar tanto en la tabla de datos como en el gráfico radial, el área de asesoramiento donde se registraron más demandas de los estudiantes universitarios fue *Voluntariado* con el 21,1% de las solicitudes. A esta le siguen con el 20,6% de las demandas, el área de *Acceso al Mercado Laboral*; con el 14% la de *Traslados de Expedientes, Convalidaciones y Adaptaciones*; con el 12% la opción de *Otros*; y con el 7,5% la de *Ampliación de Estudios de Grado*.

El resto de áreas obtuvieron unos porcentajes de demandas por debajo del 5%, destacando por sus escasos registros las referidas a *Problemas Emocionales y/o Sentimentales* e *Igualdad de Género* con un 1% de los datos. Así como la temática de *Organismos de Representación Estudiantil*, en la que no se consignó ninguna duda al respecto.

Distribuyendo las demandas realizadas según el sexo de los usuarios que las realizaron obtenemos los datos que se presentan en la siguiente tabla y en el gráfico que la acompaña:

	Demandas	
Mujeres	153	76,9%
Hombres	46	23,1%

Tabla 66. Distribución de demandas por sexo

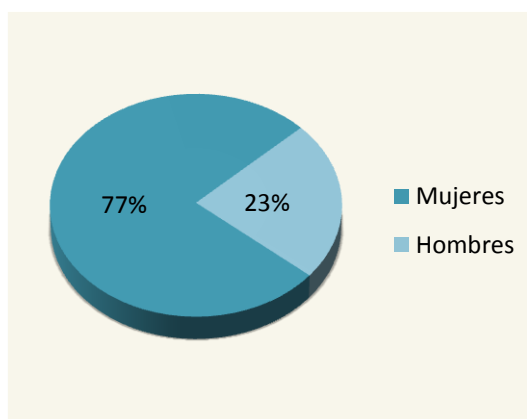


Ilustración 57. Representación gráfica de la distribución de demandas por sexo

Estos datos muestran que durante el pilotaje las mujeres realizaron un mayor número de demandas, constituyendo estas el 76,9% de la muestra, frente al 23,1% de las demandas formuladas por los hombres.

Teniendo en cuenta que la recogida de información se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación donde el porcentaje de alumnas supera ampliamente al de alumnos, es lógico el resultado obtenido.

Veamos a continuación las áreas de asesoramiento donde unos y otras realizaron con mayor frecuencia sus demandas.

	Demandas Alumnas		Demandas Alumnos	
	Nº	%	Nº	%
1. Dificultades en el Estudio	2	1,3%	2	4,3%
2. Dificultades Económicas	7	4,6%	0	0%
3. Problemas Jurídicos o Legales	2	1,3%	0	0%
4. Conciliación vida Personal, Laboral y Familiar	8	5,2%	1	2,2%
5. Conflictos Familiares	5	3,3%	0	0%
6. Problemas de Salud Física	9	5,9%	1	2,2%
7. Problemas Emocionales y/o Sentimentales	1	0,6	0	0%
8. Discapacidad	3	1,9%	0	0%
9. Traslados de Expedientes, Convalidaciones y Adaptaciones	24	15,7%	4	8,7%
10. Alumnos Extranjeros	6	3,9%	1	2,2%
11. Igualdad de Género	1	0,6	0	0%
12. Voluntariado	34	22,2%	8	17,4%
13. Organismos de Representación Estudiantil	0	0%	0	0%
14. Ampliación de Estudios de Grado	12	7,8%	3	6,5%
15. Acceso al Mercado Laboral	23	15%	18	39,1%
16. Otros	16	10,4%	8	17,4%
<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>100%</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>

Tabla 67. Distribución de demandas por áreas de asesoramiento y por sexo de los demandantes

El gráfico, que se muestra a continuación, nos ayuda a visualizar esta distribución de tipos de demandas por sexo:

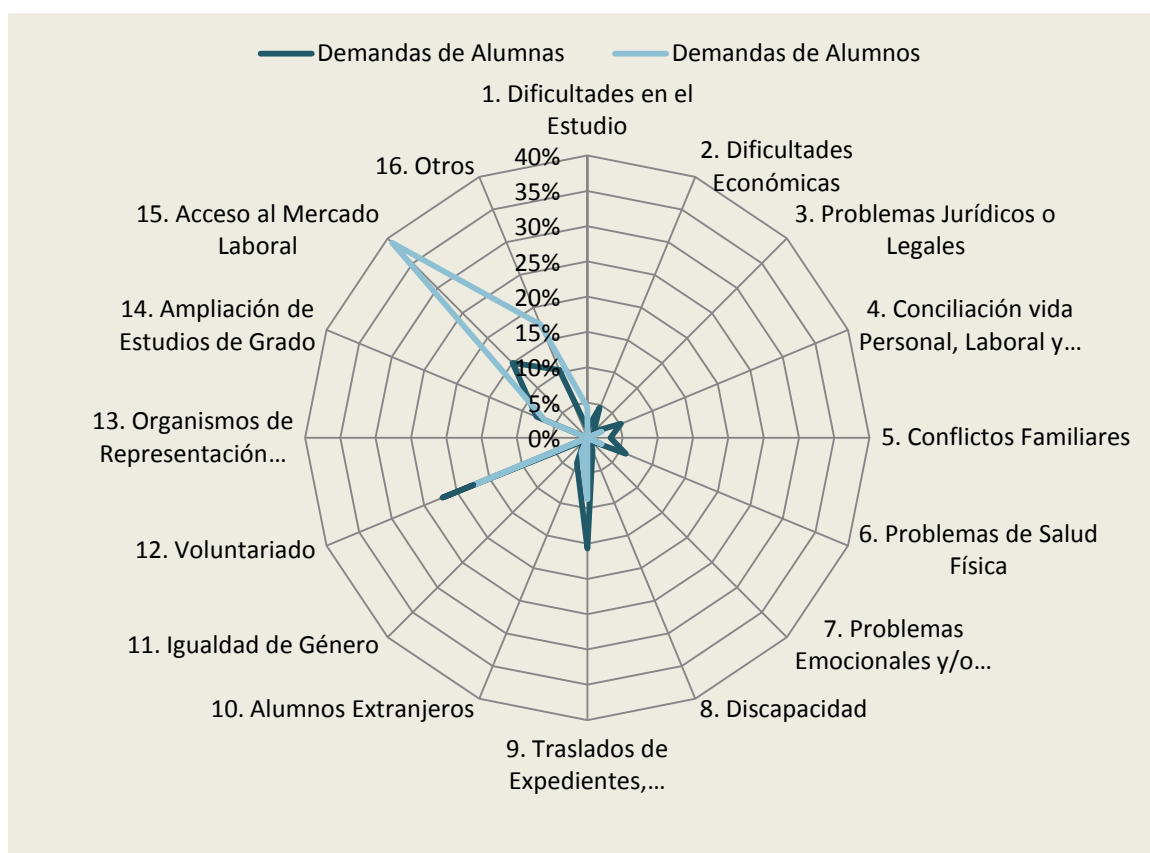


Gráfico 24. Representación gráfica de la distribución de demandas por áreas de asesoramiento y por sexo de los demandantes

A la hora de analizar las demandas registradas distribuidas por el sexo de los usuarios y por las áreas de asesoramiento, vemos como en el caso de las alumnas el área de asesoramiento que sustentó el mayor porcentaje de demandas volvió a ser el *Voluntariado* con el 22,2% de los datos.

Sin embargo, los alumnos plantearon el mayor número de dudas en el área de *Acceso al Mercado Laboral* que abarcó al 39,1% de las demandas.

A estas áreas mencionadas les siguen otras como *Traslados de Expedientes, Convalidaciones y Adaptaciones* donde, tanto alumnos como alumnas, plantean cuestiones de forma más frecuente que en el resto de temáticas.

Otro dato reseñable es que las alumnas plantean demandas en casi todas las Áreas, aunque con frecuencias y porcentajes muy diferentes, sin embargo, en el caso de los alumnos sus preguntas se concentran en un número mucho menor de temáticas. Así encontramos que en 7 de las 16 áreas de asesoramiento no se registra ninguna demanda realizada por alumnos, mientras que el caso de las chicas, solo existe un área en blanco.

Queremos destacar que dentro de los archivos generados por la plataforma se registra que todos los procesos de asesoramiento finalizaron y se cerraron con éxito, por lo que todas las cuestiones y dudas planteadas fueron resueltas de manera satisfactoria para estudiantes y asesores.

Pasamos ahora a conocer los datos de participación de los asesores durante el proceso de pilotaje.

### **2.3. Participación de Asesores a través de los Focus Group Pretest y Postest**

Los dos perfiles de asesores participantes en el proyecto fueron, como ya sabemos Alumnos-Mentores y Profesores-Tutores.

Como dato significativo queremos señalar que tan sólo un asesor no pudo concluir su participación en Stay-In y causó baja una vez iniciado el proceso de pilotaje, aunque su ausencia no tuvo repercusiones negativas para la marcha del estudio.

Por tanto, para el Pretest fueron 17 los asesores convocados (11 mantendrían el rol de Tutores y 6 el rol de Mentores) y al Postest acudieron 16 (10 Tutores y 6 Mentores).

En la tabla siguiente recogemos sus titulaciones y la actividad desempeñada por cada uno de ellos.

<b>Profesores-Tutores Participantes</b>		
<b>Tutores</b>	<b>Titulación</b>	<b>Actividad Profesional</b>
<b>Tutor 1</b>	Doctor en Pedagogía	Catedrático de Universidad
<b>Tutor 2</b>	Doctor en Pedagogía	Catedrático de Universidad.
<b>Tutor 3</b>	Doctor en Bellas Artes.	C.E.U.
<b>Tutor 4</b>	Doctor en Pedagogía	Profesor Titular de Universidad.
<b>Tutor 5</b>	Doctor en Pedagogía	Profesor P.D.I.
<b>Tutor 6</b>	Licenciado en Pedagogía	Profesor P.D.I.
<b>Tutor 7</b>	Doctor Educación Física.	Profesor P.D.I.
<b>Tutor 8</b>	Prof. Superior de Piano.	Profesor P.D.I.
<b>Tutor 9</b>	Licenciado en Psicopedagogía	Becario FPU
<b>Tutor 10</b>	Licenciado en Pedagogía.	Técnico de Formación.
<b>Tutor 11</b>	Licenciado en Pedagogía.	Asistente Honorario
<b>Alumnos-Mentores Participantes</b>		
<b>Mentores</b>	<b>Titulación</b>	<b>Actividad</b>
<b>Mentor 1</b>	Cursando MAES de Orientación	Estudiante
<b>Mentor 2</b>	Cursando Grado en Pedagogía	Estudiante
<b>Mentor 3</b>	Cursando Grado en Pedagogía	Estudiante
<b>Mentor 4</b>	Cursando Grado en Pedagogía	Estudiante
<b>Mentor 5</b>	Cursando Grado en Pedagogía	Estudiante
<b>Mentor 6</b>	Cursando Máster de Dirección, Evaluación y Calidad de las I.F	Estudiante

**Tabla 68. Tutores y Mentores participantes en el pilotaje del proyecto**

Respecto a la edad de los tutores, el rango era muy amplio, entre 62 y 27 años, obteniéndose una media de 40,5, mientras que en el caso de los mentores sus edades oscilaban entre 21 y 23 años.

El grupo de asesores estuvo constituido en mayor proporción por mujeres, suponían casi un 65% del total. Este porcentaje aumentaba aún más al tomar en consideración únicamente el grupo de los mentores, donde el 83,3% eran chicas.

Para completar el perfil de los asesores, quisimos conocer los conocimientos y experiencias previas de los involucrados respecto a los dos ejes fundamentales de este proyecto, que son: los procesos de orientación y el uso de las tecnologías y plataformas educativas.

10 de los 17 encuestados aseguraron haber participado en procesos de orientación anteriormente, aunque en uno de los casos el sujeto era el orientado, mientras que en el resto, ellos realizaron la labor de orientadores.

Las experiencias en este sentido abarcaban desde la tutoría académica ordinaria que los profesores universitarios desarrollan con sus alumnos de forma habitual, ya sea con estudiantes de Grado o con alumnos que se encuentran realizando el trabajo de fin de

máster o prácticas externas; hasta intervenciones específicas proyectadas en momentos de necesidad puntual como por ejemplo:

- Desarrollo de sesiones de orientación grupales en los institutos de educación secundaria para facilitar el acceso a la universidad de alumnos del último curso de Bachillerato.
- Participación en el programa Tutor-Erasmus. Experiencia focalizada en la ayuda que necesitarán los estudiantes extranjeros.
- Prácticas universitarias de orientación en Centros educativos de zonas desfavorecidas.
- Colaboración con un equipo de mentores para el diseño e implementación de un plan integral de Orientación, comprendiendo medidas de asesoramiento antes, durante y después de la obtención de títulos de educación.

De todos los procesos de orientación mencionados en los que los asesores habían participado, únicamente en 3 se hacía uso de las tecnologías, lo que suponía un 30% del total.

Ante la pregunta ¿Has utilizado alguna plataforma educativa?, casi el 100% de los informantes contestaron que sí, sólo recogimos un caso con respuesta negativa.

Como se aprecia en estos datos, se ha tratado de conformar un grupo multidisciplinar que abarcase la magnitud de grados y especialidades que se imparten actualmente en la Facultad de Ciencias de la Educación y cuyos conocimientos y experiencias previas los dotase de capacidades suficientes para realizar una e-orientación eficaz, respondiendo adecuadamente a las necesidades y demandas de los usuarios de la Plataforma Stay-In.

En el siguiente apartado veremos los resultados de la evaluación del funcionamiento de la plataforma que realizaron los usuarios de la misma. En el apartado anterior se expuso el análisis de su diseño que se realizó antes de comenzar el proceso de pilotaje, esta vez se trata de comprobar si los incidentes encontrados se habían resuelto de forma satisfactoria y si los alumnos consideraban a la herramienta apropiada para cumplir el propósito para el cual se desarrolló.

### **3. Evaluación del Funcionamiento de la Plataforma Stay-In**

El segundo objetivo de la Evaluación del Proceso consistía en analizar técnicamente el funcionamiento de la Plataforma. Para alcanzarlo quisimos conocer el punto de vista de los usuarios cuya valoración se recogió tanto de forma cuantitativa a través del Cuestionario de Satisfacción (CueUs), como de manera cualitativa con la Entrevista Semiestructurada realizada (EntUs). Ambos instrumentos administrados a los usuarios

de Stay-In, fueron diseñados de forma complementaria en torno a este y otros objetivos evaluativos para que su complementariedad aportase profundidad a los resultados.

### 3.1. A través del Cuestionario de Satisfacción

Veamos en primer lugar la valoración cuantitativa de la plataforma realizada por los usuarios a través del Cuestionario de Satisfacción. Este instrumento que se diseña ad hoc, además de recoger los Datos Personales de los estudiantes ya analizados anteriormente, contenía diferentes dimensiones de análisis que eran:

1. *Evaluación Técnica de la Plataforma:* donde se califican diferentes variables relacionadas con el funcionamiento, la apariencia y el diseño de la herramienta on-line utilizada en los procesos de e-orientación.
2. *Evaluación de la Orientación Recibida:* donde se analiza la eficacia del proceso de asesoramiento en cuanto a la resolución de las problemáticas presentadas.
3. *Evaluación de los Resultados Obtenidos:* donde se valora la aportación de la e-orientación a aspectos emocionales relacionados con las dificultades superadas y las sensaciones de bienestar experimentadas.

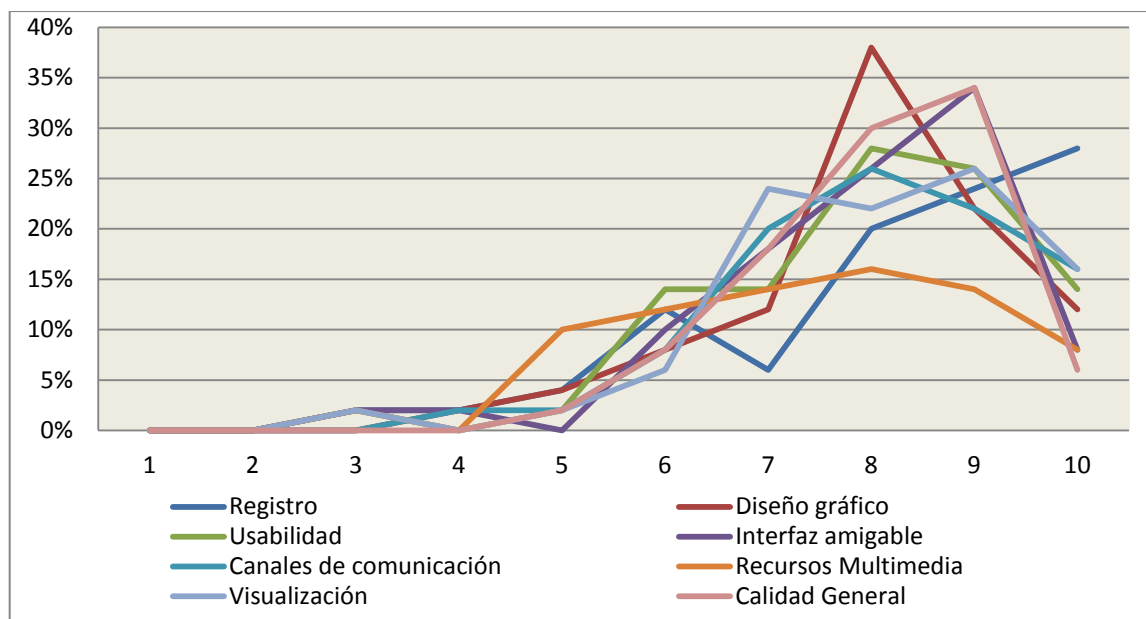
Para todas estas dimensiones se diseñaron escalas de estimación donde los usuarios pudieron calificar de 0 (absolutamente negativo) a 10 (excelente) todas las variables relacionadas.

En este apartado nos centraremos, obviamente, en los resultados del análisis del primero de los bloques, *la Evaluación Técnica de la Plataforma*. Las variables que esta dimensión incluía eran:

- Control de acceso a la plataforma. Facilidad en el registro.
- Apariencia atractiva. Calidad estética del diseño gráfico.
- Facilidad de uso. Usabilidad. Navegación intuitiva.
- Interfaz amigable y sencilla, eficiente para recibir orientación sin dificultades.
- Canales de comunicación (correo, chat, foros, etc.). Interactividad
- Recursos multimedia disponibles (audio, video, enlaces a otras web, etc.)
- Visualización de la información y documentación facilitada
- Calidad general de la plataforma on-line

Mostramos a continuación una sola representación gráfica donde se recogen los resultados de la evaluación de todas las variables de esta dimensión de análisis, de esta manera facilitamos su comparativa.





**Gráfico 25. Evaluación Técnica de la Plataforma por los Usuarios**

Además, acompañamos el gráfico con la tabla de porcentajes para conocer las puntuaciones exactas otorgadas por los usuarios a cada variable.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Control de acceso a la plataforma. Facilidad en el registro.	0%	0%	2%	2%	4%	12%	6%	20%	24%	28%
Apariencia atractiva. Calidad estética del diseño gráfico.	0%	0%	0%	2%	4%	8%	12%	38%	22%	12%
Facilidad de uso. Usabilidad. Navegación intuitiva.	0%	0%	2%	0%	2%	14%	14%	28%	26%	14%
Interfaz amigable y sencilla, eficiente para recibir orientación sin dificultades.	0%	0%	2%	2%	0%	10%	18%	26%	34%	8%
Canales de comunicación (correo, chat, foros, etc.). Interactividad	0%	0%	0%	2%	2%	8%	20%	26%	22%	16%
Recursos multimedia disponibles (audio, video, enlaces a otras web, etc.)	0%	0%	2%	0%	10%	12%	14%	16%	14%	8%
Visualización de la información y documentación facilitada	0%	0%	2%	0%	2%	6%	24%	22%	26%	16%
Calidad general de la plataforma on-line	0%	0%	0%	0%	2%	8%	18%	30%	34%	6%

**Tabla 69. Evaluación del diseño de la Plataforma por los Usuarios**

Los resultados en un análisis general, muestran que la opinión de los alumnos encuestados acerca de la herramienta on-line es muy favorable. Las valoraciones en todas las variables analizadas se sitúan en torno a las puntuaciones más altas, esto es

claramente observable en el gráfico ya que todas las líneas tienen un sentido ascendente cuyos niveles más elevados se encuentran a la derecha de la representación.

No obstante, una observación por variables de forma independiente, nos muestra diferencias entre las valoraciones realizadas. Así encontramos que los *Recursos Multimedia Disponibles (audio, video, enlaces a otras web, etc.)*, recibieron puntuaciones más moderadas que el resto de los ítems y, en caso opuesto encontramos a las variables referidas a la *Calidad estética del diseño gráfico*; y a la *Interfaz amigable y sencilla*; cuyos valoraciones se sitúan en torno a las calificaciones más altas (entre 8, 9 y 10).

El ítem con el mayor porcentaje de puntuaciones máximas o excelentes es el referido al *Control de acceso a la plataforma. Facilidad en el registro*, donde el 28% de los usuarios le otorgan un 10.

La valoración cuantitativa de la *Calidad General de la plataforma on-line* que realizan los alumnos puede considerarse muy satisfactoria, aunque evidentemente existirán aspectos que mejorar y errores que subsanar. Una evaluación cualitativa puede facilitarnos mayor información al respecto por lo que exponemos a continuación los resultados de la entrevista realizada.

### 3.2. A través de la Entrevista Semiestructurada

De los usuarios atendidos a los que se les resolvieron sus demandas a través de la plataforma Stay-In, se seleccionaron 6 voluntarios para realizarles una entrevista semiestructurada.

El objetivo de la realización de las entrevistas era, como ya expusimos anteriormente, profundizar en la opinión de estos alumnos sobre diferentes aspectos relacionados con el proceso de e-orientación experimentado y así complementar los datos proporcionados por otras técnicas e instrumentos administrados.

El primero de los aspectos que se trató durante la entrevista fue la plataforma on-line y sus características técnicas, coincidiendo con la primera dimensión analítica del Cuestionario de Satisfacción.

No obstante, antes de exponer los resultados obtenidos expondremos algunos datos personales de los alumnos que fueron entrevistados para caracterizar la muestra seleccionada.

## I. Perfil de los Entrevistados

Las edades de los informantes oscilaban entre 18 y 29 años. Eran mayoritariamente mujeres (4 de los 6 alumnos). Todos ellos españoles y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que es dónde tuvo lugar el pilotaje de la Plataforma Stay-In.

Tratando de seleccionar a estudiantes con perfiles diferenciados para obtener una información lo más diversa y valiosa posible, nos encontramos con usuarios matriculados en diferentes titulaciones pertenecientes todas a la misma facultad. Las titulaciones que cursaban eran:

- Grado en Educación Primaria
- Grado en Educación Infantil
- Licenciatura en Psicopedagogía
- Itinerario Curricular Concreto del Grado de Educación Infantil (Curso puente o de Adaptación de la Diplomatura al Grado)

Estos alumnos se encontraban también en diferentes cursos, desde primero hasta quinto y algunos tenían titulaciones universitarias anteriores, principalmente diplomaturas de magisterio.

Cinco de los seis entrevistados siempre habían estudiado en la Universidad de Sevilla y uno de ellos había realizado estudios anteriores en otra institución (CEU San Pablo de Bormujos, Sevilla).

Por último resaltar que encontramos un amplio repertorio tanto en los niveles educativos, como en las ocupaciones de sus progenitores que representamos en la siguiente ilustración:

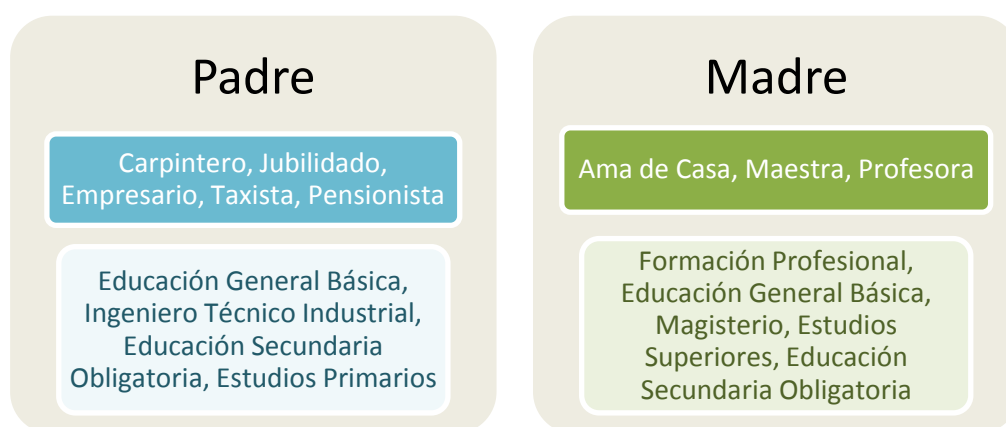


Ilustración 58. Niveles educativos y ocupaciones de los padres y madres de los usuarios entrevistados

Una vez conocido el perfil de la muestra de los usuarios entrevistados, pasamos a comprobar sus valoraciones sobre la funcionalidad de la herramienta de orientación on-line diseñada.

## II. Evaluación de la Plataforma Stay-In

En relación con las propiedades técnicas de la plataforma se indagó en la entrevista sobre la opinión que tenían los usuarios de los mismos atributos representados en la escala de estimación del cuestionario:

- a) Control de acceso a la plataforma. Facilidad en el registro
- b) Apariencia atractiva. Calidad estética del diseño gráfico
- c) Facilidad de uso. Usabilidad. Navegación intuitiva
- d) Interfaz amigable y sencilla, eficiente para recibir orientación sin dificultades
- e) Canales de comunicación. (Correo, chat, foros, etc.). Interactividad
- f) Recursos multimedia disponibles (audio, video, enlaces a otras páginas Web, etc.)
- g) Visualización de la información y documentación facilitada
- h) Calidad general de la plataforma on-line

Los entrevistados, en general, consideraron que el registro de los usuarios en la plataforma resultaba sencillo, rápido y ágil. Señalaron que no se solicitaban demasiados datos de acceso y que el proceso les había resultado familiar ya que era semejante al encontrado en otras web. Ninguno tuvo complicaciones destacables en el acceso y creación de su perfil.

Respecto a la calidad estética del diseño gráfico, algunos destacaron que no resultaba demasiado atractiva pero que la apariencia era acorde al uso que iba a recibir. Señalaron, a su vez, que el colorido era atractivo y moderno y que el contenido estaba bien distribuido, aunque la gran cantidad de información y pestañas complicaba la navegación dificultando encontrar los recursos que se necesitaban en cada momento. Uno de los entrevistados incluso propuso que sería necesario incluir algo más motivante que atrajera a los visitantes de la plataforma.

En cuanto a la usabilidad, la plataforma no recibió apenas objeciones, los usuarios manifestaron que era fácil de usar, sobretodo una vez conocidos los recursos que ofrecía. Algunos destacaron la conveniencia de los textos de ayuda explicativos que aparecían en la plataforma y que les permitieron una navegación más intuitiva.

En los discursos de los estudiantes seleccionados se expresó su satisfacción con la eficiencia de la plataforma para recibir orientación sin dificultades. Todos ellos, supieron

de forma inmediata cómo y dónde realizar sus demandas y recibieron la respuesta con la misma sencillez. Por lo tanto, consideraron que la interfaz era amigable ya que en palabras de uno de los entrevistados *“Las pestañas explican perfectamente el contenido al que quieres acceder, sólo es cuestión de navegar y explorar”*.

En relación con la interactividad y los canales de comunicación, encontramos disparidad de opiniones, alguno mantenían que le parecía muy atractiva, innovadora y rápida esta forma de comunicarse con los docentes, sin embargo, encontramos disconformidades con los foros del espacio público, ya que a algún estudiante no le gustó que otros pudiesen conocer el contenido de sus preguntas.

Destacaron como elementos positivos que era una plataforma que ofrecía bastante interactividad entre compañeros y profesores, ya que disponía de muchos medios y canales de comunicación como el correo, el chat, diversos foros, etc., sin embargo, uno de los estudiantes señaló que se debería mejorar el chat, incluimos la cita textual de la entrevista donde expresa sus alegaciones: *“Resulta fácil concertar un chat, pero cuando se acerca la hora no existe ningún elemento emergente que te lo recuerde, por lo tanto, es el usuario el que tiene que estar pendiente de la hora concertada. Creo que sería mejor que existiera alguna ventana emergente que avisara de la proximidad del chat y de su comienzo”*.

Al preguntarles sobre los recursos multimedia (audio, video, enlaces a otras páginas Web, etc.), encontramos que no todos los habían localizado, o al menos no habían sabido identificarlos dentro de la plataforma. Sin embargo, otro grupo de informantes expuso que la plataforma contenía mucha información de esta índole y que además, había ciertos recursos que se podían compartir, lo que les parecía muy apropiado.

Todos coincidieron en que la visualización de la información y la documentación que se facilitaba a través de la plataforma era totalmente correcta. Los comentarios al respecto fueron todos muy positivos. Hemos seleccionado algunos fragmentos de sus discursos que hacían referencia a este aspecto:

- “Información organizada y, para mi gusto, bien visualizada”*
- “Está bien localizable”*
- “Es muy fácil porque sólo tienes que clicar para poder ver todos los contenidos”*
- “Es fácil encontrar la información que recibes”*
- “Se ve todo de manera clara”*.
- “La información aparece de forma fácil y adecuada para los usuarios”*

En general, los entrevistados coincidiendo con la opinión de los encuestados, consideraron que la plataforma Stay-In poseía una calidad más que adecuada. Les resultó un recurso novedoso e interesante y opinaron que una vez corregidos y mejorados los defectos que pudiesen existir, sería deseable ponerla lo antes posible en funcionamiento.

### **3.3. Triangulación de la Evaluación del Funcionamiento de la Plataforma**

Observamos en los resultados expuestos que las incidencias concretas que se registraron en la evaluación del diseño de la plataforma por el personal técnico no se destacan ahora en la valoración de los usuarios. Esto puede deberse a distintas razones: que muchas de ellas ya se habían corregido antes del comienzo del pilotaje; que algunas no eran claramente observables en un uso ocasional de la plataforma y; que otras sólo eran competencia de los perfiles técnicos como el de recepcionista o el de redactor de contenidos.

Los usuarios, de forma cuantitativa o cualitativa dejan clara su opinión respecto a la plataforma Stay-In. En general, consideran que la herramienta cumple con los requerimientos técnicos de su función y que su diseño resulta atractivo, intuitivo, y amigable. Su calidad por tanto, les parece adecuada y son pocos los aspectos negativos reseñables en esta dimensión evaluativa.

Tras este análisis, el siguiente objetivo de la evaluación del proceso era evaluar la orientación recibida por los usuarios durante el proceso de asesoramiento. Veamos a continuación los resultados obtenidos.

## **4. Valoración de la Orientación Recibida por parte de los Usuarios**

Para analizar la opinión de los usuarios sobre la orientación recibida a través de la plataforma utilizamos dos instrumentos de recogida de datos ya conocidos. De esta forma conseguimos ganar riqueza y profundidad en los resultados triangulando la información obtenida.

Nos referimos concretamente al Cuestionario de Satisfacción de Usuarios y a la Entrevista Semiestructurada, administrados ambos a estudiantes asesorados durante el proceso de pilotaje de Stay-In.

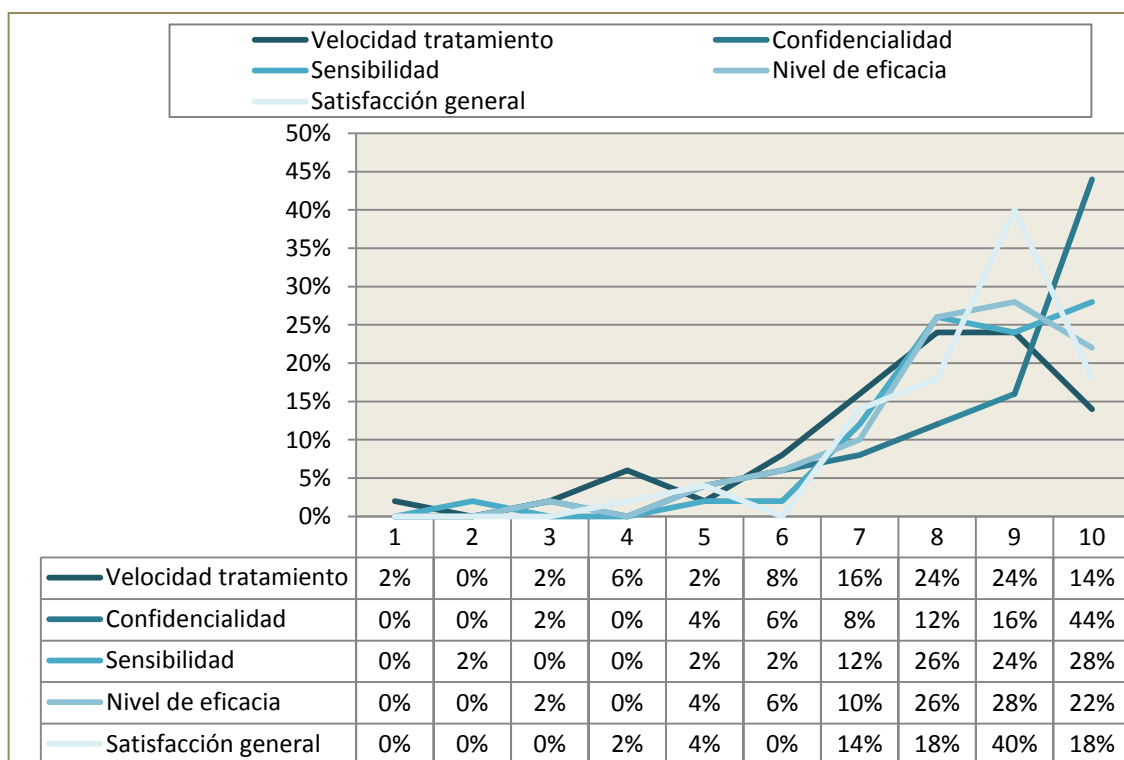
En los siguientes apartados exponemos los análisis de la información de ambos instrumentos de forma independiente, para terminar con una conclusión conjunta de los resultados obtenidos.

#### 4.1. A través del Cuestionario de Satisfacción de Usuarios

Para realizar este análisis cuantitativo del nivel de resolución de los problemas planteados, se diseñó, como en el caso de la evaluación funcional de la plataforma, una escala de estimación donde los alumnos tenían que calificar de 0 a 10 una serie de categorías relacionadas con la dimensión a evaluar. Las categorías fueron:

1. Velocidad en la resolución de demandas
2. Confidencialidad obtenida en el proceso de ayuda
3. Sensibilidad mostrada por el asesor
4. Nivel de eficacia en la respuesta a la solicitud de apoyo
5. Satisfacción general con la atención recibida

En la siguiente gráfica se muestran los resultados obtenidos. Le acompaña la tabla de datos para comprobar las frecuencias y porcentajes exactos en cada variable.



**Gráfico 26. Valoración de la orientación recibida por los propios usuarios**

Lo primero que llama la atención al observar la gráfica es que los valores que van desde 1 al 6 obtienen unos porcentajes muy bajos de puntuaciones e, incluso, inexistentes en algunos casos. Por el contrario, todas las variables muestran puntuaciones altas, en concreto, en índices de 7 a 10. Esta tendencia de forma ascendente, en la que se sitúan la mayoría de las respuestas en la parte derecha de la gráfica, confirma las altas calificaciones realizadas por los estudiantes que participaron en el pilotaje de este proyecto respecto al objetivo evaluado. Por tanto, se confirma la

gran eficacia que según la opinión de los usuarios ofrece la e-orientación para el tratamiento de las problemáticas experimentadas por el alumnado universitario.

En un análisis más concreto observamos que la *Confidencialidad obtenida en el proceso de ayuda*, muestra el porcentaje más alto en cuanto a la puntuación máxima, un 44% de los usuarios así lo manifiestan. Seguida de la *Satisfacción general*, la segunda mejor valorada, ya que el 40% de la muestra le otorga una puntuación de 9 sobre 10. No obstante, las demás variables (*Velocidad en la resolución de demandas; Sensibilidad mostrada por el asesor; y Nivel general de eficacia en la respuesta a la solicitud de apoyo*), obtienen unas evaluaciones muy positivas como ya hemos expuesto anteriormente.

Veamos en el siguiente apartado si los alumnos entrevistados opinaban lo mismo y si obtenemos una justificación a las puntuaciones tan altas otorgadas.

#### 4.2. A través de la Entrevistas Semiestructurada a Usuarios

Tras solicitar a los entrevistados una valoración de la plataforma cuyos resultados ya expusimos en apartados anteriores, las siguientes cuestiones estuvieron planteadas con el objetivo de realizar una evaluación de la orientación recibida.

Para posibilitar la triangulación de la información recogida en este bloque, las preguntas formuladas recogían de nuevo los mismos factores que los analizados con el Cuestionario de Satisfacción, es decir:

- Velocidad en la resolución de demandas
- Confidencialidad obtenida
- Sensibilidad mostrada por el asesor
- Nivel de eficacia en la respuesta a la demanda
- Satisfacción general con la orientación recibida

Sin embargo, dadas las características de esta técnica de recogida de datos en la que el guión no se encuentra estrictamente cerrado y determinado, también se trataron otras cuestiones adicionales como:

- La cordialidad en la atención recibida
- El nivel de comprensión del problema

Pasamos a mostrar los resultados obtenidos tras el análisis de contenido de sus respuestas.

En el primero de los aspectos a valorar que sería la velocidad en la resolución de demandas, tenemos que volver a incidir en el hecho de que la experiencia de la que parten los entrevistados no es una situación real ya que, tanto los encuentros masivos,



como las experiencias en las aulas, fueron programados con anterioridad. En ellos los asesores estaban presentes o prevenidos para atender el volumen de demandas esperado. Por tanto, es de suponer, que la velocidad de respuesta experimentada en el pilotaje sea muy superior y no coincida con los tiempos posibles de respuesta en contextos reales una vez implementada la plataforma en la institución. No obstante, comentaremos que todos los entrevistados han destacado que la velocidad en la recepción de respuestas y en la resolución de demandas fue muy elevada, prácticamente inmediata.

También todos coinciden en advertir la cordialidad en la atención recibida. Exponen haber recibido un trato muy amable por parte de todos los asesores (profesores y mentores), diciendo de ellos que fueron muy atentos e implicados con las problemáticas expuestas.

La confidencialidad obtenida complace a casi todos los usuarios entrevistados, muestra de ello es el siguiente comentario: *“Es una sección privada donde los comentarios y dudas son totalmente personales”*, sin embargo, como ya apuntábamos en el apartado de la evaluación del funcionamiento de la plataforma, existen opiniones que desaprueban el uso de los foros en los espacios públicos para realizar preguntas o exponer dudas, aunque las temáticas de estos foros no sean muy personales.

Tanto la sensibilidad de los asesores, como sus niveles de comprensión de las demandas han sido muy bien valorados. Los entrevistados hacen referencia a un gran nivel de implicación para resolver sus dudas y problemas y a una excelente capacidad resolutoria. Hemos seleccionado algunos fragmentos de las respuestas de los alumnos que acreditan lo expuesto:

*“En todo momento, hubo implicación por resolver dudas y problemas”*

*“Me aportó la solución más adecuada a la pregunta propuesta”*

*“Creo que todo el personal tenía nivel de los problemas que le presentábamos o, si no lo tenían, te facilitaban rápidamente recursos para poder resolver las dudas que teníamos”*

*“Me aportó una respuesta muy comprensiva y acorde a lo propuesto”*

Relacionado con lo expuesto anteriormente, todos los usuarios manifestaron el gran nivel de eficacia en la respuesta a sus demandas. Los asesores resolvieron sus dudas, les mandaron exactamente la información o documentación que buscaban, y les derivaron a los lugares o entidades donde gestionar sus asuntos.

La satisfacción general con la orientación recibida según la opinión de los entrevistados ha sido muy buena. Consideran que es una herramienta muy apropiada y útil para que los estudiantes reciban consejos y resuelvan sus dudas.

### 4.3. Triangulación de la Valoración de la Orientación Recibida

Tras analizar y triangular la información aportada por los usuarios de la plataforma a través de los Cuestionarios y las Entrevistas realizadas, podemos concluir que la propuesta de la e-orientación como respuesta a los problemas que los estudiantes pueden experimentar durante el transcurso de sus estudios universitarios se valora como una alternativa eficaz.

La mayoría de los estudiantes que participaron en el pilotaje de la plataforma coincidieron en señalar la utilidad de esta propuesta para ayudar a los universitarios en aquellas situaciones de riesgo que puedan derivar en exclusión y/o abandono de los estudios. En concreto, en los siguientes aspectos, el alumnado muestra una alta satisfacción tras haber experimentado procesos de e-orientación en Stay-In:

- *Velocidad de tratamiento de los problemas*: a la hora de afrontar una situación problemática, el tiempo supone un elemento crucial. Gracias a los procesos online de orientación se contribuye a aumentar la velocidad en la que la ayuda se ofrece al estudiante reduciendo así las probabilidades de abandono.
- *Confidencialidad obtenida*: el tratamiento online de los procesos de asesoramiento ayuda al aumento de la confidencialidad, lo cual contribuye a que el alumnado participe más en dichos procesos.
- *Sensibilidad mostrada por el e-orientador*: la cercanía y la comprensión de los problemas supone uno de los elementos principales para afrontar situaciones que pueden derivar en abandono. Por ello, la formación del e-orientador en estos aspectos es uno de los determinantes de la eficacia de los procesos de asesoramiento on-line.
- *Nivel de eficacia de la respuesta*: tras el tratamiento de los demás puntos anteriores, el más importante es el que determina la eficacia del proceso de e-orientación. Este está relacionado con la resolución del problema planteado y con el aprendizaje de pautas para paliar y tratar futuras situaciones de la misma naturaleza.
- *Satisfacción general*: igual de importante que la solución de la problemática es la satisfacción con el proceso seguido. En este sentido los procesos de e-orientación obtienen una satisfacción general muy alta.

Para terminar la evaluación del proyecto, presentamos a continuación los resultados de la satisfacción, impactos y productos obtenidos.

## **APARTADO 4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL PRODUCTO**



## 1. INTRODUCCIÓN

Las técnicas, instrumentos, informantes y el resto de características de la modalidad se presentan en la siguiente ilustración:

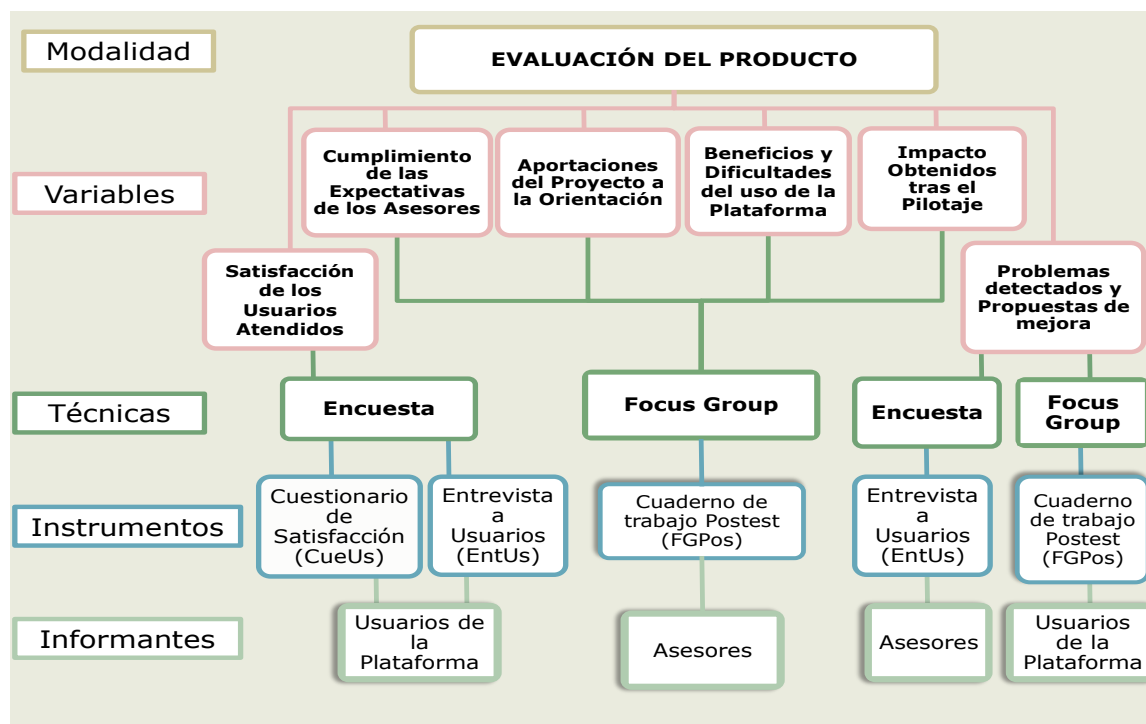


Ilustración 59. Esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Producto

## 2. Análisis de la Satisfacción de los Usuarios Atendidos

Con este primer objetivo nos quisimos acercar a la parte más emocional de los procesos de orientación on-line. Concretamente hace alusión a la forma en la que esta metodología pedagógica de asesoramiento puede contribuir al desarrollo de emociones y sensaciones positivas que ayuden a la superación de situaciones adversas que se ponen en juego en el transcurso de las carreras universitarias.

Los datos cuantitativos extraídos de los Cuestionarios sobre la satisfacción de los usuarios se complementarán con la información cualitativa obtenida a través de las Entrevistas. Veamos a continuación los resultados.

### 2.1. A través del Cuestionario de Satisfacción de Usuarios

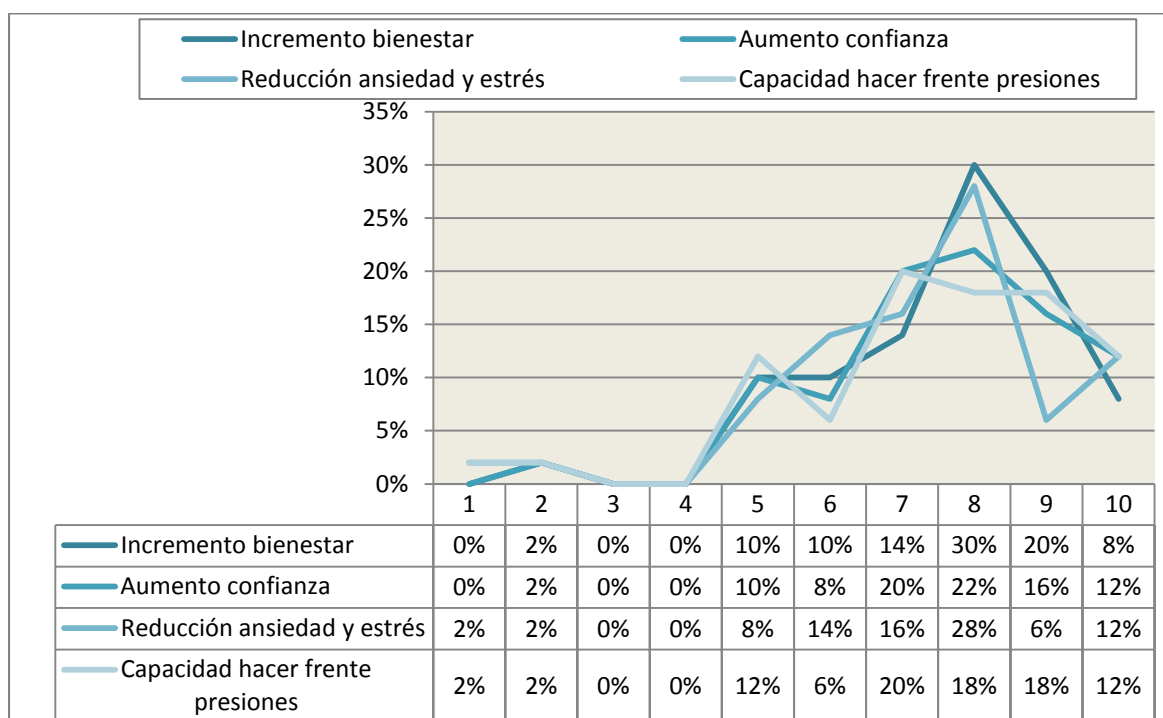
En esta ocasión, la escala de estimación planteada en el cuestionario se componía de los siguientes elementos:

- Aumento de la Sensación de Bienestar.
- Aumento de la Confianza.
- Reducción de las Sensaciones de Ansiedad y Estrés.

- Aumento de la Capacidad para hacer frente a las presiones de la vida estudiantil.

Los usuarios encuestados debían valorar de nuevo todas estas variables en una escala de 0 a 10, igual que en las anteriores dimensiones del cuestionario.

A continuación se muestra la representación gráfica de los resultados y las frecuencias de las puntuaciones asignadas por los estudiantes.



**Gráfico 27. Valoración de la Satisfacción de los Usuarios Atendidos**

En cuanto a las respuestas obtenidas en relación a la contribución de los procesos de e-orientación al desarrollo y mejora de aspectos emocionales que ayuden a afrontar las situaciones problemáticas, observamos cómo se obtienen valores altos en todas las variables analizadas. Las valoraciones se sitúan en mayor proporción entre los puntuaciones de 7 a 9.

En los ítems de *Aumento de la Sensación de Bienestar*; *Aumento de la Confianza*; y *Reducción de las Sensaciones de Ansiedad y Estrés*, la calificación más otorgada por los encuestados fue un 8 sobre 10 (con un 30%, 22% y una 28% de las respuestas respectivamente), lo que supone que los alumnos estaban de acuerdo mayoritariamente con que la participación en Stay-In favorecía la consecución de estos objetivos.

En el ítem que nos resta por comentar, sobre el *Aumento de la Capacidad para hacer frente a las presiones de la vida estudiantil* que proporciona la e-orientación, la puntuación más otorgada fue la de 7, que es una calificación igualmente alta dentro de la escala propuesta.

Por tanto y en general, la evaluación que los estudiantes implicados realizaron sobre los resultados obtenidos y la satisfacción alcanzada vuelve a ser muy positiva, denotando el gran interés y bienestar que causó en ellos la experiencia vivida.

Profundizaremos en estas sensaciones en el siguiente apartado donde presentamos los resultados cualitativos de la evaluación de esta misma dimensión, pero recogidos a través de las entrevistas realizadas.

## 2.2. A través de la Entrevista Semiestructurada a Usuarios

Para valorar los resultados obtenidos de forma cualitativa se les facilitó a los entrevistados una relación de objetivos deseables a alcanzar tras la orientación recibida y se les solicitó que opinasen sobre la consecución de los mismos en sus propias experiencias. Los objetivos a los que nos referimos fueron los mismos que aparecían en la escala de estimación del Cuestionario de Satisfacción ya analizado:

- Aumento de la sensación de bienestar
- Aumento de la confianza
- Reducción de las sensaciones de ansiedad y estrés
- Aumento de la capacidad de hacer frente a las presiones de la vida estudiantil

La opinión fue unánime respecto a la sensación de bienestar, ya que la resolución de sus dudas y preocupaciones aumentaron dicho sentimiento. Afirmaron que la plataforma les ayudó de forma sencilla a satisfacer sus necesidades.

Respecto al aumento de la confianza no todos se mostraron tan convencidos pero, en general, manifestaron que la seguridad que les daba el saber que podían contar con un apoyo para guiar su proceso de enseñanza, aumentaba su confianza. Resaltaron en este aspecto el beneficio que les aportaba que estas dudas fuesen privadas y que el proceso gozaba de la confidencialidad deseada.

Los entrevistados relacionaron el aumento de la sensación de bienestar y la confianza generada con la consecuente reducción de las sensaciones de ansiedad y estrés. En su opinión, la resolución de sus demandas cubría sus lagunas y les proporcionaba sentimiento de estabilidad. Uno de los usuarios apuntó que este objetivo se conseguiría a largo plazo: *“Al sentir este apoyo a largo plazo esto puede conllevar a una mejora de tus estados de ansiedad ante las posibles incertidumbres que se te puedan presentar en tu enseñanza”*.

El último de los objetivos perseguidos con el asesoramiento online al que hicimos referencia en las entrevistas, era el aumento de la capacidad para hacer frente a las presiones de la vida estudiantil. Tenemos que decir que esta aspiración tuvo una gran

valoración y un gran respaldo en los discursos de los entrevistados. Estas son algunas de las expresiones seleccionadas que enfatizaron la consecución de dicha finalidad tan deseable:

- *“Lógicamente todo esto te da la percepción de autoeficacia que es la capacidad de sentirme capaz de hacer algo”*
- *“Sin duda, sientes que todo se puede resolver”*
- *“Este es el principal beneficio que aporta la plataforma ya que con el apoyo de los tutores se pueden aliviar las presiones que sufren los estudiantes”*

### **2.3. Triangulación del Análisis de la Satisfacción de los Usuarios Atendidos**

Consideramos que para conseguir resultados positivos en la trayectoria académica de los estudiantes, cobra una importancia especial el aspecto emocional. En este sentido, los procesos de e-orientación deben contribuir al desarrollo de sensaciones que faciliten un compromiso del alumnado con la institución y, por consiguiente, ayuden a mejorar su rendimiento académico, disminuyendo así las tasas de fracaso y abandono.

En las valoraciones de los usuarios expuestas, hemos podido comprobar la gran importancia y consideración que los alumnos concedieron en este sentido a la iniciativa innovadora que supone la creación de una nueva plataforma virtual para la ayuda y orientación de estudiantes universitarios.

La mayoría de los estudiantes confirmó que estos procesos contribuyeron al aumento de aspectos como, la sensación de bienestar, la confianza, o la capacidad de hacer frente a las presiones y redujeron las sensaciones de ansiedad y estrés. Estos logros pueden suponer una aportación muy valiosa a la mejora de los servicios de ayuda al estudiante universitario que presta la institución, ya que en los procesos de tutoría no sólo se debe contribuir a la solución de las problemáticas concretas presentadas sino que también, deben convertirse en una gran oportunidad para desarrollar estados emocionales que refuercen la motivación del alumnado.

Tras obtener el punto de vista de los usuarios respecto a la evaluación del producto obtenido, los siguientes objetivos de esta última modalidad evaluativa van dirigidos a conocer las valoraciones que los asesores realizaron tras dar por concluido el proceso de pilotaje.

Veremos a continuación, al analizar los resultados del Focus Group Postest, si se han cumplido las expectativas de los tutores y mentores, las aportaciones que estos consideran que el proyecto Stay-In ha podido tener en la orientación universitaria, los beneficios y dificultades reales que han encontrado al usar la plataforma y el impacto



que se ha obtenido. Estas cuestiones recordamos que ya fueron abordadas por el Pretest en forma de pronóstico o conjetura y que formaron parte de la Evaluación del Diseño. Ahora, la intención es replantearlas para poder realizar un análisis comparativo longitudinal de los resultados obtenidos.

### 3. Valoración del Cumplimiento de las Expectativas de los Asesores

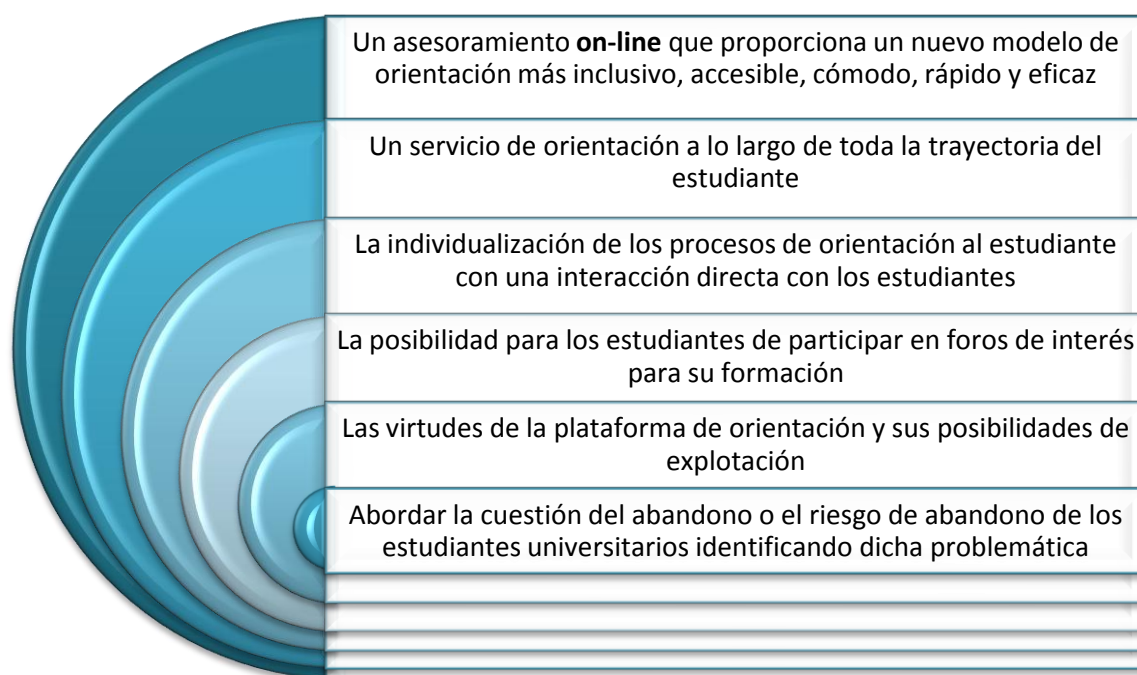
En esta primera dimensión de análisis del Posttest, las preguntas que se iban a plantear durante el Focus Group quedaron redactadas en los cuadernillos de trabajo de la siguiente forma:

6. ¿Te ha resultado interesante participar en esta iniciativa?
7. ¿Qué aspectos del proyecto te han parecido más atractivos?
8. ¿Se han cumplido tus expectativas sobre tu participación en el proyecto?

Respecto a la pregunta 1., los asesores coincidieron en señalar que su participación en el pilotaje de la plataforma les resultó muy interesante y del razonamiento de sus respuestas se observan dos vertientes muy diferenciadas. Por un lado, encontramos aquellos que aludieron a la **Oportunidad Profesional o Personal** que les había brindado esta experiencia y al aumento de sus competencias y, por otro lado, aquellos que destacaron la **Posibilidad que habían tenido de Ayudar al Alumnado**, acercarse a su perspectiva, conocer de primera mano sus necesidades e inquietudes y mejorar su atención **y, por ende, la Orientación Universitaria** en general.

Estas respuestas siguen la misma línea que los intereses ya planteados por ellos mismos en el Pretest, donde encontrábamos tres posicionamientos o categorías respecto a los beneficios destacados: un *Beneficio Propio* (para los asesores participantes); un *Beneficio Ajeno Directo* (para los estudiantes); y un *Beneficio Ajeno Indirecto* (para la Universidad). La diferencia es que, en esta ocasión, las dos tipologías de *Beneficios Ajenos* se integran dando lugar a una única categoría, ya que los asesores que consideran estar favoreciendo con su participación al alumnado demandante de ayuda, asocian también esta aportación con el favorecimiento de una mejora en los procesos generales de orientación universitaria.

El la pregunta 2., los aspectos más atractivos destacados por los asesores después de conocer en profundidad el proyecto, los hemos resumido, sistematizado y presentado en la siguiente imagen:



Algunas de estas cuestiones ya les parecían atractivas a los asesores antes del comienzo del proceso de pilotaje de la plataforma y las enunciaron en el Pretest, nos referimos concretamente al carácter innovador del modelo de orientación, o a la posibilidad de contribuir a la mejora de la calidad universitaria disminuyendo el riesgo de abandono de los estudiantes. Pero el resto son propiedades nuevas que fueron descubiertas durante su intervención en Stay-In y que se convirtieron en alicientes añadidos para el respaldo de la implantación a nivel institucional de la plataforma.

La última pregunta de este bloque, pregunta 3, indagaba sobre el cumplimiento de las expectativas de participación de los asesores a lo largo del proceso del pilotaje. Recordemos que las expectativas recogidas en el Pretest hacían alusión tanto a factores de índole personal y profesional de los asesores que llamamos **Internas**, como **Externas**, es decir, que no se fundamentaban en el propio provecho del asesor.

Casi todos los informantes afirmaron haber cumplido sus expectativas respecto a su participación en el proyecto. La mayoría de las razones que se aludieron para justificar estas respuestas pusieron de manifiesto las bondades de la plataforma y el nuevo modelo on-line de orientación. Podemos considerar, por tanto, que estas cualidades destacadas por los asesores en el Postest eran en su mayoría de naturaleza **externa**.

No obstante, aunque en menor proporción, también se recogió alguna consideración sobre expectativas personales y profesionales alcanzadas, que hemos llamado **internas**, que el proceso vivido aportó a nuestros asesores.

Dos informantes, por el contrario, consideraron que sus expectativas no se vieron cumplidas, uno de ellos aludió a la falta de tiempo que le imposibilitó su participación activa en el proceso de pilotaje y, en el otro caso, se señalaron las dificultades técnicas que habían complicado en exceso el correcto funcionamiento de la plataforma y el desarrollo óptimo del proyecto.

En la siguiente tabla a modo de conclusión, podemos ver las opiniones de los asesores sobre las expectativas que consideraron cumplidas:

Externas	Internas
Consecución de los objetivos propuestos para esta fase de pilotaje.	Reflexión personal sobre las inquietudes del alumnado universitario.
Ayuda, asesoramiento y resolución de dudas a los estudiantes universitarios.	
Aproximación a las posibilidades que tiene la plataforma.	
Mejora de una plataforma que ayuda a los universitarios y que combate el abandono.	Aprendizaje del manejo de la primera plataforma on-line de orientación.
Comprobación de la utilidad de la plataforma para fomentar la inclusión de los colectivos desfavorecidos.	
Evidencia de cómo este sistema ayuda a la resolución de dudas que favorece el desarrollo personal y profesional de los estudiantes de grado.	
Conocimiento de las posibilidades reales de profundizar en la temática que el proyecto ha abordado.	

Tabla 70. Expectativas cumplidas de los asesores tras su participación en el proyecto.

#### 4. Establecimiento de las Aportaciones del Proyecto a la Orientación

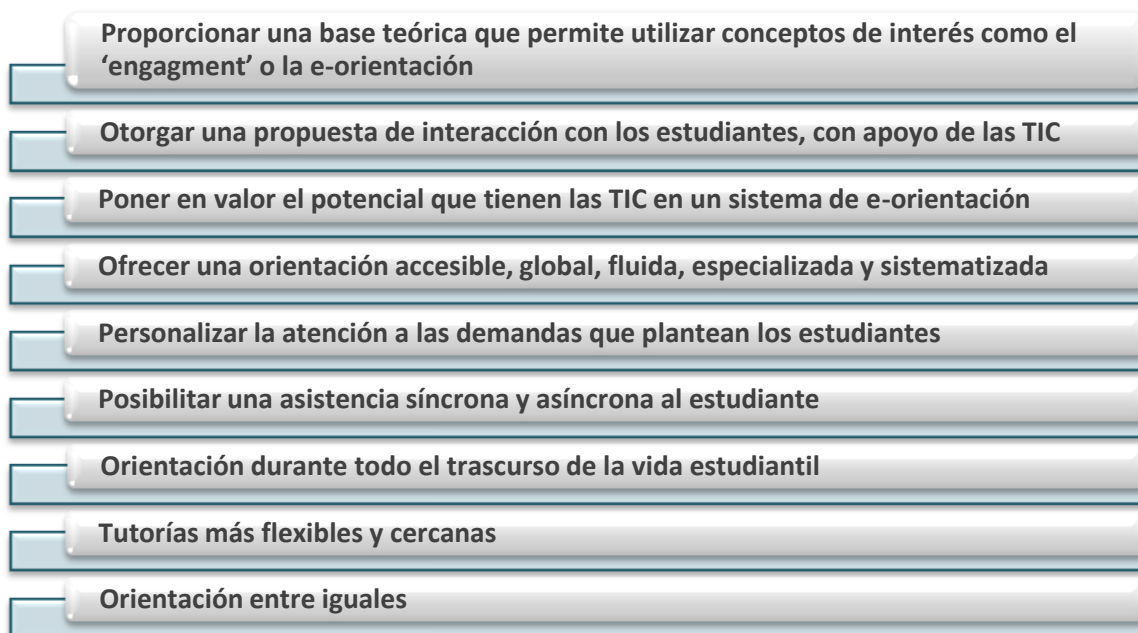
En este segundo bloque, que en el Pretest se encontraba integrado dentro del objetivo de Análisis de la Idoneidad del Enfoque de Asesoramiento Presentado, la pregunta que se les formuló a los asesores fue:

*¿Crees que este proyecto ha aportado algo distinto a la orientación del estudiante universitario?*

La opinión de los tutores y mentores volvió a ser unánime, tal y como se recogiera en el Pretest todos consideran que este proyecto **SÍ** ha aportado algo distinto a la orientación universitaria y al asesoramiento de los estudiantes. Las respuestas fueron en muchos puntos coincidentes con lo anticipado en el Focus Group previo al pilotaje

aunque, en este caso, habían aumentado considerablemente las justificaciones que los asesores exponían.

Pasamos a exponer de forma sistematizada y ordenada en el siguiente esquema los resultados del análisis de contenido efectuado donde se recogen las aportaciones que el proyecto Stay-In ha realizado sobre el modelo y prácticas de asesoramiento existentes hasta el momento en la Universidad, según la opinión de los orientadores participantes:



## 5. Comprobación de los Beneficios y Dificultades del Uso de la Plataforma

Dados los problemas técnicos e informáticos detectados durante el transcurso del proyecto, fue especialmente interesante saber si la opinión de los asesores respecto a los beneficios y dificultades ocasionados por el uso de una plataforma on-line para la orientación de los estudiantes universitarios, había cambiado desde el Pretest hasta ahora.

En los resultados comprobamos que muchos de los pronósticos realizados por los tutores y mentores antes de comenzar el pilotaje no eran desacertados, ya que desde entonces se conjeturaba con la posibilidad de encontrar fallos en el sistema y en la herramienta que pudiesen acarrear contratiempos en el correcto desarrollo del pilotaje.

Sin embargo, del discurso de los participantes se desprende que estas dificultades circunscritas a momentos puntuales y muchas de ellas subsanadas sobre la marcha, no ensombrecieron los beneficios que aporta el uso de las tecnologías en los procesos de comunicación, apoyo y ayuda a los estudiantes universitarios.

En esta ocasión, los **beneficios** más destacados estuvieron relacionados con el nuevo modelo de orientación que propiciaban las tecnologías, más accesible, más personalizado y más eficaz. Las **dificultades** señaladas radicaron en su mayoría en los problemas técnicos y funcionales de la plataforma ya mencionados. En la siguiente tabla presentamos la sistematización de estos y otros resultados obtenidos al respecto:

BENEFICIOS	DIFICULTADES
<p><b>Modelo de orientación y asesoramiento mejorado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Una orientación más accesible.</li> <li>– Resolución de dudas de forma simple y desde cualquier lugar.</li> <li>– Ayuda a la toma de decisiones en aspectos que inciden en su desarrollo profesional y personal.</li> <li>– Asesoramiento desde diferentes roles.</li> <li>– Tutorización y seguimiento guiados por expertos orientadores.</li> <li>– Incorporación de mentores en los procesos de orientación universitaria.</li> <li>– Orientación sobre cualquier temática.</li> <li>– Atención y respuesta directa a los estudiantes.</li> </ul>	<p><b>Problemas técnicos y/o funcionales de la plataforma:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Carencias de la plataforma online diseñada.</li> <li>– Falta de desarrollo de la plataforma.</li> <li>– Inactividad o fallos de algunas opciones de comunicación.</li> <li>– Diseño estático, anticuado y poco intuitivo de la plataforma.</li> <li>– Escasa visibilidad de los contenidos y descargas.</li> <li>– Dificultades en el registro de usuarios.</li> <li>– Incapacidad de borrar comentarios inadecuados de los foros</li> <li>– Dificultades para escribir respuestas por párrafos y no todo seguido.</li> </ul>
<p><b>Procesos de comunicación más fluidos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mejora de la comunicación.</li> <li>– Rapidez y fluidez de las comunicaciones.</li> <li>– Poder tener un contacto directo e individualizado con el estudiante.</li> <li>– Beneficios del anonimato que proporciona la comunicación a través de internet.</li> </ul>	<p><b>Carencia de implicación y dedicación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Informalidad y falta de implicación de los alumnos en el proceso de asesoramiento.</li> <li>– Abandono de los estudiantes antes de concluir los procesos de tutorización.</li> <li>– Poca implicación y desinterés de algunos asesores.</li> <li>– Falta de tiempo de los mentores.</li> </ul>
<p><b>Información y asistencia sistematizada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Disponibilidad de información documental organizada y actualizada</li> <li>– Manejo de protocolos que permiten organizar las problemáticas que plantean los estudiantes.</li> </ul>	<p><b>Ausencia o escasez de usuarios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Desconocimiento de este recurso.</li> <li>– Falta de difusión de la plataforma.</li> <li>– Desconocimiento del funcionamiento de la plataforma.</li> </ul>
<p><b>Otros beneficios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aumento de la sensación de bienestar y disminución del estrés y la ansiedad.</li> <li>– Reducción del coste del servicio.</li> <li>– Acercamiento a la cultura de la orientación.</li> </ul>	<p><b>Otras dificultades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La no plasmación de algunos aspectos teóricos en la práctica.</li> <li>– Inadecuada la tutorización online sobre cuestiones personales.</li> </ul>

**Tabla 71. Beneficios y Dificultades Ocasionados por el Uso de la Plataforma On-line**

## 6. Estudio del Impacto Obtenido tras el Proceso de Pilotaje

Para analizar los resultados e impactos obtenidos tras la realización del pilotaje, planteamos a los asesores las mismas cuatro cuestiones que las formuladas en este mismo objetivo durante el Pretest. Aunque, obviamente, fue necesaria una modificación en la formulación de las mismas, ya que se trataba esta vez de indagar en un hecho ya acaecido. Por tanto, las preguntas quedaron redactadas de la siguiente forma:

1. ¿Qué tipo de cuestiones han planteado los estudiantes en la plataforma?
  2. ¿Piensas que el uso de esta plataforma On-line mejora la calidad de la orientación al estudiante? ¿De qué manera?
  3. Valora en qué medida ha afectado el uso de la plataforma a la mejora de las siguientes competencias de los usuarios atendidos:
    - a. Competencias y habilidades personales
    - b. Relaciones sociales
    - c. Aprendizaje
    - d. Procesos de búsqueda empleo que emprenda
    - e. Otros
  4. Consideras que el uso de la plataforma mejora:
    - a. La problemática del fracaso y el abandono universitario
    - b. Las competencias y prácticas de los tutores
    - c. Las competencias y prácticas de los mentores
    - d. La reducción de los costes del servicio
1. Respecto al Tipo de Demandas que los estudiantes asesorados habían efectuado a los mentores y tutores, las previsiones realizadas en el Pretest se cumplieron prácticamente en su totalidad.

Hay que destacar que las demandas fueron, principalmente, cuestiones **académicas**, es decir, relacionadas con planes de estudio, recursos universitarios, adaptaciones y convalidaciones, becas y ayudas, estudio de idiomas, salidas profesionales, etc. Estas dudas planteadas requirieron una información objetiva y concreta por parte de los asesores y solían complementarse con enlaces web o formas de localización de servicios concretos a los que acudir.

En menor medida se registraron solicitudes de índole **personal, económica, de salud, legal o familiar**. Estas demandas necesitaron un asesoramiento más especializado, con una relación más intensa y un mayor seguimiento.

Es necesario señalar que con el registro continuo de las demandas planteadas por los usuarios durante el proceso de pilotaje, se fue configurando definitivamente la categorización y sistematización de las problemáticas susceptibles de asesoramiento. La clasificación final resultante se configuró en dos bloques, el primero de ellos recogía aquellas dudas que podrían ser atendidas por los *alumnos-mentores* ya que su experiencia y paso por la institución universitaria avalaba su conocimiento sobre dichas temáticas. Y en el segundo bloque se proponían las cuestiones que deberían ser tratadas por los *profesores-tutores* ya que requerían de la actuación de una orientación profesional. Esta misma organización es la que se estableció finalmente dentro de la plataforma Stay-In:



Ilustración 60. Configuración Final de Áreas de Asesoramiento

2. En la segunda pregunta de este bloque, todos los encuestados volvieron a mostrarse de acuerdo en que el uso de la plataforma on-line mejora la calidad de la orientación al estudiante universitario.

Respecto a la manera en que la plataforma mejora la calidad, se destacó el **Aumento de la Accesibilidad a la Orientación y a la Información** por encima del resto de las cualidades otorgadas. No obstante, se le atribuyeron también algunos otros méritos que pasamos a exponer:

Aportaciones de la Plataforma a la Calidad de la Orientación Universitaria	
▪	Facilita la comunicación.
▪	Resulta cómoda para intercambiar información.
▪	Presta atención desde diferentes roles.
▪	Ofrece atención personalizada e individualizada.
▪	Acelera los tiempos de respuesta.
▪	Propone alternativas a los modelos más tradicionales de orientación educativa.
▪	Visibiliza el uso de las TIC en contextos de enseñanza superior.
▪	Amplía el concepto de tutorización.
▪	Potencia la participación de los estudiantes.
▪	Elimina las limitaciones del tiempo o el espacio.
▪	Anula el cara a cara que tanto inhibe al alumnado

Tabla 72. Aportaciones de la Plataforma a la Calidad de la Orientación Universitaria

3. En la tercera cuestión planteada en este bloque, los mentores y tutores de nuevo valoraron cuantitativamente a través de una escala de valoración, *en qué medida consideraban que había afectado el uso de la plataforma a la mejora de algunas competencias de los usuarios* atendidos durante el pilotaje. El intervalo de puntuación propuesto fue de 0 a 5 (Siendo 0: Ninguna Mejora, y 5: Máxima Mejora). Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

	0		1		2		3		4		5		Perdidos	
Competencias y Habilidades Personales	1	6,3%	0	0%	1	6,3%	6	37,5	6	37,5	1	6,3%	1	6,3%
Relaciones Sociales	1	6,3%	0	0%	2	12,5%	3	18,7%	9	56,2%	0	0%	1	6,3%
Aprendizaje	0	0%	0	0%	1	6,3%	3	18,7%	10	62,5%	1	6,3%	1	6,3%
Búsqueda de Empleo	1	6,3%	2	12,5%	2	12,5%	5	31,2%	5	31,2%	1	6,3%	0	0%
Otras	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	6,3%	4	25%	11	68,7%

Tabla 73. Resultados estadísticos del impacto obtenido del uso de la plataforma en los usuarios

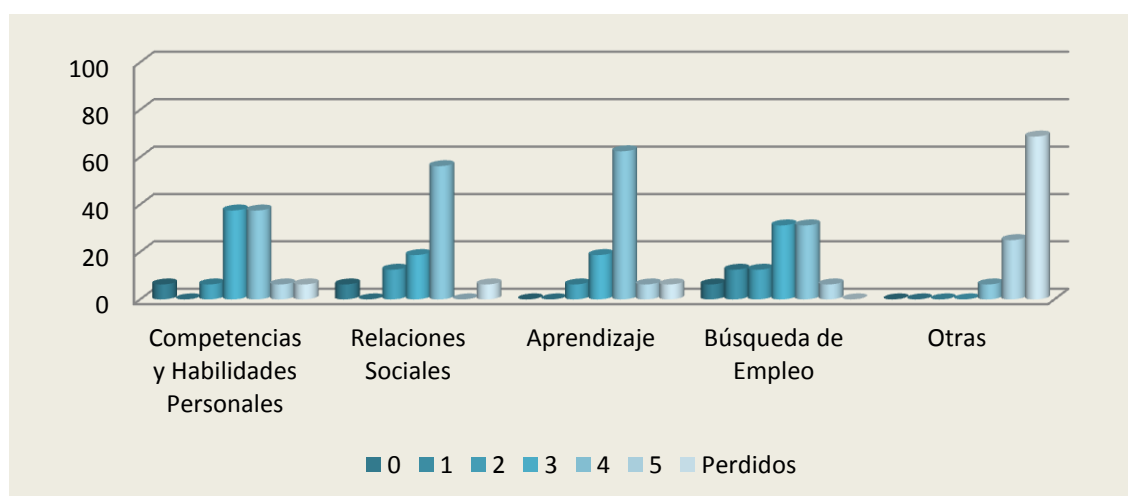


Gráfico 28. Representación gráfica del impacto obtenido del uso de la plataforma en los usuarios



En los resultados obtenidos vemos como las previsiones se cumplieron y los asesores consideraron en general que el uso de la plataforma contribuyó a la mejora de las competencias de los usuarios.

Las habilidades mejor valoradas fueron de nuevo el *Aprendizaje* y las *Relaciones Sociales*, donde encontramos que más de la mitad de los informantes le otorgaron el valor de 4 sobre 5. En el caso de la *Competencias y Habilidades Personales* y la *Búsqueda de Empleo*, la mayor parte de los datos (más del 60%) se distribuyeron entre los valores de 3 y 4, lo que podemos considerar en la escala propuesta como bastante positivo.

Pocos fueron los asesores que añadieron competencias diferentes a las presentadas ya en el instrumento de recogida de datos. Los que sí lo hicieron las valoraron con puntuaciones muy altas. Estas competencias adicionales, distintas también a las aportadas en el Pretest, fueron:

- Procedimientos de Acción Social
- Sistemas de comunicación Online
- Conexión estudiante – tutor
- Conocimiento de recursos universitarios
- Resolución problemas
- Orientación Profesional
- Desarrollo Académico

4. La última pregunta de este bloque estuvo conformada por una lista de distribución en la se solicitaba la opinión a los tutores y mentores acerca de la contribución de la plataforma a la consecución de alguno de los objetivos del proyecto Stay-In.

Presentamos los descriptivos básicos extraídos en el análisis de datos en la tabla y gráfica siguientes:

	Sí		No		Perdidos	
La problemática del fracaso escolar	16	100%	0	0%	0	0%
Las competencias y prácticas de los mentores	16	100%	0	0%	0	0%
Las competencias y prácticas de los tutores	16	100%	0	0%	0	0%
La reducción de los costes del servicio	14	87,5%	0	0%	2	12,5%

**Tabla 74. Resultados estadísticos del impacto obtenido del uso de la plataforma en asesores e institución universitaria**



**Gráfico 29. Representación gráfica del impacto obtenido del uso de la plataforma en asesores e institución universitaria**

De la misma manera que ya ocurriese en los resultados del Pretest, los datos no dan lugar a dudas. Todos los informantes se mostraron de acuerdo y afirmaron que la plataforma Stay-In mejoraría: *La problemática del fracaso escolar; Las competencias y prácticas de los mentores; Las competencias y prácticas de los tutores; y La reducción de los costes del servicio.*

Estos resultados suponen un éxito del proyecto y de las actuaciones llevadas a cabo.

## 7. Examen de los Problemas Detectados y las Propuestas de Mejora

Para alcanzar este objetivo nos propusimos obtener información de las dos fuentes principales para nuestro estudio, los asesores y los usuarios de la plataforma Stay-In. Por tanto, los instrumentos utilizados en esta ocasión fueron, el Cuaderno de Trabajo del Focus Group Postest y de la Entrevista Semiestructurada a Usuarios.

Veamos los resultados de los análisis de contenido de ambos perfiles de informantes para después extraer las conclusiones pertinentes al respecto.

### 7.1. Por los Asesores a través del Focus Group Postest

De cara a la continuidad de esta iniciativa, el objetivo de este bloque del Postest, fue recoger las problemáticas encontradas por los mentores y tutores durante la fase de pilotaje y sus consiguientes propuestas de mejora.

En la tabla que presentamos a continuación se exponen las sugerencias recibidas organizadas por áreas de atención afines:

CATEGORÍAS	PROBLEMÁTICAS	PROPUESTAS DE MEJORA
<b>Las propias de un proceso de pilotaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– En la fase de prueba (pilotaje) en la que hemos participado se han detectado problemáticas, lo que debe considerarse lógico y normal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La proyección del proyecto a nuevas fases de intervención, que deberían seguir a la del pilotaje o fase de prueba.</li> </ul>
<b>Diseño y funcionamiento de la plataforma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dificultades propias del diseño y manejo de la plataforma online.</li> <li>– Dificultades con el funcionamiento técnico de la plataforma.</li> <li>– Deficiencias en el funcionamiento de la plataforma.</li> <li>– Diseño estático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mejorar su funcionalidad y apariencia.</li> <li>– Mejorar las deficiencias técnicas de la plataforma.</li> <li>– Que los técnicos inviertan más tiempo en su diseño.</li> <li>– Mejorar la navegación.</li> <li>– Conseguir una interfaz más intuitiva.</li> <li>– Adaptar la web a las de hoy en día</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plataforma hermética</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ampliar canales de comunicación vía e-mail.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Presencia de textos en italiano en la plataforma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Revisar y traducir textos al castellano.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– No poder borrar comentarios del foro.</li> <li>– No poder escribir por párrafos en el foro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Añadir y corregir dichas funciones.</li> </ul>
<b>Volumen de demandas y número de usuarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se han registrado pocas demandas.</li> <li>– Escaso acceso de los estudiantes.</li> <li>– Conseguir un mayor número de usuarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dar a conocer la plataforma.</li> <li>– Poner en marcha estrategias de difusión.</li> <li>– Que pase a ser una propuesta institucional.</li> </ul>
<b>Implicación de los usuarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Abandono de los estudiantes antes de finalizar los procesos de asesoramiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lograr mayor implicación y responsabilidad de los estudiantes en proceso de asesoramiento.</li> </ul>
<b>Formación de asesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Escasa formación de mentores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Impartir formación específica a los mentores participantes.</li> </ul>
<b>Tiempo de dedicación al asesoramiento de los mentores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Falta de tiempo de los mentores.</li> <li>– Como alumna-mentora, pienso que la plataforma necesita un tiempo de dedicación bastante alto, tiempo que a los estudiantes nos cuesta sacar, entre clases, exámenes, trabajos, TFG,...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Establecer una temporalización detallada al inicio del proyecto para evitar descontrol en las tareas y reuniones.</li> <li>– Al estar acabando mi último curso, podré dedicar más tiempo.</li> </ul>

Tabla 75. Problemas detectados por los asesores durante el pilotaje y propuestas de mejora

De forma complementaria a la anterior cuestión se les formuló a los asesores la siguiente pregunta: ¿Qué aspectos de este proyecto piensas que pueden ser mejorables?.

El **diseño y el funcionamiento técnico de la plataforma** vuelven a ser los asuntos que requieren más atención y desarrollo según la opinión de los asesores. Pero además de este, se apuntan otras estrategias de perfeccionamiento que hemos recogido en el siguiente ciclo o secuencia de tareas:



**Ilustración 61. Ciclo de Propuestas de Mejora de los Asesores**

Seguidamente, se exponemos los fragmentos extraídos de los discursos de los tutores y mentores donde se evidencia un desarrollo mayor de las propuestas anteriores:

- *La plataforma digital debe ser mejorada y afinada en función de la experiencia obtenida en la fase de pilotaje.*
- *Mantenimiento y publicidad de la plataforma por la Universidad de Sevilla. Un equipo de profesionales debe velar por su continuidad.*
- *Establecer una temporalización detallada de las reuniones y tareas a desempeñar por los mentores para poder llevar al día la intervención en este proyecto.*
- *La ampliación del equipo humano responsable del funcionamiento y los procesos orientadores.*
- *El fomento de la participación de usuarios en la plataforma online.*
- *Aumentar la implicación de asesores y usuarios de forma que los procesos de tutorización se completen de forma óptima.*
- *Formación específica de mentores y tutores para abordar eficazmente las demandas de los usuarios.*

- *Trabajar más en un nuevo modelo de e-orientación que sea abierto a un amplio y variado mundo universitario, que atienda las dificultades y necesidades que se van generando y busque reducir desigualdades entre el estudiante.*

## 7.2. Por los Usuarios a través de las Entrevista Semiestructuradas

De forma complementaria a los resultados expuestos en el apartado anterior, se les plantearon preguntas a los usuarios durante las entrevistas para recoger información sobre las modificaciones deseables que habría que acometer al servicio de orientación en el que habían participado. Las preguntas formuladas fueron:

- ¿Qué problemas has experimentado al usar este servicio?
- ¿Podrías realizar alguna sugerencia para su mejora?

Algunas de las problemáticas que apuntaron los entrevistados fueron transitorias, es decir, estaban referidas a momentos puntuales que se resolvieron en el transcurso de las sesiones de asesoramiento (encuentros masivos). Nos estamos refiriendo, por ejemplo, al desconocimiento inicial del manejo de la plataforma y de las posibilidades que esta les brindaba: *“Al principio no sabía muy bien como llegaban los mensajes y como salía la línea del tiempo”*.

Sin embargo, se recogieron otro tipo de dificultades que requerirían una intervención profesional para mejorar el servicio. Podríamos diferenciar entre Problemáticas Técnicas: *“Complicaciones en foros y en chat”*; *“Sé de compañeros a los que no les iba bien la página”*.

Y Problemáticas Procedimentales: *“Había preguntas que podía ver todo el mundo que estuviera registrado”*.

Se pidió también a los alumnos que realizasen propuestas de mejora y una síntesis de los enunciados más destacados se muestra en la siguiente tabla:

PROPUESTAS DE MEJORA
<i>“Se podría añadir un chat online”</i>
<i>“Realizar más publicidad del servicio para atraer más usuarios”</i>
<i>“Que todas las preguntas que hiciera el usuario fueran en privado y no como en algunas secciones que tienen que ser por el foro”</i>
<i>“Supongo que para mejorar sería de mucha ayuda la capacidad de incorporar videos explicativos sobre las diferentes demandas, no obstante tengo muy buenas sensaciones sobre esta página”</i>
<i>“En un principio no se me ocurre nada que mejorar porque me parece todo muy adecuado”</i>

Tabla 76. Propuestas de mejora de los usuarios

### 7.3. Triangulación del Análisis de Problemas Detectados y Propuestas de Mejora

Consideramos que una de las cuestiones fundamentales en cualquier evaluación de un proyecto es analizar las problemáticas surgidas durante su desarrollo y realizar las convenientes propuestas de mejora para intentar subsanar o mejorar de forma continua y cíclica su diseño, sus resultados y los productos obtenidos.

Para ello es necesario contar con la perspectiva de todos los implicados, en nuestro caso, demandantes y demandados, tanto unos como otros vivieron la experiencia desde diferentes enfoques o realidades y advirtieron distintos fallos en el transcurso de su participación en el proyecto.

Por tanto, la atención a las propuestas y sugerencias de ambos grupos será determinante para decidir sobre el éxito o el fracaso del proyecto, la prolongación o el cese de la experiencia, la transferencia o el abandono del producto resultante.

Hemos podido comprobar que sería factible abordar y subsanar rápidamente muchas de las problemáticas referidas, ya que un gran porcentaje son cuestiones técnicas o relacionadas con el diseño informático de la herramienta.

En cuanto a la difusión y fomento de la participación de usuarios en la plataforma online, estamos totalmente de acuerdo en que sería preciso realizar una ardua, extensa y profunda labor de divulgación de la herramienta, facilitando mecanismos de acceso sencillos y adecuados. Pero para ello, sería igualmente fundamental contar con la colaboración de la institución universitaria en su conjunto, con los responsables de la orientación en las universidades y con los recursos de comunicación ya disponibles.

No queremos concluir este apartado sin mencionar que la formación específica de tutores y mentores sería otro de los retos necesarios a emprender para lograr que esta herramienta se convierta en un recurso fundamental y eficiente en el apoyo ofrecido por el sistema de educación superior a su alumnado.

Con estos últimos análisis concluimos la exposición de los resultados de la evaluación del proyecto Stay-In. En el siguiente bloque presentaremos las conclusiones y prospectiva de investigación realizada a través de la cual podemos obtener una visión global del potencial del estudio que nos ocupa.





CONCLUSIONES DEL  
ESTUDIO





## 1. INTRODUCCIÓN

Empezábamos este informe hablando de inclusión educativa como un proceso que busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes, que precisa la identificación y eliminación de barreras, que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas educativas que generan exclusión, marginación y fracaso escolar.

Decíamos también, que había que poner particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de abandonar sus estudios, ya que éste es uno de los problemas más preocupantes en el actual sistema de educación superior. Tanto es así que las universidades, conscientes de esta realidad, están poniendo en marcha diferentes medidas para intentar paliar esta situación. Sin embargo, las tasas o niveles de abandono siguen siendo altos, por lo que se precisa un enfoque de respuesta que complemente, modifique o integre al que ya se está desarrollado.

Las iniciativas que se emprendan desde la institución deben adaptarse a las características del contexto en el que la universidad se sitúa. Ya dijimos que cualquier programa o proyecto que no parta de la realización de un análisis de necesidades no podrá establecer las líneas fundamentales y adecuadas de actuación para el beneficio de sus destinatarios.

En esta misma línea, debemos tener en cuenta que la sociedad actual se caracteriza por el auge del avance en el terreno tecnológico y, por lo tanto, por el aumento del uso de las herramientas y sistemas on-line. Esta coyuntura da pie a que los nuevos modelos de asesoramiento y apoyo al estudiante utilicen plataformas digitales para ofrecer procesos de e-orientación y e-tutorización que resulten válidos, pertinentes y adaptados a las demandas de los estudiantes universitarios.

Teniendo en cuenta estas premisas, el grupo de Investigación Evaluación y Tecnología Educativa diseña y aplica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, el proyecto Stay-In (Orientación del estudiante en la universidad para la inclusión), cuyo objetivo es proporcionar un servicio de orientación continua a los estudiantes de educación superior durante toda su trayectoria académica, a través de la interacción on-line, para ofrecerles un apoyo personalizado con el fin de hacer frente a sus problemáticas que, en ocasiones, conducen a la desvinculación o el abandono, y contribuir a aumentar su rendimiento escolar.

Por tanto, Stay-In ha emprendido la tarea de la mejora del sistema de asesoramiento y orientación de la institución universitaria para favorecer con ello la inclusión de determinados grupos de estudiantes con dificultades.

Para saber si los objetivos que se establecieron fueron finalmente alcanzados y si el proceso de consecución de los mismos fue el más oportuno, en este estudio nos planteamos la evaluación del proyecto basándonos en el Modelo CIPP que proponen los autores Stfufellbeam y Shinkfield. Este modelo contempla cuatro tipos diferentes de evaluación y los resultados alcanzados se han estructurado en base a los mismos.

Las conclusiones de esta investigación evaluativa parten de los resultados expuestos respondiendo a los objetivos que sustentan y orientan el proceso científico. En este sentido, presentamos a continuación cuatro apartados:

- Consideraciones finales de la Evaluación del Contexto
- Consideraciones finales de la Evaluación del Diseño
- Consideraciones finales de la Evaluación del Proceso
- Consideraciones finales de la Evaluación del Producto

### **1.1. Consideraciones Finales de la Evaluación del Contexto**

A la hora de enfrentarnos a la investigación que nos ocupa fue de suma importancia plantearnos, en primer lugar, analizar la pertinencia, relevancia y las repercusiones que la iniciativa de e-orientación podía originar con posterioridad. También resultaba imprescindible comprobar que el tema era de intereses general y justificar que los objetivos que se proponía Stay-In estaban adecuadamente definidos y contextualizados.

Por ello, proyectamos en la evaluación partir del estudio de las necesidades de asesoramiento del alumnado universitario. Quisimos conocer sus problemas y dificultades y si estas estaban siendo adecuadamente satisfechas por la institución. Indagamos en las experiencias del alumnado de la Universidad de Sevilla con los servicios de orientación y en su opinión sobre la pertinencia de mejorar o ampliar esta oferta.

Además, de forma complementaria analizamos los servicios de asesoramiento y apoyo educativo disponibles en la Universidad de Sevilla, realizando un rastreo de información procedente de distintas fuentes documentales y recursos on-line.

El estudio sobre los servicios de orientación y tutoría ofrecidos por la Universidad de Sevilla, y en particular de los servicios on-line para lograr el éxito de los estudiantes de educación superior, puso de manifiesto que son muchas y variadas las dificultades, a la que se enfrenta el estudiante a lo largo de su trayectoria académica. También reveló que aún queda bastante camino por recorrer para conseguir que el enfoque de los servicios aproveche las posibilidades tecnológicas con las que contamos hoy en día para que la información penetre de manera fácil en los estudiantes, especialmente de aquellos que

podieran correr el riesgo del abandono, y se generalice el uso, por ejemplo, de las redes sociales y de la ayuda entre iguales a través de foros temáticos.

Sin embargo, es interesante ver la amplitud, variabilidad y diversidad de servicios y unidades de atención a la orientación que atiende la Universidad de Sevilla. Además recobra fuerza la intervención basada principalmente en un modelo de servicios donde cada vez cobran mayor protagonismo las TIC, no solo como herramientas de información y consulta sino también para la prevención e intervención.

Tras la realización de este análisis documental, nos planteamos algunas propuestas de mejora que deberían tenerse en cuenta para que en Stay-In se desarrollase una orientación y tutorización más efectiva, como por ejemplo:

- La orientación ha de concebirse de forma integral donde se produzca un desarrollo académico, personal, profesional, cognitivo y emocional.
- La orientación es una cuestión que ha de estar presente a lo largo de la vida del estudiante con igual intensidad.
- La orientación ha de favorecer la igualdad de oportunidades para todos y sobre todo para colectivos en riesgo de exclusión social, que en la actualidad se vuelven más vulnerables debido al impacto de crisis económica.
- Fortalecer la orientación y mentoría entre iguales.
- Crear un punto de acceso común donde se integren de forma unívoca todos los servicios de orientación universitaria.

Por su parte, el diagnóstico de necesidades realizado evidenció, tanto la urgencia de atención y apoyo de los estudiantes universitarios en general, como la ineficacia de los recursos actuales que ofrece la institución universitaria. El desconocimiento se erige como el principal obstáculo en el acceso a los servicios y la valoración que de ellos hacen los usuarios tampoco resulta ser muy halagüeña.

Todas estas consideraciones nos condujeron a plantear el diseño final de la Plataforma Stay-In y las características que debía reunir el servicio para dar respuesta a las demandas detectadas.

Debía estar basado en un marco general holístico, adaptativo y flexible. Sin centrarse en grupos específicos de estudiantes sino en la configuración de un conjunto de elementos de apoyo que aborasen cinco amplios escenarios:

1. Los estudiantes que no experimentan problemas.
2. Los estudiantes que resuelven de forma autónoma las dificultades que se le presentan.
3. Los que llevan un retraso en cuanto a la duración media de sus estudios.

4. Las necesidades complejas.
5. El escenario pragmático.

El diseño debía adoptar un “modelo mixto” que contemplase el acceso a información y documentación institucional, ya que este había sido uno de los factores mejor valorados por los alumnos y, a su vez, introdujese estrategias nuevas de asesoramiento. Este incorporaría por tanto:

- Elementos de información dirigidos a la comunidad estudiantil entera (por ejemplo enlaces a páginas web, un manual, etc.)
- Elementos de solicitud de orientación directa (formularios de demanda de orientación personal individualizada)
- Elementos de comunicación en grupo (foros y chat para estudiantes coordinados por alumnos mentores)
- Elementos de comunicación online con asesores (chat o videochat, mensajería interna, espacio de intercambio de documentación, etc.)

El punto de referencia óptima del diseño del servicio debía tener como objetivo, proporcionar un servicio de información en línea, un manual para el estudiante, un asesoramiento individualizado y la orientación personal con tutores y mentores. Todo ello con una plataforma única en la que se integrasen todos los servicios con acceso a los mismos las 24 horas.

Dentro del diseño global era necesario reflejar el contexto de la institución específica y la gama de servicios y herramientas de apoyo disponibles. El rango posible de mecanismos de asesoramiento y orientación podría abarcar los siguientes:

1. Paquete básico de ingreso. Esto proporcionaría información, asesoramiento y apoyo dirigido principalmente a los estudiantes de nuevo ingreso. Además del manual del estudiante, el servicio incluiría: el apoyo de orientación y asesoramiento sobre matriculación, cursos y elección de asignaturas y cómo cambiarlas, técnicas de estudio, instalaciones, alojamientos, transportes, adaptaciones, convalidaciones, etc.
2. Paquete básico de salida. Ofrecería asesoramiento y apoyo en la preparación para la vida después de estudiar la carrera universitaria, es decir, para la experiencia laboral, la orientación profesional, la gestión financiera y la planificación.
3. Asesoramiento bajo demanda o los servicios de orientación adaptados a las necesidades individuales presentadas. Esto cubriría: apoyo a la discapacidad, la salud mental, las dificultades de aprendizaje, el apoyo familiar, social, legal, las relaciones interpersonales, problemas emocionales o psicológicos y los problemas financieros.

4. Servicios auxiliares destinados a mejorar la calidad y eficacia de la prestación de servicios. Esto podría incluir: acciones de sensibilización, la formación de los estudiantes y el personal; talleres para los estudiantes en las habilidades de estudio, el desarrollo profesional continuo para el asesoramiento profesional y personal, un sistema de seguimiento para evaluar continuamente el nivel y la naturaleza de los problemas de los estudiantes y los problemas potenciales, y para evaluar el desempeño de los servicios de asesoramiento y orientación proporcionados.

Esta evaluación del Contexto determinó también las áreas definitivas de asesoramiento que iba a contener la plataforma Stay-In.

Estas temáticas que partían de la propuesta extraída del análisis documental, una vez depuradas y organizadas a través de los resultados de los Cuestionarios de Necesidades de Orientación, se agruparon en dos grandes bloques cuya distribución respondía al perfil de asesor que debía atenderlas, así se obtuvieron: Áreas de Asesoramiento de Mentores, que se incluirían en un espacio común de la plataforma; y Áreas de Asesoramiento de Tutores, a las que se accedería desde el espacio personal de cada estudiante una vez que se hubiese registrado en el sistema.

El listado de áreas resultante, que podemos ver en las siguientes imágenes, permitiría a los usuarios la opción de añadir temáticas nuevas no previstas ad hoc, por lo que era una clasificación abierta y flexible.



Ilustración 62 Áreas de Asesoramientos definitivas atendidas por Mentores



**Ilustración 63. Áreas de Asesoramientos definitivas atendidas por Tutores**

Tras esta primera etapa evaluativa, en la que quedó constancia de la conveniencia de desarrollar esta propuesta de asesoramiento y obtuvimos información suficiente para perfilar el diseño de la herramienta, dio comienzo la siguiente fase que mantendría sus propios objetivos.

## **1.2. Consideraciones Finales de la Evaluación del Diseño**

Este segundo tipo de evaluación comenzó con la valoración de la calidad de la herramienta diseñada. A través de procesos de simulación en los que se experimentó con todo tipo de situaciones y asumiendo todos los posibles roles, se registraron las incidencias que presentaba la plataforma Stay-In.

El personal técnico, con la colaboración de todos los miembros del grupo de investigación, detectó algunos fallos del sistema que serían resueltos en su mayoría antes del comienzo del pilotaje del proyecto. Nos referimos sobre todo a defectos en el sistema de registro de los usuarios, a lapsus en la traducción, o a errores en los permisos concebidos a los administradores del sistema. Las recomendaciones respecto a la apariencia no se aplicaron para no retrasar en exceso la puesta en marcha del proyecto.

El resto de los objetivos de esta fase evaluativa se centraron en las opiniones que los asesores, que asumirían la labor de orientación en Stay-In, tenían sobre del proyecto antes de su comienzo. Tras la realización de algunas sesiones formativas, se celebró el primer Focus Group (Pretest) en el que quisimos explorar en los motivos por los que decidieron participar, sus previsiones acerca de los beneficios y dificultades que entrañaría la experiencia, así como, los resultados e impactos que esperaban obtener.

En todos los casos, las expectativas resultaron ser muy altas, tanto los profesores-tutores como los alumnos-mentores mostraron el gran interés que les despertaba su participación en el proyecto y, apuntaron una gran variedad de beneficios que, según su opinión, Stay-In originaría, tanto para ellos mismos, como para el alumnado y la institución.

Destacaron como aspectos más atractivos el carácter innovador del proyecto, su contribución a la mejora de la calidad universitaria, la posibilidad que les brindaba de actuar de forma coordinada con diferentes miembros de la comunidad universitaria y de conocer de primera mano datos y resultados de los procesos de asesoramiento.

Subrayaron las ventajas que supone el uso de las nuevas tecnologías en el campo que nos ocupa (flexibilidad, inmediatez, accesibilidad, nuevas formas de comunicación, etc.), aunque las dificultades que los asesores preveían que se pudiesen presentar, también partían del carácter on-line del servicio (dificultad en el acceso, problemas técnicos, desconfianza en el anonimato del proceso, o limitaciones en la expresión con el medio escrito).

No obstante, coincidieron en señalar que Stay-In mejoraría la calidad del asesoramiento universitario, la problemática del fracaso y abandono universitario, así como, las competencias y prácticas de los tutores y los mentores, reduciendo, además, los costes del servicio.

Y respecto a los estudiantes, pronosticaron que incrementaría sus competencias y habilidades personales; optimizaría sus relaciones sociales y su aprendizaje y facilitaría los procesos de búsqueda empleo que estos emprendieran.

Con la herramienta analizada y preparada y los asesores motivados y dispuestos, dio comienzo la experimentación o pilotaje de la plataforma y durante esta fase, tuvo lugar el tercer momento evaluativo.

### 1.3. Consideraciones Finales de la Evaluación del Proceso

En foco de atención se puso en este caso en tres objetivos diferentes, la participación obtenida durante el pilotaje de usuarios y asesores, el funcionamiento de la plataforma y la eficacia de la orientación recibida en base a las percepciones de los usuarios.

Con un entramado diseño metodológico en el que se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos, comprobamos, en primer lugar, que los usuarios de la plataforma, estudiantes jóvenes en general, mayoritariamente mujeres y matriculados en diferentes especialidades y titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, realizaron demandas en todas las áreas de asesoramiento planteadas en la interface, aunque el mayor porcentaje se registra, por este orden, en los temas relacionados con el Voluntariado, el Acceso al Mercado de Trabajo, los Traslados de Expedientes, Convalidaciones y Adaptaciones; y la Ampliación de Estudios de Grado.

Distribuyendo los resultados por el sexo de los usuarios, vemos como en el caso de las alumnas el área de asesoramiento que sustenta el mayor porcentaje de demandas vuelve a ser el Voluntariado y sin embargo, los alumnos plantean el mayor número de dudas en el área de Acceso al Mercado Laboral.

Respecto a los 17 asesores, la participación voluntaria resultó muy positiva y todos se implicaron en el desarrollo y éxito de la experiencia. Entre los 11 tutores de Stay-In las edades, sexo, titulaciones y situaciones profesionales eran muy diversos, sin embargo, los mentores tenían todos entre 21 y 23 años, eran casi todas mujeres y estudiantes de últimos cursos de grado o máster de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Pudimos comprobar también la idoneidad del grupo de asesores seleccionados para realizar las labores encomendadas dentro del proyecto, preguntándoles acerca de sus conocimientos y experiencias previas con los procesos de orientación y el uso de las tecnologías y plataformas educativas. 10 de los 17 aseguraron haber participado en procesos de estas características anteriormente, aunque únicamente en 3 casos se hacía uso de las tecnologías. Además casi el 100% de los informantes afirmaron haber utilizado alguna vez plataformas educativas.

Respecto al funcionamiento de la plataforma quisimos conocer en esta ocasión el punto de vista de los usuarios y lo hicimos a través de la realización de cuestionarios y entrevistas. En general, consideraron que la herramienta cumplía con los requerimientos técnicos de su función y que su diseño resultaba atractivo, intuitivo, y amigable. Su calidad, por tanto, les parecía adecuada y fueron pocos los aspectos negativos reseñables en esta dimensión evaluativa.



Si tenemos en cuenta el análisis anterior de la calidad de la plataforma realizado por los técnicos durante la evaluación del diseño, podemos concluir que ambas evaluaciones se complementan y aportan puntos de vista diferentes sobre las características y propiedades de la herramienta diseñada y utilizada en el proyecto Stay-In. Todas las consideraciones y sugerencias deben ser valoradas y los fallos enmendados a la mayor brevedad posible.

Por último, los datos obtenidos en relación al análisis de la eficacia del proceso de e-orientación en cuanto a la resolución de problemáticas presentadas, muestran que Stay-In aporta un modelo de respuesta a los problemas de los universitarios eficaz a la hora del tratamiento de los mismos, así como su contribución a la solución. Abarcando, de esta manera, aspectos que contribuyen, igualmente, al aumento de la utilización y la demanda de este modelo al obtener valoraciones altas en relación a la velocidad de respuesta, confidencialidad, sensibilidad, eficacia y satisfacción general.

Como aspectos más positivos se subrayaron entre otros: la posibilidad de resolver muchas dudas de muy diferentes temáticas; la obtención de ayuda por parte de profesionales, la facilidad de utilización del servicio, la confidencialidad obtenida en los procesos de orientación personales, la velocidad de respuesta de los asesores, o la interacción instantánea con docentes y alumnos. También se destacó la pertinencia de que las dudas se filtrasen en función de sus contenidos.

Por ello, podemos concluir que los procesos de e-orientación suponen un elemento eficaz e importante como respuesta institucional para la mejora del rendimiento académico y el apoyo a las situaciones problemáticas que se puedan presentar a los estudiantes.

Una vez terminada la experimentación, la última fase de evaluación la constituye la evaluación del producto.

#### **1.4. Consideraciones Finales de la Evaluación del Producto**

Esta fue la fase final de la evaluación y la información que necesitábamos conocer en esta ocasión era, por un lado, la satisfacción que había supuesto para los usuarios de la plataforma su participación en los procesos de asesoramiento on-line, por otro lado, si las altas expectativas y buenos pronósticos que los asesores realizaron en su primer acercamiento al proyecto se habían cumplido, y, por último, las problemáticas detectadas por los participantes y las propuestas de mejora recogidas de cara a optimizar futuras aplicaciones para conseguir la implantación definitiva del sistema Stay-In en esta y otras universidades.

En cuanto a la valoración de la aportación de la e-orientación a aspectos emocionales relacionados con las dificultades experimentadas, el tratamiento de los datos refleja que Stay-In no sólo es un modelo de atención a las demandas de los estudiantes centrado en la problemática en sí, sino que, este enfoque basado en la interacción contribuye al aumento del campo de acción de la respuesta abarcando aspectos emocionales.

Concretamente, los alumnos han considerado que esta iniciativa ha aumentado su sensación de bienestar., su confianza y su capacidad para hacer frente a las presiones de la vida estudiantil, y además, ha reducido sus sensaciones de ansiedad y estrés. Estos elementos se vuelven igual de importantes en las situaciones de riesgo que pueden derivar en el abandono de los estudios, que la eficacia de la respuesta específica a una demanda concreta otorgada por el asesor.

Por otro lado, tras analizar los resultados del segundo Focus Group (Postest) pudimos observar que su participación en el pilotaje de la plataforma les había resultado muy interesante destacando nuevamente la obtención de beneficios propios y ajenos, tanto para los estudiantes participantes como para la Universidad en su conjunto.

Uno de los resultados más gratificantes fue comprobar como casi todos los informantes declararon haber cumplido sus expectativas respecto a su participación en el proyecto, y recordemos que estas eran realmente elevadas. Así mismo, todos los tutores y mentores consideraron que este proyecto iba a aportar algo distinto y mejor a la orientación universitaria y al asesoramiento de los estudiantes, como por ejemplo, proporcionar una base teórica que permita utilizar conceptos de interés como el 'engagement' o la e-orientación; otorgar una propuesta eficaz de interacción con los estudiantes, con apoyo de las TIC; poner en valor el potencial que tienen las TIC en un sistema de e-orientación; ofrecer una orientación accesible, global, fluida, especializada y sistematizada; personalizar la atención a las demandas que plantean los estudiantes; facilitar una orientación durante todo el trascurso de la vida estudiantil; realizar tutorías más flexibles y cercanas; o acceder a una orientación entre iguales.

En esta ocasión, los beneficios más destacados estuvieron relacionados con el nuevo modelo de orientación que propiciaban las tecnologías, más accesible, más personalizado y más eficaz, mientras que las dificultades señaladas radicaron en su mayoría en los problemas técnicos y funcionales de la plataforma.

Por último, de cara a la continuidad de esta iniciativa nos planteamos recoger las problemáticas encontradas durante la fase de pilotaje y sus consiguientes propuestas de mejora, para ello recogimos la opinión de asesores y usuarios.

En cuanto a las dificultades encontradas, un gran porcentaje se refieren a cuestiones fácilmente subsanables por ser aspectos técnicos o relacionados con el diseño informático de la herramienta, otras son limitaciones y dificultades que deben encauzarse principalmente hacia algunos aspectos organizativos, como por ejemplo:

- Establecer procedimientos eficaces de difusión facilitando mecanismos de acceso sencillos y adecuados, y contando para ello con la colaboración de la institución universitaria.
- Ofrecer formación específica a tutores y mentores para lograr niveles mayores de calidad y eficiencia en los procesos de asesoramiento.
- Realizar un seguimiento de las actuaciones de los tutores y mentores a través de reuniones periódicas donde se fortalezca la implicación y motivación de estos con los objetivos del proyecto.

Teniendo en cuenta todas las fases evaluativas y los resultados obtenidos en torno a los objetivos de investigación propuestos en el presente estudio, se puede afirmar que el modelo de asesoramiento que proporciona Stay-In constituye una iniciativa viable y aplicable en la enseñanza superior, aportando notables beneficios a los participantes.

Las evaluaciones llevadas a cabo describen las necesidades de orientación de los estudiantes, cómo se ha desarrollado la relación de ayuda, sobre qué aspectos, y con qué vías de comunicación. Asimismo, se atiende a la valoración general del programa y a la satisfacción de las expectativas de los participantes.

Se corrobora, por tanto, que la e-orientación a través de la plataforma supone una alternativa a la respuesta institucional básica mostrada para el apoyo a las problemáticas de los alumnos y que parte, tanto de la adaptación de su enfoque a las características de la sociedad actual, como a las necesidades del alumnado de educación superior.

Con la aplicación del modelo se ha logrado establecer una estructura organizativa del sistema de orientación tutorial y mentoría, con unos objetivos que pueden ser ampliables y transferibles. Se han organizado unos mecanismos de formación, participación, coordinación, reconocimiento y evaluación, aprovechando y rentabilizando los esfuerzos y la experiencia de las estructuras de orientación dentro de la universidad.

En definitiva, los resultados permiten afirmar que el modelo desarrollado constituye un marco global de actuación orientadora aplicable en contextos de educación superior, que atiende a los planteamientos que se desprenden del nuevo EEES, proporcionando a

los estudiantes estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la actitud activa y el apoyo en el ámbito académico, así como estrategias y recursos para su aprendizaje.

## 2. Proyección Aplicada de la Investigación

Tras los buenos resultados obtenidos en la evaluación del producto en todos los objetivos específicos analizados, queremos plantear en estas consideraciones finales la oportuna decisión sobre la **continuidad, difusión, explotación y transferibilidad** de la plataforma de orientación universitaria on-line y del proyecto Stay-In, y queremos hacerlo en palabras de los alumnos y profesores participantes en la experiencia.

Han sido muchas las evidencias sobre este asunto extraídas de los discursos tanto de asesores como de usuarios a lo largo del proyecto, una muestra de ellas se relaciona a continuación:

*“Sería necesario plantear la continuidad del proyecto, lo que puede ser factible planteando la conexión con el POAT recientemente aprobado en la Facultad de Ciencias de la Educación, sede de la fase de pilotaje de este proyecto”.*

*“La difusión y divulgación de la plataforma entre los estudiantes es un aspecto que necesitará una atención específica”.*

*“El proyecto me parece muy interesante y relevante para esta y cualquier universidad que quiera orientar a los estudiantes que puedan tener dudas acerca de cualquier ámbito relacionado con el estudio en la universidad”.*

*“Abría que plantearse líneas de actuación, dotación y subvención para lograr la continuidad del proyecto y la explotación futura de la plataforma”.*

*“En caso de que pasara el estudio piloto, sería conveniente darle mucha difusión a esta plataforma y conseguir que apareciese en la página principal de la universidad de Sevilla, así como en el boletín BINUS, de modo que sea más visible para todo el alumnado”.*

Para terminar, queremos señalar otros temas importantes sobre los que reflexionar y que requerirían nuestra atención para futuras aplicaciones, estos serían:

- La idoneidad de focalizar la orientación hacia unos términos de individualización debido a los nuevos perfiles de universitarios y a que en cualquier momento de la carrera universitaria pueden presentarse dificultades, que si no se solucionan a tiempo podrían derivar en fracaso.

- La necesidad de una cultura de orientación que sólo se conseguirá al cabo de años de trabajo.
- La conveniencia de compensar de alguna manera a los alumnos-mentores participantes en el proyecto para motivarlos de cara a su continuidad como asesor

Estamos convencidos de las bondades de Stay-In y los resultados expuestos así lo demuestran, consideramos pertinente y necesaria su implantación y utilización en el actual sistema universitario y esperamos que este informe contribuya a la difusión de sus resultados para que llegue a los órganos responsables (gestores de las instituciones de educación superior) y se pudiesen tomar las decisiones pertinentes al respecto.

Entendemos, no obstante, que esta aportación presenta numerosas limitaciones, tanto de índole conceptual como metodológica, que confiamos se puedan subsanar en futuras investigaciones. Nos anima pensar que nuestro trabajo pueda servir de estímulo para profundizar en esta línea de investigación que lleve a un mundo más inclusivo y solidario.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV (2009) La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo específico. Monográfico. Revista de Educación, 349, 15-242
- Ackoff, R.L. (1991). *Ackoff's Fables: Irreverent Reflections on Business and Bureaucracy*. New York. John Wiley & Sons.
- Adame, M. T. (2000). *Orientación y psicología vocacional en España: revisión y estado de la cuestión (1970-1999)*. Tesis Doctoral. Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears.
- Ahuja, A. (2005). *EFA National Action Plans Review Study: Key Findings*. Bangkok: UNESCO
- Aignerren, M. (2006). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios De Opinión. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>
- Ainscow, M y Miles, S. (2009) *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?* En C. Giné (coord). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsor
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M. (2005) *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* *Journal of Educational Change* 6, 109-124
- Ainscow, M. (2005). *La mejora de la escuela inclusiva Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge
- Ainscow, M., Farrell, P. y Tweddle, D. (2000) *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities*. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229
- Ainscow, M., Howes, A. y Tweddle, D. (2009) *Mejorando las prácticas en el nivel del distrito*. En M. Ainscow y M. West (Eds.) *Mejorando las Escuelas Urbanas. Liderazgo y Colaboración*. Madrid: Narcea
- Albert, C. y Toharia, L. (2000). *El abandono o la persistencia en los estudios universitarios*. *Papeles de Economía Española*, 86, 192-212.
- Aldosary, A. S. y Garba, S. B. (1999). *An analysis of factors contributing to college student dropout in a medium sized technical university: the case of the King Fahd University of Petroleum and Minerals Dhahran, Saudi Arabia*. *Higher Education Policy*, 12, (4), 313-328.
- Almenta, E. y Muñoz, J. (2007). *¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?* En *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI*. Granada: Codoli.

- Alonso, P. y Lobato, H. (2004) Elementos que influyen en el fracaso universitario: Un estudio descriptivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 63-79.
- Álvarez P. R. y González, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128.
- Álvarez, B. (2005). Adaptación del método docente al EEES: la motivación de los alumnos como instrumento clave. *Estudios Sobre Educación*, 9, 107-126.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. En AIDIPE (comp.): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 22 25.
- Álvarez, M. y Fernández, R. (1989). *Programa de orientación de estudios y vocacionales al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: PPU.
- Álvarez, M. y otros. (1991). *La orientación vocacional a través del currículo y de la tutoría*. Barcelona: Grao.
- Álvarez, M. y Rodríguez, S. (2000). Cambios socio-educativos y orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. En Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: *Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: SEP, 637-686.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez, P. (2006). *La tutoría universitaria ante la convergencia europea*. Universidad de la Laguna, Tenerife. Disponible en: <http://ftp.ull.es/docencia/crediteuropeo>.
- Álvarez, P. y González, M. (2003). *La tutoría de iguales en la Enseñanza Superior: un estudio realizado en la Universidad de La Laguna XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Universidad de Granada.
- Álvarez, P. y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Revista Educar*, 36, 107-128.
- Álvarez, P. y González, M. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de La Laguna. *XXI Revista de Educación*, 9, 95-110.
- Álvarez, P. y otros. (1999). Intervención psicopedagógica en el ámbito universitario: valoración de una experiencia en el centro superior de educación de la ULL. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 10, (18), 379-387.
- Álvarez, P. y otros. (2006). Los planes de acción tutorial en la Universidad. En T. Escudero y A. Correa, *Investigación en Innovación Educativa. Algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla, S.A.



- Álvarez, P.; Bethencourt, J.T.; Cabrera, L; y González, M. (2005). Abandono y prolongación de los estudios universitarios: un obstáculo en la mejora de la calidad de la enseñanza. Informe final del Proyecto de investigación subvencionado por la Dirección General de Universidades. Gobierno Autónomo de Canarias. Universidad de La Laguna.
- Álvarez, P.; Cabrera, L.; González, M.C. y Bethencourt, J. T. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27, (1).
- Álvarez, V. (1991). Programa "Tengo que decidirme". Sevilla: Alfar.
- Álvarez, V. (1994). Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica. Barcelona: CEDESC.
- Álvarez, V. (1997). Tengo que decidirme. Programa para el aprendizaje de toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional. *Comunidad Educativa*, 20, 27-29.
- Álvarez, V. y Hernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, 16, (2), 79-123.
- Álvarez, V. y Lázaro, A. (Coord.) (2002). Calidad de las universidades y orientaciones universitaria. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., y Romero, S. (2000). Orientación en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad. En Salmerón, H, y López, V.L. *Orientación Educativa en las Universidades Granada: Grupo editorial universitario*.
- Álvarez, V.; García, E.; Gil, J.; Romero, S. (2000) Propuestas del Profesorado Bien Evaluado para Potenciar el Aprendizaje de los Estudiantes. Sevilla: ICE.
- Álvarez, V.; García, E.; Gil, J.; Romero, S. (2004) La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia. Madrid: EOS.
- Alvira, F. (1996). Metodología de la evaluación de programas. Madrid: CIS.
- American College Testing (1999). National College Dropout and Graduation Rates 1998, Iowa City, IO: ACT, Inc.
- Amor, M.I. (2012). La Orientación y la Tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial. Tesis Doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba
- Ander-Egg, E. (1980). Técnicas de investigación. Buenos Aires, El Cid Editor.
- Ander-Egg, E. (1987). Técnicas de investigación social. México. El Ateneo.
- Anderson, D. (2002). Interfacing email tutoring: Shaping an emergent literate practice, *Computers and Composition*, 19 (1), 71-87.
- Angulo, J. F., Contreras, J. y Santo, M. A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. Cuadernos de Pedagogía, 195.
- Antón, P.; Zubillaga, A.; Sánchez, M.P. y Alba, C. (2006). Tecnologías e inclusión en la Educación Superior. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5, (2), 369-377.
- Apodaca, P. y Lobato, C. Eds. (1997). Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.
- Araque, F., Roldán, C. y Salguero, A. (2009) Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education*, 53, 563-574.
- Arguís, R., Arnaiz, P., Báez, C., y otros (2001). La acción tutorial. El alumnado toma la palabra. Barcelona: Ed. Laboratorio Educativo y Ed. GRAÓ.

- Ariño, A. (2010) Proyecto ECoViPEU Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios-ECoViPEU. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación (Orden EDU/1372/2010, de 20 de mayo)
- Ariño, A. (Dir.), Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P., Tejerina, B. (2008) El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles, PUV, Valencia.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología. Barcelona: Labor S.A.
- Arnold, J. (2000). Student retention: why do we sep losing them? Thought & Action, 16, (1), 131-138.
- Attali, J. (2000). Pour un modèle européen d'enseignement sup rieur. Disponible en: <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm>
- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid, Akal.
- Barefoot, B. (2004). Higher education's revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. Open Learning, 19, (1), 9-18.
- Barton, L. (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata
- Bartua, I. y Imbert, C. (1990). Aplicación y evaluación del programa de intervención familiar P.E.C.E.S. de Dinkmeyer y McKay en el País.
- Baudrit, A. (2000). El tutor: procesos de tutela entre alumnos. Barcelona: Paidós.
- Baudrit, A. (2002). Le tutorat. Richesses d'une methode pédagogique. Bruxelles: De Boeck.
- Bausela, E. (2003) Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. Revista Complutense de Educación, 14 (2), 361-376.
- Bausela, E. (2003). Ansiedad ante los exámenes. II Simposium sobre Fobias y otros Trastornos de Ansiedad, 14 y 15 de Marzo, Granada.
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. Edupsykhé. Revista de psicología y psicopedagogía, 3, (2), 201-216.
- Bean, J. y Eaton, S. B. (2002). The psychol-ogy underlying successful retention prac-tices. Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 3, (1), 73-89.
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. Review of Educational Re-search, 55, 485-650.
- Bean, J.P. (1981). The Synthesis of a Theoretical Model of Student Attrition, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (ERIC Document Reproduction Service No ED202444).
- Bean, J.P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. Review of Higher Education, 6, 129-148.
- Bean, J.P. (1990). Understanding why students stay or leave. In D. Hossler, J.P. Bean, and assoc. (eds), The Strategic Management of College Enrollments, San Francisco: Jossey- Bass.
- Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods. New Delhi: SAGE Publications.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis. Journal of Political Economy.

- Becker, G. S. (1964). Human capital. New York: NBER
- Bédouret, Th. (2004). Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université. Recherches & éducations, 6. Disponible en: <http://rechercheseducations.revues.org/331>
- Belvis, E., Moreno, M. y Ferrer, F. (2009) Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las Universidades Españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. Revista Española de Educación Comparada, 15, 61-92.
- Benavent, J. A. (1984). Orientación educativa y régimen de tutorías en la Universidad de Valencia. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- Benavent, J. A. (1999). La Orientación Psicopedagógica en el umbral del siglo XXI: una mirada al futuro. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10 (17), 53-62.
- Benavent, J. A. (2002). La orientación universitaria en España: Evolución histórica y servicios ofertados en la actualidad. En V. Álvarez Rojo y Á. Lázaro Martínez (Eds.), Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga: Aljibe.
- Benedito, V.; Ferrer, V.; Ferreres, V. (1995). La formación universitaria a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario. Barcelona: Pulicacions de la Universitat de Barcelona.
- Benedito, V.; Vicens, A. y Altamira, I. (1970). Estudio sobre las tasas de abandono en la Universidad Central de Barcelona. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona
- Berelson, B. (1971). Content analysis in communication research. New York: Hafner.
- Berger, J. B. (2002). Understanding the organizational nature of student persistence empirically-based recommendations for practice. Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 3, (1), 3-21.
- Berger, J. B. y Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's internationalist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. Research in Higher Education, 39, (2), 103-119.
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona: Ariel.
- Bernstein, I. N. y Freeman, H. E. (1975). Academic and Entrepreneurial Research. New York: Russel Sage.
- Bethencourt, J. T.; González, M.; Cabrera, L.; y Álvarez, P. (2005). Conducta vocacional del estudiantado de la Universidad de La Laguna. Revista de Psicología General y Aplicada, 58, (3), 379-395.
- Bierema, L. y Merriam S. (2002). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process Innovative Higher Education, 26, (3).
- Bisquerra, R. (1992). Proyecto docente e investigador. Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Bisquerra, R. (1998). Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.

- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra (Coord.). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (Coords.) (1996) Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Blanco, R. (2010) (Coord.) El derecho de todos a una educación de calidad Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4, (2), 25-153.
- Bloom, J. W. (1998). The ethical practice of Web Counseling. British Journal of Guidance & Counselling, 26, (1), 53-59.
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú.
- Booth, T. (2009). El uso del Index for Inclusion en Inglaterra. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (Coords.) La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). Index for inclusion (2nd Ed). Developing learning and participation in schools (2ªed). Manchester: CSIE. Trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bordieu, P. y Passeron, J.C. (1977). Reproduction in Education, Society and Culture (London and Beverly Hills, Sage Publications)
- Boronat, J. (1999). Programa de Asesoramiento Vocacional del Universitario desde la disciplina de Orientación Profesional. Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela.
- Boronat, J. (2000). Enfoque comunitario y dimensión personalizada de la orientación universitaria. En H. Salmerón y V. L. López (Coords.). Orientación Educativa en las universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Boronat, J. (2008). Proyectos y programas de tutoría do ensino superior enfoque personalizado de la tutoría. Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional. 19 XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF.
- Boronat, J. y otros (2003). Guía didáctica para la personalización de la docencia universitaria. Proyecto de innovación educativa. Valladolid. Junta de Castilla y León.
- Boronat, J.; Castaño, M. N.; Ruiz, E.; Garrido, J. A. y Fernández, M. A. (2006) Nuevo enfoque de la docencia y la tutoría en la universidad: una propuesta de innovación docente. En M. J. de la Calle y M. C Rodríguez (Coord.) La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Murcia: Laborum.
- Boronat, J.; Castaño, N. y Ruiz, E. (1999). Aportaciones a la formación del profesorado desde un Programa de Orientación Universitaria dirigido al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante. Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado, 34.

- Boronat, J.; Castaño, N. y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP, 20, 8, (5), 69-74. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Boronat, J.; Castaño, N., Ruiz, E. y otros (2002). La tutoría, en aras de la calidad en la enseñanza universitaria. Proyecto de innovación educativa. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Borouch, R. F. y Wortman, P. M. (1979). Implications of educational evaluation for evaluation policy. Review of Research in Education, 7, 309-361.
- Boud, D.; Cohen, R. y Sampson, J. (Eds.) (2001). Peer learning in higher education. London: Kogan Page.
- Bradburn, E. (2002). Short-Term Enrollment in Postsecondary Education: Student Background and Institutional Differences in Reasons for Early Departure, 1996-98. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. Review of Educational Research, 67, (4), 425-459.
- Braxton, J. M. (2002). Introduction to special issue: using theory and research to improve college student retention. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 3, (1), 1-2.
- Braxton, J. M. y McClendon, S. A. (2002). The fostering of social integration and retention through institutional practice. Journal of College Student Retention, 3, (1), 57-71.
- Braxton, J.; Milen, J. y Sullivan, A. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: toward a re-vision of Tinto's Theory. Journal of Higher Education, 17, (5), 569-590.
- Braxton, J.M. y Meaghan, E. (2002). Powerful institutional levers to reduce college student departure. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 3, (1), 91-118.
- Bristol City Council (2003). Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools. Disponible en: [http://www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset\\_id=34130303](http://www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303)
- Buendía, L. (1994). Análisis de la investigación Educativa. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Buendía, L.; Colás, P y Hernández, F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw Hill.
- Buyukgoze-Kavasa, A., Taylor, J. M., Neimeyer, G.J. y Güneri, O.Y. (2010). The mentoring relationship: A comparison of counselling students in the United States of America and Turkey, Counselling Psychology Quarterly, 23, (4), 387-398.
- Cabero, J. y otros (1999). Nuevas Tecnologías en la formación flexible y a distancia. Sevilla, Kronos.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono en los estudios universitarios. RELIEVE, 12, (2), 171-203. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)

- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, 12, (1), 105-127. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm).
- Cabrera, L; González, M; Bethencourt; J.T; Álvarez, P. (2005). La influencia del profesorado y de la titulación en el abandono de los estudios universitarios. *Actas del XII Congreso sobre Modelos de Investigación Educativa*. Tenerife.
- Callejo, J. (2001). A Cohort study on UNED students: an approximation to dropout analysis. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4, (2), 33-69.
- Calonge, S. (2004). Fundamentos contextuales de la orientación educativa. *Investigación y Postgrado*, 19, (1), 145-170.
- Campbell, D. T. (1969). Reforms as experiments. *American Psychologist*, 24, 409-429.
- Campoy, I. (Coord.) (2011). *La Educación Inclusiva en España. INFORME El tiempo de los derechos*, núm. 29. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Universidad Carlos III de Madrid.
- Campoy, T. y Pantoja, A. (2000). *La orientación en la Universidad de Jaén. Un estudio descriptivo*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén/Cajasur.
- Carpenter, P.G.; Hayden, M. y Long, M. (1998). Social and economic influences on graduation rates from higher education in Australia, *Higher Education*, 35, 399-422.
- Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio. *Peer Resources*. British Columbia. Disponible en: <http://www.mentors.ca>
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture, *International Journal of Inclusive Education*, 3, (3), 257-268.
- Casanova, J. (Coord.).(2015). *Escuela inclusiva apoyada en TIC*. Málaga: Aljibe.
- Casquero, A. y Navarro, M. (2010) Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*. 191-223.
- Castellano, F. (1995). *La Orientación Educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Castellano, F. y Delgado, J.A. (1997). Toma la iniciativa. Programa de orientación vocacional para el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. *Comunidad Educativa*, 240, 24-26.
- Castillo, G. (2000). *De la Universidad al puesto de trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Casuso-Holgado, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. Tesis Doctoral. Málaga: SPICUM Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Chacón, O. M. (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversificada y Profesional Venezolana*. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Chaney, B. y Farris, E. (1991). *Survey on Retention at Higher Education Institutions*, Rockville, MD: Westat (ERIC Document Reproduction Service No. ED342334).
- Christie, H. y Munro, M. (2003). *Why do students leave university early? Research Briefing No.1*, Centre for Research into Socially Inclusive Services (CRSIS), Heriot-Watt University, Edinburgh.



- Christie, H., Munro, M. y Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29, (5), 617-636.
- Chyung, S. (2001). Systematic and systemic to reducing attrition rates in online higher education *American Journal of Distance Education*, 15, (3), 36-49
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (1998). Análisis cualitativo de datos. En L. Buendía; P. Colás, y F. Hernández. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Colás, P. (2001). Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: Enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 19, (2), 291-313.
- Colás, P. (2001). Evaluación de la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en centros escolares. *Revista Qurrriculum*, 15, 91-115.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Colás, P. y Contreras, J.A. (2013). La problemática del abandono universitario en España: variables y factores explicativos a considerar en la intervención educativa. I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Portugal.
- Colas, P. y De Pablos, J (2012). Aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en la investigación cualitativa. *Revista Española de Pedagogía*, 70, (251), 77-92.
- Colas, P. y Jiménez, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en TIC en el profesorado: una perspectiva sociocultural. *Revista de Educación*, 346, 187-215.
- Colás, P. y Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía Práctica*. Sevilla: Editorial Kronos.
- Colás, P.; Conde, J. y Villaciervos, P. (2015). Competencias Digitales que posee el Alumnado No Universitario desde la Perspectiva del Profesorado". En el XVII Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. (AIDIPE). Cádiz.
- Colas, P.; González, T. y De Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar: Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación*, 40, 15-23.
- Colimón, K. (1990). *Fundamentos de epidemiología*. Madrid: Díaz de Santos, S.A.
- Conner, R. F. y otros (1984). *Evaluation Studies*. *Annual Review*, 9, 680-691.
- Connolley, S y Sarromaa, R. (2009) Tocqueville on democracy and inclusive education: a more ardent and enduring love for equality than for liberty. *European Journal Of Special Needs Education*, 24,(3), 231-243
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Copland, M.A. (2003) Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 375-395
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw Hill

- Cordray, D. S. y Lipsey, M. W. (1987). Evaluation studies for 1986: Program evaluation and program research. En D.S Cordray y M. W Lipsey (Eds.). Evaluation studies review annual, 1, 17-44.
- Cordray, D. S., Bloom, H.S, y Light, R. J. (Eds.) (1987). Evaluation Practice in Review. San Francisco: Jossey-Bas.
- Coriat, M. y Sanz, R. (2005). Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada. Granada: Editorial Universidad.
- Coromina, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. Revista de Investigación Educativa, 19, (1), 127-151.
- Correa J.M. y De Pablos, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. Revista de Psicodidáctica, 14, (1), 133-145.
- Cowan, J., (2006). On becoming an Innovative University Teacher, Reflection in Action, Second edition. Berkshire, Open University Press.
- Cronbach, L. J., Hambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornick, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. F. y Weiner, S. S. (1980). Towards reform in program evaluation: Aims, methods and institutional arrangements. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). Happiness in everyday life: the uses of experience sampling. Journal of Happiness Studies, 4, (2), 185-199.
- Dale, P.M. y Zych, T. (1996). A successful college retention program, College Student Journal, 30, (3), 354-360.
- De la Fuente, J. y Romero, S. (2013). La acción tutorial en la Universidad de Sevilla: Una apuesta por la docencia de calidad. En Conejero, J.A., y otros (eds.) Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (Coords.). (2012). Promover el cambio pedagógico en la universidad. Madrid: Ediciones Pirámide.
- De la Orden, A. (1985). Investigación evaluativa. En De la Orden, A. (Ed.). Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya.
- De la Orden, A. (1999). Evaluación y calidad en educación. Revista de Investigación Educativa, 17, (2), 577-579.
- De Miguel, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato, (Eds.). Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. Revista de Investigación Educativa, 18, (2), 289-317.
- De Miguel, M. y Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. Revista de Educación, 320, 353-377.
- De Pablos, J y Jiménez, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 6, (2), 15-28.
- De Pablos, J. (2010). Políticas educativas y la integración de de las TIC a través de buenas prácticas docentes. En J. De Pablos, M. Area, J. Valverde y J.M. Correa (Coords.). Políticas educativas y buenas prácticas con TIC. Colección Críticas y fundamentos. Barcelona: Grao.



- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 7, (2), 6-16.
- De Pablos, J. (Coord.) (2009). Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Granada, Aljibe.
- De Pablos, J. (Coord.) González, T.; Villaciervos, P.; Barragán, R. y Buzón, O. (2006). El Proceso de Integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: Necesidades y Demandas del Profesorado de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- De Pablos, J. (Coord.). (2015). Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales. Madrid: La Muralla.
- De Pablos, J. y Colás, P. (Coord.). González, T.; Rodríguez, M.; Villaciervos, P. y Gonzales, A. (2009). Buenas Prácticas con TIC en el Sistema Educativo Andaluz. Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Educación, Investigación y Desarrollo Social. (AIDIPE). Huelva.
- De Pablos, J. y González, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyadas en TIC: Sus desarrollos en el ámbito autonómico. II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento. Granada.
- De Pablos, J. y Villaciervos, P. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Percepciones y Demandas del Profesorado. Revista de Educación. 337 (Mayo-Agosto), 99-124.
- De Pablos, J., Colás, P. y Villaciervos, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 11, (1), 180-202.
- De Pablos, J., Colás, P., Contreras, J. A. y Conde, J. (2014). E-orientación para la inclusión del alumnado universitario. XXII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, Toledo.
- De Pablos, J., González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7, (2), 45-55.
- De Pablos, J., Villaciervos, P. y Conde, J. (2015). El Nivel de Competencia Digital del Profesorado desde su Propia Percepción. En el XVII Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. (AIDIPE). Cádiz.
- De Pablos, J.; Colas, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares: un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. Revista de educación, 352, 23-51.
- De Pablos, J.; Colas, P. y González, T. (2011). Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación Revista de investigación educativa, RIE, 29, (1), 59-81.
- De Pablos, J.; Colas, P. y González, T. (2011). La enseñanza universitaria apoyada en plataformas virtuales. Cambios en las prácticas docentes: el caso de la universidad de Sevilla. Revista: ESE: Estudios sobre Educación, 20, 23-48
- De Pablos, J.; Colas, P. y González, T. (2013). Teacher well-being and innovation with information and communication technologies; proposal for a structural model. Quality & Quantity, 47, (5), 2755-2767.

- De Pablos, J.; Colas, P.; González, T. y Conde, J. (2015). Dimensiones en las que fundamentar la formación investigadora en Tecnología Educativa. RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. 14, (1), 57-73.
- De Pablos, J.; González, T. y González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7, (2), 45-55.
- De Pablos, J.; Villaciervos, P y Contreras, J.A. (2015). Stay-In: Proyecto Europeo para el Desarrollo de una Plataforma de E-Orientación del Estudiante Universitario. En las XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE). Badajoz.
- Del Rincón, B. (2003). Las tutorías personalizadas como factor de calidad en la universidad. En F. Michavilla (ed.). La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Dykinson.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.
- Delgado, J.A. (1993). Diseño y evaluación de un programa de educación vocacional al término de la EGB. Granada: Tesis Doctoral (Inédito).
- Delgado, J.A. (1995). Toma la iniciativa: Programa de orientación vocacional para el primer ciclo de ESO. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Dendaluce, I. (Coord.) (1988). Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.
- Díaz, G. (2005). Los grupos focales, su utilidad para el médico de familia. Revista Cubana Medicina General Integral, 21, (3), 1-9. Disponible en: [www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol21\\_3-4\\_05/mgi213-405.pdf](http://www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol21_3-4_05/mgi213-405.pdf).
- Díaz, M T. (1973). Problemática académica del universitario madrileño. Madrid: ICE. Universidad Complutense.
- Díaz, M.T. (1989). La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante. Madrid: Narcea.
- Díaz, R. (1998). Los desafíos de la educación superior mexicana. Revista de la Educación Superior, 106.
- Díez, R. y otros (2002). Aprender para el futuro. Universidad y Sociedad. Madrid: Fundación Santillana.
- Dolado, J. (2010) La Educación en la encrucijada. En Bentolila, S., Boldrin, M., Díaz-Giménez, J. y Dolado, J. La crisis de la economía española. Lecciones y propuestas. FEDEA.
- Domínguez, D. (2005). El papel de las nuevas tecnologías en los servicios de orientación profesional de las universidades de la comunidad de Madrid. UNED, Madrid.
- Duk, C. (2008) Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad. Santiago de Chile: Fundación HINENI
- Durán, D. (Coord.) (2003). Tutoría entre iguales. Barcelona: ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5, (2), 153-170.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Grao.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* Salamanca: Amarú.
- Dyson, A., Howes, A., y Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of schoollevel actions for promoting participation by all students (Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education, London. Disponible en: [http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review\\_groups/inclusion/review\\_one.htm](http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_one.htm)
- Eaton, S.B. y Bean, J.P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition, *Research in Higher Education*, 36, (6) 617-645.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008) *Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto"*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6, (2), 9-18
- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M<sup>a</sup> D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo. *Rev. De Didáctica de la lengua y la literatura*, IV, (12), septiembre, 26-45.
- Echeita, G., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N. Miquel, E., Parrilla, A. y Ainscow, M. (2004). *Educación sin excluir*. Cuadernos de Pedagogía, 331, 50-53.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González, F. (2009) *Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España* *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeverría, B. (1993). *Itinerarios de inserción socio-laboral de los orientadores*. Barcelona: Dpto. MIDE, Universidad de Barcelona (Trabajo de investigación en Cátedra).
- Echeverría, B. (1997). Los servicios universitarios de orientación. En P. Apodaca y C. Lobato, (Eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Echeverría, B. (2004). Caminar en relación: Tutorías personalizadas en la universidad. En *Letras de Deusto*, 34, (103), Abril-Junio.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de Acción de los profesionales de la orientación*. ESIC. Madrid.

- Echeverría, B; Álvarez, M.; Marín, M.A.; y otros (coord.) (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.
- Ehly, S. (1986). Peer tutoring: A guide for school psychologist. National Association of Psychologist: Washington.
- Elías, M. (2008) Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Estudios sobre Educación, 15, 101-121.
- Escandell, O. y Marrero, G. (1999). El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.
- Escandell, O; Marrero, G. y Castro, J.J. (2002). El abandono universitario: la opinión de los estudiantes de la ULPGC. Evaluación e intervención Psicoeducativa, I (8-9), 305-338.
- Escobar, J y Bonilla, F.I. (2009). Grupos Focales: Una Guía Conceptual y Metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 9, (1), 51-67
- Escobar, M. (2007). Las 10 técnicas más efectivas para obtener información valiosa de un grupo de enfoque. Disponible en: <http://www.orquideaescobar.blogspot.com/>
- Escudero, J, M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 85-105
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. Revista de Educación, 339, 19-42.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 85-105.
- Eurydice (1999). L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats. Questions clés de l'éducation. Volume 1., Bruxelles: Unité européenne d'EURYDICE.
- Feixas, G., y Miró, M. T. (1993). Aproximaciones a la Psicoterapia. Barcelona: Paidós.
- Feldman, R. S. (2005). Improving the first year of college: research and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferman, G. S. y Levin, J. (1979). Investigación en Ciencias Sociales. Limusa. México.
- Fernández, A. (1995). Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía. Madrid: Síntesis.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., López, S., Heilborn, V. A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. Revista Latinoamericana de Psicología, (43). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80520078006>
- Fernández, R. (1994). Introducción a la evaluación psicológica. Madrid, Pirámide.
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En Michavila, F y García, J. (Eds.). La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad. Madrid: Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica.
- Fick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

- Fidalgo, A. (coord.). Potenciación de la Acción tutorial basada en las tecnologías de la Información. Resumen Ejecutivo. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Disponible en: <http://138.4.83.162/mec/ayudas/repositorio/20100223003503memoriafinal.pdf>
- Figuera, P. (1996). La inserción del universitario en el mercado de trabajo. Barcelona: EUB.
- Finkelstein, N.D. y Grubb. W.N. (2000). Making sense of education and training markets. *American Educational Research Journal*, 37, (3), 601-633
- Forbes, A. y Wickens, E. (2005). A good social life helps students to stay the course. *Times Higher Education Supplement*, Sigue, (1676), 58-63.
- Fox, D. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: Eunsa.
- Freire, S., y César, M. (2002). Evolution of the Portuguese education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope? *Educational and Child Psychology*, 19, (2), 76-96.
- Freire, S., y César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, (3), 341-354.
- Fry, H. y otros (1999). A handbook for teaching and learning in higher education. Londres: Kogan Page.
- Fuchs, D., y Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalisation of special education reform. *Exceptional children*, 60, (4), 294-309.
- Fundesco (1998). Teleformación: un paso más en el camino de la Formación Continua. Madrid: Fundesco.
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, (1), 61-77.
- Gallego, S. (1997). Las funciones del tutor universitario. VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integradas en el curriculum, Valencia, 289-292.
- Gallego, S. (1999). Cómo planificar el desarrollo profesional. Barcelona: Laertes.
- García, J. L. (1997). Entrevista a José Luis García Garrido. *Comunidad Educativa*. *Comunidad Educativa*, 240, 34-36.
- García, J. M. (1992). Recursos metodológicos en la evaluación de programas. *Bordón*, 43, (4), 461-476.
- García, M. y otros (1999). Un proyecto de mejora en la orientación universitaria: el programa tutor. *Revista de Investigación Educativa*, 17, (2), 401-406.
- García, N. (Dir), Asensio, I; Carballo, R; García, M; Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210. Disponible en: [http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/TUTORIAS/re337\\_10%5B1%5D.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/TUTORIAS/re337_10%5B1%5D.pdf)
- García, N., Oliveros, L., García, M., Ruiz, C., Valverde, A. (2005). La Mentoría. Una experiencia con estudiantes de la Universidad Complutense. Madrid: ICE, Universidad Complutense.

- García, N.; Asensio, I.; Carballo, R.; García M. y Guardia, S. (2004). Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Memoria del trabajo subvencionado por el MECD en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario. (Resolución de 23 de Diciembre de 2003 de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades. B.O.E. de 16 de Enero de 2004. EA2004-0160).
- García, N.; Asensio, I.; Carballo, R.; García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- García, R. y Pérez, F. (2009). Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso en situación de riesgo académico. *@tic. revista d'innovació educativa*, 2.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Almendrajeo*. Disponible en: [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf)
- Gavari, E. (2006). Los principios rectores del espacio europeo de educación superior virtual. En J. García (Coord.) *Estudio de los comportamientos emocionales en la red. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7, (2). Disponible en: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_07\\_02/n7\\_02\\_elisa\\_gavari.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_elisa_gavari.pdf)
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5, (2), 1-8. Disponible en: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Gil, J. M. (2002). El Servicio de Orientación en la Universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 137-154.
- Gil, J. y otros (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS Universitaria.
- Girola, L. (2005). *Anomia e individualismo: del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*. México: Rubí, Anthropos, Editorial del Hombre. Coeditado con la Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. En Cabero, J. (coord.) (2000). *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Ed. Kronos.
- Gisbert, M. (2004). *La formación del profesor para la sociedad del conocimiento*. Tarragona: Ed. Universitat de Tarragona
- Gloria, A. B. y Kurpius, S. E. R. (2001). Influences of selfbeliefs, social support and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 7, (1), 88-102.
- Goldman, M. (1997). *Perspectives on telementoring and mentor center*. National School Network Telementoring and Mentor Center. Disponible en: <http://nsn.bbn.com/telememor wrkshp/goldman.html>
- González, A. (2010). ¿Qué nos interesa evaluar de las políticas educativas TIC españolas? *Revista Fuentes*, 10, 206-220.

- González, A. (2011). Evaluación del impacto de las políticas educativas TIC en las prácticas de los centros escolares. Tesis Doctoral Inédita. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- González, E. (2008). Estudio comparado sobre la tutorización de los estudiantes universitarios. Estudio de caso: Universidad de Santiago de Compostela (España) y Università degli studi di Torino (Italia). Uninvest 08. Girona: Universitat de Girona. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/842>
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 10 (4), 445-468.
- González, J. y Wanegear, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. y Bethencourt, J.T. (2004). Los problemas de transición y el abandono de los estudios universitarios. Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. Universidad A Coruña.
- González, M.; Álvarez, P.; Bethencourt, J.T.; y Cabrera, L. (2005). Incidencia de las variables del sujeto en el abandono universitario: un estudio en la Universidad de La Laguna. International Conference, Careers Context: new challenges and tasks for Guidance and Counselling, Lisboa.
- González, M.; Álvarez, P.; Cabrera, L. y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. Revista Española de Pedagogía, LXV, (236), enero-abril, 71-86.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6, (2), 82-99. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.
- González, R. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios. Revista de Pedagogía, 12, 238-250.
- González, R. (1989). Análisis de las causas del fracaso académico en la Universidad Politécnica de Madrid. Madrid: CIDE.
- González, R.M. (1986). Un método para el análisis del fracaso escolar universitario: Estudio Piloto. En M. Latiesa (Comp.). Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad. Madrid: MEC.
- González, R.M. (1990). Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carrera de ingenierías. En CIDE: la investigación educativa sobre la universidad. Madrid: CIDE.
- González, T. y Rodríguez, M. (2010). El Valor Añadido de las Buenas Prácticas con TIC en los Centros Educativos. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 262-282.
- González, T., Contreras, J. A. y Reyes, S. (2015). Utilización y valoración de los servicios de orientación desde la perspectiva de los universitarios. XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa, Cádiz.
- González, T., Contreras, J. A., Conde, J. y Colás, P. (2014). La medición del indicador abandono inicial en los sistemas de garantía de calidad y su impacto en la calidad de la docencia universitaria. II Congreso Nacional de Calidad de la Docencia, Sevilla.



- González, T.; Colas, P. y Conde, J. (2015). Evaluación de políticas inclusivas: una aportación metodológica. EDUSK. Revista monográfica de Educación.
- González, T.; Contreras, J.A. y Villaciervos, P. (2015). La E-Tutorización como Respuesta Institucional al Abandono Universitario. En las XXIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE). Badajoz.
- Goodland, S. (1995). Students as tutors and mentors. Londres: Kogan Page.
- Goodland, S. y Hirst, B. (1990). Explorating in peer tutoring. Oxford: Basil Blackwell.
- Grayson, J.P. (1996). The Retention of First Year Students in Atkinson College: Institutional Failure or Student Choice? Ontario: Institute for Social Research, York University, (ERIC Document Reproduction Service No. ED418650)
- Guardia, J. (2000). La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura. En H. Salmerón y V. L. López (coord.). Orientación educativa en las Universidades. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey- Bass.
- Guitert, M. y Giménez, F. (2002). El trabajo cooperativo en entornos virtuales: el caso de la asignatura de multimedia y comunicación en la UOC. Disponible en: [http://www.uoc.edu/in3/grupsreerca/Comunicacion\\_TIEC.doc](http://www.uoc.edu/in3/grupsreerca/Comunicacion_TIEC.doc)
- Gutiérrez, A. (1997). Educación multimedia y nuevas tecnologías. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gysbers, N., y Henderson, P. (1988). Developing and managing your school guidance program. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Gysbers, N.C. y Moore, E.J. (1981). Improvina guidance Programas. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa, Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.
- Hashway, R. M., Baham, C., Hashway, S. E. y Rogers, R. M. (2000). Retaining students in college. Educational Research Quarterly, 23, 35-59.
- Hayes, S. P. Jr. (1959). Evaluation Development Project. París: UNESCO.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2005). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, A. (1987). Proyecto de promoción sociocultural. Cuadernos de pedagogía, 151, 40-43.
- Hernández, F. (1995). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona, PPU.
- Hernández, J. y Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 2, (2).
- Hernández, M. E. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. Revista de Enseñanza Universitaria, 13, 79-88.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana, S.A.



- Higgins, B. (2004). Relationship between retention and peer tutoring for at-risk students. *Journal of Nursing Education*, 43, (7), 319-321.
- Hirsch, S. y Keniston, K. (1970). Psychosocial issues in talented college dropout. *Journal for the study of interpersonal processes*, 33, (1), 1-20.
- Hirtt, N. (2003). Los nuevos amos de la escuela: El negocio de la enseñanza. Traducción Beatriz Quiros Madariaga. Madrid: Minor Network, D.L.
- Holland, T. (1966). *The psychology of vocational choice*. Waltham
- Huguet, T. (2006) *Aprender juntos en la escuela*. Barcelona: Graó
- Ishitani, T. T. y DesJardins, S. L. (2002). A longitudinal investigation of dropout from college in the United States. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4, (2), 173-201.
- Isus, S. (1995). *Orientación universitaria: De la enseñanza secundaria a la universidad*. Lérida: Ediciones Universidad de Lérida.
- Isus, S. y Arnaiz, P. (1998). 4a edición. *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Ed. Graó.
- Jiménez J. R. (2007). Competencias Genéricas. *REDES*. 1, (1).
- Jiménez, C. (1987). Abandono estudiantil en la Universidad a Distancia. Un estudio empírico sobre su evolución y predicción. *Revista de educación*, 283, 285-314.
- Johaneck, C. y Rickly, R. (1995). Online tutor training: Synchronous conferencing in a professional community, *Computers and Composition*, 12 (2), 237-246.
- Johnson, G. C. (2001). Accounting for preservice teachers' use of visual metaphors in narratives. *Teacher Development*, 5, 139-165.
- Kauffamn, R. (1977). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- Kelley, T. L. (1914). *Educational guidance: an experimental study in the analysis and prediction of ability of high school pupils*. New York City: Teachers college, Columbia University.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students. *Higher Education*, 40, 99-121.
- Kerlinger, F. (1983). *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología*. México. Editorial Interamericana.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.
- Kettner, .M. y otros. (1990). *Designina and manaaina Programs. An effectiveness-Bases approach*. NewBury Park, Sage.
- Kinnear, T. y Taylor, J. (1998). *Investigación de mercados*. México: Mc Graw Hill.
- Kirton, M. J. (2000). Transitional factors influencing the academic persistence of first semester undergraduate freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (2-A), 522.
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate *Qualitative Research: Introducing focus groups*. *Sociology of Health*, 311, 299-302. Disponible en: [www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299](http://www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299)
- Koutsoubakis, D. (1999). A test of the effectiveness of a oneterm freshmen orientation program at the foreign campus of an accredited private American university. *Journal of the First-Year Experience*, 11, 33-58.

- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5, (1), 47-65.
- Kuh, D. G. (1995). The other curriculum, out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66, (2), 123-154.
- Kuh, G. D. (2002). Organizational culture and student persistence: prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3, (1), 23-39.
- Lake, D. A. (1999). Peer tutoring improves student performance in an advanced physiology course. *Advances in Physiology Education*, 21, (1), 86-92.
- Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (3-A), 825.
- Last, L. y Fulbrook, P. (2003). Why do student nurses leave? Suggestions from a Delphi study. *Nurse Education Today*, 23, (6), 449-458.
- Latiesa, M. (1986). *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria, en P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Lázaro, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*. 8, (1 y 2), 234-252 y 109-127.
- Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En Michavila, F y García, J. (Eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica.
- Leibowitz, Z.B., Farren, C. y Kaye, B.L. (1986). *Designing Career Development Systems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leiva, J.J. y Jiménez, A.S. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, (Julio), 41-62.
- León, O.G. y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Levy-Garboua, L. (1986). Selección e ineficacia en la enseñanza superior. En M. Latiesa (Comp.). *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: MEC.
- Lightsey, O. R. (2006). Resilience, meaning and well-being. *Counseling Psychologist*, 34, (1), 96-107.
- Lobato, C. e Ilvento, M.C. (2013). La Orientación y Tutoría universitaria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 11 (2), 17-25. Disponible en <http://www.red-u.net>.
- Lobato, C. y Echevarría, B. (2004). Tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes. En AA.VV. *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Lobato, C. y Muñoz, M. (1994). *Programa de Orientación en la Universidad para COU*. Bilbao: ICE. Universidad del País Vasco.

- Lobato, C., Arbizu, F., y Del Castillo, L. (2005). La tutoría entre iguales en las universidades anglosajonas. Análisis y Valoración de una práctica. Papeles Salmantinos de Educación, 4, 65-79.
- Lobato, C.; Castillo, L y Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, (2), 145-164.
- Lombana, J.H. (1979). A program-planning approach to teacher consultation. *The School Counsellor*, 26, 163-170.
- López, E. (1996). Una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 4, (2), 207-267.
- López, E., Oliveros, L. (1999). La tutoría y la orientación en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*. 10, (17), 83-98.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
- López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Escola que inclou"*. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor, 18, 11-52.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I. y Schaufeli, W. (2008). Extension of the job demands- Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20 (3), 354-360.
- Lorenzo, A., Martínez, A.B. y Martínez, E. (2004). Fuentes de información en investigación socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10, (2).
- Lugo, M<sup>a</sup>. T. (2003). Las Tutorías: un indicador de éxito de la Educación por Internet. Disponible en: <http://www.elprincipe.com/teleformacion/junio2003/index2.shtml>
- Lujan, J. R. y Resendiz, A.N. (1981). *Hacia la construcción de un modelo causal en el análisis de la deserción*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, (6), 803-855.
- Macarulla, I, y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Mager, C. y Zins, J. (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Maheady, L. y GardClasswide, J. (2010). Peer Tutoring: Practice, Theory, Research, and Personal Narrative. *Intervention in School and Clinic*, 46, (2), 71-78.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. y Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48, 173-188.

- Marchena, E., Gómez, I., Alcalde, C., Aguilar, M. y Navarro, J.I. (2005). Tutoría entre Iguales en la Universidad de Cádiz: Proyecto Compañero. Tavira. Revista de Ciencias de la Educación, 21, 197-214.
- Marco, R. (1995). La tecnología informática en el asesoramiento vocacional. En F. Rivas (Ed.). Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.
- Marqués, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad, en Educar, 28, 83-98.
- Martín, M. A. (Coord.) (2004). Análisis de las causas del fracaso escolar en las ingenierías técnicas y propuestas de mejora. Disponible en: [http://82.223.210.121/mec/estudios\\_analisis/resultados\\_2004/ea0155/fracaso\\_escolar.pdf](http://82.223.210.121/mec/estudios_analisis/resultados_2004/ea0155/fracaso_escolar.pdf)
- Martínez, C. (1996). Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas. Madrid: UNED. (Cuadernos de la UNED, Nº 159)
- Martínez, M.C. (1998). Orientación Escolar. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez, M.C. (2009). La Tutoría Universitaria ante la creación del Espacio de Educación Superior. XXI, Revista de Educación, 11, 235-244. Disponible en: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/548/812>
- Martorell, J. L. (1996). Psicoterapias. Madrid: Pirámide.
- Masjuan, J. M., Troiano, H. y Elías, M. (2007). Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior y la experiencia de una universidad catalana. Educar, 40, 49-67.
- Masjuan, J. M., Troiano, H. y Vivas, J. (2002). I després de la universitat què? La inserció laboral dels graduats a la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra: ICE-UAB.
- Masjuan, J.M. (1989). Escala de valores instrumentales, autoestima y permanencia en el sistema educativo. Sociología de la Educación, 11, 169-203.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales [Tesis de grado]. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Maze, M. (1984). How to Select a Computerized Guidance System. Journal of counseling and development, 63, (3), 158-161.
- McGivney, V. (1996). Staying or Leaving the Course: Non-completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- McInnis, C. (2002). Signs of disengagement? En, J. Enders y O. Fulton (Eds.), Higher Education in a Globalising World. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- McKenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. Higher Education Research and Development, 20, (1), 21-33.
- McLaughlin, G.W., Brozovsky, P.V. and McLaughlin, J.S. (1998). Changing perspectives on student retention, Research in Higher Education, 39, (1), 1-17.

- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson.
- Medina, A. y Villar, L. M. (1995). Evaluación de programas educativos, centros y profesores. Madrid: Editorial Universitas. S.A.
- Metcalf, H. (2003). Increasing inequality in higher education: the role of term-time working. *Oxford Review of Education*, 29, (3), 315-329.
- Metz, G. W. (2002). Challenges and changes to Tinto's persistence theory. Paper pre-sented at the Annual Meeting of the MidWestern Educational Research Association. Columbus, OH, October 16-19.
- Michavila, F.; García, J. (Edit.) (2005). La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria Universidad Politécnica de Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Universidades.
- Miller, J. V. y Grisdale, G. A. (1975). Guidance program evaluation: What's out there?, *Measurement and Evaluation in Guidance*, 8, 145-154.
- Mir, J.I.; Reparaz, CH. y Sobrino, A. (2003). La formación en Internet. Modelo de un curso on-line, Barcelona: Ariel.
- Miras, M. (1986). La intervención psicopedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 79-82.
- Moló, G., Fita, A.M., Monserrat, J.F., Rodríguez, A. y Mestre, E.M. (2011). La tutoría virtual para la autogestión del aprendizaje en las enseñanzas técnicas. UNIVEST 11. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle>.
- Moltó, T. y Oraval, E. (1988). Estudio general de becas y alternativas para su reforma. Madrid: CIDE.
- Monforte, C. y Martínez, M. (2002). Cómo optimizar la educación abierta y a distancia con tecnologías horizontales, el e-mail - Centro de Formación Postgrado, Universidad Politécnica de Valencia.
- Montserrat, S. y Gisbert, M (2006). E-tutoría. Desarrollo y gestión de la tutoría académica en el marco del EEES. La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning (EDUTEC). Tarragona.
- Montserrat, S. y Gisbert, M (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Monográfico 2007, Vol. Extraordinario, 31-54. Disponible en: [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_02/n8\\_02\\_sogues\\_gisbert\\_isus.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_sogues_gisbert_isus.pdf)
- Montserrat, S; Gisbert, C; y Rallo, R. (2005). E-Tutor: Towards a tool to facilitate the development of academic support processes at the university level. mICTE2005. III International Conference on Multimedia and ICTs in Education.
- Mora, J. A. (1997). Acción tutorial y orientación Educativa (2a ed.). Madrid: Narcea.
- Mourreau, J. (1990). L'entretien professionnel de l'accompagnement. París: Editions d'organisation. En López, E. y Oliveros, L. (1999). La tutoría y la orientación en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 10, (17), 83-98.
- Moxley, D.; Najor-Durack, A.; Dumbrigue, C. (2001). Keeping Students in Higher Education: successful practices & strategies for retention. England: Published by Kogan Page Limited.

- Muñoz, S. (2005). Indicadores de rendimiento académico de la universidad de La Laguna. Gabinete de Análisis y Planificación de la ULL. Conferencia presentada en las Jornadas sobre Política de Calidad en la Universidad de la Laguna.
- Murtaugh, P.A.; Burns, L.D. y Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students, *Research in Higher Education*, 40, (3) 355-371.
- Neville, L. (2007). *The personal tutor's handbook*. Basingstoke. Palgrave.
- Nora, A. (2002). The depiction of significant others in Tinto's "rites of passage": A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3, (1), 41-56.
- Nora, A. y Cabrera, A. (1996). Differential impacts of academic and social experiences of collage related behavioral outcomes. *Research in higher education*, 37, (4), 427-452.
- O'Neill, D. K., Wagner, R., y Gómez, L. M. (1996). Online mentors: Experimenting in science class. *Educational Leadership*, 54, (3), 39-42.
- Oficina de Planificació i Qualitat. Universidad Autónoma de Barcelona (2005). El abandono de estudiantes universitarios. Encuentro internacional Deserción estudiantil en educación superior, Bogotá, 2005.
- Oliver, J. y Álvarez, P. (2000). Orientación y transición a la enseñanza superior. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la ULL. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 292-300.
- Oliveros, L., García, M., Ruiz, C. y Valverde, A. (2003). Innovación en la orientación universitaria, una experiencia: red de estudiantes mentores en la UCM. Contextos educativos. *Revista de Educación Universidad de La Rioja*, 6-7, 331-354.
- Orazem, V. (2000). Understanding why they stay and why they leave: A grounded theory investigation of undecided students at a rural grant institution. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (6-A), 2214.
- Orfield, G. (2004). *Dropout in America: Confronting the graduation rate crisis*. Harvard Education Press.
- Ortiz, L. (2000). La orientación en la universidad: una apuesta de futuro. En H. Salmerón y López, V. L. (Coords.). *Orientación Educativa en las universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ozga, J. y Sukhmandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*. 52, (3), 316-333.
- Padula, J.E. (2002). Contigo en la distancia. El Rol del tutor en la Educación No Presencial. Disponible en: [http://www.uned.es/catedraunesco-ad/publicued/pbc08/rol\\_bened.htm](http://www.uned.es/catedraunesco-ad/publicued/pbc08/rol_bened.htm)
- Pagan, R. y Edwards-Wilson, R. (2003). A mentoring program for remedial students. *Journal of College Student Retention*, 4, (3), 207-226.
- Palloff, R.M. y Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace. Effective strategies for the "on line" classroom*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Pantoja, A. (2006). Acción tutorial y nuevas tecnologías. En M. Álvarez (coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: MEC.

- Pantoja, A. y Campoy, T. (2001). Un modelo tecnológico de orientación universitaria. En Villar, L. M. (Dir.). La universidad, evaluación educativa e innovación curricular. Universidad de Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P., y Navarro, E. (2008). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid: Secretaría General Técnica. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 327, 11-29.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa, Revista de Educación, 349, 101-118
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1991). How College Affects Students. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (1978). Utilization-focused evaluation. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park California, Sage.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. Recherche et formation, 62, 129-139.
- Pérez, A. (1986). La Orientación educativa: Un análisis factorial para delimitar su campo conceptual. Valencia: Promolibro.
- Pérez, A. (1994). El acceso y desarrollo académico de los estudiantes universitarios. Evaluación de la Universitat de València. II Congreso sobre reforma de los Planes de Estudio y calidad universitaria: docencia, investigación y gestión. Cádiz, España.
- Pérez, A. (2006). Tutorías. En M. De Miguel (Coord.). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Santander: Consejería de Educación de Cantabria. Disponible en [http://www.redescepalcala.org/inspector/documentosylibros/competencias/naturaleza\\_de\\_las\\_competencias\\_basicas.pdf](http://www.redescepalcala.org/inspector/documentosylibros/competencias/naturaleza_de_las_competencias_basicas.pdf)
- Pérez, A. y Salinas, J. (2004). El diseño, la producción y realización de materiales multimedia e hipermedia. En J. Salinas, J. A. Aguaded y J. Cabero (Coords.), Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, A.I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Pérez, V. y Rodríguez, C. (2001). Educación superior y futuro en España. Madrid: Santillana.
- Pérez-Juste, R. (1991). Pedagogía experimental. La medida en educación. Curso de adaptación. Madrid: UNED.
- Pérez-Juste, R. (2004). Evaluación de programas en educación. Madrid: La Muralla.
- Postic, M. y De Ketele J.M. (1988). Observar las situaciones educativas. Narcea. Paris.
- Pozo, C. (2000). El fracaso académico en la Universidad: Evaluación e intervención preventiva. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.



- Prieto, A. (2007). Grupos focales. Dirección y evaluación de tecnologías en la salud. Disponible en: [www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/cursotaller/AlejandraPrieto-ode-la-Rosa.pdf](http://www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/cursotaller/AlejandraPrieto-ode-la-Rosa.pdf)
- Quinn, J. (2004). Understanding Working-Class drop-out from Higher Education through a socio-cultural lens: cultural narratives and local contexts, *International Studies in Sociology of Education*, 14, (1), 57-75.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación científica cualitativa. En Quintana, A y Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Raigosa, D. y Marín, B. (2010). Efficacy beliefs training: A proposal to reduce burnout and improve levels of engagement among employees. *International Journal of Psychological Research*, 3, (2), 86-92.
- Ramírez A. (2002). La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coord.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Reichert, S., y Tauch, C. (2003). Trends III. Progress towards the European Higher Education Area. Bruselas: European University Association.
- Reichert, S., y Tauch, C. (2005). Trends IV. European Universities. Implementing Bologna. Bruselas: European University Association.
- Reisser, L. (1995). Revisiting the seven vectors. *Journal of college student development*, 36, (6), 505-511.
- Reissert, R. y Schnitzer, K. (1986). Abandono y éxito en los estudios en la República Federal de Alemania. En M. Latiesa (Comp.) *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid: CIDE.
- Repetto, E. (1994). Programa de exploración y planificación de la carrera y el empleo (E.P.C.P.).
- Repetto, E. y Guillamón, J. R. (2002). Orientación y apoyo en la educación universitaria a distancia: Estrategias organizativas y nuevas tecnologías aplicadas a la orientación a distancia. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coord.). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Repetto, E. y Malik, B. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Repetto, E., Rus, V. y Balaguer, J. (1995). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Educación Permanente. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Reques, P. (2007). *Atlas Digital de la España Universitaria: bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Rey Car (1999). *Alcanzando el Futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio*. Disponible en: [www.mentors.ca](http://www.mentors.ca)
- Rickinson, B. (1998). The Relations between Undergraduate Student Counseling and Successful Degree Completion, *Studies in Higher Education*, 23, (1), 95-102.
- Rickinson, B. y Rutherford, D. (1995). Increasing student retention, *British Journal of Guidance and Counseling*, 23, (2), 161-172.



- Rickinson, B. y Rutherford, D. (1996). Systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: a strategy for reducing withdrawal rates, *British Journal of Guidance and Counseling*, 24, (2), 161-172.
- Riecken, H. W. y Boruch, R. F. (1974). *Social Experimentation: A method for planing and Evaluating Social Intervention*. New York: Academic.
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, J. M., Ash, D., Rude-Parkins, C. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76, (1), 63-92.
- Rigler, E. (1987). Focus on focus groups. *ABA Baking journal*, 79, (4), 97-100
- Rísquez, A. (2006). E-mentoring: Advancing the Investigation, Constructing the Discipline. *Revista Complutense de Educación*, 17, (2), 121-135.
- Rísquez, A.; Moore, S., y Gisbert, M. (2005). Electronic mentoring in higher education. *Mentoría electrónica en educación superior*. Education, Technology and Society. Reserach papers, 1. E-Book publicado por el proyecto Prodei (Proyecto Igualdad e Inclusión Social Digital). Disponible en: <http://www.prodei.net/ebook/ebook1/abstracts.htm>
- Rivas, F. y L. López (1999). *Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalías*. Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- Rivas, F. y otros (1998). *Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional (SAAV)*. Paterna: Servicios de Asesoramiento Vocacional y Educativo, S.L.
- Rivière, B. (1999). The Psycosocial Process of College Dropout. *The GEGEP Experience*, *Canadian Journal of Counseling / Revue canadienne de counseling*, 33, (4), 277-292.
- Rodgers, R. F. (1979). A student affairs application of the CIPP evaluation model. En Kuh, G. D. (ed.): *Evaluation in Student Affairs*, American College Personnel Association.
- Rodríguez, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la reforma educativa, 8, 125-143.
- Rodríguez, J. L. y Sáenz, O. (Dir.) (1995). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil.
- Rodríguez, J. y col. (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: identificación y análisis de variables psicoeducativas relacionadas en una muestra de estudiantes españoles*. Informe de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Disponible en: <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp>
- Rodríguez, M L. y De La Torre, S. (1989). *Resultados del Cuestionario sobre los servicios de Información y Orientación académica y profesional e las Universidades Españolas*. Barcelona: Universidad de Barcelona/Fedora.
- Rodríguez, M.L., Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*. 10, (17), 179-192.
- Rodríguez, M.L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional* Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Rodríguez, M.L. (1987). *Fonaments i propsectiva de l'orientatió profesional a Catalunya*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, M.L. (1992). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales*. Madrid: MEC.

- Rodríguez, M.L. y Gil, R.N. (1983). Modelos de intervención en orientación educativa y vocacional. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, S. (1990). Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria. En AEOP: La Reforma educativa: Un reto para la Orientación. Valencia: AEOP.
- Rodríguez, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apocada y C. Lobato, (Eds.). Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, S. (Coord.) (1984). Un programa de orientación vocacional al término de la EGB. Departamento de MIDE. Facultad de Pedagogía. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, S. (Coord.). (1992). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, S. (Coord.). (2004). Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción. Barcelona: Octaedro/ ICE-UB.
- Rojí, B., y Saúl, L. A. (2005). Introducción a las Psicoterapias Experienciales y Constructivistas. Madrid: UNED.
- Román, J.M. (2004). Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad: Procedimiento de formación de profesorado mediante "reflexión en grupo sobre la práctica". Contextos Educativos, 6-7, 43-64.
- Romero, S. (1997). De gira hacia el trabajo. Programa A.D.V.P. de desarrollo de la carrera. Comunidad Educativa, 240, 30-33.
- Romero, S. (Coord.), Álvarez, V., Gil, J., Suárez, M., Contreras, R. y Pascual, L. (2010). Necesidades de orientación y acción tutorial del alumnado que accede a la Universidad de Sevilla. Proyecto financiado dentro de la Convocatoria de Investigación Docente del Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla.
- Romero, S. y Sobrado, I. (2002). Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. En V. Álvarez y A. Lázaro, Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria. Málaga: Aljibe.
- Root, S.; Rudawski, A.; Taylor, M.; Rochon, R. (2003). Attrition of Hmong Students in Teacher Education Programs. Bilingual Research Journal, 27, (1), 137-48.
- Rossi, P. H. y Williams, W. (1972). Evaluating Social Programs. New York: Seminar.
- Rossi, P. y Freeman, H. E. (1988). Evaluation. A systematic approach. Beverly Hills, C.A.: Sage Publications.
- Rovai, A. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. Internet and Higher Education, 6, (1), 1-16.
- Rubio, J. (1968). El abandono de los estudios en la enseñanza superior. Revista de Educación, 197, 38-44.
- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado, 18, (1). 39-59.
- Rullman, L.J. (2002). Research review shows connection between fraternity, sorority involvement and retention. Bulletin, 70, (5), 35-38.
- Ryan, M.P. y Glenn, P.A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. Journal of College Student Retention, 4 (3), 297-324.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. Papeles del Psicólogo, 29, (1), 59-67.

- Saldaña, R. (1986). Éxitos y fracasos en la Universidad. En M. Latiesa (Comp.). Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad. Madrid: MEC.
- Salinas (2004). Innovación Docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. En: Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, 1, (1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc>
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?. En F. Angulo y N. Blanco (Coords.), Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de aprendizaje. Bordón, 56, (3 y 4), 469-481.
- Salmerón, H. (2001). Los servicios de Orientación en la Universidad. Procesos y desarrollo. Ágora digital, 2.
- Salmerón, H. y López, V.I. (Coords.) (2000). Orientación educativa en las Universidades. Granada: Grupo editorial universitario.
- Salvador, A. y Peiro, J.M. (1985). Un modelo para programas de orientación vocacional en EGB y EEMM. I congreso de Orientación Escolar y Profesional. Madrid.
- Salvador, L. y García-Varcárcel, A. (1989). El rendimiento académico en la universidad de Cantabria: Abandono y retraso en los estudios. Madrid: CIDE.
- Sampascual, G. (2001). Psicología de la Educación (Vol. II). Madrid: UNED.
- Sampson, J. P.; Kolodinsky, R. y Greeno, B. (1997). Counseling on the Information Highway: future possibilities and potential problems. Journal of Counseling and Development, 75, 203-212.
- Sánchez, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. Revista de Orientación y Psicopedagogía, 9, (15), 87-107.
- Sánchez, M. F., Guillamón, J. R., Ferrer, P., Villalba, E., Martín, A. M. y Pérez, C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. Revista de Educación, 345, 329-352.
- Sánchez, M.F. (1999). La orientación universitaria, veinticinco años después. Revista de Orientación y Psicopedagogía, 10, (17), 193-206.
- Sánchez-Ávila, C. (2009). Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. Mentoring & Coaching, 9, 11-25.
- Sancho, A. (Coord.), Baillo, M., Vicente, P. y Larumbe, M.A. (2006). La utilización de las tutorías para la mejora de la calidad docente. Programa de Estudios y Análisis E.A. 2006-0055. Subdirección General de Estudios, Análisis y Evaluación. Disponible en <http://www.unizar.es/centros/fccsd/fccsyd/Plan.../ProyectoAccionTutorial.pd>.
- Sandín, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Santana, L.E. y Santana, P. (1998). El modelo de consulta / asesoramiento en orientación. Revista de Investigación Educativa, 16, (2), 59-77.
- Sanz, A. (2001). En torno al trabajo universitario. Reflexiones y datos. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades del MECD.

- Sanz, J.; Gil, J.M. y Marzal, A. (2007). Herramientas informáticas para la Orientación y el Asesoramiento Vocacional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11, 5(1), 201-232.
- Sanz, N. (2001). Orientación Universitaria: Asesoramiento académico personal, Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).
- Sanz, R. (1992). Propuesta de planificación y Evaluación de un programa comprensivo de orientación. *Bordón*, 44, (2), 143-151.
- Sanz, R. (1996). Evaluación de programas en orientación educativa. Madrid: Psicología Pirámide.
- Sanz, R. (2001). Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario: La tutoría. Cuadernos de integración europea, 2. Disponible en: <http://cuadernosie.info/files/2005-02-69.pdf>
- Saúl, L. A., López-González, M. A. y Bermejo, B. G. (2009). Revisión de los Servicios de Atención Psicológica/ Psicopedagógica en las Universidades españolas. *Acción Psicológica*, 6, (1), 17-40.
- Savickas, M. L.; Nota, L.; Rossier, J.; Dauwalder, J. P.; Duarte, M. E.; Guichard, J.; Soresi, S.; Van Esbroeck, R. y Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, (3), 239-250.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92
- Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 1, 89-98.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned optimist*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, (1), 5-14.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. and Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, (5), 410-421.
- Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: reformulating the dynamic and modular bases of subjective Well-Being. *Review of General Psychology*, 9, (4), 291-325. Disponible en: [http://socsci.tau.ac.il/psy/images/stories/MA-program/article-member-%20clinic-child-step2/for-year2104/Article%20\(6\).pdf](http://socsci.tau.ac.il/psy/images/stories/MA-program/article-member-%20clinic-child-step2/for-year2104/Article%20(6).pdf)
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Simon, A. (2014). Quality assurance in university guidance services. *British Journal of Guidance & Counselling*, DOI. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2013.869789>
- Sinclair, H. y Dale, T. (2000). The effect of student tuition fees on the diversity of intake within a scottish new university. Paper presented at British Educational Research Association Annual Conference, 7-9 September, Cardiff University.

- Single P. B. y. Muller C. B. (1999). Electronic Mentoring: Issues to Advance Research and Practice. Paper presented at the International Mentoring Association Conference, Atlanta, GA.
- Skrtic, T. (1991). Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization, Denver: Love.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, (4), 249-275.
- Sobrado, L. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, (1), Abril, 89-107. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170005>
- Sobrado, L. y Ocampo, C.I. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, Estel.
- Sobrado, L.; Ceinos, C. y García, R. (2012). Utilización de las TIC en orientación profesional: Experiencias innovadoras. *Rev. Mex. Orient. Educ*, 9, (23).
- Sogues, M., Gisbert, M. y Isus, S. (2007). E-tutoría: uso de las tecnologías de la información y comunicación para la tutoría académica universitaria. En J. García y A. Seoane (Coord.). *Tutoría virtual y e-moderación en red [monográfico en línea]*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8, (2). Disponible en: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_02/n8\\_02\\_sogues\\_gisbert\\_isus.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_sogues_gisbert_isus.pdf)
- Solberg, V.S. y others (1998). The Adaptive Success Identity Plan (ASIP): A Career Intervention for College Students. *The Career Development Quarterly*, 47, (1), 48-95.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Soler, R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Gestión2000.com
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Sposetti, A. y Echeverría, H. (2005). El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la universidad. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h21.htm>
- Sproul, L. y Kiesler, S. (1993). *Connections: New ways of working in networked organizations*. Cambridge: MIT Press.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1975). Program evaluation: particularly responsive evaluation. *Occasional Paper*, 5. University of Western Michigan.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. L. y otros (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

- Stufflebeam, D. L., y Webster, W. J. (1980). An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation. *Educational Evaluation and Political Analysis*, 2, 5-20.
- Susinos, T y Parrilla, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva., *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Taylor, J. y Millar, T. (2002). Necessary components for evaluating minority retention programs. *NASPA Journal*, 39, (3), 266-282.
- Técnicos de Orientación (1990). *Tú decides*. Vitoria-Gastéis: Gobierno Vasco.
- Tejada, J. (1997). *El Proceso de Investigación científica*. Barcelona, España: Fundación "Caixa", E.U.I. Santa Madrona.
- Tejedor, F. 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, 443-473.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, (4), 423-442.
- Thomas, M. y otros (1996). Student Withdrawal from Higher Education, *Educational Management & Administration*, 24, (2), 207-221.
- Thurow, L. (1973). The political economy of income redistribution. *Annals of the American academy of political and social science*, 409, 146-155.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), XVIII, (3).
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd.ed.) Chicago: University of Chicago Press. 1ª ed. 1987.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities. *Journal of Higher Education*, 68, (6), 599-623.
- Tójar, J.C. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook: promoting cooperativa learning*. Londres: Crom Helm.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.



- Torrego, L. y Monjas, R. (2004). El programa de tutorías personalizadas. Cursos de Buendía. Valladolid. Paper presentado en los Talleres sobre técnica docente de la Universidad de Valladolid.
- Troiano, H, y Elías, M. (2006). Faculty staff facing new university profiles. Comunicación presentada en el CHER 19th Annual Conference, Kassel, Alemania.
- Troiano, H. (2005). Quand les valeurs et attentes concernant l'avenir professionnel varient avec les profils motivationnels: la projection professionnelle des étudiants universitaires. En C. Hadji, T. Bargel, J. M. Masjuan (Eds.), Étudier dans une université qui change. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Úcar, X. (2000). La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral. RELIEVE, 6, 1-3.
- Urbina, C.; Simón, C y Echeita, G (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. Infancia y Aprendizaje, 34, (2), 205-217.
- Valbuena, J. (1987). Un modelo de dinamización comarcal, Cuaderno de Pedagogía, 151, 288-33.
- Valdivia, C. (1997). Orientación y tutoría en la Universidad. En AEOP: La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum. Valencia: AEOP.
- Vallecillos, A. y Pérez, R. (1996). Permanencia y rendimiento académico global de los estudiantes en la licenciatura de matemáticas en la Universidad de Granada (años 1979-1992). Revista de Educación de la Universidad de Granada, 9, 255-267.
- Valls, F. (1998). Fundamentos de orientación profesional para psicopedagogos. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Valverde, A. (2004). Orientación universitaria: evaluación de un sistema de estudiantes mentores. Tesis Doctoral. Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Universidad de Sevilla.
- Valverde, A., García, E., Romero, S. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: Proyecto SIMUS. Disponible en: <http://www.redeseducacion.net/proyectosimus.htm>
- Valverde, A.; García, E.; Romero, S. (2003). Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. Contextos educativos, 6-7 (2003-04), 82- 112.
- Valverde, J. (2002). Herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. En J. Cabero y J.I. Aguaded. Educar en red: Internet como recurso para la educación. Málaga: Aljibe.
- Valverde, J. y Garrido, M. C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4, (1), 153-167. Disponible en: [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_4\\_1.htm](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm).
- Van Ours, J.C. y Ridder, G. (2003). Fast track or failure: a study of the graduation and dropout rates of Ph.D. students in economics. Economics of Education Review, 22 (2), 157-166.
- Vélaz, C. y Ureta, M. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Ediciones Aljibe: Granada.

- Vidal, J., Díez, G. M., y Vieira, M. J. (2002). La oferta de los Servicios de Orientación en las Universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 6, (1), 17-40.
- Vidal, J.; Díez, G. y Vieira, M. J. (2001). La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria. Informe del trabajo que se ha realizado con la ayuda EA-7107 del Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 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.
- Vieira, M. J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior en Europa e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista de Educación y Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 17, (1), 75-97.
- Villaciervos, P. (2004). Género y Educación: Recursos y Fuentes Documentales en Internet. En M.A. Rebollo y I. Mercado (Coord.) *Mujer y Desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Villaciervos, P. (2007). Evaluación de una Experiencia de Teleformación con Profesores de Educación Física: Estrategias de Seguimiento y Herramientas de Comunicación del Teletutor. En P. Colás y otros. *Educación Física, Deporte y Nuevas Tecnologías*. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía e Instituto Andaluz de Deporte.
- Villar, A. (2008). Absències i desajustos en l'estudiantat de primer cursa la Universitat de València. *Revista Catalana de Sociologia*, 23, 97-118.
- Villar, A., Vieira, M., Hernández, F., Nunes, A. (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 139-162.
- Villareal, E. (1998). La financiación del sistema universitario. En J.M. de Luxán, *Política y reforma universitaria*, Barcelona: Cedecs.
- Villayandre, A. y Pérez, L. (2000). Tutoría de iguales. Congreso de Orientación Universitaria. Barcelona.
- Vogel, G. Fresko, B. Werthein, C. (2007). Peer tutoring for college students with learning disabilities: Perceptions of tutors and tutees. *Journal of learning disabilities*, 40, (6), 485-493.
- Vogt, D., King, D. y King, L. (2004). Focus groups in psychological assessment: Enhancing Content Validity by Consulting Members of the Target Population. *Psychological Assessment*, 16, (3), 231-243.
- Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an on-line course: a case study, *Internet and Higher Education*, 6, 77-90.
- VV.AA.: *Estrategias y recursos para la acción tutorial*. Octaedro
- Walker, J.L. (1999). Bridging the Gap: Student's Role in Recruitment and Retention, *Guidance & Counseling*, 15, (1), 13-15.
- Wasserman, K. N. (2001). Psychological and development differences between students who withdraw from college for personal-psychological reasons and continuing students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62, (3-A), 915.



- Watson, G., Johnson, G. C. y Austin, H (2004). Exploring relatedness to field of study as an indicator of student retention. *Higher Education Research and Development*, 23, (1), 57-72.
- Watts, A. G., Guichard, J., Plant, P., y Rodriguez, M. L. (1994). Educational and vocational guidance in the European Community. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Wegerif, R. (1998). The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2, (1), 34-49.
- Weis, C. H. (1972). Evaluating educational and social action programs: A tree-full of owls. En C.W. Weiss; *Evaluating Social Action Programs: Reading in Social Action and Evaluation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wilson, T. y Whitelock, D. (1998). What are the perceived benefits of participating in a computer-mediated communication (CMC) environment for distance learning computer science students? *Computers & Education*, 30, (3-4), 59-269.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC. 3 vols.
- Wolf, R. L. (1979). The use of judicial evaluation methods in the formulation of educational policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1, 19-20.
- Wolff, B., Knodel, J. y Sittitrai, W. (1993). Focus groups and surveys as complementary research methods: a case example. Newbury Park, CA: Sage.
- Wolf-Wendel, L. E., Tuttle, K. y Keller-Wolff, C. M. (1999). Assessment of a freshman summer transition program in an open admissions institution. *Journal of the First Year Experience*, 11, 7-32.
- Xu, Y., Hartman, S., Uribe, G., y Mencke, R. (2001). The effects of peer tutoring on undergraduate students' final examination scores in mathematics. *Journal of College Reading and Learning*, 32, (1), 22-31.
- Yip, M. C. W. and Chung, O. L. L. (2005). Relationship of study strategies and academic performance in different learning phases of higher education Hong Kong. *Educational Research and Evaluation*, 11, (1), 61-70.
- Yorke, M. (1998). Non-completion of full-time and sandwich students in English higher education: costs to the public purse, and some implications, *Higher Education*, 36, 181-194.
- Yorke, M. (1998). Non-completion of Undergraduate Study: Some Implications for Policy in Higher Education, *Journal of Higher Education Policy & Management*, 20, (2), 189-201.
- Yorke, M. (1998). Undergraduate Non-completion in England: Some Implications for the Higher Education System and its Institutions, *Tertiary Education and Management*, 4, (1), 59-70.
- Yorke, M. (1999). *Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education*, Taylor & Francis.
- Young, R.A. y Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, (4), 495-509.
- Zabalza, M. A (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Ed. Narcea
- Zabalza, M. A. (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Cambio educativo y educación para el cambio*. Tomo I, 241-271.

- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Ed. Narcea.
- Zubieta, J.C. y Susinos, F. (1986). Desigualdad de formación y rendimiento académico en las escuelas universitarias. En M. Latiesa (Comp.). Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la universidad. Madrid: MEC.

### **Normativa**

- Acuerdo 10.1/CG de 29/09/09, por el que se aprueba el Plan Integral para personas con algún tipo de discapacidad
- Acuerdo 3/CU 19-3-09, por el que se aprueba el Reglamento General de Estudiantes de la Universidad de Sevilla. Disponible en: [http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/2009\\_03\\_19\\_CU\\_RG\\_ESTUDIANTES.pdf](http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/2009_03_19_CU_RG_ESTUDIANTES.pdf)
- Acuerdo 5/CG 20-12-12, por el que se aprueba el II Plan Propio de Docencia (2013-2016). (BOUS 25 de enero de 2013) Disponible en: <https://ppropiodocencia.us.es/descargas/II-plan-propio.pdf>
- Acuerdo de 28-10-2008, por el que se aprueba el I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla (2008-2012).
- Consejo de Europa (2008). Resolución sobre el fortalecimiento de políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa. Diario Oficial de la Unión Europea, C-319, 3-12-2008, 4-7.
- Decreto 324/2003, de 25 de noviembre, por el que se aprueba el Estatuto de la Universidad de Sevilla (BOE 12 de 2004).
- Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE de 1 de septiembre de 1983). LRU
- Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982, 7 de Abril). Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), 103.
- Ley General de Educación (1970, 6 de Agosto). Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), 14, [Corrección de Errores en 7/agosto de 1970 y modificación en 1973/agosto de 1976].
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm.307 de 24 de diciembre de 2001). LOU
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE 31 de diciembre de 2010)

### **Informes Oficiales**

- ANECA (2004). La imagen pública del Sistema Universitario Español. Disponible en: [http://www.aneca.es/comunic/docs/notas/120204imagen\\_publica.pdf](http://www.aneca.es/comunic/docs/notas/120204imagen_publica.pdf)
- ANECA (2006). Memoria de actividades 2006. Madrid: ANECA.
- ANECA (2007). Memoria de actividades 2007. Madrid: ANECA.

- ANECA (2007). Programa de Evaluación Institucional. Guía de Autoevaluación externa, Madrid.
- ANECA (2006). DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Modelo de evaluación. Madrid: ANECA.
- Bricall, J.M.; Baro, E.; Casahuga, J.; Rivero, T.; y Roig, J. (2000). Informe universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Disponible en: [www.crue.org/bricall.htm](http://www.crue.org/bricall.htm)
- Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC
- Comunidad Escolar (2006). Información. Informe educativo de la Comisión Europea. Disponible en: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/789/info6.html>
- Consejo de la Unión Europea (2004). Informe sobre el Fortalecimiento de las Políticas, Sistemas y Prácticas en Materia de Orientación Permanente en Europa. Bruselas, 18 de mayo de 2004. Disponible en: <http://ec.europa.eu>
- CRUE (2002). Información académica, productiva y financiera de las universidades públicas españolas. Indicadores universitarios (Curso 2000-2001). Disponible en: <http://www.crue.org/cdOBSERVATORIO/index.htm>
- CRUE (2008). La universidad española en cifras 2008. Observatorio Universitario, Madrid.
- Hernández, J. (2000). Información académica, productiva y financiera de las Universidades públicas de España. Año 1998. Patrocinado por la CRUE. Disponible en: <http://www.crue.org/informegerentejaen>
- Hernández, J. (2006). La Universidad española en cifras, 2006. Madrid: CRUE.
- Hernández, J. (Dir.) (2004). La universidad española en cifras, año 2004. Madrid: CRUE. Disponible en: [http://www.ujaen.es/ser/gerencia/images/webestudiocrue04/pg\\_nueva\\_1.htm](http://www.ujaen.es/ser/gerencia/images/webestudiocrue04/pg_nueva_1.htm)
- Ministerio de Educación (2001). Plan de la calidad de las Universidades. Acciones de mejora. Madrid: Consejo de universidades.
- Ministerio de Educación y Cultura (2008). Análisis de los servicios de información, orientación y apoyo proporcionados por las universidades y utilización de los mismos por los universitarios. Proyecto EA2007-0235. Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013/2014. Secretaría General Técnica, subdirección General de Documentación y Publicaciones
- National Science Foundation, Division of Science Resources Studies (1998). Summary of Workshop on Graduate Student Attrition, NSF 99-314, Project Officer, Alan I, Rapoport (Arlington, VA). Disponible en: <http://www.nsf.gov/sbe/srs/stats/.htm>
- The Bologna Declaration (1999). Disponible en: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>
- TrendChart Innovation Policy in Europe (2005). European Innovation coreboard. Disponible en: <http://trendchart.cordis.lu/scoreboards/scoreboard2005/index.cfm>
- UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

- UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Organización de las Naciones Unidas.
- UNESCO (1999). Una revisión de las actividades de la UNESCO a la luz de la Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.
- UNESCO (2001). The Open File on Inclusive Education. Paris: UNESCO
- UNESCO (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación París: UNESCO
- UNESCO (2004). World higher education database. París: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/iau/directories/index.html>
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO Disponible en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO/OREALC (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (3), 1-21.
- United Nations (2005). Violence against Disabled Children. New York: United Nations.
- United Nations (2006). Convención para los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York: Naciones Unidas

### Portales Web

- AQU (2004). Guía de Evaluación de las Enseñanzas Universitarias. Disponible en: web: <http://www.aqucatalunya.org>
- Página Web oficial del proyecto europeo STAY IN – Orientación del estudiante en la universidad para la inclusión: <http://stay-in.org/es/>
- Plataforma Stay-In. Student Guidance for Inclusion: <http://sevilla.stay-in.org/>
- Portal Web de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla: <http://bib.us.es/>
- Portal web del Centro de Atención a Estudiantes de la Universidad de Sevilla (CAT US): <http://cat.us.es/>
- Portal Web del Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria de la Universidad de Sevilla (SACU): <http://sacu.us.es/>
- Portal Web del Servicio de Información y Comunicación de la Universidad de Sevilla (SIC): <https://sic.us.es/>
- Programa TOURS, Transición a la Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://estudiantes.us.es/programa-tours>
- Versión Web de la Guía del Estudiante de la Universidad de Sevilla (2014-2015). Disponible en: <http://guiadeestudiantes.us.es/>
-

# ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

## Ilustraciones

Ilustración 1. Variables que influyen en el abandono universitario. (Cabrera, L., y otros 2006) .....	43
Ilustración 2. Aportaciones de las TIC a la tutoría según Montserrat y Gisbert (2006).....	99
Ilustración 3. Fases de desarrollo del PAT en la Universidad de Sevilla .....	117
Ilustración 4. Relación entre ejes clave del Programa de Gobierno y Objetivos Estratégicos del IIPPD .....	120
Ilustración 5. Servicios de Orientación de la Universidad de Sevilla .....	124
Ilustración 6. Pantalla de inicio del portal web del Servicio de Información y Comunicación (CAT US).....	125
Ilustración 7. Pantalla de inicio del portal web del Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC) .....	129
Ilustración 8. Pantalla de inicio del portal web de la Biblioteca Universitaria .....	131
Ilustración 9. Pantalla de inicio al portal web de la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad .....	132
Ilustración 10. Recursos disponibles para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.....	132
Ilustración 11. Pantalla de inicio del portal web del Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo .....	135
Ilustración 12. Actuaciones previas al pilotaje de la plataforma. ....	159
Ilustración 13. Selección del equipo humano encargado del pilotaje de Stay-In.....	162
Ilustración 14. Temáticas del área de asesoramiento común (Mentores) .....	163
Ilustración 15. Temáticas del área de asesoramiento personal (Tutores).....	163
Ilustración 16. Contenidos desarrollados en Focus Group / Pretest .....	164
Ilustración 17. Aspectos tratados en la presentación del proyecto Stay-In .....	165
Ilustración 18. Asignación de áreas temáticas a los mentores.....	166
Ilustración 19. Estructura organizativa del pilotaje de la plataforma Stay-In .....	167
Ilustración 20. Portadas e índice de Guidance for inclusion: practices and needs in European Universities .....	169
Ilustración 21. Portadas e índice de la Guía para la Implantación del Sistema de Orientación Stay- In (Training Guidelines) .....	169
Ilustración 22. Portadas del manual de la plataforma Stay-In traducidas a diferentes idiomas .....	170
Ilustración 23. Índice del manual de la plataforma Stay-In en su versión española .....	170
Ilustración 24. Portada e índice del Informe de Resultados de la Evaluación del Pilotaje .....	171
Ilustración 25. Página de inicio de la plataforma Stay-In .....	172
Ilustración 26. Acceso al registro de la plataforma Stay-In .....	172
Ilustración 27. Pantalla de solicitud de datos personales para el registro en Stay-In .....	173
Ilustración 28. Pantalla del área personal de la plataforma Stay-In.....	174
Ilustración 29. Pantalla para el cambio de perfil de los usuarios de la plataforma Stay-In.....	175
Ilustración 30. Formulario de consulta de la plataforma Stay-In .....	176
Ilustración 31. Línea del tiempo de Stay-In .....	176
Ilustración 32. Enlace a la carpeta de archivos compartidos de Stay-In.....	177
Ilustración 33. Información facilitada por la plataforma de los documentos compartidos .....	177
Ilustración 34. Enlace a las herramientas de comunicación de Stay-In.....	178
Ilustración 35. Pantalla de administración de correos personales de los usuarios de Stay-In.....	178
Ilustración 36. Enlace a la agenda de la plataforma Stay-In.....	178
Ilustración 37. Pantallas de citas para asesoramiento de los usuarios de Stay-In .....	179

Ilustración 38. Pantalla de propuesta y selección de fechas para citas de asesoramiento en Stay-In .....	179
Ilustración 39. Pantalla de cuenta atrás para el comienzo de la sesión de asesoramiento en Saty- In .....	180
Ilustración 40. Chat entre usuario y asesor en Stay-In .....	180
Ilustración 41. Videochat entre usuario y asesor en Stay-In .....	180
Ilustración 42. Estrategias metodológicas de las etapas de investigación .....	185
Ilustración 43. Fases del diseño evaluativo .....	191
Ilustración 44. Diagrama del desarrollo del proyecto y la evaluación CIPP .....	192
Ilustración 45. Instrumentos utilizados de la técnica de encuesta .....	203
Ilustración 46. Imagen captada durante la celebración del Focus Group-Pretest.....	209
Ilustración 47. Fases del Modelo Evaluativo.....	217
Ilustración 48. Estructura Expositiva de los Resultados .....	218
Ilustración 49. Esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Contexto.....	221
Ilustración 50. Asesores de los estudiantes universitarios .....	232
Ilustración 51. Clasificación de las Áreas de Asesoramiento en función de las Figuras de Orientación. ....	233
Ilustración 52. Esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Diseño .....	259
Ilustración 53. Resultados de las incidencias detectadas en la plataforma durante el pilotaje .....	260
Ilustración 54. Aspectos más atractivos del Proyecto Stay-In .....	264
Ilustración 55. Clasificación de posibles Demandas que sería factible recoger y atender a través de la plataforma Stay-In.....	268
Ilustración 56. Esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Proceso.....	277
Ilustración 57. Representación gráfica de la distribución de demandas por sexo .....	283
Ilustración 58. Niveles educativos y ocupaciones de los padres y madres de los usuarios entrevistados.....	291
Ilustración 59. Esquema resumen de las características metodológicas de la Evaluación del Producto.....	301
Ilustración 60. Configuración Final de Áreas de Asesoramiento .....	311
Ilustración 61. Ciclo de Propuestas de Mejora de los Asesores .....	316
Ilustración 62. Áreas de Asesoramientos definitivas atendidas por Mentores .....	325
Ilustración 63. Áreas de Asesoramientos definitivas atendidas por Tutores .....	326

## Tablas

Tabla 1. Dimensiones de la participación en el entorno universitario .....	28
Tabla 2. Análisis comparativo de modelos de abandono. (Gairín J. y otros, 2010) .....	34
Tabla 3. Motivos de cambio y abandono y acciones preventivas. (Corominas, 2001) .....	41
Tabla 4. Dimensiones que influyen en el abandono universitario. (Colás, P. y Contreras, J.A. 2013) .....	44
Tabla 5. Pautas de actuación para mejorar el bajo rendimiento universitario. (Tejedor y otros, 2007).....	50
Tabla 6. Propuestas de intervención educativas para paliar el abandono universitario (Colás, P. y Contreras, J.A., 2013).....	51
Tabla 7. Programas de intervención y acciones preventiva para evitar el abandono. Elaboración propia a partir de Cabrera y otros (2006). ....	54
Tabla 8. Clasificación de Modelos de Orientación de Álvarez y Bisquerra (1998). Adaptado de E. Bauselas, 2004 .....	69
Tabla 9. Modelos de Intervención Orientadora. (Adaptado de diferentes aportaciones) .....	72

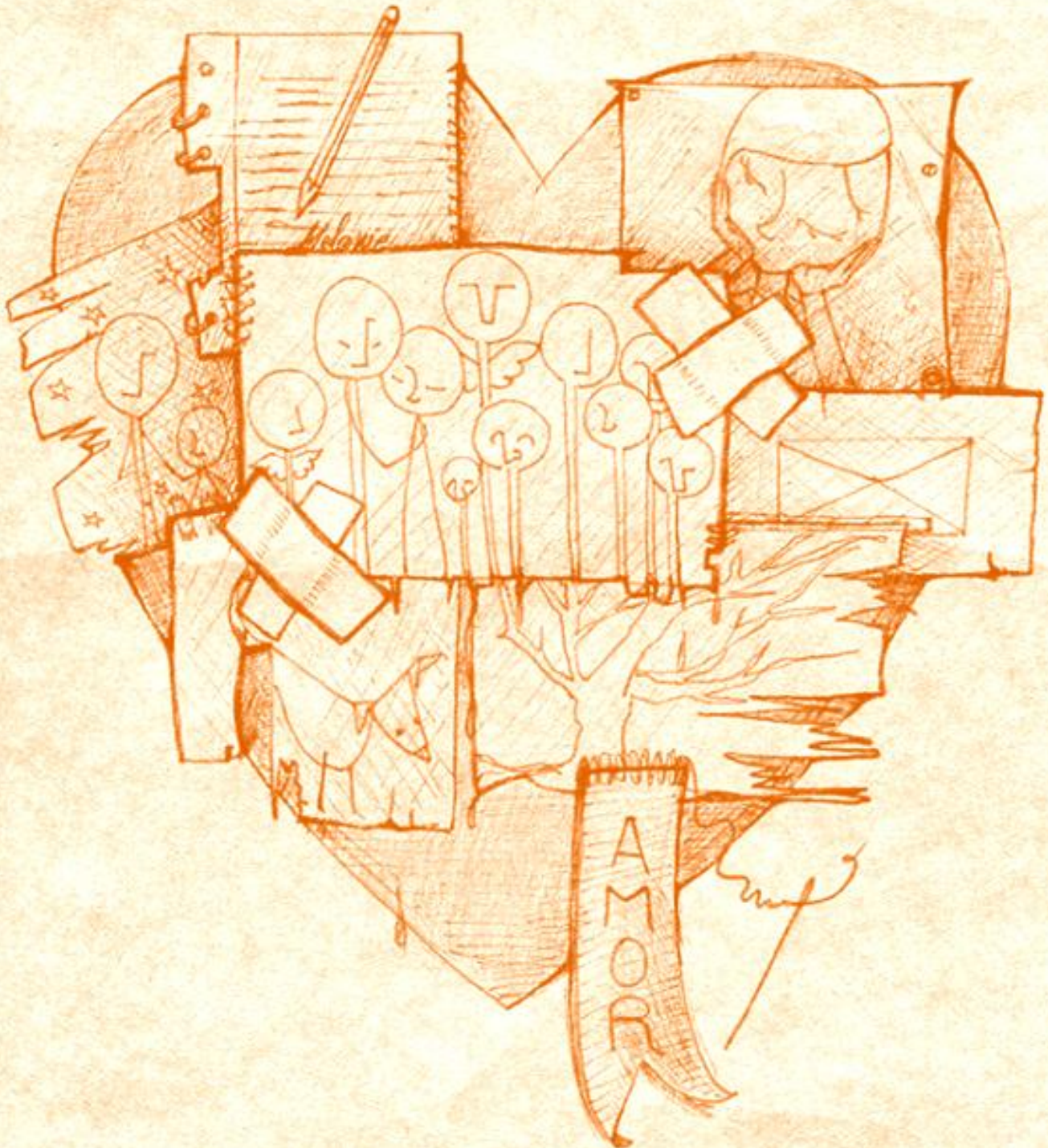
Tabla 10. Servicios de Orientación de las Universidades Españolas recogidos en el estudio de Sánchez M.F, y otros, 2006.....	74
Tabla 11. Actividades de las universidades para el alumnado de nuevo ingreso. Adaptado de Echeverría (1997).....	77
Tabla 12. Definiciones de tutoría académica de Montserrat y Gisbert (2006).....	82
Tabla 13. Práctica de las tutorías personalizadas en las Universidades Españolas .....	84
Tabla 14. Áreas generales y programas en el uso de los ordenadores en orientación. (Extraído de Pantoja y Campoy, 2001).....	98
Tabla 15. Usos correctos de las herramientas de comunicación en la tutoría on-line según Valverde y Garrido (2005) .....	101
Tabla 16. Líneas de acción de cada objetivo estratégico del IIPPD .....	121
Tabla 17. Normativa de referencia de US ORIENTA .....	123
Tabla 18. Ejemplos de actuaciones de Orientación Preuniversitaria del POAT.....	138
Tabla 19. Ejemplos de actuaciones de Orientación Personal del POAT .....	139
Tabla 20. Ejemplos de actuaciones de Orientación Académica del POAT.....	139
Tabla 21. Ejemplos de actuaciones de Orientación Profesional del POAT .....	140
Tabla 22. Socios Participantes en el proyecto Stay-In .....	150
Tabla 23. Relaciones entre la evaluación y la toma de decisiones. ....	191
Tabla 24. Características de la Evaluación del Contexto .....	193
Tabla 25. Características de la Evaluación del Diseño .....	194
Tabla 26. Características de la Evaluación del Proceso .....	195
Tabla 27. Características de la Evaluación del Producto .....	196
Tabla 28. Síntesis del Diseño de Investigación .....	198
Tabla 29. Selección de técnicas e instrumentos de recogida de información.....	199
Tabla 30. Contextualización del Análisis Documental .....	201
Tabla 31. Modelo de ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación (FiExp).....	203
Tabla 32. Contextualización de la Ficha Exploratoria de Necesidades de Orientación .....	203
Tabla 33. Contextualización del Cuestionario de Satisfacción de Usuarios de la Plataforma y del Cuestionario de Detección de Necesidades de Orientación.....	205
Tabla 34. Contextualización de la Entrevista a Usuarios de la Plataforma.....	206
Tabla 35. Contextualización del Cuaderno de trabajo Pretest del primer Focus Group .....	207
Tabla 36. Contextualización del Cuaderno de trabajo Postest del segundo Focus Group .....	208
Tabla 37. Contextualización de la Observación .....	210
Tabla 38. Ficha de Registro de Incidencias de la Plataforma.....	211
Tabla 39. Servicios de Orientación de la Universidad de Sevilla.....	223
Tabla 40. Información y propuesta de áreas de asesoramiento de usuarios antes del acceso a la universidad .....	225
Tabla 41. Información y propuesta de áreas de asesoramiento de usuarios durante los estudios universitarios .....	228
Tabla 42. Información y propuesta de áreas de asesoramiento de usuarios tras la finalización de los estudios universitarios .....	230
Tabla 43. Sexo de los encuestados .....	234
Tabla 44. Edad de los encuestados.....	234
Tabla 45. Nivel de estudios de los encuestados .....	236
Tabla 46. Modalidad de realización.....	236
Tabla 47. Titulaciones que cursaban los encuestados.....	238
Tabla 48. Situaciones de riesgo experimentadas por los encuestados .....	239
Tabla 49. Problemas concretos experimentados por los encuestados .....	239
Tabla 50. Apoyo recibido en las problemáticas experimentadas.....	241



Tabla 51. Utilidad del apoyo recibido .....	241
Tabla 52. Asesores de los estudiantes .....	243
Tabla 53. Conocimiento de los Servicios de Orientación.....	244
Tabla 54. Servicios de orientación que se ofrecen en la Universidad .....	245
Tabla 55. Frecuencia de utilización de los servicios de la universidad .....	247
Tabla 56. Calificación de los Servicios de Orientación de la Universidad .....	249
Tabla 57. Necesidad de mejora y ampliación de los servicios de orientación.....	251
Tabla 58. Servicios de orientación universitaria mejorables .....	252
Tabla 59. Servicios de orientación posibles .....	254
Tabla 60. Posibles aportaciones del proyecto a la orientación del estudiante universitario .....	265
Tabla 61. Beneficios y dificultades previstas del uso de la plataforma on-line .....	266
Tabla 62. Posibles contribuciones de Stay-In a la calidad de la orientación universitaria.....	269
Tabla 63. Resultados estadísticos del impacto esperado del uso de la plataforma en los usuarios .....	270
Tabla 64. Resultados estadísticos del impacto esperado del uso de la plataforma en asesores e institución universitaria .....	272
Tabla 65. Demandas realizadas en Stay-In distribuidas por Áreas de Asesoramiento .....	282
Tabla 66. Distribución de demandas por sexo.....	283
Tabla 67. Distribución de demandas por áreas de asesoramiento y por sexo de los demandantes.....	284
Tabla 68. Tutores y Mentores participantes en el pilotaje del proyecto.....	286
Tabla 69. Evaluación del diseño de la Plataforma por los Usuarios .....	289
Tabla 70. Expectativas cumplidas de los asesores tras su participación en el proyecto. ....	307
Tabla 71. Beneficios y Dificultades Ocasionados por el Uso de la Plataforma On-line .....	309
Tabla 72. Aportaciones de la Plataforma a la Calidad de la Orientación Universitaria .....	312
Tabla 73. Resultados estadísticos del impacto obtenido del uso de la plataforma en los usuarios.....	312
Tabla 74. Resultados estadísticos del impacto obtenido del uso de la plataforma en asesores e institución universitaria .....	313
Tabla 75. Problemas detectados por los asesores durante el pilotaje y propuestas de mejora .....	315
Tabla 76. Propuestas de mejora de los usuarios .....	317



# ANEXOS





## ANEXO I: CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NECESIDADES DE ORIENTACIÓN (CueNec)



### Cuestionario de Autoevaluación para Estudiantes

#### Introducción

STAY IN es un proyecto cofinanciado por el "Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea". El proyecto se centra en la reducción del abandono de los estudiantes en la Universidad, explorando formas innovadoras para el desarrollo de la orientación y el asesoramiento, incluyendo la "e-orientación". Como parte de la estrategia de investigación, STAY IN está llevando a cabo una encuesta para conocer las opiniones de los estudiantes sobre los problemas que tienen durante sus estudios, sus experiencias con los servicios de orientación y asesoramiento y sus puntos de vista sobre los servicios que en el futuro deberían ser desarrollados en las universidades.

Completar el cuestionario supone dedicar aproximadamente 10-15 minutos (¡menos si eres rápido!).

**Todos los datos recogidos en esta encuesta son ANÓNIMOS Y CONFIDENCIALES.**

**Para mayor información contactar con: Damian Hayward, Arcola Research  
dhayward@arcola-research.co.uk**

Código Único del Entrevistado:

**Cuestionario a estudiantes sobre los Servicios de Orientación y Asesoramiento en la Universidad (Proyecto STAY IN)**

STAY IN es un proyecto cofinanciado por el "Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea". El proyecto se centra en la reducción del abandono de los estudiantes en la Universidad, explorando formas innovadoras para el desarrollo de la orientación y el asesoramiento, incluyendo la "e-orientación".

**SECCION 1: Datos de identificación**

**\* 1.1 Universidad donde actualmente estudias:**

**\* 1.2. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando?**

- hasta un año
- 1-2 años
- 2-3 años
- más de 3 años

**\* 1.3 ¿La universidad en la que estudias está en tu país de origen?**

- Sí
- No

**\* 1.4 Sexo:**

- Mujer
- Hombre
- No contesto

**\* 1.5 ¿Cuál es el nivel de estudios que estás cursando en este momento? :**

- Grado o equivalente
- Masters o equivalente
- Doctorado o equivalente
- Otro

**\* 1.6 Titulación:**



\* **1.7 Realizas tus estudios:**

	A Tiempo completo	A Tiempo parcial	Presencial	No presencial	Ambos
Elige una de las siguientes respuestas: Tiempo completo o A Tiempo parcial y elige una de las siguientes respuestas: Presencial, No presencial o Ambos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* **1.8 Edad:**

- 17 - 22
- 23-26
- 27-30
- más de 30

\* **1.9. ¿Has estudiado en otra universidad antes de esta?**

- Sí
- No

\* **1.10 La ocupación de la persona con mayores ingresos en tu familia (si esta persona está ahora jubilado o desempleado, introduce su ocupación anterior)**

- Empresario (por ejemplo, director de una compañía)
- Profesional independiente (médico, abogado)
- Técnicos (por ejemplo, asistente de laboratorio)
- Administrativo (por ejemplo, secretario de oficina)
- Trabajadores de servicios y ventas (asistente de ventas, por ejemplo)
- Especialista en agricultura, forestales y pesca
- Artesanía y operarios de la construcción (por ejemplo, fontanero)
- Operadores de instalaciones y máquinas (por ejemplo, trabajador de fábrica)
- Trabajador no cualificado (por ejemplo, jornalero)
- Militar
- Parado de larga duración
- No lo sé

\* **1.11 ¿Te describirías como miembro de una minoría étnica?**

- Sí
- No
- No lo sé

**SECCION 2: TU EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTE**

**2.1 En tu experiencia como estudiante universitario, indica si has experimentado algunas de las siguientes situaciones (marca cada una de las casillas que correspondan): Si no respondiste a ninguna continúa con la pregunta 2.2**

- Cambié a una materia diferente dentro de la misma facultad o Escuela Universitaria (Por ejemplo de Física a Química)
- Cambié de titulación y me fui a otra facultad (por ejemplo, de Física a Derecho)
- Cambié a otra universidad
- Dejé de estudiar por completo, abandoné

**2.2 Durante el tiempo que has estado estudiando en la universidad (incluyendo todas las universidades en las que anteriormente hayas estudiado), por favor indica: a) si has tenido algunos de los siguientes problemas que a continuación se relacionan, b) si recibiste apoyo para el problema que se te presentó y c) si el apoyo recibido fue útil. (Marcar todas las casillas que correspondan)**

	Marcar la casilla si has experimentado esta situación	Marcar la casilla si recibiste apoyo para el problema que se te presentó	Marcar la casilla si el apoyo recibido fue útil
Discapacidad física de larga duración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salud física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salud mental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Necesidades específicas de aprendizaje (por ejemplo, dislexia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con mis compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De relaciones fuera de la universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sociales (por ej. sensación de aislamiento)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De alojamiento (por ej., encontrar un lugar para vivir)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Económicos (por ej., matrícula, libros)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Legales, jurídicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De orientación (por ej., encontrar información)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con los estudios (por ej., horarios, exámenes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De salidas profesionales (por ej., orientación profesional)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros temas no mencionados (por favor especifícalos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**?** Si marcaste cualquiera de las casillas en la pregunta 2.2, por favor continúa con la pregunta 2.3. Si no lo hiciste, por favor continúa en la pregunta.2.4 Si marcaste la casilla "Otros temas no mencionados" por favor especifícalos a continuación...

**Si marcaste la casilla "Otros temas no mencionados" por favor especifícalos**

**2.3. Si has recibido ayuda para algunos de los problemas o dificultades anteriormente identificados (pregunta 2.2), señala la persona o servicio que te lo proporcionó (marca todas las casillas que correspondan)**

- De los profesores o tutores dentro de la universidad
- De los servicios de orientación en la universidad
- De mis compañeros/as
- De otros amigos/as
- De la familia
- De otros profesionales fuera de la universidad
- Otro:

**2.4. Desde tu experiencia como universitario, identifica los tres principales problemas y/o dificultades con las que se enfrentan los estudiantes durante sus estudios:**

**SECCIÓN 3: TU EXPERIENCIA CON LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES**

**• 3.1 ¿Tiene tu universidad un servicio de orientación y asesoramiento para los estudiantes?**

- Sí
- No
- No lo sé

**?** Si tu respuesta a la pregunta anterior ha sido afirmativa continua en la pregunta 3.2. Si tu respuesta ha sido NO o NO LO SÉ, pasa a la pregunta 3.5.

**3.2. Si tu respuesta ha sido AFIRMATIVA a la pregunta 3.1, Identifica cuál de los servicios de orientación y asesoramiento que a continuación relacionamos se ofertan, total o parcialmente, en tu universidad (Marca todas las casillas que correspondan):**

- Mi universidad ofrece servicios de orientación y asesoramiento
- La organización estudiantil ofrece servicios de orientación y asesoramiento
- Otro tipo de organización ofrece servicios de orientación y asesoramiento

**3.3a. Si tu respuesta fue SI a pregunta 3.1, por favor completa el siguiente cuadro, siempre referido a la universidad en la que actualmente estas estudiando: Por favor elige la respuesta adecuada en cada uno de ellos**

	Marca si se ofrece este servicio			¿Cuántas veces has utilizado este servicio?			Sin respuesta
	Sí	No	No lo sé	Nunca	A veces	A menudo	
Para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos que cambien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
De apoyo a la discapacidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
De apoyo a cuestiones de salud mental (por ejemplo, ansiedad, depresión)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a las necesidades específicas de aprendizaje (por ejemplo, dislexia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a problemáticas familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>



Apoyo a problemáticas personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a cuestiones sociales (por ejemplo, sensación de aislamiento, soledad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a cuestiones de organización de mi vida estudiantil (alojamiento)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a cuestiones económicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a cuestiones jurídicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo para problemas de estudio , con los horarios (por ejemplo, exámenes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
El apoyo a la orientación profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a otras cuestiones (por favor, especifique abajo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**?** Si NUNCA has utilizado el servicio de orientación y asesoramiento en tu universidad, responde a la pregunta 3.4. Si LO HAS UTILIZADO por favor CONTINÚA EN la pregunta 3.3.b

**Si marcaste la casilla "Apoyo a otras cuestiones (por favor, especifique abajo)", escríbelas aquí**

**3.3b ¿Si has utilizado el servicio de orientación y asesoramiento en tu universidad, cómo calificarías el servicio prestado? Marcar solamente UNA casilla para cada servicio utilizado**

	Muy pobre	Pobre	Normal	Bueno	Muy bueno	Sin respuesta
Para conocer cómo funcionan las cosas y dónde se encuentran	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Información sobre el plan de estudios, cursos, exámenes, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Información y asesoramiento sobre asignaturas y cursos que cambien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
De apoyo a la discapacidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
De apoyo a cuestiones de salud mental (por ejemplo, ansiedad, depresión)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a las necesidades específicas de aprendizaje (por ejemplo, dislexia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a problemáticas familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a problemáticas personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a cuestiones sociales (por ejemplo, sensación de aislamiento, soledad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a cuestiones de organización de mi vida estudiantil (alojamiento)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a cuestiones económicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a cuestiones jurídicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo para problemas de estudio, con los horarios (por ejemplo, exámenes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
El apoyo a la orientación profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Apoyo a otras cuestiones (por favor, especifique abajo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**?** Si nunca has utilizado el Servicio de Orientación y Asesoramiento en tu universidad, responde a la pregunta 3.4 Si has utilizado el Servicio de Orientación y Asesoramiento en tu universidad, continua la pregunta 3.5

Si marcaste la casilla "Apoyo a otras cuestiones (por favor, especifique abajo)", escríbelas aquí

**3.4. Si nunca has utilizado el Servicio de Orientación y Asesoramiento es porque (selecciona todas las casillas que correspondan):**

- Nunca lo he necesitado
- El servicio adecuado no se ofrece
- No sabía cómo acceder al servicio
- El servicio no estaba disponible cuando lo necesité
- No quería pedir ayuda
- Busqué ayuda en otro sitio
- Otro:

**3.5. Señala los servicios que ofrece tu universidad (marca todo lo que corresponda):**

- Una guía con los servicios de asesoramiento y orientación disponibles
- Información online del servicio que está disponible
- 'Ventanilla única' para todos los servicios de orientación y asesoría
- Acceso las 24 horas los 7 días de la semana
- Consulta individual con profesionales
- Servicio online de asesoramiento y apoyo
- Orientación de un tutor personal
- Apoyo de iguales ofrecido por los demás estudiantes

#### Sección 4: Servicios de Orientación que te gustaría que se ofertaran en tu universidad

**• 4.1. A partir de tu experiencia como estudiante universitario, ¿crees que los servicios de orientación a los estudiantes se podrían mejorar?**

- Sí
- No
- No lo sé

**?** Si tu respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, por favor continúa con la pregunta 4.2. Si tu respuesta fue NO o NO LO SÉ, por favor continúa en la pregunta 4.4

**4.2. Si tu respuesta a la pregunta 4.1. ha sido afirmativa, identifica las áreas que se podrían mejorar en los servicios de orientación que ofrece tu universidad a los estudiantes (marca todas las casillas donde tu creas que se pueden hacer mejoras):**

- Organización de talleres para atender los problemas de los estudiantes
- El seguimiento continuo de los problemas de los estudiantes y su satisfacción.
- Reglamentos o normativas claras haciendo más fácil el acceso a los servicios
- Toma de conciencia sobre los problemas de los estudiantes y cómo se les puede ayudar
- Proporcionar formación a los estudiantes para saber reconocer los problemas y cómo afrontarlos.
- Asignar tutores a cada estudiante para facilitarle ayuda con sus problemas
- Formar al personal que atiende los servicios para que sepan cómo reconocer los problemas del estudiante y qué hacer
- La creación de servicios de apoyo entre iguales (implicar a compañeros)
- Una mejor información y apoyo en la orientación (por ejemplo, para los alumnos de nuevo ingreso)
- Apoyo en el cambio de asignaturas y cursos
- Talleres para los estudiantes para ayudarles a adquirir mejores hábitos de estudio
- Apoyo psicológico y asesoría
- Apoyo a los problemas económicos
- Apoyo en el alojamiento
- Asesoramiento legal
- Apoyo a cuestiones de salud
- Mejor apoyo para estudiantes con discapacidades
- Mejor apoyo para los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje

**4.3. Si hay otros servicios no indicados arriba que se deberían ofrecer en tu universidad a los estudiantes. Indícalos por favor:**

• 4.4. ¿Te gustaría tener en tu universidad una guía online sobre el servicio de orientación y asesoramiento?

- Sí
- No
- No lo sé

4.5. Si tu respuesta anterior ha sido afirmativa, identifica cuáles de los servicios siguientes se podrían incorporar en tu universidad

(marca todas las casillas que correspondan)

- Asesoramiento individual a cargo de especialistas en orientación universitaria
- Disponibilidad de profesionales (por ejemplo profesores – tutores) encargados del asesoramiento a los estudiantes en grupo
- Compañeros que pudiesen orientar o asesorar (Mentores)
- Un foro para estudiantes
- Otro:

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**



## ANEXO II: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DIRIGIDO A LOS USUARIOS DE LA PLATAFORMA (CueUs)



Universidad de Sevilla  
Ciencias de la Educación

### 1. DATOS PERSONALES

Edad: \_\_\_\_ años

Sexo: Hombre  Mujer

Nacionalidad: \_\_\_\_\_

Universidad: \_\_\_\_\_

Titulación que cursas: \_\_\_\_\_

Curso actual: \_\_\_\_\_

¿Cuántos años llevas estudiando en la universidad? : \_\_\_\_ años

¿Tienes alguna titulación universitaria anterior? Sí  No  En caso de respuesta afirmativa ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Siempre has estudiado en la misma Universidad? Sí  No  En caso de respuesta negativa, ¿dónde y qué has estudiado?

¿En qué trabaja tu padre? \_\_\_\_\_

¿Cuál es el nivel educativo de tu padre? \_\_\_\_\_

¿En qué trabaja tu madre? \_\_\_\_\_

¿Cuál es el nivel educativo de tu madre? \_\_\_\_\_



## 2.SERVICIO DE ORIENTACIÓN DE LA PLATAFORMA

### A. Datos de Acceso:

¿Cuándo has utilizado la plataforma? \_\_\_\_\_

¿Desde dónde accediste a la plataforma? (Desde la facultad, desde casa, en otro lugar) \_\_\_\_\_

¿Has necesitado ayuda para el acceso? \_\_\_\_\_

¿Cuánto tiempo has dedicado a la plataforma? \_\_\_\_\_

¿Era tu primera visita a la plataforma? Si no es así, ¿cuántas veces has entrado? \_\_\_\_\_

¿Por qué accediste a la plataforma? \_\_\_\_\_

### B. Evaluación de la Experiencia:

¿Puedes calificar algunos aspectos sobre la experiencia del uso de la plataforma?. Califica de 0 (absolutamente negativo) a 10 (excelente).

EVALUACIÓN TÉCNICA DE LA PLATAFORMA	
	CALIFICACIÓN
Control de acceso a la plataforma. Facilidad en el registro	
Apariencia atractiva. Calidad estética del diseño gráfico.	
Facilidad de uso. Usabilidad. Navegación intuitiva	
Interfaz amigable y sencilla, eficiente para recibir orientación sin dificultades.	



EVALUACIÓN TÉCNICA DE LA PLATAFORMA	
	CALIFICACIÓN
<b>Canales de comunicación. (Correo, chat, foros, etc.). Interactividad</b>	
<b>Recursos multimedia disponibles (audio, video, enlaces a otras páginas Web, etc.)</b>	
<b>Visualización de la información y documentación facilitada</b>	
<b>Calidad general de la plataforma on-line</b>	

EVALUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN RECIBIDA	
	CALIFICACIÓN
<b>Velocidad en la resolución de demandas</b>	
<b>Cordialidad en la atención recibida</b>	
<b>Confidencialidad obtenida</b>	
<b>Sensibilidad mostrada por el asesor</b>	
<b>Nivel de comprensión del problema</b>	
<b>Nivel de eficacia en la respuesta a la demanda</b>	
<b>Satisfacción general con la orientación recibida</b>	



### 3. RESULTADOS OBTENIDOS

Por último, ¿podrías valorar la consecución de los siguientes objetivos?. Califica de 0 (absolutamente negativo) a 10 (excelente).

	CALIFICACIÓN
Aumento de la sensación de bienestar	
Aumento de la confianza	
Reducción de las sensaciones de ansiedad y estrés	
Aumento de la capacidad para estudiar con eficacia	
Aumento de la capacidad de hacer frente a las presiones de la vida estudiantil	



Education and Culture DG  
Lifelong Learning Programme



Grupo de  
Investigación, Evaluación  
y Tecnología Educativa

## ANEXO III: GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A LOS USUARIOS DE LA PLATAFORMA (EntUs)



### **1. Funcionamiento de la Plataforma**

**¿Qué te ha parecido el funcionamiento y la calidad de la plataforma on-line que has utilizado?**

**¿Cómo valorarías los siguientes aspectos?:**

- Control de acceso a la plataforma. Facilidad en el registro
- Apariencia atractiva. Calidad estética del diseño gráfico.
- Facilidad de uso. Usabilidad. Navegación intuitiva
- Interfaz amigable y sencilla, eficiente para recibir orientación sin dificultades.
- Canales de comunicación. (Correo, chat, foros, etc.). Interactividad
- Recursos multimedia disponibles (audio, video, enlaces a otras páginas Web, etc.)
- Visualización de la información y documentación facilitada

### **2. Orientación Recibida**

**Respecto a la orientación que has recibido de los asesores, ¿qué opinas sobre?:**

- Velocidad en la resolución de demandas
- Cordialidad en la atención recibida
- Confidencialidad obtenida
- Sensibilidad mostrada por el asesor
- Nivel de comprensión del problema
- Nivel de eficacia en la respuesta a la demanda

### **3. Satisfacción de los usuarios atendidos**

**¿Cuál es tu nivel de satisfacción general con la orientación recibida?**

**¿Consideras que a través del asesoramiento has alcanzado los siguientes objetivos?:**

- Aumento de la sensación de bienestar
- Aumento de la confianza
- Reducción de las sensaciones de ansiedad y estrés
- Aumento de la capacidad para estudiar con eficacia
- Aumento de la capacidad de hacer frente a las presiones de la vida estudiantil

### **4. Problemas detectados y Propuestas de mejora**

**¿Cuáles han sido los aspectos más positivos del servicio obtenido?**

**¿Qué problemas has experimentado al usar este servicio?**

**¿Podrías realizar alguna sugerencia para su mejora?**



# ANEXO IV: CUADERNO DE TRABAJO ELABORADO PARA EL FOCUS GROUP PRETEST (FGPre)



## WORKSHOP STAY IN

5 de marzo de 2014

Seminario 5.1, 17:00h

## FOCUS GROUP

## PRETEST



## 1. PERFIL DEL PARTICIPANTE

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: Hombre  Mujer

Titulación: \_\_\_\_\_

Actividad profesional: \_\_\_\_\_

Rol dentro de la plataforma:

Alumno-Mentor

Profesor-Tutor

¿Has participado en algún proceso de orientación? Sí  No.

En caso afirmativo describe tu experiencia: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿En esta experiencia se hacía uso de las tecnologías? Sí  No

¿Has utilizado alguna plataforma educativa? Sí  No

## **2. MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN**

**¿Te resulta interesante participar en esta iniciativa?**

---

---

---

**¿Qué aspectos del proyecto te parecen más atractivos?**

---

---

---

**¿Qué expectativas tienes sobre tu participación?**

---

---

---

**Anotaciones y Conclusiones:**

### **3. APROXIMACIÓN AL ENFOQUE STAY IN**

**¿Crees que este proyecto va a aportar algo distinto a la orientación y al asesoramiento del estudiante universitario?**

---

---

---

**¿Qué beneficios y qué dificultades consideras que puede ocasionar el uso de una plataforma On-line para la orientación de estudiantes universitarios?**

**a) Beneficios:**

---

---

---

**b) Dificultades:**

---

---

---

**Anotaciones y Conclusiones:**



## 4. RESULTADOS E IMPACTOS

¿Qué tipo de cuestiones crees que pueden plantear los estudiantes en la plataforma? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Piensas que el uso de esta plataforma On-line va a mejorar la calidad de la orientación al estudiante? Sí  No  ¿De qué manera? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A continuación, valora de 0 a 5 en qué medida podría afectar el uso de la plataforma a la mejora de las siguientes cuestiones (Siendo 0: Ninguna Mejora, y 5: Máxima Mejora)

	0	1	2	3	4	5
Competencias y habilidades personales						
Relaciones sociales						
Aprendizaje						
Búsqueda empleo						
Otras. Especifica 1: _____						
Otras. Especifica 2: _____						

Consideras que el uso de esta plataforma puede mejorar a largo plazo:

	Sí	No
La problemática del fracaso escolar		
Las competencias y prácticas de los mentores		
Las competencias y prácticas de los tutores		
La reducción de los costes del servicio		

**MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN**

# ANEXO V. CUADERNO DE TRABAJO ELABORADO PARA EL FOCUS GROUP POSTEST (FGPos)



## WORKSHOP STAY IN

3 de junio de 2014

Aula 3.10, 1100h

**FOCUS GROUP**

**POSTEST**



## 1. PERFIL DEL PARTICIPANTE

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: Hombre  Mujer

Titulación: \_\_\_\_\_

Actividad profesional: \_\_\_\_\_

Rol dentro de la plataforma:

Alumno-Mentor

Profesor-Tutor

## **2. CUMPLIMIENTO DE LAS EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN**

**¿Te ha resultado interesante participar en esta iniciativa?**

---

---

---

---

**¿Qué aspectos del proyecto te han parecido más atractivos?**

---

---

---

---

**¿Se han cumplido tus expectativas de participación en el proyecto?.  
Razona tu respuesta:**

---

---

---

---

### **3. APROXIMACIÓN AL ENFOQUE STAY IN**

**¿Crees que este proyecto ha aportado algo distinto a la orientación y al asesoramiento del estudiante universitario?**

---

---

---

---

**¿Qué beneficios y qué dificultades ha ocasionado el uso de una plataforma On-line para la orientación de estudiantes universitarios?**

**a. Beneficios:**

---

---

---

---

**b. Dificultades:**

---

---

---

---

## 4. RESULTADOS E IMPACTOS

¿Qué tipo de cuestiones han planteado los estudiantes en la plataforma? \_\_\_\_\_

¿Piensas que el uso de esta plataforma On-line mejora la calidad de la orientación al estudiante? Sí  No  ¿De qué manera?

A continuación, valora de 0 a 5 en qué medida ha afectado el uso de la plataforma a la mejora de las siguientes cuestiones (Siendo 0: Ninguna Mejora, y 5: Máxima Mejora)

	0	1	2	3	4	5
Competencias y habilidades personales						
Relaciones sociales						
Aprendizaje						
Búsqueda empleo						
Otras. Especifica 1: _____						
Otras. Especifica 2: _____						

Consideras que el uso de esta plataforma mejora:

	Sí	No
La problemática del fracaso escolar		
Las competencias y prácticas de los mentores		
Las competencias y prácticas de los tutores		
La reducción de los costes del servicio		

## 5. DIFICULTADES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Señala las problemáticas que han surgido durante la puesta en marcha de esta iniciativa. Plantea para cada problemática una propuesta de mejora que se haya llevado a cabo o que sea necesario plantear.

PROBLEMÁTICAS	PROPUESTAS DE MEJORA

De forma general y después de tu participación, ¿Qué aspectos de este proyecto piensas que pueden ser mejorables?

---

---

---

---

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN