

Maria J. Vieira, Javier Vidal

La consideración del sistema de orientación a estudiantes universitarios en la evaluación institucional española
Revista de Investigación Educativa, vol. 23, núm. 2, 2005, pp. 547-571,
Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica
España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321973014>



Revista de Investigación Educativa,
ISSN (Versión impresa): 0212-4068
rie@um.es
Asociación Interuniversitaria de Investigación
Pedagógica
España

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA CONSIDERACIÓN DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL ESPAÑOLA¹

María J. Vieira² y Javier Vidal
Dpto. Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de León

RESUMEN

Los procesos de evaluación institucional en los que han participado las universidades españolas se caracterizan por la escasa importancia prestada al sistema de orientación en las guías de evaluación en comparación con otros temas, especialmente, desde el punto de vista institucional. En este estudio, se realiza un análisis pormenorizado en una universidad española, la Universidad de León, con el fin de conocer mediante un ejemplo concreto, el alcance de la evaluación del sistema de orientación en el contexto institucional.

La metodología ha consistido en el análisis de contenido de los informes generados en los procesos de evaluación y en los análisis descriptivo, factorial y de contraste de hipótesis de diferencias de las encuestas realizadas al alumnado.

Las principales conclusiones se refieren a la importancia de que la planificación del sistema de orientación parta de un marco global compartido por la institución, que posteriormente se concrete en las necesidades específicas de los centros y a la necesidad de enfatizar la dimensión institucional en los procesos de evaluación.

Palabras clave: *orientación universitaria, educación superior, calidad, evaluación institucional, satisfacción del alumnado.*

1 Este trabajo forma parte de la tesis doctoral titulada Análisis comparado sobre la planificación y organización del sistema de orientación y apoyo al estudiante en las instituciones de educación superior, realizada por María José Vieira y dirigida por Javier Vidal.

2 Dirección electrónica: maria.vieira@unileon.es

ABSTRACT

Institutional evaluation procedures in Spanish higher education are characterised by insufficient criteria for the assessment of student affairs contained in the assessment guidelines in comparison with other subjects, mainly, from an institutional point of view. In this study, an in-depth analysis of the institutional evaluation procedures in the University of Leon was carried out to examine to what extent student affairs programs and services have been assessed within the institutional context.

The methodology consisted of content analysis of the assessment reports and quantitative descriptive and factorial analysis methodology for the students surveys carried out within the evaluation processes.

The main conclusions refer to the need of considering student affairs programs and services within an institutional plan at higher education institutions, which should be adapted to the needs and requirements of each faculty or college, and also to the need of highlighting the institutional dimension in institutional evaluation procedures.

Key words: student affairs, higher education, quality assurance, institutional evaluation, students' satisfaction.

I. LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DE LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

La orientación universitaria puede ser definida contextualizando el concepto general de orientación en el ámbito de la educación superior. Así, la orientación universitaria se concibe como un proceso de ayuda sistemático y continuo dirigido a estudiantes universitarios (aunque se podría incluir también a otros miembros de la comunidad universitaria) en aspectos académicos, profesionales y personales poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo. Este proceso se concreta en un conjunto de funciones planificadas y organizadas en un *sistema institucional de orientación y apoyo al estudiante* independientemente de cómo (qué modelo de intervención), dónde (qué contexto próximo: el aula, servicios, etc.) y por quién (profesores, tutores, otros compañeros, orientadores o profesionales) sean ofrecidas estas funciones de ayuda.

El análisis de la oferta de orientación universitaria en diversos países indica que aquéllos incluidos en el modelo anglosajón de universidad, como Inglaterra y Estados Unidos, proporcionan a sus estudiantes un conjunto de funciones encaminadas a ayudarles en los ámbitos académico, profesional y personal contempladas en planes institucionales, en contraposición a los sistemas de educación superior vinculados a los modelos napoleónico y humboldtiano, con una visión institucional más limitada en este ámbito (Watts y Kidd, 2000; Tuttle, 2000; Nuss, 2001). Por tanto, especialmente en el ámbito anglosajón, el sistema de orientación está formado por multitud de funciones que se materializan organizativamente en servicios de admisiones, programas de preparación para la universidad, servicios de orientación profesional, académica, psicológica, programas de participación del alumnado y actividades extracurriculares, programas de apoyo a estudiantes con discapacidad, a minorías étnicas, a estudiantes internacionales, a estudiantes adultos, gabinetes de orientación sexual, centros de

salud, asesoramiento financiero, guarderías, servicios religiosos, servicios de deportes, de alojamiento, de actividades culturales, entre otros (Ludeman, 2001).

Entre la gran variedad de funciones que cubren los servicios y programas que constituyen el sistema de orientación y apoyo al estudiante universitario, es posible realizar una distinción entre aquellas funciones más vinculadas a lo que en el *análisis de procesos de las organizaciones* se denominan procesos *básicos* o *clave*, que estarían más vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje, que requieren el apoyo de otros procesos *de soporte*, de carácter administrativo, financiero, de bienestar, de información y de infraestructuras que serían aquellos que faciliten el desarrollo de la vida universitaria en general (Kells, 1997; Rey, 1998). En esta doble dimensión, diferenciando entre procesos básicos y de soporte, se enmarcan los principales argumentos que permiten justificar la orientación en las instituciones de educación superior. Como proceso básico, la orientación debe potenciar el aprendizaje y el éxito académico proporcionando atención integral al alumno desde la propia docencia, y como proceso de soporte, la orientación favorece la creación de un contexto institucional lo más facilitador posible para unos *clientes* con unas necesidades concretas, los estudiantes.

Por tanto, siendo incuestionable la dimensión institucional de la orientación universitaria, parece oportuno proceder al análisis de su situación en los procesos de evaluación institucional en los que han participado las universidades españolas en los últimos años.

2. EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La evaluación institucional nos sirve para conocer el estado de una institución respecto a unos criterios previamente definidos en guías de evaluación. En el ámbito educativo, los objetivos de la evaluación institucional son el desarrollo y la mejora de la institución partiendo del diagnóstico de sus fortalezas y debilidades (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991; Hämäläinen, Pehu-Voima, & Wahlén, 2001). En las guías de evaluación de los sistemas de educación superior del ámbito anglosajón se presta mucha importancia a la dimensión institucional del sistema de orientación, en consonancia con su amplia oferta de funciones de apoyo al estudiante (QAA, 2003; CAS, 2003).

En la universidad española, después de una fase experimental, la evaluación institucional se inició definitivamente con el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) del Consejo de Universidades entre 1995 y 2000. En este Plan, la evaluación institucional de la calidad de las universidades atiende a tres unidades de análisis: la enseñanza, por medio de las titulaciones, la investigación, mediante la evaluación de los departamentos asociados a las titulaciones evaluadas, y la gestión, a través de la evaluación de los servicios vinculados asimismo a la enseñanza (Coba, 2001; Vidal, 2003). Finalizado el PNECU, se continuó la evaluación con el II Plan de la Calidad de las Universidades (PCU) establecido en abril de 2001 con una vigencia de seis años. A finales de 2001, se aprueba la Ley Orgánica de Universidades (LOU) que en el ámbito de la evaluación introduce la certificación y acreditación y la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Tras estos cambios, la evaluación institucional prevista en el II PCU se concentró en la

revisión de los resultados de las evaluaciones desarrolladas, hasta su derogación en noviembre de 2003 (RD 1391/2003, de 17 de noviembre).

Este estudio se contextualiza en los procesos de evaluación institucional realizados durante el I PNECU y el II PCU. En estos planes, la evaluación de programas y servicios de orientación ha sido contemplada mediante la evaluación de la enseñanza ya que, si bien es cierto que en la evaluación de los servicios se han evaluado algunos vinculados con el apoyo al estudiante, las universidades no los han evaluado conjuntamente.

2.1. Criterios relacionados con la orientación

En las guías de evaluación de la enseñanza utilizadas en el PNECU y en el PCU, aunque han sufrido transformaciones en las distintas convocatorias, los apartados específicos sobre orientación y apoyo al alumnado son la atención tutorial (en el apartado sobre el desarrollo de la enseñanza) y diversos aspectos recogidos en el apartado sobre el alumnado (CU, 1999).

La atención tutorial hace referencia fundamentalmente a la denominada por Lázaro (2002) *tutoría burocrática*, es decir, la que el profesorado tiene asignada con el fin de resolver asuntos académicos relacionados con sus asignaturas. En este apartado se incluye el análisis de las funciones de la atención tutorial, la información sobre horarios y el número de horas dedicadas a la tutoría, la valoración del nivel de cumplimiento y de la existencia de «cultura» de atención individualizada a los alumnos, la descripción de experiencias singulares y la reflexión sobre su utilidad, eficacia y dificultades para llevarla a cabo. En el apartado sobre el alumnado, los criterios más relacionados con el sistema de orientación son la valoración sobre la información y orientación que reciben los alumnos, sobre otros servicios de atención y ayuda, sobre actividades de apoyo académico y sobre mecanismos para expresar opiniones. La guía incluye otros criterios relacionados con el sistema de orientación como es la participación del alumnado y su relación con el profesorado.

Además de estos apartados específicos, también en el apartado sobre instalaciones y recursos se trata la valoración de las instalaciones y recursos didácticos, de dotaciones complementarias (culturales, residencias, deportivas, etc.), y en el apartado sobre relaciones externas, se valora la participación de los estudiantes en programas de intercambio nacionales e internacionales, la inserción profesional de los graduados y la imagen de la titulación.

Si se realiza una clasificación de estas funciones según los ámbitos de la orientación utilizados en la mayoría de las investigaciones, es decir, académico, profesional, personal/asistencial, se observa que las funciones recogidas en la guía se centran fundamentalmente en el académico (información, orientación y atención tutorial, participación del alumnado, programas de intercambio, infraestructura para el trabajo y el estudio, bibliotecas y recursos informáticos a disposición del alumno), seguido del profesional (seguimiento de la inserción profesional y prácticas externas) y, por último, el personal/asistencial (instalaciones deportivas, culturales, comedores y residencias). Como se puede observar en este último ámbito, la atención se centra en la parte asistencial y de recursos para el alojamiento, comedores, deporte, etc., en cambio no se considera la

evaluación de otras funciones de carácter personal como son la atención psicológica, emocional, el asesoramiento en temas jurídicos, económicos, etc.

Cabe esperar que, puesto que la guía se centra en el contexto de la titulación, en la evaluación realizada en las universidades españolas no se haya considerado la orientación y el apoyo al estudiante como un sistema planificado institucionalmente, sino más bien, como determinados aspectos que cubren las titulaciones para ayudar académicamente al alumnado.

2.2. Diagnóstico del sistema de orientación

Los resultados del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1996-2000 (CCU, 2003a) indican que la atención y ayuda prestada al estudiante ha sido un tema de gran interés e inquietud en las titulaciones evaluadas:

- Se considera necesario mejorar y completar la *información*, tanto la que se ofrece a los alumnos durante toda la carrera, en la elección de itinerarios formativos de asignaturas optativas y de libre elección y en la información y solicitud de becas, como la información de la que dispone la institución para tomar decisiones. Respecto a la información para los alumnos se propone la elaboración de guías académicas que contengan el plan de estudios, metodología, programas, calendarios, etc., y otros medios de difusión de información como la actualización de las páginas Web, tablones de anuncios, etc.
- La mayor parte de las titulaciones consideran necesario mejorar los *servicios* de información y orientación al alumnado, especialmente ante la descoordinación entre los diferentes servicios y el desconocimiento de algunos de ellos por parte de los estudiantes.
- Se insiste en la necesidad de mejorar la *orientación de los alumnos de nuevo ingreso* mediante jornadas de acogida y orientación inicial que permita que el estudiante se integre fácilmente en la universidad.
- Parece necesario promover la *participación de los alumnos* en el centro mediante la potenciación de la delegación de alumnos y la figura del defensor de los estudiantes. Algunas unidades proponen fomentar la responsabilidad de los alumnos en el centro y el desarrollo de actividades extracurriculares. En este sentido, al analizar la metodología docente, el 40% de las titulaciones proponen potenciar y organizar *actividades extracurriculares* (jornadas, ciclos de conferencias, actividades culturales, deportivas, etc.) en las que participen los alumnos.
- La situación de la *atención tutorial* en las universidades ha sido objeto de un gran interés. Se están desarrollando experiencias institucionalizadas de acción tutorial mediante programas de mejora de atención a los alumnos diferentes a las tutorías de asignatura que el profesorado tiene asignadas. Las experiencias mejor valoradas son la creación de tutores de itinerario curricular, la existencia de planes tutoriales, el uso de Internet para las tutorías y la atención tutelar a grupos. Sin embargo, el 45% de las titulaciones reconoce que existe una escasa utilización de las tutorías de asignatura y que no hay una cultura de acción tutelar entre el profesorado siendo cuestionada la eficiencia del sistema tradicional

de tutorías de asignaturas, tanto por la falta de formación del profesorado, como por el escaso uso que los alumnos hacen de ellas. Con el fin de mejorar esta situación, se propone aumentar la información al alumno sobre su finalidad y utilidad además de mejorar la formación del profesorado.

- Respecto a las *instalaciones*, el 41% de las titulaciones evaluadas se encuentra satisfecho con sus aulas, en cambio, manifiestan grandes carencias en cuanto a recursos y aulas de informática. La mitad de las titulaciones observan deficiencias en los servicios complementarios más utilizados por los alumnos y los más comunes a todas las universidades como son las cafeterías y comedores, y el servicio de reprografía.
- La comunidad académica se encuentra más concienciada sobre la disminución de barreras arquitectónicas para *personas con minusvalías* considerándolas como una debilidad o constatando la puesta en marcha de acciones de mejora concretas para su supresión.

Los resultados indican que parece necesario que las universidades españolas presten una mayor atención a la puesta en marcha de acciones coordinadas sobre la orientación y apoyo que prestan a sus estudiantes. No obstante, muchas acciones de mejora iniciadas como consecuencia de la evaluación están relacionadas con el sistema de orientación. Así, varias acciones de mejora que han sido premiadas en las convocatorias de 2000, 2001 y 2002, se refieren al apoyo al estudiante, especialmente sobre planes de acción tutorial y sobre apoyo académico al alumnado de nuevo ingreso, como, por ejemplo mediante la implantación de *cursos cero* en ciertas materias y titulaciones (CU, 2001b; CCU, 2003b).

3. OBJETIVOS

La revisión presentada anteriormente apunta a la escasa importancia otorgada a la planificación de las funciones de orientación en los procesos de evaluación institucional realizados en España. Partiendo de esta hipótesis para el conjunto de la universidad española, a continuación presentamos su análisis en una universidad, la Universidad de León. Por tanto, el *objetivo general* de este estudio es conocer la dimensión institucional del sistema de orientación y apoyo al estudiante en la Universidad de León según los procesos de evaluación.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Hacer un balance de la importancia otorgada a la orientación y al apoyo al estudiante en los informes de evaluación generados en los procesos de evaluación de la enseñanza en la Universidad de León, incidiendo en su tratamiento como puntos fuertes, débiles o propuestas de mejora.
2. Analizar la pertinencia del concepto de «orientación universitaria» y la satisfacción del alumnado con la orientación en comparación con otros aspectos relacionados con los estudios universitarios.

4. METODOLOGÍA

Los principales documentos generados en los procesos de evaluación son los informes de autoevaluación (IA), los informes de evaluación externa (IEE), los informes finales de titulación (IFT) y los informes finales de universidad (IFU). Con el fin de facilitar a los comités de autoevaluación la información requerida en la Guía de Evaluación, la Oficina de Evaluación y Calidad de la Universidad de León ha realizado encuestas a los estudiantes.

El cuestionario dirigido al alumnado consta de dos partes, la primera sobre datos personales (titulación, curso, edad, género, vía de acceso, nota media de acceso, opción de elección de titulación, nota media de los estudios universitarios, utilización de las tutorías, dedicación semanal a diversas actividades y motivos de elección de titulación) y la segunda está formada por ítems de respuesta cerrada (tipo Likert de 1 a 5) sobre el grado de satisfacción o de acuerdo con varios apartados de la guía: el desarrollo de la enseñanza, el alumnado, los recursos humanos y las instalaciones y recursos.

Para alcanzar los objetivos planteados, en este estudio se realiza un análisis de los informes de evaluación y de los cuestionarios (información disponible en www3.unileon.es/rec/calidad).

4.1. Población y muestra

4.1.1. Informes de evaluación

Los centros evaluados han sido la Facultad de Veterinaria y la Facultad de Filosofía y Letras en la convocatoria de 1999, la Facultad de Educación, la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales y la Facultad de Derecho en la convocatoria de 2000, y las Escuelas Universitarias de Enfermería y Trabajo Social en la convocatoria de 2001. En el proceso de evaluación de las titulaciones de estos centros se han generado 54 informes (20 IA + 18 IEE + 12 IFT + 4 IFU). Esta muestra ofrece una perspectiva diversa desde el punto de vista disciplinar y del tamaño de las titulaciones y los centros.

4.1.2. Encuesta al alumnado

En el análisis de los cuestionarios se han seleccionado tres de los centros por haber sido evaluados en convocatorias en las que se incluyeron mayor número de ítems relacionados con el sistema de orientación y, a su vez, pertenecer a la misma rama de estudio (ver Tabla 1).

TABLA 1
POBLACIÓN Y MUESTRA DE ALUMNOS DE LOS CENTROS SELECCIONADOS

	Muestra	Población	%	EM (95,5)
FACULTAD DE EDUCACIÓN	558	1440	39%	2.9%
E.U. DE RELACIONES LABORALES	139	770	18.1%	4.6%
E.U. DE TRABAJO SOCIAL	96	207	46.4%	7.2%
TOTAL	793	2417	32.8%	2.4%

El conjunto de la muestra de alumnos para los tres centros nos ofrece un intervalo de confianza de $\pm 2,4\%$ para un nivel de confianza del 95,5% ($p=q=0,5$).

Sobre la descripción de la muestra cabe destacar que la mayoría del alumnado encuestado pertenece a la Facultad de Educación (70%). En los tres centros, las titulaciones analizadas son de ciclo corto, observándose un porcentaje similar de estudiantes en los cursos primero, segundo y tercero (entre el 25% y el 34%). En general, el grupo se caracteriza por su homogeneidad. La mayor parte de los estudiantes son mujeres (76%) con una edad comprendida entre 18 y 23 años (82%). Para acceder a la universidad, realizaron Bachillerato y la prueba de acceso (90%) y accedieron en primera opción (67%) con una nota media entre cinco y seis en la mayoría de los casos (51%).

4.2. Análisis de datos

Se ha seguido una metodología diferente para los dos objetivos propuestos, el análisis de contenido de los informes de evaluación para el objetivo 1 y los análisis descriptivo, factorial y de contraste de hipótesis de diferencias para el objetivo 2.

4.2.1. Informes de evaluación

El procedimiento seguido en el análisis de contenido ha consistido en la reducción de la información contenida en los informes, su categorización de acuerdo con el protocolo de categorías referidas a los apartados de la Guía de Evaluación, y la posterior clarificación, síntesis y comparación de la información en función de la titulación, de la rama de estudio, y del tipo de información (puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora) teniendo en cuenta la procedencia de la información (comités de autoevaluación o de evaluación externa).

Los análisis cuantitativos realizados han consistido en frecuencias individuales relativas de los apartados de la guía en función de diversas variables: proceso de la evaluación (autoevaluación o evaluación externa), rama de enseñanza y titulación. Para la gestión de la información se han utilizado procesadores de texto y hojas de cálculo para la codificación de los registros (892 puntos fuertes, 963 puntos débiles y 1.049 propuestas de mejora) en bases de datos estructuradas sistemáticamente. Posteriormente, esta información se ha cuantificado, resumido y comparado mediante tablas dinámicas en el programa Excel.

4.2.2. Encuesta al alumnado

En el análisis de datos de los cuestionarios de alumnos se ha seguido el siguiente proceso utilizando el programa SPSS 11.5 para el tratamiento estadístico:

1. Análisis factorial exploratorio con el fin de detectar factores o dimensiones aglutinadoras de diversos ítems.
2. Construcción de escalas acordes con los factores hallados.
3. Análisis descriptivo.

4. Contraste de hipótesis de diferencias para los factores contruidos en función de las variables centro, curso, género, edad, opción de elección de titulación, vía de acceso, nota media de acceso, calificación en los estudios universitarios y utilización de las tutorías.

Respecto al análisis factorial exploratorio, la hipótesis de normalidad no suele considerarse necesaria para el caso descriptivo realizado en este caso por lo que se considera adecuada la realización de este análisis a pesar de que los datos no se ajustan a la distribución normal según la prueba de Kolmogorov-Smirnof. Se ha seguido el siguiente proceso: a) análisis de la matriz de correlación para comprobar si resulta adecuada para la realización del análisis, b) extracción de los factores y rotación de los mismos a través del método Varimax, con el objeto de facilitar su interpretación y c) interpretación de los factores o dimensiones obtenidas (Lévy y Varela, 2003; Gil Pascual, 2003).

Para comprobar la adecuación de la matriz de correlaciones se han seguido los siguientes procedimientos estadísticos: (1) bajo determinante de la matriz de correlaciones, (Determinante = 3.732E-09), (2) test de esfericidad de Bartlett (con un nivel de significación 0,000) y prueba de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (índice KMO 0,895) y (3) bajos coeficientes de la matriz de correlaciones anti-imagen fuera de la diagonal principal en la que se observan valores próximos a 1 (todos ellos por encima de 0.7).

Posteriormente se ha utilizado el método de componentes principales como método de extracción de factores con autovalores mayores que la unidad obteniendo 10 factores que explican aproximadamente el 60% de la varianza.

Se ha realizado la rotación varimax para facilitar la interpretación de los factores. Entre los valores de la comunalidad una vez extraídos los factores se obtienen algunas variables con valores bajos (inferiores a 0.5) que indican que los resultados deben ser tomados con precaución. En la elección final de los ítems, no se han considerado aquellos relacionados con más de un factor manteniendo que cada ítem tenga una carga en el factor de al menos 0.40.

5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación organizados en función de los objetivos planteados. De acuerdo con el objetivo 1, se expone en primer lugar la importancia otorgada a la orientación en los procesos de evaluación y, posteriormente, el tratamiento de los aspectos relacionados con la orientación y el apoyo al estudiante como puntos fuertes, débiles o propuestas de mejora. A continuación, de acuerdo con el objetivo 2, se presentan los resultados sobre la pertinencia del concepto de «orientación universitaria» mediante la identificación de factores diferenciados, y sobre la satisfacción del alumnado con la orientación en comparación con otros aspectos relacionados con los estudios universitarios.

TABLA 2
 VARIANZA TOTAL EXPLICADA POR CADA FACTOR

Componente	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la rotación	
	Total	% de la varianza	Total	% de la varianza	Total	% de la varianza
1	10.733	23.332	10.733	23.332	4.542	9.873
2	3.077	6.689	3.077	6.689	3.921	8.524
3	2.929	6.367	2.929	6.367	3.809	8.281
4	2.005	4.359	2.005	4.359	2.659	5.781
5	1.749	3.801	1.749	3.801	2.548	5.539
6	1.578	3.431	1.578	3.431	2.421	5.264
7	1.528	3.321	1.528	3.321	2.238	4.866
8	1.314	2.856	1.314	2.856	1.965	4.251
9	1.250	2.718	1.250	2.718	1.871	4.067
10	1.040	2.261	1.040	2.261	1.237	2.689
		23.332		23.332		9.873
		30.021		30.021		18.398
		36.388		36.388		26.679
		40.747		40.747		32.459
		44.548		44.548		37.998
		47.978		47.978		43.261
		51.300		51.300		48.128
		54.156		54.156		52.378
		56.874		56.874		56.445
		59.134		59.134		59.134

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

5.1. Importancia de la orientación en los procesos de evaluación

Los apartados específicos sobre la orientación y el apoyo que recibe el estudiante en la Guía de Evaluación son (a) la atención tutorial (incluida en el apartado 4 sobre el desarrollo de la enseñanza) y (b) diversos aspectos recogidos en el apartado 6 sobre el alumnado. Entre estos aspectos destacan la información y orientación, los servicios de apoyo académico y también la participación y el asociacionismo del estudiante. Tanto la atención tutorial como la situación del alumnado en general son poco tratados en los procesos de evaluación, tanto en la autoevaluación como en la evaluación externa. Las valoraciones sobre la atención tutorial son muy similares en la autoevaluación y en la evaluación externa y, en general, han constituido aproximadamente el 2% del total de las aportaciones en los informes. Las valoraciones sobre el alumnado son superiores en los informes de autoevaluación, principalmente como puntos débiles y propuestas de mejora (ver Tabla 3).

Los apartados más tratados en el proceso de autoevaluación tanto como puntos fuertes, débiles o propuestas de mejora corresponden al programa de formación y a las instalaciones y recursos. La evaluación externa coincide con la autoevaluación en la importancia dada a los diferentes apartados y, además, añade valoraciones sobre el profesorado (ver Tabla 3).

Distinguiendo por titulaciones, los informes que más tratan apartados relacionados con la orientación (mejoras en las tutorías, en la interacción con el alumnado, en facilitar información, etc.) pertenecen a las titulaciones de Humanidades. En el caso contrario se encuentran las titulaciones de Enseñanzas Técnicas.

5.2. La situación de la orientación: fortalezas, debilidades y mejoras

La estructura de este apartado responde a los apartados específicos sobre la orientación y el apoyo que recibe el estudiante en la Guía de Evaluación comentada en el apartado anterior. En primer lugar, se presentan los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora sobre la atención tutorial. Posteriormente, se muestran los resultados del apartado sobre la situación del alumnado en el que se distingue entre la valoración de la orientación recibida, de la implicación y participación de los estudiantes en la vida universitaria y, por último, de la relación entre alumnado y profesorado.

5.2.1. La atención tutorial

Los resultados de los procesos de evaluación en la Universidad de León indican que la preocupación por la atención tutorial resulta tremendamente variada en función de la titulación, sobre todo, en el proceso de autoevaluación. Se observa desde su consideración como un elemento secundario, pasando por iniciativas moderadas en las que se insta al cumplimiento de las tutorías y a potenciar la cultura tutorial, hasta aquellas propuestas en las que se incluye la posibilidad de adoptar sistemas personalizados de atención tutorial con una función de ayuda para el alumno en su itinerario académico-profesional. Estas tres posturas hacia la atención tutorial se describen a continuación:

TABLA 3
TRATAMIENTO DE LOS APARTADOS DE LA GUÍA DE EVALUACIÓN (PE, PD Y PM)

Apartado	Puntos Fuertes		Puntos Débiles		Propuestas Mejora	
	IA	IEE	IA	IEE	IA	IEE
01. Contexto	4%	8%	2%	4%	3%	5%
02. Metas y objetivos	6%	7%	3%	6%	2%	6%
03. Programa de formación	30%	34%	18%	22%	19%	29%
04. Desarrollo de la enseñanza	12%	10%	6%	7%	10%	8%
04.1 Atención Tutorial (*)	2%	4%	1%	1%	2%	3%
05. Resultados de la enseñanza	3%	3%	6%	6%	3%	2%
06. Alumnado	5%	4%	10%	8%	14%	7%
07.1. Profesorado	9%	12%	8%	14%	8%	10%
07.2. PAS	2%	4%	6%	4%	5%	5%
08. Instalaciones y recursos	24%	16%	40%	27%	32%	24%
09. Relaciones externas	4%	3%	2%	2%	4%	5%
Total general	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Porcentaje sobre el total general

- Existe un primer grupo de titulaciones que no consideran la atención tutorial en el proceso de autoevaluación. No obstante, en la evaluación externa se hace referencia a la misma. Así en el informe de evaluación externa de una titulación se expone que se ha puesto de manifiesto *que no existe ningún procedimiento para controlar la atención tutorial, lo que no permite constatar si se está realizando adecuadamente*.
- Otro grupo de titulaciones incluyen en sus informes de autoevaluación la atención tutorial, pero no proponen mejoras al respecto. En este grupo, la mayor parte de las titulaciones confirman una buena disposición del profesorado a la atención tutorial, junto con una ausencia de cultura tutorial tanto por parte del profesorado como del alumnado.
- Por último, varias titulaciones de Humanidades y Ciencias Sociales proponen mejoras, bien para conseguir que el actual sistema de tutorías sea más eficiente, o bien para innovar y adoptar sistemas de tutorías más personalizados. Entre las titulaciones del primer caso, aquellas que proponen mejoras en las tutorías que cada profesor tiene asignadas en su asignatura, se proponen mejoras encaminadas a controlar el cumplimiento de las tutorías, dar publicidad al horario de cada profesor durante todo el curso académico, y mejorar los espacios para que todos los profesores puedan realizar sus funciones de tutoría. Entre las titulaciones del segundo caso, se proponen mejoras que van más allá de la tutoría de asignatura como, por ejemplo, la necesidad de implantar la *figura del «tutor» (que pueden desempeñar alumnos de los últimos cursos o profesores) para orientar a los alumnos del primer año en la elección de optativas y asignaturas de Libre Configuración*, ya que consideran que existe una *clara indeterminación* sobre las tutorías de asignatura. En algunas titulaciones de Humanidades, aprovechando un menor número de alumnos matriculados, consideran que convendría tender a la enseñanza tutorizada con disminución de las clases magistrales incluyendo la elección del itinerario curricular en las propias asignaturas. En la Facultad de Educación se propone crear *experiencias singulares para potenciar la función de las tutorías, en los ámbitos de la orientación académica y profesional* y se plantean la posibilidad de realizar tutorías individualizadas de orientación académica-profesional.

5.2.2. La situación del alumnado

Los criterios sobre el alumnado recogidos en la Guía de Evaluación incluyen tres aspectos que configuran y afectan a la organización de la orientación en la universidad.

En primer lugar, se solicita la valoración sobre la orientación que reciben los alumnos, tanto sobre la información y orientación en general, como sobre la disponibilidad de servicios de estudiantes complementarios en la institución y el apoyo académico que reciben los alumnos por parte del centro. Por tanto, este subapartado se refiere específicamente a la situación global de la orientación y de los servicios de estudiantes. En segundo lugar, se incluyen criterios sobre la implicación del alumnado con la institución. En concreto se recoge la valoración de la participación del alumnado en el centro y en las elecciones y sobre los cauces que tienen los alumnos para expresar sus

opiniones sobre la calidad de sus estudios. Por último, se incluye la valoración de la relación entre profesores y alumnos.

Considerando el conjunto de criterios que se refieren a la situación del alumnado, la mayoría de los puntos débiles y propuestas de mejora se dirigen a la valoración de la orientación (55%), mientras que la mayor parte de las fortalezas se dirigen hacia la implicación del alumnado y la relación entre alumnos y profesores (aproximadamente el 60%) (ver Tabla 4).

TABLA 4
TRATAMIENTO DE LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS
DE EVALUACIÓN

		Puntos fuertes	Puntos débiles	Propuestas de mejora
Valoración de la orientación	La información y orientación	37%	37%	50%
	Los servicios de atención y ayuda	2%	4%	1%
	Las actividades de apoyo académico	0%	14%	5%
Subtotal orientación		39%	55%	56%
Valoración de la implicación del alumnado	La participación en el Centro	30%	5%	17%
	La participación en elecciones	13%	18%	13%
	Las vías de libre expresión	4%	13%	4%
Subtotal implicación		48%	37%	34%
Relación con profesorado	La relación alumnos profesores	13%	8%	10%
Subtotal relación con profesorado		13%	8%	10%
Total general		100%	100%	100%

Se observan diferencias importantes al analizar el tratamiento de los diferentes criterios incluidos en cada subapartado. Así, en la valoración de la orientación, la mayoría de las aportaciones se dirigen al criterio genérico sobre la información y la orientación (el 37% como puntos fuertes y débiles y el 50% de las propuestas de mejora), mientras que la importancia otorgada al funcionamiento de los servicios de estudiantes externos al centro y a las actividades de apoyo académico es muy escasa. Por el contrario, las aportaciones se encuentran más repartidas en los diferentes criterios que conforman el subapartado sobre la implicación del alumnado.

5.2.2.1. Valoración de la orientación

La información y orientación

Los puntos fuertes de este apartado se refieren a los sistemas de información, preferentemente guías y boletines, proporcionados por la Universidad en la matriculación o por iniciativa de algún centro en particular. Aunque en varias titulaciones se considera que la información disponible es buena, se valora como una debilidad su organización

y estructura. Se considera que los alumnos no se encuentran satisfechos con la información que reciben porque la consideran escasa y desestructurada. Si bien la opinión sobre la información es más variada, algunas titulaciones la consideran como fortaleza y otras como debilidad, existe consenso al valorar la orientación como un punto débil tanto en el acceso a los estudios universitarios, como posteriormente, sobre las salidas laborales de las diferentes titulaciones.

De acuerdo con las debilidades detectadas en este apartado, se proponen mejoras en dos aspectos: información y orientación a los alumnos de *nuevo ingreso* y a los de últimos cursos sobre *salidas laborales*. Además, varias titulaciones hacen referencia a la necesidad de realizar estudios de seguimiento desde el acceso a los estudios hasta la graduación.

Entre las propuestas sugeridas en la información y orientación en *el acceso* destacan por su mayor frecuencia: (1) reelaborar el material informativo (guías, boletines, etc.) que se proporciona al alumnado, con el fin de explicar de manera más concisa y completa los diferentes itinerarios de especialización que posibilita el Plan de Estudios, mejorar la información contenida en la Guía ECTS, mejorar la información complementaria (modalidad de exámenes, calendario, derechos y deberes, etc.), (2) fomentar las Jornadas de Puertas Abiertas y de Acogida dando información oral normalizada a los alumnos de nuevo ingreso y (3) realizar estudios de seguimiento para conocer las situaciones que atraviesan los alumnos durante sus estudios universitarios y sus opiniones y actitudes con respecto a las titulaciones.

Las propuestas de mejora relacionadas con la información y la orientación *al finalizar los estudios universitarios* se dirigen a (1) mejorar la información y la orientación sobre el mercado laboral, salidas profesionales, bolsas de trabajo, becas, ayudas, inicio a la investigación, posibilidad de trabajar en el extranjero, etc., (2) mejorar la orientación profesional dirigida a fomentar en los alumnos las percepciones realistas sobre el mercado laboral de la titulación que estudian, (3) hacer de la orientación profesional parte del currículum del alumno (salidas profesionales de la titulación, estudios de postgrado, etc.) y (4) potenciar la formación específica para la inserción laboral, partiendo de estudios y procedimientos *que aseguren una información eficaz sobre las necesidades de formación y de cualificación de los alumnos demandadas por el entorno socioeconómico en el que previsiblemente han de desarrollar su actividad empresarial*.

En general, los resultados de la evaluación indican la necesidad de crear mecanismos que aseguren la información y orientación permanente a los estudiantes sobre asuntos académicos, culturales y profesionales, incidiendo especialmente en los alumnos que se incorporan por primera vez a la universidad y en los que finalizan sus estudios.

Los servicios de atención y ayuda

La mayoría de las titulaciones no valoran los servicios de atención y ayuda al estudiante que puedan estar disponibles en el campus. Al menos, no aparecen de forma explícita como puntos fuertes, débiles o propuestas de mejora. No obstante, en algunos documentos se encuentran breves referencias al respecto. Por ejemplo, las titulaciones de Humanidades reconocen la queja de los alumnos sobre la falta de información pero

a la vez creen que existe una oferta amplia de servicios con el fin de mejorarla, aunque los alumnos no los conocen.

En algunas titulaciones de la Facultad de Educación, se insiste en la necesidad de crear servicios destinados a ayudar a los alumnos, de incluir alumnos de todas las titulaciones en las mesas de información disponibles en el periodo de matriculación, y de mejorar la oferta de servicios de apoyo académico ya que consideran que las funciones del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) son específicas de orientación profesional. Además, consideran que los alumnos utilizan poco los servicios existentes, como por ejemplo el COIE, o no los conocen. Se propone, en este sentido, mejorar los vínculos entre los centros y otros organismos institucionales encargados de la atención al estudiante. Excepto por la alusión al COIE, no se hace referencia explícita a ningún otro servicio o programa dirigido a los estudiantes externo al centro, como por ejemplo, las funciones desarrolladas por el Vicerrectorado de Estudiantes y Asuntos Sociales mediante la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad o la ayuda para la búsqueda de alojamiento mediante el Programa Padrino.

Las actividades de apoyo académico

La mayoría de las titulaciones reconocen seguir una metodología docente basada en la lección magistral y dedicar poco tiempo al desarrollo de actividades complementarias como técnicas de estudio, exposiciones a lo largo del curso, etc. En este contexto, resulta difícil promover eficientemente un aprendizaje autónomo y un trabajo más personal de los estudiantes. El apoyo académico parece depender de la voluntad de determinados profesores no existiendo programas en los centros encaminados a ayudar a los alumnos con dificultades académicas. No aparecen fortalezas en este ámbito en ninguna de las titulaciones.

En consecuencia, en algunos centros se propone la necesidad de apoyar a los alumnos en asuntos académicos, por ejemplo, facilitando ayudas complementarias a los alumnos con dificultades de aprendizaje y de otro tipo o impartiendo cursos de técnicas de estudio. Otros centros no inciden específicamente en el apoyo académico.

5.2.2.2. Valoración de la implicación del alumnado

En general, se considera que los alumnos muestran una actitud pasiva y poco comprometida con sus estudios y con actividades extra-académicas, y en especial con la Universidad y con la participación en órganos de representación. En resumen, se considera que la participación del alumnado en la vida académica es escasa. Las propuestas de mejora en este apartado provienen de las titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

La participación de los estudiantes en el centro

La mayoría de las titulaciones no tratan este criterio. Aquellas que lo consideran como una fortaleza, inciden en este apartado en la motivación de los estudiantes hacia los estudios. Algunas titulaciones, en concreto las de la Facultad de Biología, se

encuentran satisfechas con la participación de los alumnos a través de los Consejos de Curso. Por el contrario, en otras se considera que existe una excesiva preocupación por obtener buenos resultados académicos, lo cual implica una menor participación de los estudiantes en el centro.

La mayoría de las propuestas de mejora se dirigen a fomentar la participación de los alumnos en el desarrollo de los programas y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la elaboración de objetivos y contenidos y en el proceso de evaluación. Se propone potenciar la participación del alumnado mediante la concesión de créditos de Libre Elección Curricular.

La participación de los estudiantes en elecciones

En general, se observa la preocupación por el bajo índice de participación del alumnado en los diferentes órganos y por el escaso interés en defender los intereses comunes a través de la participación en órganos colegiados. Entre las propuestas ofrecidas para mejorar esta situación se incluyen: promover la concienciación entre el alumnado de la gran importancia de su participación activa en los órganos de gobierno, dar más publicidad a las elecciones de los representantes de alumnos y realizar campañas informativas sobre su función. Algunas titulaciones consideran que la universidad no debe inmiscuirse en la participación del alumnado en la elección de sus representantes, ya que se trata de un tema *que es competencia de los partidos políticos y de las asociaciones estudiantiles*.

Las vías de libre expresión

Al igual que los anteriores, este aspecto es muy poco tratado. Algunas de las propuestas al respecto se refieren a la necesidad de crear mecanismos para canalizar las opiniones de los alumnos hacia el profesorado y hacia el decanato ya que, se observa en ocasiones, que el alumnado no expresa sus opiniones sobre la calidad docente y *manifiesta cierta sensación de impotencia en casos que tienen que ver con la posible deficiencia de la enseñanza, en la circunstancia concreta de una materia o profesor*. En la Facultad de Económicas se propone crear la figura del «defensor de los estudiantes».

5.2.2.3. Relación entre alumnos y profesores

Al igual que la mayoría de los criterios relacionados con la situación del alumnado, apenas se ha prestado atención a este tema en los procesos de evaluación. Algunos centros incluyen como punto fuerte la convivencia entre profesores y alumnos, especialmente en aquellos casos en que la ratio profesor/alumno es baja y en los que existen estructuras de coordinación por titulación o coincidencia del profesorado de una titulación en un mismo departamento. Por el contrario, otras titulaciones destacan la escasa comunicación entre profesores y alumnos indicando, por ejemplo, que existe *un problema de interacción entre profesores y alumnos que afecta a su respectiva motivación*. En consecuencia, se incluyen entre sus propuestas de mejora el establecimiento de nuevos canales de comunicación, así como la mejora de los existentes, entre alumnado y profesorado.

5.3. Factores relacionados con el sistema de orientación

En este apartado se presentan los resultados sobre la interpretación de los factores de la encuesta realizada al alumnado.

Los factores encontrados responden a las dimensiones que se presentan en la Tabla 5 y quedan definidos por los ítems que los integran. Se debe tener en cuenta que la mayor parte de la varianza es explicada por el factor relacionado con la orientación y la información que reciben los alumnos (factor 1), mientras que el factor 10 definido por un ítem explica únicamente el 2.3% de la varianza. Debido a que el objetivo 2 de este estudio radica en analizar la pertinencia del término «orientación universitaria», es decir, comprobar que el alumnado considera conceptos diferentes al preguntarle por diversos aspectos relacionados con los estudios universitarios, mantendremos los diez factores con el fin de conocer comparativamente la satisfacción del alumno con dimensiones diversas.

Teniendo en cuenta los factores extraídos, se ha analizado la consistencia interna de los ítems que conforman, por una parte, el conjunto de ítems o escala general con un valor de alpha de 0.92 y, por otra, los ítems que componen cada factor. En el análisis de la consistencia interna de los ítems de cada factor, se ha eliminado el ítem de información sobre la convocatoria de exámenes en el factor 9 por no contribuir a aumentar el valor del alfa de Cronbach de su escala.

Respecto al objetivo 2, se confirma, por tanto, que el alumnado distingue dimensiones diferentes al preguntarle sobre aspectos diversos relacionadas con los estudios universitarios. De estos factores, dos están muy vinculados a la orientación y al apoyo al estudiante: el factor 1 sobre orientación e información y el factor 7 sobre tutorías. Otros factores vinculados de forma más indirecta al sistema de orientación y apoyo al estudiante son el factor 9 relacionado con la información para la evaluación y, especialmente, los factores 5 y 3 sobre la participación de los estudiantes y la actitud del profesorado. En la Tabla 6 se presenta la satisfacción media para cada uno de los factores ordenados de mayor a menor satisfacción.

En todos los factores obtenidos, la satisfacción de los alumnos es baja. Excepto en la limpieza de los centros, ningún valor se encuentra por encima de 3 que es el valor medio de la escala (1 —nada satisfecho— a 5 —muy satisfecho—). Especialmente, el alumnado muestra mayor insatisfacción con la orientación y la información y con su participación en órganos de gobierno u otro tipo de asociacionismo. Considerando la insatisfacción generalizada con la orientación, se observan matices que permiten precisar qué ítems de este factor producen mayor grado de satisfacción. Se observa que los alumnos se encuentran más satisfechos con la información académica básica tradicionalmente ofrecida por los centros, es decir, con la información sobre los objetivos de la titulación y sobre becas y ayudas. Por el contrario, se encuentran más insatisfechos con la información sobre bolsas de trabajo, sobre intercambios y ayudas complementarias a los alumnos con dificultades académicas o de otro tipo (ver Tabla 7). Es decir, la insatisfacción es mayor hacia aquellas funciones de la orientación que pueden ser consideradas más prescindibles por parte de los centros.

TABLA 5
FACTORES OBTENIDOS, ÍTEMS QUE LOS INTEGRAN Y APORTACIÓN
AL MODELO

FACTORES	ÍTEMS	Varianza explicada
Factor 1: Orientación e información	Información sobre bolsas de trabajo	23.3%
	Ayudas complementarias para alumnos con dificultades académicas o de otro tipo	
	Información sobre salidas profesionales	
	Información sobre becas y ayudas	
	Sistemas de orientación existentes para los alumnos	
	Información sobre los objetivos de la titulación	
	Información sobre intercambios	
	Cauces existentes para expresar opiniones sobre la calidad de los estudios	
Factor 2: Infraestructuras y servicios externos	Disponibilidad de material adecuado para la enseñanza teórica (proyectores, etc.)	6.7%
	Servicio de restaurantes y cafeterías	
	Instalaciones deportivas	
	Equipamiento y número de libros en las bibliotecas	
	Oferta de recursos informáticos a disposición de los alumnos	
	Servicio de reprografía / Fotocopiadora	
	Disponibilidad de material adecuado para la enseñanza práctica (laboratorios, etc.)	
Factor 3: Profesorado (metodología y actitud)	Métodos empleados por el profesor para fomentar el aprendizaje independiente	6.3%
	Métodos empleados por el profesor para fomentar la responsabilidad en el trabajo de los alumnos	
	Actitud del profesorado hacia la enseñanza y estudiantes	
	Preparación/Formación del profesorado	
	Métodos de enseñanza utilizados	
Factor 4: Enseñanza práctica	Calidad de la docencia teórica	4.4%
	Cumplimiento del tiempo de prácticas	
	Nº de alumnos en clases prácticas	
	Calidad de la docencia práctica	
	Organización de los horarios de clases prácticas	
Factor 5: Participación de los estudiantes	Peso de la enseñanza práctica	3.8%
	Los estudiantes participan activamente en los órganos de representación	
	Los estudiantes participan activamente en la elección de sus representantes	
	Recibo información de mis representantes en los órganos de gobierno universitarios	
	Conozco los órganos de representación universitaria	
Factor 6: Programas de las asignaturas	La opinión de los representantes de estudiantes influye en los órganos de gobierno de la universidad	3.4%
	Método utilizado para dar a conocer los programas a comienzo de curso	
	Coordinación entre los diferentes programas de las asignaturas	
	Contenido del programa de las asignaturas (documento público)	
Factor 7: Tutorías	Cumplimiento de los programas	3.3%
	Desarrollo general de la atención tutorial	
	Información sobre la organización de las tutorías	
Factor 8: Dificultad de los estudios	Atención individual recibida en las tutorías	2.9%
	Adecuación del nº de créditos totales requeridos para terminar la titulación, con el nº de años previstos por el Plan para terminar de la carrera (3, 4 ó 5)	
	Nº de créditos totales establecidos por curso	
Factor 9: Información sobre la evaluación	Distribución de las asignaturas a lo largo de la carrera según su grado de dificultad	2.7%
	Información sobre el reglamento de revisión de exámenes	
	Información sobre los criterios de evaluación	
Factor 10: Limpieza	Información sobre la convocatoria de exámenes	2.3%
	Limpieza del centro	
TOTAL		60%

TABLA 6
RÁNKING DE SATISFACCIÓN CON LOS 10 FACTORES

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
1º Factor 10: Limpieza del Centro	786	1	5.0	3.84	0.98
2º Factor 8: Dificultad de los estudios	672	1	5.0	2.82	0.81
3º Factor 4: Enseñanza práctica	729	1	5.0	2.82	0.86
4º Factor 2: Infraestructuras y servicios externos	720	1	5.0	2.78	0.87
5º Factor 6: Programas de las asignaturas	773	1	5.0	2.73	0.74
6º Factor 7: Tutorías	735	1	5.0	2.66	1.01
7º Factor 3: Profesorado (metodología y actitud)	768	1	5.0	2.63	0.79
8º Factor 9: Información sobre la evaluación	771	1	5.0	2.42	1.01
9º Factor 5: Participación de los estudiantes	754	1	4.6	2.14	0.70
10º Factor 1: Orientación e información	748	1	4.9	2.07	0.75
	534				

TABLA 7
SATISFACCIÓN CON LOS ÍTEMS DEL FACTOR SOBRE ORIENTACIÓN
E INFORMACIÓN

ID	Ítems factor 1: Orientación e Información	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. tip.
1.6.	Información sobre los objetivos de la titulación	788	1	5	2.64	1.18
1.4.	Información sobre becas y ayudas	785	1	5	2.47	1.15
1.3.	Información sobre salidas profesionales	786	1	5	2.19	1.15
1.5.	Sistemas de orientación existentes para los alumnos	781	1	5	2.03	1.02
1.8.	Cauces para expresar opiniones sobre la calidad de los estudios	777	1	5	1.91	0.98
1.2.	Ayudas para alumnos con dificultades académicas o de otro tipo	769	1	5	1.84	1.04
1.7.	Información sobre intercambios	784	1	5	1.82	0.98
1.1.	Información sobre bolsas de trabajo	779	1	5	1.65	0.96

Por otra parte, aunque la satisfacción media con las tutorías (2.7) es mayor que con la orientación y la información en general (2.1), los alumnos se encuentran más satisfechos con la atención individualizada recibida en las tutorías que con su desarrollo general.

5.4. Diferencias en la satisfacción con el sistema de orientación

En este apartado se presentan las diferencias en los diez factores en función de las variables centro, curso, género, edad, opción de elección de titulación, vía de acceso, nota media de acceso, calificación en los estudios universitarios y utilización de las tutorías. Puesto que los factores no se ajustan a la distribución normal, se han realizado pruebas no paramétricas de análisis de diferencias ilustrando los datos con estadísticos

descriptivos de las pruebas paramétricas equivalentes. Tras estos análisis se observa que algunas variables generan diferencias importantes en la satisfacción con los factores analizados. Estas variables son el centro, el curso y la utilización de las tutorías.

El *centro* es la variable que mejor explica las diferencias en la satisfacción con los distintos factores no existiendo un patrón común de satisfacción en ninguna de las variables analizadas. Los centros, por tanto, son diferentes y diversos, algunos generan satisfacción por las prácticas mientras que otros lo hacen por sus infraestructuras, los programas de las asignaturas, etc. En cuanto a la información y orientación recibida (factor 1), el centro no genera diferencias siendo la satisfacción muy baja en todos los centros.

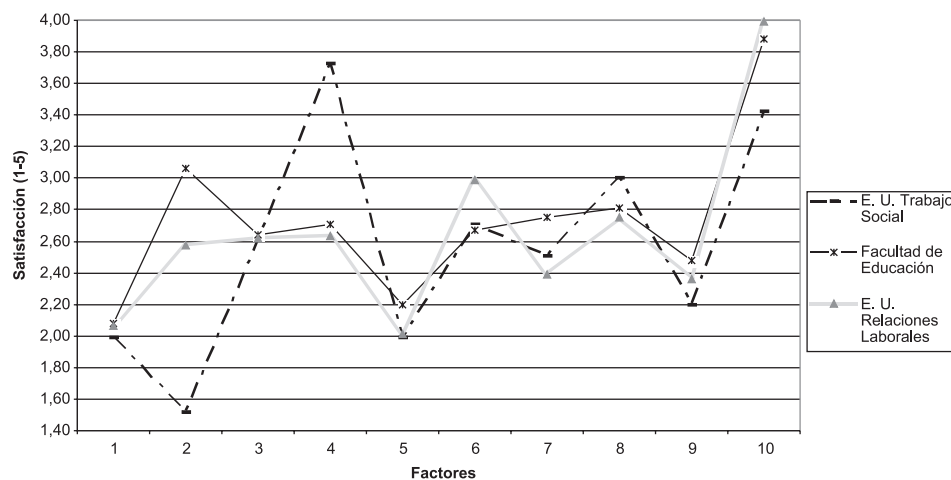


Gráfico 1
Satisfacción con los 10 factores por centro

Las diferencias observadas por *curso* se refieren a la mayor satisfacción de los estudiantes de primero. Esta satisfacción comienza a descender en primero y en tercero alcanza su nivel más bajo. Así, la línea que corresponde a la satisfacción de los alumnos de primero transcurre de forma más o menos paralela por encima de los otros dos cursos excepto en los factores 3, profesorado, y 7, tutorías, en los que la satisfacción del alumnado de primero se aleja sustancialmente por encima de la de los otros dos cursos. Como contraste, los estudiantes de tercero perciben su experiencia en la universidad de forma más negativa que el resto y consideran más difícil finalizar sus estudios en el tiempo previsto por el plan de estudios (ver factor 8. Dificultad de los estudios).

Por último, el alumnado que utiliza *las tutorías* se encuentra más satisfecho que el resto. Existen diferencias significativas en la mayoría de los factores analizados en función de la utilización de las tutorías nunca o alguna vez. Los estudiantes que no utilizan nunca las tutorías están más insatisfechos sobre todo con las propias tutorías. También se encuentran más insatisfechos con las infraestructuras y servicios externos,

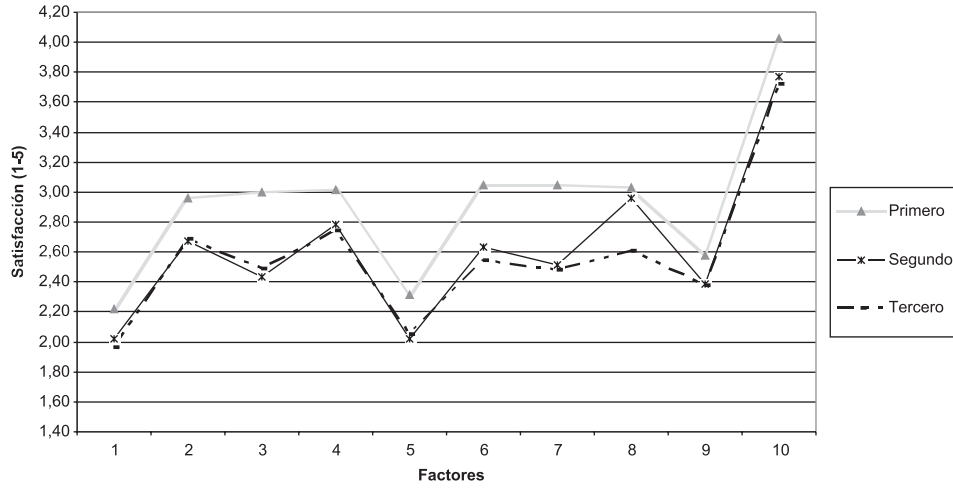


Gráfico 2
Satisfacción con los 10 factores por curso

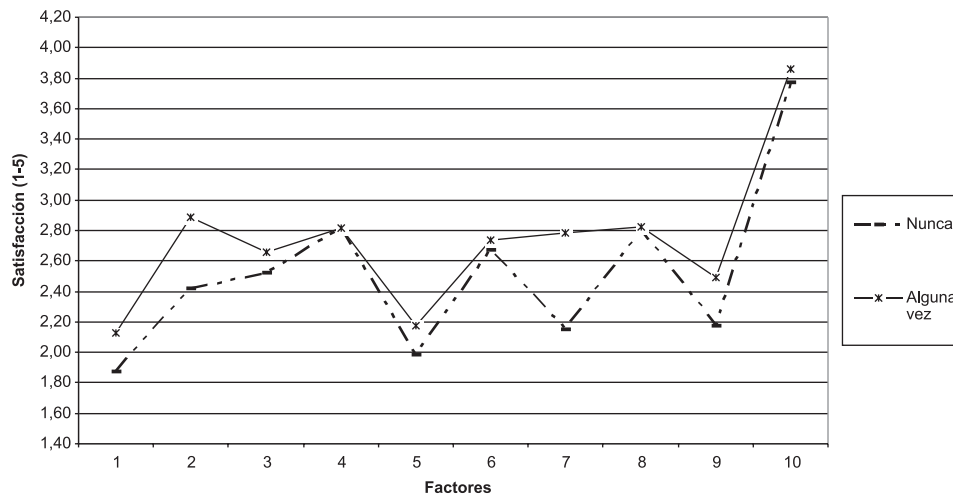


Gráfico 3
Satisfacción con los 10 factores por utilización de las tutorías

con la información sobre la evaluación, con la orientación e información, con la participación de los estudiantes y con la metodología y actitud del profesorado. Precisamente, estos factores son los más relacionados con lo que hemos definido como el sistema de orientación y apoyo al estudiante que estaría formado por servicios de orientación e información, la acción tutorial, la participación y relación entre profesorado y alumnado y, como complemento, los servicios extra-académicos.

Otras variables como el género, la edad, la opción de elección de la titulación, los estudios previos y la calificación, tanto la de acceso como la conseguida en los estudios universitarios, generan, por el contrario, pequeñas diferencias que pueden ser explicadas en la mayoría de los casos por el centro o el curso. No obstante, en términos generales, se podría decir que las mujeres se encuentran más satisfechas que los hombres, los estudiantes de primera opción son más críticos que los que accedieron en otras opciones con algunos aspectos y, aunque fuertemente influenciados por el centro, también se encuentran menos satisfechos los alumnos con mejores notas tanto de acceso como la obtenida durante los estudios.

6. CONCLUSIONES

La metodología de los procesos de evaluación institucional realizados en la universidad española no ha favorecido el análisis del sistema de orientación y apoyo al estudiante en una dimensión institucional, aunque sí en el ámbito de cada titulación. No obstante, los resultados del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades apuntan a una evidente preocupación por la mejora de la orientación que se ha visto reflejada en la propuesta de acciones que afectan a la institución en su conjunto, como son los Planes de Acción Tutorial.

Esta situación generalizada en la universidad española, se constata en el análisis pormenorizado de una de ellas. Así, en la evaluación de la enseñanza realizada en la Universidad de León se observa un escaso tratamiento de los apartados relacionados con la orientación en comparación con otros apartados y, cuando estos temas son tratados, se incide en su situación en el contexto de los centros y de las titulaciones sin valorar, en la mayoría de los casos, la situación en el conjunto de la universidad. La importancia de los centros y las titulaciones como referente contextual en los procesos de evaluación es coherente con el hecho de que sea la variable centro la de mayor efecto diferenciador en la opinión de profesores y alumnos sobre diversos aspectos relacionados con los estudios universitarios como son, por ejemplo, las infraestructuras o el plan de estudios. No obstante, todos los centros coinciden, tanto en los informes de evaluación como en los resultados de las encuestas, en la insatisfacción con los mecanismos de información y orientación que recibe el alumnado. Además del centro, otras variables que generan diferencias en el grado de satisfacción son el curso y la utilización de las tutorías. Resulta fundamental destacar que estas tres variables, centro, curso y utilización de tutorías, son en cierta medida controlables por la institución o, al menos, se encuentran en su campo de actuación. Ante estos resultados, no parecería justificable, dada la homogeneidad de los estudiantes universitarios españoles, plantear como objetivo prioritario la puesta en marcha de programas específicos de atención a los estudiantes por tipología, como por ejemplo, según los estudios de

procedencia, por estudiar a tiempo parcial o completo, por edad, por cargas familiares, etc. La atención a la diversidad en estos centros se explicaría, en parte, por elementos de los propios estudios en los que el centro y la institución pueden incidir. En este contexto, la planificación del sistema de orientación y apoyo al alumnado debe partir de un marco global compartido por la institución, que posteriormente se concrete en las necesidades específicas de los centros.

Como reflexión final sobre la situación del sistema de orientación en los procesos de evaluación, se observa la tendencia a perder la dimensión de la institución en su conjunto, y por tanto, la consideración de la orientación como sistema integrado en la política de las universidades. Los procesos de evaluación desarrollados en España se han centrado excesivamente en la titulación. A este contexto en el que la titulación ha sido el eje de referencia, se une la situación actual de homologación y acreditación de títulos en el proceso de adaptación de los estudios universitarios a la estructura de grado y postgrado. Una posible opción complementaria que incluya la institución como referente, pueden ser los procesos de auditoría institucional, desarrollados por ejemplo en Reino Unido, donde la institución, su plan estratégico y su plan de evaluación y mejora son ejes centrales en los procesos de evaluación. La importancia de la institución como eje aglutinador de la educación superior se justifica no sólo en términos de política universitaria, planificación y gestión, sino también ante el fenómeno de la globalización en el que la educación forma parte de la comercialización de servicios a escala mundial. En este contexto, la titulación es un referente fundamental, pero también la institución como conjunto de servicios y facilidades a disposición de los alumnos, los principales usuarios.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAS. (2003). *The book of professional standards for higher education*. Washington, D. C.: Council for the Advancement of Standards in Higher Education.
- CCU. (2003a). *Informe Global (1996-2000). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- CCU. (2003b). *Acciones de mejora (Premios 2001-2002)*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Coba, E. (2001). La evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 383-388.
- CU. (1999). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación* Madrid: Consejo de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CU. (2001). *Acciones de mejora (Premio Convocatoria 2000)*. Madrid: Consejo de Universidades, MECD.
- De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Gil Pascual, J. A. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Volumen III: Análisis multivariante*. Madrid: UNED.
- Hämäläinen, K., Pehu-Voima, S., & Wahlén, S. (2001). *Institutional Evaluations in Europe*. Helsinki: ENQA.

- Kells, H. R. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Perú: Fondo Editorial de la PUCP.
- Lévy, J. P., & Varela, J. (2003). *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Prentice Hall.
- Ludeman, R. B. (2001). *The role of student affairs and services in Higher Education: A practical manual for developing, implementing, and assessing student affairs programs and services*. IASAS/UNESCO.
- Nuss, E. M. (2001). The development of student affairs. En S. R. Komives, & D. B. Woodward (Eds.), *Student Services: A Handbook for the Profession* (pp. 22-42). San Francisco: Jossey-Bass.
- QAA. (2003). *Quality assurance in UK higher education: a brief guide*. Gloucester: Quality Assurance Agency.
- Rey, A. A. (1998). *Planificación estratégica, gestión de la calidad total y sistemas de información en la universidad*. Planificación Estratégica y Mejora de la Calidad en la Universidad, Universidad del País Vasco, 2-4 diciembre de 1998.
- Tuttle, K. N. (2000). Academic advising. *New directions for Higher Education*, 111, 15-24.
- Vidal, J. (2003). Quality Assurance, Legal Reforms and the European Higher Education Area in Spain. *European Journal of Education, Research, Development and Policies*, 38(3), 301-313.
- Watts, A. G., & Kidd, J. M. (2000). Guidance in the United Kingdom: past, present and future. *British Journal of Guidance and Counselling*, 28(4), 485-502.

Fecha de recepción: 18 de abril de 2005.

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2005.