



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado
España

Figuera Gazo, Pilar; Torrado Fonseca, Mercedes; Dorio Alcaraz, Inmaculada; Freixa
Niella, Montserrat

Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales:
implicaciones para la orientación

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 2,
mayo-agosto, 2015, pp. 107-124

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

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

Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. & Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 107-123.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>

Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación

Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca, Inmaculada Dorio Alcaraz, Montserrat Freixa Niella

Universidad de Barcelona

Resumen

Uno de los objetivos de la política universitaria a nivel nacional e internacional ha sido la diversificación de las vías de entrada a la universidad para favorecer el acceso más generalizado a la educación superior. Sin embargo, el establecimiento de políticas de acceso debe ir acompañado de medidas para garantizar la permanencia en el sistema. La orientación es uno de los instrumentos más significativos. El artículo presenta los resultados de una investigación longitudinal sobre los procesos de transición y persistencia de una cohorte de estudiantes de ADE y Pedagogía de la Universidad de Barcelona que iniciaron los estudios en el año 2010. Los datos confirman que las situaciones de retraso académico, fracaso y abandono son significativamente superiores entre los estudiantes que accedieron a través de las vías no convencionales (específicamente aquellos procedentes de las vías CFGS, mayores de 25 años y 45 años). A partir de los resultados procedentes de las bases de datos institucionales y de los cuestionarios de seguimiento, se discute las implicaciones para el establecimiento de acciones de orientación y tutoría que contribuyan a la verdadera equidad del sistema.

Palabras clave

Transición a la universidad; estudiantes universitarios no convencionales; persistencia universitaria; orientación.

Contacto:

Pilar Figuera Gazo. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Edifici Llevant, 2n Planta. Campus Mundet. Passeig Vall Hebron, 171. 08035 Barcelona. pfiguera@ub.edu.

El artículo es una parte del estudio "Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: validación de un modelo predictivo" (EDU2012-31568), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Non-Traditional University Students Persistence and Drop-out pathways: Implications for guidance

Abstract

One of the aims of university policy at national and international level has been the diversification of ways to college to promote wider access to University. However, establishing access policies must be accompanied by measures to ensure continuity in the system. Guidance is one of the most significant instruments. The article presents the results of a longitudinal study on the process of transition and persistence from a student cohort of Business Administration and Management and Pedagogy at the University of Barcelona who began studies in 2010. The results show the differences between non-traditional students (including vocational education and training, and students over 25 and 45 years old) and those from post-compulsory secondary education as regards the various indicators of the transition to university examined in the study. Final discussion goes around the obtained results from institutional databases and follow-up questionnaire to establish guidance and mentoring activities to develop equity policies.

Key words

Transition to university; “non-traditional” university students; student persistence; guidance.

Introducción

Desde una perspectiva histórica, la universidad ha ido transformándose a lo largo de los siglos en respuesta al cambio de los tiempos. Sin embargo, en estas últimas décadas, la necesidad de modernizarla ha producido una verdadera metamorfosis en los sistemas de educación superior. En el contexto de la Unión Europea, los cambios se inician al amparo de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. En un marco más político, se reconoce el valor de una sociedad del conocimiento para la construcción de la ciudadanía europea. Además, se impele a los países miembros a desarrollar las políticas de equidad en la educación superior a través de una organización más flexible, la creación de vías alternativas que mejoren el acceso, el reconocimiento y la acreditación de la experiencia profesional y el desarrollo de programas de orientación y acompañamiento (OCDE, 2008; EURYDICE, 2011).

En España, estas medidas se han concretado en diversas acciones que incluyen desde el desarrollo de una nueva política de becas y ayudas al estudio (Berlanga, 2014) a la planificación de un sistema integrado de formación profesional que articula los diferentes niveles y las interconexiones necesarias para potenciar el acceso a la formación universitaria y garantizar mecanismos de reincorporación o continuación de la formación a los adultos y trabajadores (Echeverría, 2010).

El marco legal permite reseguir el camino reciente hacia convergencia del sistema universitario y no universitario de la educación superior en España a partir de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. El RD 1538/2006 establecía el principio de un nuevo catálogo nacional de títulos de FP y definía su estructura. A continuación, se regulaba la normativa del acceso a la universidad (BOE 113 de 8 de mayo de 2010 y BOE 306 de 17 de diciembre de

2010), reforzándose la colaboración entre los subsistemas de formación inicial y la universidad y las medidas de información y orientación profesional de los centros (RD 861/2010). En el año 2011, se establecían las pasarelas entre los diferentes niveles educativos para promover entornos integrados de educación superior que desarrollaban nuevos modelos de relaciones entre la universidad y la formación profesional, incluidos los procedimientos para su reconocimiento.

Recientemente se ha cerrado un proceso de cambios significativos en la diversificación del acceso a la universidad. Asimismo, se ha iniciado un nuevo período a partir de la LOMCE (2013), aún incierto y por construir, que suprime el requisito de la prueba de acceso a las enseñanzas universitarias de grado para los estudiantes de bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) y delega a las Universidades las decisiones sobre admisión de estos estudiantes. El RD 412/2014 establecía la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los requisitos específicos para las vías de acceso de estudiantes mayores de 25 años, mayores de 40 con experiencia laboral y mayores de 45.

Paralelamente, otro de los ámbitos de reforma ha sido el de la orientación y la acción tutorial, reconocidos como instrumentos clave de la modernización de la universidad. A nivel legal, el RD 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el RD 1791/2010, por el que se aprueba el *Estatuto del Estudiante Universitario*, constituyen los documentos fundamentales que elevan a norma las, hasta ahora, acciones voluntarias de orientación y tutoría de los estudiantes. Estas acciones deberán integrarse en el marco de sistemas de apoyo y orientación, dirigidos a favorecer la adaptación a la universidad del conjunto de los estudiantes, su rendimiento, su persistencia en el sistema y la graduación.

Tras años de reforma, la situación en España marca unas tendencias claras. El efecto de las políticas de acceso a la universidad para los estudiantes de vías no convencionales (CFGS, mayores de 25 años y mayores de 40 y 45 años) ha producido un incremento significativo de la población de más de 30 años (OCDE, 2013). Si bien los datos ocultan una diversidad importante. Así, los estudiantes mayores y trabajadores predominan en las universidades públicas no presenciales. La distribución por áreas de estudio es muy desigual y el área de Ciencias Sociales y Jurídicas es la que ha recibido un impacto más significativo con la aplicación de estas políticas (MECD, 2014).

En el caso específico de la Universidad de Barcelona, el curso 2010-11 se cierra la implantación de los nuevos grados adaptados al EEES. Accedieron un total de 10394 estudiantes. Un 24,2% procedían de vías no convencionales: el 20,3% de CFGS; un 3,3% vía mayores de 25; un incipiente 0,1% accede vía mayores de 40 con experiencia reconocida; y 0,5% procede de mayores de 45 años, datos que permiten inferir diferencias en la clase social de los estudiantes (Berlangua, 2014). En las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, un tercio de los estudiantes procede de vías no convencionales. De este modo, en el conjunto de la universidad, un total de 2414 estudiantes iniciaban ese curso académico un camino incierto.

Sin duda, el acceso a la Universidad convencional va dejando paso, de forma gradual, a colectivos de estudiantes cada vez más diversos, de diferentes vías y *backgrounds*, con unos itinerarios formativos menos lineales y vinculados con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. La revisión de los estudios pone de manifiesto que el fenómeno es generalizado en el contexto internacional, si bien los tiempos han sido diferentes y países como USA o el Reino Unido, pioneros en las políticas de acceso abierto, cuentan con un mayor corpus investigador. La necesidad de comprender los factores específicos que intervienen en los

resultados ha impulsado el desarrollo de líneas de investigación, enriqueciendo los modelos de abandono y persistencia universitaria concebidos inicialmente desde el estudiante convencional (véase la revisión de Cabrera, Pérez y López, 2014)

Los trabajos desarrollados durante la década previa coinciden en sus conclusiones: los problemas de persistencia y retraso académico parecen agudizarse en determinados colectivos que, a la luz de los datos, podríamos identificarlos como grupos vulnerables al riesgo. Este es el caso de los estudiantes trabajadores, de más edad y/o provenientes de vías profesionalizadoras (Crawford y Harris, 2008; Chen y Carroll, 2007), aquellos procedentes de grupos minoritarios o de contextos socialmente desfavorecidos (Belloc, Maruotti y Petrella, 2010; Bowen, Chingos y McPherson, 2009; Cabrera, Burkum, La Nasa, y Bibo, 2012; Rowan-Kenyon, Bell y Perna, 2008). Los datos traspasan las fronteras entre países y suponen un reto importante al tan anunciado principio de equidad.

No obstante, la diferencia entre los sistemas universitarios y las políticas de acceso limita la comparabilidad de los datos, como han señalado numerosos trabajos (Kim, 2007; Rosário y otros, 2014; Rodríguez Espinar, 2014). El propio concepto de alumnos *no convencionales* (o no tradicionales) no es unívoco; el denominador común que podría unir a estos estudiantes es el hecho que los identifica como colectivos infrarrepresentados en la universidad y cuya participación está limitada por factores estructurales, pero los criterios para medirlo presentan diferencias importantes entre países y contextos (Gilardi y Chiara, 2011, Rosário y otros, 2014). Se cita como evidencia el trabajo de Kim (2007) quien identifica tres criterios de definición en el contexto internacional. El primero está relacionado con la edad en el momento de la inscripción y vincula el término a “estudiantes maduros”. El segundo incluye a aquellos que son diferentes a la mayoría de los estudiantes en términos de *background* (etnia, estatus socio-económico más bajo, de primera generación, y la situación laboral). El tercero pone énfasis en los factores de riesgo para el abandono de los estudios como: el retraso en la inscripción tras los estudios previos, la matrícula a tiempo parcial, la autofinanciación de los estudios, tener roles familiares y/o ausencia de diploma de estudios secundarios.

El análisis de la situación en nuestro país es relativamente reciente, pero los estudios han identificado diferencias en los diversos indicadores de rendimiento y persistencia en la universidad de los estudiantes en función de las vías de acceso (Gairín, Figuera y Triadó, 2010; Torrado, 2012; Figuera y Torrado, 2013). Los estudiantes procedentes de vías no convencionales presentan menores tasas de graduación y alargamiento de los estudios (MCDC, 2014).

Además, diversas investigaciones que han analizado la implementación de la orientación y la tutoría en nuestro país, ponen de manifiesto las debilidades del sistema para articular mecanismos de orientación y acompañamiento efectivos para el conjunto de los estudiantes (Martínez Clares, Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2014; Romero y Figuera, en prensa). Consciente de estas necesidades, la red servicios de información y orientación de las universidades españolas (SIOU) establecía como acciones necesarias en el marco del Plan Estratégico 2011-15: “Definir un mapa de perfiles y necesidades de futuros estudiantes según el EEES” y “Promover la mejora de la información e iniciar el desarrollo de técnicas de orientación para el acceso de mayores de 25, 40 y 45 años” (<http://www.um.es/web/siou/grupos-trabajo/plan-estrategico>).

La investigación desarrollada hasta el momento permite valorar las tendencias macro en el sistema. No obstante, es necesario comprobar la compleja interacción entre los factores personales y contextuales, a partir de estudios contextualizados en colectivos y contextos académicos. Los resultados nos permitirán encontrar las claves para el diseño de medidas

efectivas para promover la persistencia y la graduación de los estudiantes no convencionales. En el presente estudio se analiza la situación de los estudiantes que accedieron a través de las vías no convencionales (específicamente aquellos procedentes de las vías CFGS, mayores de 25 años, 40 y 45 años) en dos contextos disciplinares diferentes del ámbito de Ciencias Sociales. Se plantean las siguientes cuestiones: ¿Qué impacto tiene las medidas de acceso abierto en los estudios analizados? ¿Cuál es la percepción de estos estudiantes respecto al proceso de adaptación académica y social en el primer año de Universidad? ¿Qué tasa de persistencia y abandono tienen en los años posteriores? ¿Cuáles son las diferencias en relación a sus compañeros de vías tradicionales? Y, finalmente, ¿qué consecuencias tienen los datos para el diseño de acciones de orientación y acción tutorial?

Metodología

El artículo presenta algunos resultados de una investigación descriptiva de carácter longitudinal sobre los procesos de transición y persistencia universitaria en el contexto de Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. La exposición centra su atención en la descripción del proceso de transición y persistencia de los estudiantes no convencionales respecto a sus compañeros de la cohorte 2010-11.

Población y muestra

El estudio parte de la premisa que el fenómeno de la persistencia es complejo y solo puede ser interpretado y explicado desde el conocimiento del contexto organizacional donde se produce. Para ello, se seleccionan dos titulaciones que, aun partiendo del mismo ámbito, tienen elementos diferenciales (perfil de acceso del estudiantado, aspectos curriculares, entre otros). Las titulaciones seleccionadas son Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

El estudio utiliza dos niveles de acercamiento al análisis de la transición académica: macro (con el conjunto de la promoción) y micro (con una muestra). El total de la cohorte es de 1523 estudiantes (1290 de ADE y 233 de Pedagogía) y la muestra participante corresponde al alumnado asistente a clase en el momento de la administración de los cuestionarios (CIU y CVPS). La participación ha sido voluntaria y supera el 50% de la población.

Tabla 1.

Distribución de la población y muestra en función del nivel de análisis, titulación y vía de acceso

Niveles de Análisis	Fuente de Información	Cohorte	Vía de acceso			
			Bachillerato	CFGS	Mayores de 25 años	Mayores de 45 años
MACRO	Población	1523	974	313	41	1
	BBDD	ADE=1290	ADE=838	ADE=260	ADE=31	ADE=1
	institucional	Pedagogía=233	Pedagogía=136	Pedagogía=53	Pedagogía=10	
MICRO En el primer año	Muestra	785	534	151	19	
	CIU	ADE 655	ADE=451	ADE=125	ADE=12	
		Pedagogía 130	Pedagogía=83	Pedagogía=26	Pedagogía=7	
	Muestra	791	561	122	14	
	CVPS	ADE 651	ADE 472	ADE 107	ADE=10	
		Pedagogía 140	Pedagogía 89	Pedagogía 32	Pedagogía=4	
CIU Cuestionario Inicial sobre la Integración en la Universidad; CVPS Cuestionario de Valoración del Primer Semestre						

De los 1523 estudiantes, el 64% accedieron por la vía tradicional del bachillerato y el resto proviene de otras vías: un 20,5% de CFGS, 2,8% mayores de 25 y 45 años, 12% de otros estudios iniciados y finalmente el 0,8% de segundas carreras. Hemos de destacar la ausencia de estudiantes de la vía mayores de 40 con experiencia laboral. En la tabla 1 aparece cómo está distribuida la población y la muestra participante. Los que provienen de estudios iniciados y segundas carreras son estudiantes que tienen experiencia universitaria y por lo tanto presentan otra realidad diferente a los de nuevo acceso, por lo que se han desestimado para este artículo.

Instrumento de recogida de información

Han sido varias las estrategias de recogida de información utilizadas para conocer la adaptación y persistencia de los estudiantes y vincular datos institucionales y estructurales con percepciones personales de los alumnos; siempre desde la premisa de la complementariedad documental. En este trabajo se utiliza la información de la base de datos institucional y los dos cuestionarios de adaptación que se administraron en el primer año.

La información personal y académica de los estudiantes de toda la cohorte (edad, nota de acceso, vía de acceso, opción de entrada, estudios del padre y madre, situación laboral, etc. y datos del expediente académico de los dos primeros años) ha sido facilitada por gestión académica de la Universidad de Barcelona. Esta información ha permitido identificar perfiles diferenciales de estudiantes y los abandonos por curso, así como calcular los indicadores de rendimiento (tasa de presentados, de éxito y de rendimiento).

La valoración del alumnado sobre el proceso de transición académica vivido en dos momentos clave del primer año (primeras semanas y tras la evaluación del primer semestre) se ha recogido mediante dos cuestionarios con cinco puntos de valoración tipo Likert: *Cuestionario sobre la Integración Inicial en la Universidad (CIIU)* que se aplicó en el primer mes de clase y el *Cuestionario de Valoración del Primer Semestre (CVPS)* que se administró tras el primer semestre. En ambos cuestionarios se analizan las expectativas de autoeficacia (medidas con una escala de 10 ítems), la satisfacción académica (escala de 7 ítems), la adaptación académica (un ítem) y la motivación por los estudios (un ítem). Únicamente en el primer cuestionario se recoge información sobre la percepción de apoyo. La elaboración de los instrumentos se realizó a partir de la adaptación de la escala original de R.W. Lent y cols. en la versión portuguesa de la misma (Lent, Taveira, Singley, Sheuy Hennessy, 2009).

Procedimiento

El acceso a las aulas para la administración de los cuestionarios se planificó conjuntamente con los Jefes de Estudios de ambas titulaciones. Asimismo, se solicitó la autorización en el uso de datos personales y académicos de los estudiantes, respetando la confidencialidad de los mismos. El análisis se ha realizado con el programa informático de SPSS v.20. Se han confirmado el no cumplimiento de los supuestos paramétricos de las variables cuantitativas y se han utilizado pruebas de contraste no paramétricas.

Resultados

Las características personales de los estudiantes (tabla 2) de la cohorte en función de la vía de acceso a la universidad definen perfiles diferenciales. Los estudiantes de Bachillerato proceden de familias con un nivel de estudios más elevados, residen en el domicilio familiar,

no trabajan y son más jóvenes. Sin embargo, los estudiantes definidos como no convencionales suelen compaginar estudios y trabajo, residir en domicilio propio (caso de los mayores de 25-45 años) y, muy posiblemente, tener cargas familiares.

Respecto a las características en el acceso a la universidad los estudiantes de ADE, independientemente de su vía de acceso, eligen la carrera en primera opción (86%-93,8%) a diferencia de los estudiantes de Pedagogía que solo lo hacen el 60% de sus estudiantes. Las ayudas económicas para sufragar los gastos de los estudios son mayoritarias en los estudiantes de Pedagogía y en los alumnos de CFGS que acceden a ADE (40,4%). Los estudiantes mayores de 25 y 45 años se matriculan de menos créditos acogiéndose así a la opción de “matrícula parcial” (un 62,5% de los casos en ADE y de un 70% en Pedagogía).

Tabla 2.

Perfil de entrada de los estudiantes en función de la titulación y vía de acceso

	Vías de acceso	N	Características personales					
			Edad (*)	Mujer	No trabaja	Estudios superiores del Padre	Estudios superiores de la Madre	Domicilio familiar
ADE	Bachillerato	838	19,94	49,50%	66,80%	32%	30%	88,20%
	CFGS	260	23,75	47,30%	54,20%	13%	9%	83,10%
	Mayores 25-45 años	32	31,1	50%	34,40%	15%	9%	28,10%
Pedagogía	Bachillerato	136	20,24	90,40%	64,40%	15%	17%	80,10%
	CFGS	53	23,99	88,70%	50%	6%	6%	71,70%
	Mayores 25-45 años	10	30,95	90%	60%	30%	20%	20%

¿Cuál es el proceso de adaptación de los estudiantes no convencionales en el primer año?

El proceso de adaptación, su integración social y académica inicial se perfila de forma diferente según la titulación. Los estudiantes de Pedagogía son más confiados con sus posibilidades académicas, perciben más apoyo del entorno, tanto académico como social y, en general, están más satisfechos académicamente. Estas diferencias no se relacionan con el perfil de entrada de los estudiantes, sino con las variables del contexto institucional (estrategias de enseñanza-aprendizaje, relación con el profesorado, dificultad de estudios, etc.)

La tabla 3 presenta las medias de las escalas de los diferentes constructos analizados (expectativas de autoeficacia, adaptación académica, motivación, percepción de apoyo y satisfacción académica). Tal y como se puede observar las diferencias son más destacadas en la titulación de ADE: los estudiantes de CFGS se sienten, respecto a sus compañeros de bachillerato, significativamente menos capaces (U de M-W=22983,0 sig=0,015), con una percepción de adaptación inicial inferior (U de M-W= 20568 sig=0,000), con menos percepción de apoyo del entorno (U de M-W= 22900 sig=0,017) y menos satisfechos académicamente (U de M-W=22239 sig=0,002).

Tabla 3.

Transición inicial en la Universidad en función de tipología de estudiantes y titulación

Titulación	Dimensiones CIU	Bachillerato	CFGs	Mayores de 25-45 años
		Convencionales	No Convencionales	
		media (sd)	medias (sd)	medias (sd)
ADE	Expectativas de autoeficacia	3,70 (0,48)	3,53 (0,56)	3,63 (0,65)
	Adaptación académica inicial	3,70 (0,64)	3,32 (0,77)	3,50 (0,80)
	Motivación inicial	3,67 (0,84)	3,49 (0,99)	4,00 (1,04)
	Percepción de apoyo	3,69 (0,45)	3,55 (0,55)	3,40 (0,59)
	Satisfacción académica	3,68 (0,57)	3,46 (0,68)	3,66 (0,58)
Pedagogía	Expectativas de autoeficacia	3,78 (0,46)	3,94 (0,40)	3,91 (0,43)
	Adaptación académica inicial	3,99 (0,53)	3,92 (0,69)	4,29 (0,49)
	Motivación inicial	4,04 (0,72)	4,08 (0,80)	4,71 (0,49)
	Percepción de apoyo	3,96 (0,40)	3,89 (0,38)	3,97 (0,28)
	Satisfacción académica	4,00 (0,50)	4,09 (0,49)	4,12 (0,74)
CIU Cuestionario de Integración Inicial en la Universidad. Las medias se han calculado a partir de la media aritmética de las respuestas de cada una de las escalas del cuestionario. Las escalas tienen 5 puntos.				
(*) La Muestra en ADE Bachillerato n=451, CFGs n=125 y Mayores de 25-45 años n=12 y en Pedagogía Bachillerato n=83, CFGs n=26 y Mayores de 25-45 años n=7				

En la titulación de Pedagogía, el conjunto de las percepciones analizadas en la primera transición no presentan diferencias significativas entre los dos grupos, si bien los estudiantes no convencionales obtienen puntuaciones más altas en cuanto a las expectativas de autoeficacia, a la motivación inicial por los estudios y a la satisfacción académica en el primer mes de clase.

Las respuestas al Cuestionario de Valoración del Primer Semestre (CVPS), cumplimentado tras el conocimiento de las calificaciones, constata la existencia de dos realidades en cuanto a la concepción, organización, la incidencia de la dificultad y el nivel de exigencia en los estudios. Las opiniones de los estudiantes de ADE son, nuevamente, inferiores que las manifestadas por los estudiantes de Pedagogía, independientemente de la tipología de estudiantes (tabla 4).

El análisis por tipologías de estudiantes arroja únicamente diferencias significativas en las opiniones manifestadas por los estudiantes no convencionales de ADE respecto a sus compañeros en cuanto a la adaptación académica tras meses en la universidad (U de M-W=23066.5 sig=0,005).

Tabla 4.

Valoración de la transición tras el primer semestre en la Universidad en función de tipología de estudiantes y titulación

Titulación	Dimensiones CVPS	Bachillerato (*)	CFGS (*)	Mayores de 25-45 años (*)
		Convencionales	No Convencionales	
		media (sd)	media (sd)	media (sd)
ADE	Expectativas de autoeficacia	3,64 (0,65)	3,65 (0,69)	3,77 (0,69)
	Adaptación académica	3,60 (0,73)	3,36 (0,86)	3,20 (0,79)
	Motivación	3,31 (0,88)	3,24 (0,94)	3,80 (0,79)
	Satisfacción académica	3,65 (0,48)	3,55 (0,55)	3,79 (0,45)
Pedagogía	Expectativas de autoeficacia	3,88 (0,53)	3,88 (0,54)	3,75 (0,54)
	Adaptación académica	4,02 (0,60)	3,84 (0,45)	4,00 (0,00)
	Motivación inicial	3,75 (0,71)	3,69 (0,82)	4,25 (0,50)
	Satisfacción académica	3,99 (0,37)	3,92 (0,37)	3,94 (0,55)

CVPS Cuestionario de Valoración del Primer Semestre. Las medias se han calculado a partir de la media aritmética de las respuestas de cada una de las escalas del cuestionario. Las escalas tienen 5 puntos.

(*) La Muestra en ADE Bachillerato n=472, CFGS n=107 y Mayores de 25-45 años n=10 y en Pedagogía Bachillerato n=89, CFGS n=32 y Mayores de 25-45 años n=4

¿Existen diferencias en el rendimiento académico en función de la tipología de estudiante?

Independientemente de la titulación, los estudiantes convencionales se caracterizan por ser estudiantes que se presentan más a las pruebas de evaluación (en ADE, U de M-W= 97234, sig= 0,000 y en Pedagogía, U de M-W= 3381,5, sig= 0,000) y obtienen mejores resultados académicos (tasa de éxito ADE U de M-W=79446 sig=0,000 y Pedagogía U de M-W= 3241 sig=0,000 – tasa de rendimiento: ADE U de M-W=78405 sig=0,000 y Pedagogía U de M-W= 2861 sig=0,000). Aun siendo significativas estas diferencias, las distancias, tal y como se puede observar en la tabla 5, son mayores en el contexto de la titulación de ADE llegando a valores próximos de 30 puntos porcentuales. En esta realidad, los estudiantes que accedieron vía mayores de 25 o 45 años presentan un alto riesgo académico en el contexto de ADE y sus valores, en relación a sus compañeros que provienen de CFGS, son siempre menores.

Tabla 5.

Indicadores de rendimiento del primer curso en función de la carrera y vía de acceso

		Indicadores de rendimiento 1er año		
Carreras	Vías de acceso	Tasa de Presentado	Tasa de Éxito	Tasa de rendimiento
ADE	Bachillerato (N=838)	91,25	71,56	72,25
	CFGS (N=260)	83,67	52,35	51,13
	Mayores de 25/45 años (N=32)	64,36	49,2	43,91
Pedagogía	Bachillerato (N=136)	95,61	95,02	95,2
	CFGS (N=53)	84,28	83,45	80,59
	Mayores de 25/45 años (N=10)	90	97,33	87,33

¿Los estudiantes no convencionales abandonan más?

El seguimiento longitudinal de la cohorte en los tres primeros años ha permitido constatar que el fenómeno del abandono es mayor en el primer curso y presenta una tendencia descendente en cursos posteriores. Según aparece en la tabla 6 los estudiantes con mayor riesgo de abandono son: en ADE los de vías “mayores de 25 y de 45 años” (53,13%) y en Pedagogía los estudiantes de CFGS (20,79%).

La tabla 7 presenta el análisis de la tipología del abandono en el primer año. La columna del total de abandono incluye los abandonos definitivos y los casos de reincorporación posterior señalados en la tabla 6. El análisis contextual de las causas de estos abandonos en función de la aplicación de la normativa de permanencia existente y considerando las tipología de abandono definidas por Torrado (2012), permite constatar diferencias significativas entre las titulaciones ($X^2=15,366$, $gl=3$, $sig=0,002$). Los estudiantes de ADE que abandonan lo hacen por motivos académicos (no aprueban o, si lo hacen, no lo suficiente) frente a los de Pedagogía que lo hacen de manera voluntaria ya que superan los requisitos académicos para continuar sus estudios.

Tabla 6.

Seguimiento longitudinal de la cohorte: situación de persistencia en función de la titulación y tipología de estudiantes

Situación de persistencia hasta matrícula curso 2013-14					
Carrera	Vía de acceso	Abandono del 1ero	Abandono 2o	Abandono 3ero	Continúa estudiando
ADE* (N=1290)		90	62	31	655
	Bachillerato (N=838)	10,70%	7,40%	3,70%	78,20%
	CFGS (N=260)	74	43	13	130
	Mayores de 25-45 años (N=32)	28,50%	16,50%	5%	50%
Pedagogía** (N=233)		17	2	5	8
		53,13%	6,25%	15,63%	25,00%
	Bachillerato (N=136)	10	9	1	116
		7,40%	6,60%	0,70%	85,30%
	CFGS (N=53)	10	4	1	38
		18,90%	7,50%	1,90%	71,70%
	Mayores de 25-45 años (N=10)	1	1	1	7
		10,00%	10,00%	10,00%	70,00%
* ADE: Bachillerato dos alumnos reingresan en segundo y abandonan, uno reingresa y abandona en tercero y catorce reingresan. CFGS: uno reingresa y abandona en segundo y dos continúan.					
** Pedagogía: un alumno que abandonó en primer curso (2010-11) reingresó el curso 2012-13 y un alumno que abandonó en segundo curso (2011-12) reingresó en el curso 2013-14.					

Tabla 7.

Tipología de abandono en función de la vía de acceso y titulación.

Titulación	Vía de acceso	Cohorte	Total Abandono	Tipología de abandono de primer curso			
				Abandono Voluntario	Abandono Premeditado (No se presenta a nada)	Abandono Expulsión (Se presenta pero no aprueba nada)	Abandono Expulsión (Se presenta aprueba algo pero no lo suficiente)
ADE		838	107	38	27	22	20
	Bachillerato		12,77%	35,51%	25,23%	20,56%	18,69%
	CFGS	260	77	28	10	22	17
			29,62%	36,36%	12,99%	28,57%	22,08%
	Mayores de 25/45 años	32	17	6	4	6	1
			53,13%	35,29%	23,53%	35,29%	5,88%
	TOTAL	1290	245	82	56	66	41
			18,99%	33,47%	22,86%	26,94%	16,73%
Pedagogía		136	10	8	2	0	0
	Bachillerato		7,35%	80,00%	20,00%		
	CFGS	53	11	6	3	1	1
			20,75%	54,55%	27,27%	9,09%	9,09%
	Mayores de 25/45 años	10	1	1			
			10,00%	100,00%			
	TOTAL	233	30	20	7	2	1
			12,88%	66,67%	23,33%	6,67%	3,33%

El análisis del rendimiento por curso (tasa de rendimiento) en función de la persistencia y su contexto curricular presenta diferencias significativas en todos los casos (ver gráfica 1).

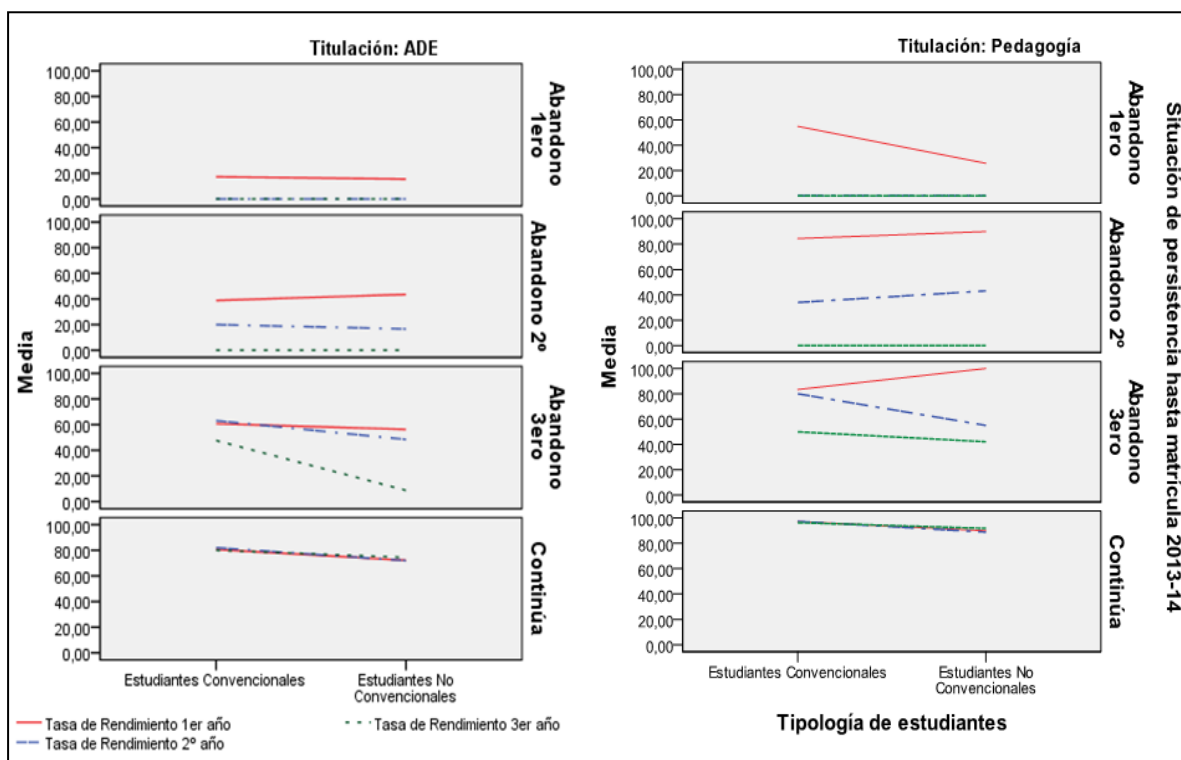


Figura 1. Rendimiento en función de la titulación, tipología de estudiante y persistencia

Las distancias en cuanto al rendimiento académico son mayores en la titulación de ADE frente a los datos que presenta Pedagogía. En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes no convencionales, ya se ha mencionado que rinden menos que sus compañeros, pero el seguimiento longitudinal permite observar que las distancias se acortan en la titulación de Pedagogía, llegando a perfilarse una tendencia inversa en el caso del alumnado que abandona.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este artículo es presentar evidencias sobre el acceso y promoción de los estudiantes no convencionales, específicamente, estudiantes que accedieron a partir de la implementación de los nuevos grados vía CFGS, mayores de 25 y 45 años. Los resultados son concluyentes con estudios previos, en el sentido que los estudiantes no convencionales presentan niveles más elevados de abandono en el período analizado y su rendimiento académico es más bajo (Cabrera y otros, 2012; Crawford y Harris, 2008).

Las causas pueden responder a una interacción de factores personales y contextuales. La influencia del bagaje académico previo (conocimiento y competencias de gestión del estudio) podría explicar los resultados de una parte de los estudiantes, sobre todo aquellos cuyo abandono se produce por motivos académicos. En este sentido, algunas investigaciones sugieren que la edad, en cuanto a indicador de tiempo fuera del sistema de formación, puede ser una de las variables a considerar. El estudio de Rosário y otros (2014) con estudiantes no convencionales encontró que los más jóvenes tendían a lograr mejores resultados académicos; asimismo, en nuestro estudio, los estudiantes de CFGS obtienen mejores puntuaciones que sus compañeros de más de 25-45. Una posible explicación puede estar relacionada con el hecho de que estos estudiantes han estado fuera del sistema educativo menos tiempo y están mejor preparados para hacer frente a las demandas académicas.

Independientemente de la carrera, los estudiantes que accedieron vía bachillerato son más jóvenes, dedican más tiempo al estudio y viven con su familia de origen. La realidad se invierte entre los estudiantes no convencionales y fundamentalmente entre los mayores de 25 y 45 años. La necesidad de gestionar la demanda de los diferentes roles (familiares, laborales, académicos,...) supone un desafío importante a su implicación como estudiantes y un incremento del estrés como sugieren Gilardi y Guglielmetti (2011). Estos estudiantes se matriculan de menos asignaturas y pasan menos tiempo en el campus, limitando los espacios para las interacciones sociales con sus compañeros y profesores y para la asistencia a actividades complementarias, factores clave en la implicación en la vida universitaria (Cantwell, Archer, y Bourke, 2001; Lent y otros, 2009). Algunas investigaciones han sugerido que en situación en que las demandas de los diferentes roles compiten (familiares, laborales,...), la gestión de prioridades puede llevar a la persona a posponer su proyecto de graduación o abandonarlo (Rosário y otros, 2014). En este sentido, la participación y la adaptación académica y social a la universidad de los estudiantes no convencionales se asocian con la adecuada gestión de sus diferentes roles de la vida (Adams y Corbett, 2010).

Nuestros resultados constatan que las tasas de abandono más significativas se sitúan en el primer año y descienden, significativamente, en los años posteriores en ambas carreras. Aunque las causas de la deserción sean de índole diferente en función de las casuísticas, los datos son coherentes con la investigación en el campo, destacando la relevancia de las experiencias en el primer año en la universidad de cara a conformar el imaginario de expectativas respecto a la carrera y la decisión de abandonar o persistir (Yorke y Longden,

2008; Woosley, 2003). En este primer año, la percepción del estudiante sobre el ajuste entre sus expectativas previas y la realidad constituye un elemento fundamental de motivación e implicación (Almeida, Guisande y Paisana, 2012; Hong, Shull y Haefner, 2012).

Los indicadores de adaptación y persistencia académica analizados en este estudio son superiores en todos los casos en Pedagogía, confirmando, así, la incidencia de los factores contextuales. El análisis comparativo de ambos ámbitos pedagógicos, realizado en el marco de la presente investigación, ha puesto de manifiesto diferencias en la concepción, la organización y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la demanda de trabajo exigido, los modelos de interacción entre pares y con el profesorado y el uso de metodologías más activas y colaborativas (ver Freixa, Triadó y Aparicio, 2014; Dorio y Corti, 2014). Estos resultados son coherentes con algunas líneas de trabajo recientes, que relacionan el rendimiento y permanencia de los estudiantes no tradicionales con diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como el uso de metodologías de enseñanza colaborativas, centradas en el estudiante (Braxton, 2000; Tinto, 2012), en contextos en los que el profesorado da valor a sus experiencias vitales y laborales (Rosário y otros, 2014) o cuando se aplican sistemas de evaluación de los aprendizajes más participativos (Adriano, 2012).

Los resultados de nuestro estudio aportan luz sobre el proceso de integración de estos estudiantes, sugiriendo la necesidad de medidas complementarias de apoyo para garantizar una verdadera universidad inclusiva. El tema tratado tiene un trasfondo de responsabilidad social e institucional trascendental. Son muchas las voces que afirman que la ampliación del acceso a la universidad no ha venido acompañada por los necesarios cambios institucionales –organizativos, pedagógicos– para su promoción (Orgren 2003; Rosario y otros, 2014; Ariño, 2014). Para Gilardi y Chiara (2011) el efecto es paradójico, ya que mientras se alienta el acceso de estos estudiantes a la universidad la institución no parece estar preocupada por la comprensión de sus necesidades y circunstancias, manteniendo de este modo un sistema institucional diseñado para un tipo muy diferente de estudiante.

Además, los resultados obtenidos apoyan las tesis actuales sobre la permanencia del estudiante en el sistema; ésta no sólo depende de la capacidad del estudiante en integrarse y adaptarse a la universidad sino, también, de la capacidad de las instituciones de adaptarse a las características de los estudiantes en toda su diversidad (Tinto, 2012). Este nuevo paradigma, en palabras de Cabrera y otros (2014), avanza hacia un nuevo modelo de responsabilidad institucional que exige el esfuerzo sistemático por conocer las condiciones para que los diferentes colectivos de estudiantes progresen y tengan éxito en la universidad y, como consecuencia, desarrollar las estrategias necesarias para ello. Coincidimos con Johnston (2013) quien, en línea con los enfoques ecológico-sistémicos, señala la necesidad de intervenir de manera preventiva antes y durante el primer año aplicando los principios de la gradualidad y coherencia de los entornos a través de proyectos de transición y programas de retención holísticos, que impliquen a conjunto de los responsables (servicios, responsables académicos e institucionales y profesorado) y a todas las dimensiones de la formación (el diseño del currículum, la docencia, la orientación, la tutoría). En el ámbito específico de los estudiantes no convencionales, es necesario potenciar un trabajo transversal y coordinado desde ámbitos próximos a la realidad de los estudiantes, dirigido a evaluar los ambientes, contextos y entornos por los que transita la persona, analizando la contribución y/o las barreras de los elementos institucionales y organizativos en el desarrollo y la resolución de la transición a la universidad y los factores personales que contribuyen al éxito en los distintos estudios y ofreciendo elementos para la intervención.

La orientación y la acción tutorial pueden y debe constituirse en uno de los elementos vertebradores del cambio de mirada. Para ejercer este rol, es importante realizar modificaciones significativas y avanzar hacia un modelo de orientación guiado por planteamientos de intervención más holísticos e integrales que favorezca la promoción de estos estudiantes (Álvarez, 2014; Romero y Figuera, en prensa).

Para ello, los servicios de información y orientación deben ser agentes facilitadores de la conexión de la formación y de la cultura universitaria con los sistemas de acceso previo (centros de formación profesional, de preparación de acceso para mayores, servicios de orientación no universitarios,...). A la vez que debe proveer al estudiante de información de calidad que le ayude afrontar los cursos, la carrera y su estancia en la universidad.

Desde la perspectiva de los estudiantes no convencionales, la investigación ha destacado la influencia de tres factores clave que condicionan la implicación y su persistencia en el sistema: las expectativas de autoeficacia, la gestión de los roles vitales y el sentido de pertenencia hacia la universidad (Cabrera y otros, 2014; Lent y otros, 2009; Tinto, 2012). Como consecuencia, deben crearse las condiciones que le permitan al estudiante mejorar sus expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados realistas; facilitar las condiciones y el apoyo para que encuentre un equilibrio entre sus diferentes roles (académicos, laborales, familiares ...) que le permita asumir un nivel de compromiso suficiente con el estudio y una mayor participación en la vida universitaria. La mentoría de iguales resulta un elemento importantísimo. Además, la tutoría debe acompañar al estudiante no convencional en el ámbito académico (Álvarez Pérez, 2013), asegurando el seguimiento y retroalimentación oportuna de las áreas en las que se debe mejorar para responder a las demandas académicas.

En este artículo, nos hemos acercado a una población cada vez más mayoritaria en las aulas universitarias y hemos podido constatar algunas evidencias en relación a su proceso de transición. No obstante, la investigación debería abarcar muestras más amplias e incorporar otras cohortes para poder constatar los resultados y, además, profundizar en las diferencias en el sí de los estudiantes no convencionales.

Bibliografía

- Adams, J., & Corbett, A. (2010). Experiences of traditional and nontraditional College Student: A quantitative study of experiences, motivations and expectations among undergraduate Student. *Sociological Perspectives*, 15. Recuperado de http://www.unh.edu/sociology/media/pdfsjournal2010/JenniferAdams_AlexiaCorbett.pdf
- Almeida, L. S., Guisande, M .A., & Paisana J. (2012). Participación extracurricular, ajuste y rendimiento académico en la Enseñanza Superior: Un estudio con estudiantes portugueses. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865.
- Álvarez González, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de grados y postgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Álvarez Pérez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Currículum*, 26, 73-88.
- Andriano, B. (2012). Engagement practices and study abroad participation of First-Generation American College Students. En T. Hicks & A. Pitre (Eds.), *Research studies*

- in Higher Education: Educating multicultural College Students* (pp. 119-160). Lanham, Maryland: University Press of America.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. *RASE*, 7(1), 17-41.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2010). University drop-out: An Italian experience. *Higher Education*, 60(2), 127-138.
- Berlanga, V. (2014). *La transición a la universidad de los estudiantes becados* (Tesis Doctoral). Recuperado de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/284331/VBS_TESIS.pdf?sequence=1
- Bowen, W., Chingos, M., & McPherson, M. (2009). *Crossing the finish line: Completing College at America's Public Universities*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Braxton, J. (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Cabrera, A. F., Burkum, K. R., La Nasa, S. M., & Bibb, E. (2012). Pathways to a four-year degree: Determinants of degree completion among socio-economically disadvantaged students. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: A Formula for Student Success* (pp. 155-209). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Cabrera, A. F., Pérez, P., & López, L. (2014). Evolución de las perspectivas de estudio de la retención universitaria en los EE.UU.: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Cantwell, R., Archer, J., & Bourke, S. (2001). A comparison of the academic experiences and achievement of university student entering by traditional and nontraditional means. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(3), 221-234.
- Crawford, K., & Harris, M. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional aged students. *Community College Journal of Research and Practice*, 32, 75-100.
- Chen, X., & Carroll, C. D. (2007). *Part-time undergraduates in post-secondary education: 2003-04* (NCES 2007-165. U.S. Department of Education). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Dorio, I., & Corti, F. (2014). El primer año en la universidad. La experiencia de los estudiantes. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Echeverría, B. (Coord) (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Eurydice (2011). *La modernización de la educación superior en Europa: Financiación y dimensión social 2011*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131ES.pdf
- Figuera, P., & Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Contrapontos*, 13(1), 33-41.
- Gilardi, S., & Chiara G. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.
- Gairín, J., Figuera, P., & Triadó, X. (Eds.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les*

universitats catalanes. Barcelona: AQU.

- Harpe, J. M., & Kaniuka, T. (2012). An analysis on retention among traditional and non-traditional students in select North Carolina Community Colleges. En T. Hicks & A. Pitre (Eds.), *Research studies in Higher Education: Educating multicultural College Students* (pp. 249-270). Lanham, Maryland: University Press of America.
- Hong, B. S., Shull, P. J., & Haefner, L. A. (2012). Impact of perceptions of faculty on student outcomes of self-efficacy, locus of control, persistence, and commitment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13, 289-309.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Kim, K. (2007). ERIC Review: Exploring the meaning of “nontraditional” at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74-88.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Singley, D., Sheu, H., & Hennessy, K. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría de grado: la percepción de los estudiantes y tutores de estudios de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269, 305.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 13-14*. Madrid: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 2). París: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ogren, C. A. (2003). Rethinking the nontraditional student form a historical perspective. *The Journal of Higher Education*, 74(6), 640-664.
- Rowan-Kenyon, H., Bell, A. D., & Perna, L. W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: Variations by socioeconomic class. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 564-586.
- Rosário, P., Pereira, A., Núñez, J. C., Cunha, J., Fuentes, S., Polydoro, S., Gaeta, M., & Fernández, E. (2014). An explanatory model of the intention to continue studying among nontraditional university students. *Psycotema*, 26(1), 84-90.
- Rodríguez Espinar, S. (2014). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Romero, S., & Figuera, P. (En prensa). La orientación en la Universidad. En A. Manzanares (Ed.), *Orientación a lo largo de la vida*. Wolters Kluwer España.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Illinois, Chicago: The University of Chicago Press.
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono: El caso de ciencias experimentales en la Universidad de Barcelona* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/134955>

Yorke, M., & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, Inglaterra: The Higher Education Academy.

Woosley, S. A. (2003). How important are the first few weeks of college? The long-term effects of initial college experiences. *College Student Journal*, 37(2), 201-207.

Autores

Dra. Pilar Figuera Gazo.

Profesora titular de Orientación Profesional del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del master en Psicopedagogía, desarrolla su actividad docente en el ámbito de la orientación profesional. Es investigadora principal del Grupo de investigación TRALS. Sus líneas de investigación son las transiciones académicas y laborales y la orientación profesional. Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació. Edifici Llevant. Passeig de la Vall d'Hebrón 171. pfiguera@ub.edu

Dra. Mercedes Torrado Fonseca.

Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Perteneció al Grupo de investigación TRALS. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la persistencia académica y evaluación de Planes de Acción Tutorial. Su docencia está vinculada con el área de metodología de investigación y de educación superior en grados y másters. Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació. Edifici Llevant. Passeig de la Vall d'Hebrón 171. mercedestorrado@ub.edu

Prof. Inmaculada Dorio Alcaraz.

Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Perteneció al Grupo de investigación TRALS. Desarrolla su actividad investigadora y docente en el campo de la formación del maestro de educación infantil y educación primaria, concretamente en el ámbito de la orientación y de la tutoría y del practicum. Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació. Edifici Llevant. Passeig de la Vall d'Hebrón 171. idorio@ub.edu

Dra. Montserrat Freixa Niella.

Profesora titular de Universidad del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Es investigadora del Grupo de investigación TRALS. Desarrolla su actividad investigadora en el campo de la transición a la universidad, diversidad y familia y la calidad en el practicum. Actualmente, es la responsable del Plan de Acción Tutorial del grado de Educación Social. Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació. Edifici Llevant. Passeig de la Vall d'Hebrón 171. mfreixa@ub.edu