

4

NECESIDADES DE INFORMACIÓN AL INICIO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

(INFORMATION NEEDS AT THE BEGINNING OF UNIVERSITY STUDIES)

Carlos van-der Hofstadt Román
Yolanda Quiles Marcos
M^a José Quiles Sebastián
Jesús Rodríguez Marín
Universidad Miguel Hernández

RESUMEN

El acceso a la universidad supone uno de los cambios más importantes que los estudiantes experimentan a lo largo de su formación, por lo que cualquier iniciativa encaminada a disminuir sus efectos indeseables es bien acogida. De cara a mejorar la cantidad y calidad de la información que durante este período los estudiantes reciben, el presente estudio se plantea como objetivo detectar las necesidades de información que presentan los estudiantes universitarios. Para ello, se diseñó un cuestionario que permitiera evaluar dichas necesidades. La versión original del cuestionario de 24 elementos se administró a una muestra de 741 estudiantes, de ambos sexos, de 17 a 25 años. Los resultados mostraron preocupaciones relativas a exámenes (76% estudiantes), planes de estudio (71,7%) y docencia (64%). Posteriormente, se les preguntó sobre las fuentes de las que habían obtenido información, así como, por el valor que concedían a la figura del estudiante-asesor.

ABSTRACT

The access to university is a very important change that students suffer in their formation. In this way, any initiative in order to reduce the undesired effects is welcome. The aim of this study was to detect the needs presented by university students in order to improve the quality and quantity of the information that they receive. Therefore, a questionnaire for assessing these needs was designed. The 24 items original version of the questionnaire was administered to a sample of 741 students, both sexes, aged from 17 to 25 years. The results showed worries about exams (76% students), study plan (71.7%), and docence (64%). Following, they were asked about the sources of information, as well as, the value that they conceded to the student-counselor figure.

NECESIDADES DE INFORMACIÓN AL INICIO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Las universidades se encuentran inmersas en un proceso de transformación como consecuencia de los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos de este siglo. En la actualidad, la enseñanza superior está muy preocupada por satisfacer las demandas de la sociedad y favorecer su calidad de vida en todos los ámbitos. Así la orientación hacia la calidad, hacia procesos de evaluación y revisión de objetivos, métodos de trabajo y la preocupación por introducir mejoras paulatinas, constituyen los ejes actuales de la gestión universitaria. Uno de los elementos definitorios de las universidades españolas actuales es precisamente la preocupación por fomentar la Cultura de la Calidad (Gómez y otros, 2000; Rodríguez y otros, 2001).

Uno de los conceptos fundamentales para el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), que siguen las universidades, es el de orientación al usuario. Según éste, el mejor modo de optimizar su fidelidad y retenerlo es mediante la orientación clara hacia las necesidades de los usuarios actuales y potenciales (Autoevaluación: Modelo EFQM para el Sector Público y Organizaciones de Voluntariado, 1999; Modelo EFQM de Excelencia, 1999).

En el seno de las universidades, una de las necesidades más importantes es la información que se ofrece al estudiante, especialmente al inicio de su trayectoria universitaria. La transparencia en la transmisión de este conocimiento y la minimización o eliminación de la incertidumbre son dos objetivos esenciales para garantizar la calidad de la enseñanza superior. Por ello, han de evaluarse las posibles carencias informativas que pueda experimentar el estudiante, con el fin de adoptar las medidas necesarias que aseguren la calidad de la información. En este sentido, se considera que una información completa, dinámica, eficaz y eficiente es un pilar básico de un sistema democrático como es la universidad (Gómez y otros, 2000).

Uno de los momentos en los que se hace más necesaria esta información es en el ingreso de nuevos alumnos a la Universidad, especialmente tras implantarse los nuevos planes de estudio (Acciones de mejora, 2001). En los primeros días de clase en la Universidad, los estudiantes reciben una gran cantidad de información que les puede resultar difícil de asimilar y, por tanto, que se olvida en poco tiempo.

Por tanto, es necesario impulsar medidas que faciliten el tránsito de la enseñanza secundaria a la universidad, y permitan que los alumnos no tarden en integrarse, conozcan el sistema universitario, el plan de estudios, las trayectorias curriculares, etc. Con esta finalidad, en determinadas universidades españolas se han instaurado diversos programas que tienen como objetivo facilitar esta incorporación. Entre ellos está el Proyecto Brújula de la Universidad de Cádiz, el programa de Acción Tutorial de la Universidad de Barcelona, los cursos de información para Alumnado de Nuevo Ingreso de la Universidad de Córdoba y las Jornadas de Acogida de la Universidad Miguel Hernández de Elche (Acciones de Mejora, 2001; Me-

moria Universidad Miguel Hernández, 2000 y 2001). Otro recurso muy útil es la elaboración de las páginas WEB y las Guías para Estudiantes que recogen información completa y sistemática de la organización y estructura de las universidades. Como ejemplos de estas últimas destacan, entre otras, la Guía del Estudiante publicada por la Universidad de Almería en el año 2000 y la Agenda Universitaria de la Universidad Miguel Hernández (2001).

Una tercera iniciativa novedosa en nuestro país y que complementa las anteriores, es la figura del estudiante-asesor. Se trata de estudiantes de cursos superiores, cuidadosamente formados, que desempeñan la función de asesores para los estudiantes de primer curso y les acompañan y apoyan a lo largo de todo su recorrido académico. Este programa ya se ha implantado en algunas universidades americanas como la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, la Universidad de Georgia y la State University de Nueva York (Aguilar, 1999; Chapman, O'Brien y De-Masi, 1987; Ridley y Asbury, 1988). Entre las ventajas derivadas de la figura del estudiante-asesor destaca el hecho de que los asesores pueden ser un punto de referencia e identificación para los estudiantes a lo largo de toda su carrera, proporcionándoles una red de apoyo y disminuyendo así su aislamiento (Siegel, 1991). Otro beneficio se relaciona con el hecho de que el apoyo es proporcionado por personas con características similares al estudiante asesorado, lográndose así una mayor disposición a aceptar la ayuda, puesto que la orientación recibida se considera más real y ajustada a las necesidades de los alumnos (Aguilar, 1999; Brown, 1975; Chapman y otros, 1987). Además, el estudiante-asesor no sólo presta ayuda ante cuestiones académicas, como podría hacer un tutor, sino que también se puede preocupar por los posibles problemas personales que los jóvenes asesorados puedan sufrir (Hart, 1996).

Los estudiantes-asesores son tan eficientes como los orientadores profesionales; incluso, los estudiantes de primer curso consideran la información que reciben de éstos más útil que la recibida por los profesionales (Chapman y otros, 1987). Los beneficios potenciales de la figura del estudiante-asesor se reflejan en un mejor rendimiento académico por parte de los alumnos asesorados frente a los que no acceden a este servicio (Brown, 1975).

Los resultados revisados hasta aquí permiten afirmar que el estudiante-asesor es una figura de gran confianza y ayuda para los estudiantes, especialmente para aquellos que proceden de familias con menores ingresos económicos y/o bajo nivel educativo, con menor experiencia y conocimiento del entorno universitario. En estos casos, la información y la ayuda que el estudiante-asesor les proporciona sobre la vida universitaria y la elección de cursos se considera más importante que la que les puedan ofrecer sus padres (Boser, 1988; Chapman y otros, 1987).

Sin embargo, la figura del estudiante-asesor también presenta ciertos problemas. A nivel personal, las dificultades más frecuentes se relacionan con el hecho de que el asesor se sobreimplique emocionalmente o sienta atracción física por el alumno. También pueden aparecer síntomas de ansiedad, fatiga, "burn out" o inclu-

so malestar hacia el estudiante cuando no haya progreso en la intervención (Morrisette, 1996). Otros problemas, menos frecuentes, son que intente adoptar decisiones por sus asesorados o que permita que sus creencias y actitudes influyan en el manejo de las dificultades de sus compañeros (Brown, 1975). Por ello, el asesor ha de recibir formación específica que le permita familiarizarse con las dinámicas interpersonales y tomar conciencia de sus propios problemas y procesos emocionales.

Por último, es necesario considerar su disponibilidad temporal como otro factor externo que puede influir en el buen hacer del estudiante-asesor. Así, conforme aumenta la razón estudiante-asesor, se incrementará el número de alumnos que no pueden ser adecuadamente atendidos (Boser, 1988; Burnnett, 1990; Gill, 1992; Montano y Bucher, 1999).

Es evidente que un buen estudiante-asesor debe poseer ciertas cualidades personales y pasar por un período de formación que le proporcionen las habilidades y recursos necesarios para un adecuado asesoramiento (Hazler y Kottler, 1994). Entre las cualidades del "asesor ideal" destacamos: una postura abierta, ser positivo y flexible, estabilidad emocional, capacidad de expresar sus sentimientos de forma apropiada, cultura social, madurez emocional y liderazgo (Lumadue y Duffey, 1999; Ridley y Asbury, 1988). El asesor ha de empatizar con los estudiantes y tener la cualidad fundamental de escuchar a los demás con respeto y paciencia. También es necesario que sea capaz de hacer sentir bien a los estudiantes, para que se consideren motivados, respetados y con la confianza suficiente para expresar sus dudas (Schilling, 1974).

Además de estas cualidades personales, resulta importante que el voluntario supere un programa de formación con el que se pretende fomentar la sensibilidad hacia los problemas de los demás, además de proporcionar los conocimientos y herramientas básicas para hacerle un asesor efectivo y una adecuada fuente de referencia (Baker, 1986; Lumade y Duffey, 1999; Ridley y Asbury, 1988; Robinson y Kinnier, 1988). Entre los conocimientos teóricos destaca información acerca del funcionamiento de los distintos servicios de la universidad, solicitud de becas, planes de estudio, salidas profesionales o incluso sobre técnicas de estudio. Además, es conveniente que adquiera y/o mejore sus habilidades para la comunicación interpersonal, para el control de la ansiedad y para las relaciones humanas.

Desde el Centro de Psicología Aplicada de la Universidad "Miguel Hernández" de Elche se está desarrollando el proyecto de creación y puesta en marcha de un programa de voluntariado, formado por estudiantes de cursos superiores de distintas titulaciones que puedan asesorar y orientar a los alumnos que se incorporan por primera vez a esta Universidad. La relevancia de esta iniciativa reside, ante la inexistencia de información que nos haga pensar lo contrario, en que se trata de la primera universidad española que pone en práctica un proyecto de estas características.

Para su realización se han considerado las aportaciones realizadas por los estudios previamente desarrollados y las necesidades sentidas de información y for-

mación experimentadas por los estudiantes una vez alcanzado el nivel universitario (Lumadue y Duffey, 1999; Ridley y Asbury, 1988; Schilling, 1974).

En este trabajo se muestran los resultados de la primera fase de este proyecto, cuyo objetivo ha sido detectar las necesidades de orientación que presentan los estudiantes de primer y último curso de las diferentes titulaciones, con el fin de iniciar un programa de asesoramiento por parte de estudiantes voluntarios que aborden específicamente las carencias detectadas. Asimismo, se pretende comparar las necesidades de información de los estudiantes de nueva incorporación con las de los estudiantes “veteranos” tras sus vivencias universitarias.

MÉTODO

Instrumento

Se elaboró un cuestionario que permitiera recoger las necesidades de información de los estudiantes. A partir de la revisión de la bibliografía relevante y de la experiencia de asesoría y docencia de los autores, se realizó un banco de ítems, para el que se seleccionaron aquellos elementos que se referían a situaciones en las que se considera que podría existir una carencia de información al inicio de la vida universitaria. Asimismo, se mantuvieron entrevistas con varios delegados de estudiantes, con los propios estudiantes y con coordinadores de las diversas titulaciones que se imparten en ésta Universidad, para conocer su opinión acerca de los momentos en los que sería necesario ampliar la información disponible durante el primer curso académico.

A partir de este banco de ítems, se seleccionaron 27 elementos sobre los que se realizó una valoración de su idoneidad. Para ello se recurrió a un grupo de expertos compuesto por tres psicólogos especialistas en orientación universitaria, dos delegados de estudiantes, dos estudiantes que se incorporaban por primera vez a la Universidad y dos profesores coordinadores. Cada juez evaluó todos los ítems mediante una escala de 3 puntos (0=no es relevante, 1=sí es relevante, 2=no sabe), respondiendo a la pregunta “¿Considera relevante la inclusión de este ítem?”. El criterio que se estableció para considerarlo adecuado, fue que obtuviera un acuerdo interjueces del 75%. Tras esta valoración, se eliminaron 3 ítems y se reformularon otros dos, quedando la escala con 24 elementos. La autoevaluación del grado de necesidad de información se realizó mediante una escala tipo Likert de 11 puntos (0=nada necesaria y 10=extremadamente necesaria).

Para realizar los análisis psicométricos se empleó el programa SPSS, versión 10. La fiabilidad del instrumento se calculó mediante el coeficiente alpha de Cronbach para todos los ítems. Para hallar la validez de constructo se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua. Se seleccionaron aquellos ítems con saturación mayor de 0,50.

Muestra

La población objeto de estudio estaba compuesta por los estudiantes matriculados en el primer y último curso (que se impartía) de las distintas titulaciones de los diferentes campus de la Universidad Miguel Hernández (N=4959). Se encuestaron 780 estudiantes, de los cuales 39 fueron excluidos porque el cuestionario no fue correctamente cumplimentado. La muestra final quedó formada por 741 sujetos, el 15% de la población de estudio. La media de edad de los encuestados fue de 21 años, siendo varones el 30%.

Debido a las peculiaridades de la Universidad Miguel Hernández, que cuenta con cuatro campus, se realizó un muestreo aleatorio en cada uno de ellos.

Por último, presentamos la distribución de los sujetos en función de la titulación que estaban cursando. Tal como muestra la tabla 1, los alumnos encuestados representan a 22 de las 28 titulaciones que se cursaban en la UMH en el curso académico 2000-2001. Las más representadas son Psicología (16,3%) y Ciencias Ambientales (12,4%). El porcentaje de las titulaciones restantes oscila en un rango entre 2% y un 8%.

Tabla 1. Distribución de la muestra en función de la titulación

	Frecuencia	Porcentaje real	Porcentaje muestra
Actuariales y Financieras	19	1,35%	2,6%
Telecomunicaciones, Sistemas de Telecomunicación	47	4,75%	6,3%
Telecomunicaciones, Sistemas de Electrónicos	36	4,01%	4,9%
Ingeniería Técnica Agrícola	6	3,63%	0,8%
Expl. Agropecuarias Ingeniería Técnica Agrícola	32	7,54%	4,3%
Hortofruticultura y jardinería Ingeniero Agrónomo	28	5,04%	3,8%
Ingeniería Técnica Agrícola; Industrias Agrarias y Alimentarias	15	5,30%	2,0%
Ingeniero Materiales	3	1,01%	0,4%
Podología	12	2,68%	1,6%
Farmacia	28	5,3%	3,8%
Psicología	121	5,18%	16,3%
Telecomunicaciones	50	4,71%	6,7%
Antropología	29	6,51%	3,9%
Fisioterapia	26	4,09%	3,5%
Diplomado Estadística	17	3,00%	2,3%
Relaciones Laborales	62	5,75%	8,4%
Derecho	64	3,14%	8,6%
Ingeniero Industrial	4	5,02%	0,5%
Ambientales	92	5,30%	12,4%
Licenciado Estadística	19	1,57%	2,6%
Investigación y Técnicas de Mercado	15	2,25%	2,0%
Medicina	16	4,49%	2,2%
Total	741	100%	100%

En cuanto al curso en el que se encontraban matriculados, diferenciamos entre estudiantes de primer curso y los estudiantes “veteranos” (estudiantes de 2º, 3º, 4º, 5º ó 6º). Los estudiantes de primer curso formaban el 44,7% y los estudiantes veteranos el 55,3% de la muestra (véase la tabla 2). Dada la reciente creación de ésta universidad, no existía un último curso real en todas las titulaciones, por lo que se consideraron estudiantes veteranos los del curso superior existente.

Tabla 2. Distribución de la muestra por cursos

	FRECUENCIA	PORCENTAJE REAL	PORCENTAJE OBTENIDO
1º	318	54.20	44.7
2º	178	16.08	25.0
3º	107	17.05	15.0
4º	55	7.02	7.7
5º	49	3.89	6.9
6º	5	2.05	0.7
Total	712	100	100
Perdidos	29	0	
Total	741	100	

Procedimiento

El cuestionario fue administrado de forma colectiva a los estudiantes de primer y último curso de cada titulación (dependiendo del último curso existente éste podía estar formado por estudiantes de 2º, 3º, 4º, 5º ó 6º) durante el mes de junio de 2001. Los estudiantes completaron la escala de forma colectiva durante el intervalo dedicado a los descansos entre clases. El tiempo empleado para su cumplimentación osciló de 10 a 15 minutos. Para la administración se contó con la colaboración de estudiantes voluntarios y delegados de cursos superiores entrenados previamente. Las pruebas eran anónimas y se garantizó la confidencialidad de los datos.

Tras administrar este cuestionario inicial, los estudiantes contestaron una serie de preguntas con las que se pretendían valorar las fuentes de las que habían obtenido más información, así como la importancia que concedían a la figura del estudiante-asesor. También se valoraba la utilidad percibida de esta figura, los beneficios que obtendrían si existiera y si estarían dispuestos a formar parte de este grupo de voluntarios.

Entre los posibles recursos de información se incluyeron: los estudiantes de cursos superiores, el profesorado, los Centros Gestión de Campus, el Servicio de Gestión y Control de la Calidad, el Servicio de Alumnado, la Delegación de Estudiantes y la página WEB de la Universidad. El sujeto valoró desde 0=“no he obtenido nada de información de esta fuente” a 10=“he obtenido la mayor parte de información de esta fuente”.

Análisis Estadísticos Realizados

Para la realización del análisis de datos se utilizó el programa SPSS 10. El análisis descriptivo de los datos se realizó mediante un análisis de frecuencias o porcentajes. Con la finalidad de conocer si existían diferencias entre la necesidad de información entre los estudiantes de nueva incorporación y los veteranos al comienzo del curso se realizó un ANOVA simple y multivariante.

Resultados

El Cuestionario de Necesidades de Información al Inicio de los Estudios Universitarios (CUNEIN-IEU) presenta una consistencia interna (estimada a partir del coeficiente alpha de Cronbach) de 0,88.

Tras la rotación factorial emergieron 6 factores. El primero, *información sobre planes de estudio*, comprendió 6 ítems (8, 9, 10, 11, 12 y 13), relacionados con aspectos académicos como convalidaciones o procedimiento de matriculación. El segundo factor, *información sobre exámenes*, comprendió cuatro ítems (21, 22, 23 y 24), referidos a diversos aspectos de la evaluación, como conocer las fechas y la calificación. El tercer factor, *información sobre estructura de la Universidad* incluyó tres ítems (5, 6 y 7), relativos a la estructura y organización de la Universidad, por ejemplo, conocer el acceso a los cuatro campus o las titulaciones que se imparten en cada uno de ellos. El cuarto factor, *información sobre bibliotecas*, incluyó dos ítems (16 y 17), relativos a aspectos relacionados con el uso de las bibliotecas, tales como conocer cómo se realiza el préstamo bibliotecario y las bases de datos disponibles. El quinto factor, *información sobre recursos extracadémicos que oferta la Universidad*, se compuso de cuatro ítems (2, 4, 18 y 19), referidos a aspectos extracadémicos, por ejemplo, las actividades deportivas que se pueden realizar o los comedores universitarios. El sexto factor, *información docente*, se compuso de 2 factores (14 y 15), referidos a aspectos sobre el trato con los profesores, como conocer el lugar y horario de las tutorías (véase tabla 3).

Tabla 3.
Ítems de la versión original del Cuestionario de
Necesidades de Información al Inicio de la Vida Universitaria

Nos gustaría que nos dijeras qué información hubieras necesitado al **comienzo del presente curso**, evaluando la misma en una escala de necesidad de esa información, estimándola de 0 a 10 donde 0=nada necesaria y 10= extremadamente necesaria.

1.- Becas (transporte, material, tasas,...)	13.- Conocer salidas profesionales.
2.- Actividades deportivas.	14.- Trato con los profesores.
3.- Cursos	15.- Lugar y horarios de las tutorías.
4.- Prácticas de empresas.	16.- Cómo realizar el préstamo bibliotecario.
5.- Acceso a los campus.	17.- Bases de datos de las bibliotecas.
6.- Ubicación de los distintos servicios.	18.- Casas para hospedarse.
7.- Conocer titulaciones de cada campus.	19.- Comedores.
8.- Procedimiento de matriculación.	20.- Horarios de las clases.
9.- Temario de las asignaturas.	21.- Conocer fechas de los exámenes con antelación.
10.- Convalidaciones.	22.- Preparación del material para el examen.
11.- Especialidades que se pueden cursar.	23.- Cómo se califican los exámenes.
12.- Prácticas de la asignatura.	24.- Habilidades y técnicas de estudio.

Se eliminaron tres ítems (1, 3 y 20) debido a que su carga factorial fue inferior a 0,50. Así pues, la versión final del cuestionario quedó formada por 21 ítems (véase tabla 4).

Tabla 4. Cargas factoriales de los ítems en cada uno de los factores.

FACTORES	CARGA FACTORIAL
FACTOR 1	
Ítem 8	0.825
Ítem 9	0.625
Ítem 10	0.843
Ítem 11	0.875
Ítem 12	0.620
Ítem 13	0.552
FACTOR 2	
Ítem 21	0.682
Item 22	0.907
Ítem 23	0.683
Ítem 24	0.800
FACTOR 3	
Ítem 5	0.811
Ítem 6	0.797
Ítem 7	0.716
FACTOR 4	
Ítem 16	0.742
Ítem 17	0.763
FACTOR 5	
Ítem 2	0.598
Ítem 4	0.439
Ítem 18	0.779
Ítem 19	0.716
FACTOR 6	
Ítem 14	0.945
Ítem 15	0.733

Para el análisis de los resultados se consideró que los ítems que reflejaban las principales preocupaciones de los estudiantes eran aquellos en los que más del 60% de las puntuaciones se situaban entre el grado 7 y 10 de la escala Likert, eran los que más preocupaban a los estudiantes y en los que necesitaban más información. Así se observa que los aspectos que más preocupaban a todos los estudiantes al inicio del curso académico eran los exámenes (76%), los planes de estudio (71,7%) y la docencia (64%).

La información sobre los *exámenes* fue considerada la más necesaria al comienzo del curso por los estudiantes. Así, se estimó de máxima necesidad (grado 10) conocer las fechas de los exámenes con antelación (en el 54,4%), cómo se califi-

can (en el 46,2%), cómo se prepara el material, (30,45%) y habilidades y técnicas para el estudio (en el 19,4%).

El segundo aspecto sobre el que precisan información se refiere a los *planes de estudio*, incluyendo el procedimiento de matriculación (el 68,8%), temarios de asignaturas (el 78,8%), convalidaciones (el 67,5%), especialidades que se pueden cursar (el 74,2%) y prácticas de las asignaturas (el 80,7%). Destaca el hecho de que el 48% de los estudiantes consideró muy necesario (grado 10) conocer las salidas profesionales de su titulación.

Respecto a la *docencia*, alrededor de un 63,9% de los estudiantes consideraron necesaria la información sobre el trato con los profesores y el lugar y horario de las tutorías un 62,4%.

Otros aspectos que preocupaban, pero en menor medida, fueron la estructura de la universidad, las bibliotecas y otros aspectos extracadémicos. En cuanto a la *estructura de la universidad*, el 53,1% de los sujetos consideró necesaria la información sobre la ubicación de los distintos servicios que oferta, y estimaron menos necesaria la información relacionada con el acceso a los campus y las titulaciones que se imparten en cada uno de ellos.

También se analizaron las posibles diferencias entre las necesidades de información de los estudiantes de “nueva incorporación” (estudiantes de 1º) y los “veteranos” (estudiantes de 2º, 3º, 4º, 5º ó 6º). Los resultados mostraron que los estudiantes de primer curso consideraron significativamente menos necesaria la información sobre actividades deportivas ($F=7,13$ $p<0,01$), acceso a los distintos campus ($F=10,26$ $p<0,01$) y conocer las distintas titulaciones que se imparten en ellas ($F=11,73$ $p<0,01$). Mientras que los veteranos consideran menos necesaria la información sobre los comedores al comienzo del curso ($F=10,77$ $p<0,01$) (véase tabla 5).

Tabla 5. Resultados y análisis de varianza entre estudiantes de “nueva incorporación” y “veteranos”

ÍTEM	F	SIGNIFICACIÓN
Actividades deportivas	7,13	0,008*
Prácticas en empresas	5,33	0,021
Acceso a Campus	10,26	0,001*
Ubicación de los distintos servicios	5,21	0,023
Conocer titulaciones de cada campus	11,73	0,001*
Procedimiento de matriculación	2,54	0,111
Temario de las asignaturas	0,03	0,850
Convalidaciones	2,87	0,091
Especialidades que se pueden cursar	0,11	0,738
Prácticas de la asignatura	0,00	0,947
Conocer salidas profesionales	0,43	0,513
Trato con los profesores	2,29	0,130
Lugar y horario de las tutorías	0,76	0,382
Cómo realizar el préstamo bibliotecario	0,36	0,547
Base de datos de la biblioteca	0,09	0,753
Casas para hospedarse	2,39	0,122
Comedores	10,77	0,001*
Conocer fechas de exámenes con antelación	0,00	0,929
Preparación del material de examen	0,63	0,429
Cómo se califican los exámenes	1,15	0,283
Habilidades y técnicas de estudio	1,19	0,274

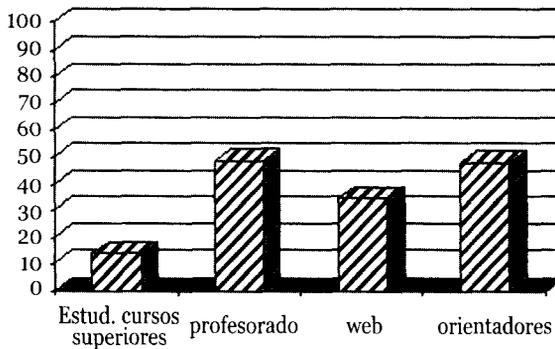
* $p \leq 0.01$

No se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en necesidad de información sobre exámenes, docencia y planes de estudio al inicio de su trayectoria universitaria.

Junto con el Cuestionario de Necesidades de Información al Inicio de los Estudios Universitarios se administró una segunda encuesta que valoraba las *fuentes* de las que los estudiantes habían obtenido más información.

Los resultados mostraron que las más utilizadas fueron la WEB de la Universidad (47,4%) y estudiantes de cursos superiores (37,4%), mientras que habían acudido en menor medida al Profesorado (31,6%), a la Delegación de Estudiantes (13,7%), al Centro de Gestión de Campus (13,4%), al Alumnado (6%) y por último, al Servicio de Gestión y Control de la Calidad (5,8%). La opinión sobre el posible responsable de ofrecer la información necesaria al inicio del curso se muestra en la figura 1.

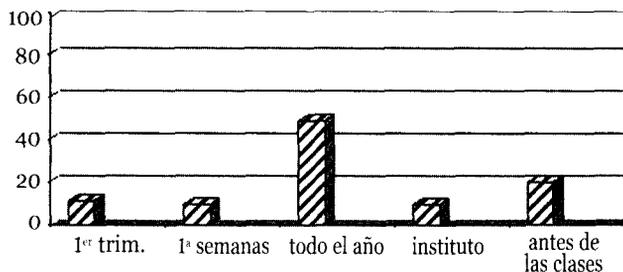
Figura 1: Fuentes que deberían dar la información durante el primer año universitario



En la valoración de la utilidad de la información, el 57% de los estudiantes respondió que su rendimiento y adaptación hubiera mejorado si se le hubiera facilitado más información, mientras un 5,7% de los encuestados consideraba que no hubiera mejorado nada en absoluto si hubieran tenido más información.

Ante la posibilidad de crear un servicio de estudiantes “veteranos” voluntarios que ofrecieran esta información, el 49% de los encuestados consideró que se debería ofertar durante todo el año de forma permanente, como se muestra en la figura 2.

Figura 2: Período de tiempo en el que se debería facilitar la información



La mayor parte de los estudiantes (60%) considera interesante que se cree un equipo de estudiantes voluntarios que faciliten la integración de los nuevos estudiantes pero sólo un 27% estaría dispuesto a formar parte de él (véase el gráfico figura 3). Por otra parte, un 48% de los estudiantes estarían dispuestos a realizar un curso de formación si fueran asesores de sus compañeros (véase gráfico figura 4).

Figura 3: Porcentaje de estudiantes que formarían parte de este voluntariado

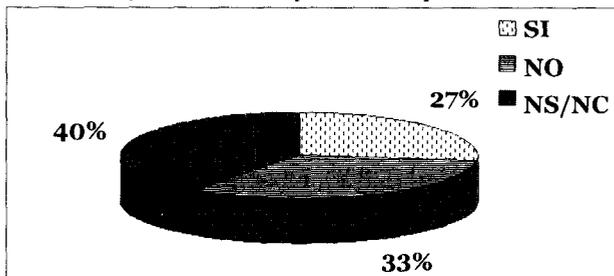
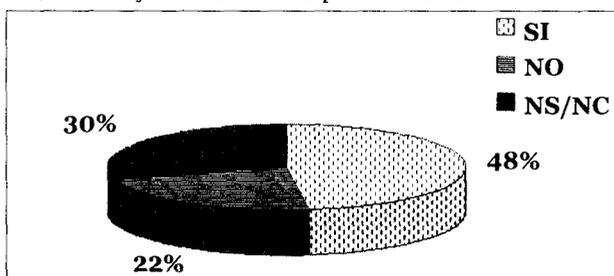


Figura 4: Porcentaje de estudiantes dispuesto a realizar curso de formación



Conclusiones

Cuando un estudiante se incorpora por primera vez a la universidad, precisa información de muy variados aspectos, cada uno de ellos con entidad suficiente para generar necesidad de información. A pesar de que éste es un ámbito al que se le ha dedicado atención desde los diversos estamentos universitarios y educativos, hasta ahora no se ha considerado que tuviera la suficiente entidad como para valorarlo de forma más objetiva.

En este trabajo se ha tratado de ahondar en las posibles necesidades del alumnado al inicio y al final de su trayectoria universitaria, lo que permitirá diseñar programas informativos y/u otro tipo de intervenciones que permitan superar estas dificultades.

El Cuestionario de Necesidades de Información al Inicio de los Estudios Universitarios (CUNEIN-IEU) permite valorar las necesidades de información de los estudiantes universitarios. El instrumento ha mostrado una elevada consistencia

interna y refleja la naturaleza multifactorial de este constructo. A partir de los resultados obtenidos, se puede considerar al CUNEIN-IEU fiable, válido y de fácil aplicación, ya que el tiempo promedio de cumplimentación se reduce a 10 minutos.

Respecto a los resultados obtenidos en su aplicación, éstos siguen en la línea mostrada en la literatura respecto a la utilidad subjetiva de información que presentan los estudiantes universitarios, ya que un alto porcentaje de éstos manifestó que su rendimiento hubiera mejorado si se les hubiera facilitado más información al comienzo del curso (Brown, 1975). Asimismo, y al igual que ha ocurrido en otras universidades, los estudiantes han considerado positiva la puesta en marcha de programas dirigidos a mejorar el proceso de ingreso y orientación de los estudiantes que se incorporan a la universidad (Acciones de Mejora, 2001).

En cuanto a los exámenes, los resultados muestran que se trata de uno de los aspectos que más preocupa a los estudiantes, lo que ya ha sido destacado en otros estudios previos (Hernández, Pozo y Polo, 1994). Éstos consideran de máxima necesidad conocer las fechas de los exámenes, cómo se califican, así como aprender a preparar el material para los mismos y conocer ciertas habilidades y técnicas de estudio que mejoren su rendimiento académico.

Otro de los aspectos por los que muestran también una gran preocupación es el concerniente a los planes de estudio, reflejando la mayoría un gran interés por conocer las salidas profesionales que ofrecen las titulaciones en que se matriculan. También están interesados en las posibles prácticas en empresas y en conocer dónde se encuentran ubicados los distintos servicios del campus.

Entre los aspectos que consideran menos relevantes aparecen los relacionados con el funcionamiento de la bibliotecas o con los servicios de ocio e intendencia (comedores universitarios, etc.).

Al margen de éstos aspectos, creemos que resulta especialmente significativo que un 60% de los estudiantes encuestados considere interesante la puesta en marcha de la figura del “estudiante asesor” en nuestra universidad, y que un 25% esté dispuesto a participar dentro de este voluntariado universitario. Además, el 49% de ellos desea que este servicio se ofrezca durante todo el año, lo que reafirma nuestra propuesta de que exista un servicio permanente de orientación y apoyo al estudiante, y que no se trate sólo de intervenciones puntuales.

A partir de estos resultados, se puede considerar que el colectivo de estudiantes acogerá de buen grado la puesta en marcha del programa del estudiante-asesor, como ya ha ocurrido en otras universidades en las que se ha implantado (Boser y otros, 1988; Chapman y otros, 1987; Siegel, 1991).

Este trabajo ha sido un primer intento de aproximarnos a las principales necesidades informativas de los estudiantes universitarios. Sería interesante comparar estos resultados con los de otras universidades, para identificar las necesidades de información más relevantes en este colectivo estudiantil, que puedan guiar el diseño de programas que aborden estas carencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, N. (1999). Proyecto estudiante asesor. *Boletín de noticias de la Universidad Católica Andrés Bello*, 12, 7-15.
- Autoevaluación: Modelo EFQM para el Sector Público y Organizaciones de Voluntariado. 1999. Bruselas: Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. (Traducido por el Club Gestión de la Calidad. Madrid).
- Baker, S. (1986). Effects of separate and combined overt and covert practice modes on counseling trainee competence and motivation. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4), 469-470.
- Boser, J. A. (1988). Elementary School Guidance Program Evaluation: A reflection of student-counselor ratio. *The School Counselor*, 36, 125-135.
- Brown, W. F. (1975). *Manual del estudiante asesor*. México: Trillas.
- Burnett, (1990). Statement on precollege guidance and counseling and the role of the school counselor. *The Journal of College Admissions*, 2, 33-35.
- Chapman, D. W., O'Brien, C. J. y DeMasi M. E. (1987). The effectiveness of the public school counselor in college advising. *The Journal of College Admissions*, 3, 11-18.
- Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. (1999). Modelo EFQM de Excelencia. Madrid: Club de Gestión de Calidad.
- Gill, W. (1992). Bowie State University student support services admitted student survey 1991. *Reports Research*, 143, 40-43.
- Gómez, J. M., Mira, J. J., Blaya, I., García, A., Martínez, A., Pérez, V. y Rodrigo, J. (2000). *Guía para la acreditación Docente y de Servicios Universitarios*. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Hart, N. (1996). The role of the tutor in a college of further education: a comparison of skills used by personal tutors and by student counsellors when working with students in distress. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 1, 83-96.
- Hazler, R. J. y Kottler, J. A. (1994). The emerging professional counselor: Student dreams to professional realities. Vancouver: American Counseling Association.
- Hernández, J. M., Pozo, C. y Polo (1994). *Ansiedad ante los exámenes: un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Valencia. Promolibro.
- Lumadue, C. A. y Duffey, T. H. (1999). The role of graduate programs as gatekeepers: a model for evaluating student counselor competence. *Counselor Education and Supervision*. 39, 101-109.
- Montano, J. y Bucher, M. (1999). *Counselor Assessment: Report to the Legislature*. Minnesota: Minnesota Department of Children, Families and Learning.
- Morrisette, P. J. (1996). Recurring critical issues of student counselors. *Canadian Journal of Counselling*. 30 (1), 31-41.
- Ridley, N. L. y Asbury, F. R. (1988). Does counselor body posture make a difference? *The school counselor*. 35 (4), 253-258.
- Robinson, S. y Kinnier, R. T. (1988). Self-Instructional versus traditional training for teaching basic counselling skills. *Counselor Education and Supervision*, 28, 140-145.
- Rodríguez, P., Cándido, A., Etxebarria, A., Gatón, C., Merino, R., Peña, S. y del Castillo, L. (2001). Evaluación del Área de Gestión de Acceso a la Universidad. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guipúzcoa: Universidad del País Vasco.
- Schilling, K. (1974). The peer counseling program in the residence halls of the University of Florida. *Journal of the American College Health Association*, 22 (3), 182-184.
- Siegel, C. (1991). Counseling International Students: A Clinician's Comments. *The Counseling Psychologist*, 19 (1), 72-75.
- Universidad de Almería. (2000). Guía del Estudiante. Almería: Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Almería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Universidad Miguel Hernández. (1999). Memoria. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Universidad Miguel Hernández. (2000). Memoria. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Universidad Miguel Hernández de Elche. (2001). Agenda Universitaria. Elche:
- Vicerrectorado de Ordenación Académica y Estudios de la Universidad Miguel Hernández de Elche y la CAM.
- VV. AA. (2001). *Acciones de Mejora. Plan de Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo de Universidades.
-

PALABRAS CLAVE

Estudiante universitario, estudiante asesor, universidad, calidad, información.

KEY WORDS

Undergraduate student, student counselor, university, quality, information.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Jesús Rodríguez Marín es Catedrático de Universidad del área de Psicología Social y Rector de la Universidad Miguel Hernández.

Yolanda Quiles Marcos y M^a José Quiles Sebastián son Profesoras Colaboradoras del área de Psicología Social.

Carlos J. van-der Hofstadt Román, es Psicólogo Especialista en Psicología Clínica en la Consellería de Sanidad de la Generalitat Valenciana y Profesor Asociado del área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.

Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández (Elche).

Dirección de los autores: Carlos J. van-der Hofstadt Román
Centro de Psicología Aplicada, Edificio Torrepinet
Universidad Miguel Hernández
Avenida de la Universidad, s/n
03202 Elche
E-mail: cjvander@umh.es

Fecha recepción del artículo: 23. abril. 2005

Fecha aceptación del artículo: 8. julio. 2005