

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 71
Número, 2
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DEL ALUMNADO NO TRADICIONAL AL INICIO DE SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Academic expectations of non-traditional students at the beginning of university

MANUEL RAFAEL DE-BESA-GUTIÉRREZ⁽¹⁾ Y JAVIER GIL-FLORES⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Cádiz

⁽²⁾ Universidad de Sevilla

DOI: 10.13042/Bordon.2019.64506

Fecha de recepción: 24/04/2018 • Fecha de aceptación: 18/03/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Manuel Rafael De-Besa-Gutiérrez. E-mail: manuel.debesa@uca.es

INTRODUCCIÓN. La presencia de alumnado no tradicional en la educación superior se ha incrementado en las últimas décadas. Las instituciones universitarias han de ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades de este alumnado para facilitar su adaptación. En este sentido, las expectativas académicas previas han sido reconocidas como una variable que contribuye al ajuste de los estudiantes de nuevo ingreso. **MÉTODO.** En el presente estudio nos planteamos como objetivo conocer las expectativas de inicio de los estudiantes no tradicionales y determinar si estas difieren de las que caracterizan al alumnado tradicional. Además, pretendemos analizar la relación entre expectativas y rendimiento esperado. Para ello, hemos utilizado una muestra de 940 estudiantes de primer año en titulaciones de las cinco áreas de conocimiento que han respondido a un cuestionario de expectativas académicas. El análisis se ha apoyado en estadísticos descriptivos básicos, análisis de la varianza para muestras relacionadas, correlaciones, análisis multivariante de la varianza y prueba *t*, estimando el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen. **RESULTADOS.** Las expectativas del alumnado no tradicional son elevadas, aunque menores en comparación con los estudiantes tradicionales. Las principales diferencias afectan a las expectativas de no defraudar a las personas de su contexto inmediato, aprovechar oportunidades para una interacción social extracurricular y lograr una formación para el empleo. Unas mayores expectativas en el alumnado no tradicional se asocian, aunque débilmente, a esperar mayor rendimiento académico. **DISCUSIÓN.** Se derivan recomendaciones de cara a la actuación de las instituciones universitarias relacionadas con la empleabilidad y el desarrollo profesional y a la intervención orientadora sobre el alumnado no tradicional de nuevo ingreso, con el fin de atender a sus expectativas y favorecer su adaptación al contexto universitario.

Palabras clave: *Expectativas, Estudiantes no tradicionales, Estudiantes de nuevo ingreso, Adaptación universitaria, Educación superior.*

Introducción

El inicio de los estudios superiores supone para los nuevos estudiantes afrontar demandas y situaciones académicas, sociales y personales diferentes a las vividas en anteriores etapas educativas (Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015).

Esta realidad ha sido estudiada con el objetivo de conocer mejor qué aspectos intervienen durante la adaptación del estudiante de nuevo ingreso. Se han identificado diferentes factores que contribuirían a favorecer la adaptación y el rendimiento académico de los nuevos estudiantes en la educación superior, entre los que se encuentran las expectativas previas. Con este término se hace alusión a todo aquello que los nuevos estudiantes esperan alcanzar o pretenden llevar a cabo durante su estancia en la universidad, tanto desde una perspectiva académica como social, correspondiendo un papel fundamental al componente cognitivo y emocional del alumno (Alfonso *et al.*, 2013). La base de las expectativas se encuentra en las pocas experiencias previas del estudiante, así como en aquello que ha aprendido de los demás (Cole, Kennedy y Ben-Avie, 2009).

Algunos trabajos desarrollados con metodologías de corte cualitativo han indagado acerca de cuáles son las expectativas más relevantes para el alumnado en el contexto universitario. Alves, Gonçalves y Almeida (2012), a partir de entrevistas semiestructuradas a más de un centenar de estudiantes universitarios, obtuvieron siete categorías de expectativas previas: formación para el empleo, calidad de la formación, presión social, calidad de la institución, interacción social, desarrollo personal e implicación política y ciudadana.

La literatura recoge también estudios que relacionan las expectativas académicas con otras variables. Centrándose en el género, Diniz *et al.* (2018) hallaron mayores expectativas académicas en hombres en el primer año universitario.

Alfonso, Conde, Deaño, García-Señorán y Tella-do (2014) encontraron relaciones significativas, aunque de baja intensidad, entre las expectativas previas del estudiante universitario de primer año y otras variables, como el nivel de estudios de los padres y la nota de acceso a la universidad. También ha sido analizada la relación entre expectativas y planificación académica realizada por el estudiante. Los resultados de Conde *et al.* (2017) recogen que las expectativas del alumnado de primer año universitario tienden a ser mayores cuando desarrolla un proceso metacognitivo sobre la planificación para realizar una tarea de aprendizaje o resolver un problema.

Desde las teorías que sustentan la investigación sobre la integración del alumnado al medio universitario se han tenido en cuenta las expectativas académicas. Así, el modelo de retención de Tinto señala que los estudiantes cuyas expectativas no se vean satisfechas tendrán más dificultades a la hora de adaptarse al contexto académico y social de la educación superior (Tinto, 1993). Constatando esta conexión, los resultados del estudio realizado por Braxton *et al.* (1995) mostraban una relación significativa entre el grado en que las expectativas del estudiante se cumplieron y la persistencia del estudiante en el entorno universitario. Esta discrepancia hallada entre las expectativas previas y la realidad ha sido comprobada en diferentes estudios actuales (Balloo, Pauli y Worrell, 2017; Pleitz, MacDougall, Terry, Buckley y Campbell, 2015) indicando el efecto negativo en la adaptación del estudiante. En esta misma línea, Smith y Wertlieb (2005) encontraron que los estudiantes con expectativas académicas elevadas y poco realistas tendían a obtener calificaciones más bajas en el primer año en comparación con aquellos que albergan expectativas académicas medias o bajas.

El papel de las expectativas iniciales en la adaptación del alumnado a la universidad debe ser considerado a la luz de la diversidad de estudiantes que acceden al sistema universitario.

La tipología de estudiantes denominados como no tradicionales, sobre los que se centra el presente estudio, abarca una extensa gama de perfiles, siendo objeto de discusión la concreción de unas características comunes que los definan. En este sentido, la revisión realizada por Chung, Turnbull y Chur-Hansen (2014) lleva a establecer un conjunto amplio de criterios utilizados para definir el término de “estudiante no tradicional”, incluyendo la edad, poseer trabajo, cargas familiares, estudios a tiempo parcial o acceso a estos mediante vías alternativas. En el contexto español, González-Monteagudo (2010) considera que el alumnado no tradicional lo integran estudiantes de primera generación o de origen socioeconómico bajo, mujeres en riesgo de exclusión o con cargas familiares, inmigrantes o colectivos de etnia minoritaria, discapacitados, mayores de 25 años y quienes compaginan estudios y trabajo.

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

posponer sus estudios o incluso abandonarlos (Rosário *et al.*, 2014).

Los estudiantes no tradicionales constituyen, por tanto, un colectivo especialmente vulnerable, con más probabilidades de no persistir en la educación superior o de obtener un bajo rendimiento académico (Figuera, Torrado, Dorio y Freixa, 2015). Los estudios que han analizado el fenómeno del abandono universitario incluyen precisamente como causas relevantes a la edad (Carvajal y Cervantes, 2017; Corominas-Rovira, 2001; Lassibille y Navarro Gómez, 2009) o la simultaneidad de estudios y trabajo (Bozick, 2007; Elias, 2008). Dado el papel que las expectativas académicas juegan en los procesos de transición y su importancia para explicar el desempeño académico, la adaptación al contexto universitario y la retención, cobra especial relevancia su análisis en el alumnado no tradicional de nuevo ingreso.

La tasa de estudiantes universitarios no tradicionales se ha elevado durante las últimas décadas y, según Klemencic y Fried (2007), se espera que siga en progresión ascendente en los próximos años. Tal aumento justifica la necesidad de estudiar las características más relevantes de este colectivo y valorar el modo de satisfacer sus necesidades y demandas (Wyatt, 2011). Sin embargo, en la literatura sobre educación superior se constata una notoria escasez de estudios acerca del alumnado no tradicional (Cruce y Williams, 2012). Contribuyendo a aminorar este déficit, el presente trabajo aborda el análisis de las expectativas académicas del alumnado no tradicional que inicia estudios universitarios. Concretamente, se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer las expectativas académicas del alumnado no tradicional de nuevo ingreso al inicio de sus estudios universitarios.
- Analizar la relación entre las expectativas académicas de los estudiantes no tradicionales y el rendimiento académico que esperan alcanzar.

- Comparar las expectativas académicas de estudiantes tradicionales y no tradicionales, considerando además la variable sexo.

El conocimiento de las expectativas del alumnado no tradicional representa el punto de partida para establecer posibles actuaciones institucionales que favorezcan su plena integración académica y social en el ámbito universitario.

Método

Participantes

La muestra se seleccionó mediante muestreo no probabilístico y quedó constituida por 940 estudiantes de nuevo ingreso (56,2% mujeres y 43,8% hombres). La media de edad es de 18,87 años (D.T.=2.92). Los participantes cursan 21 titulaciones diferentes que cubren las 5 áreas de enseñanza universitaria: Artes y Humanidades (n=145; 15,4%), Ciencias (n=150; 16,0%), Ciencias de la Salud (n=178; 18,9%), Ciencias Sociales y Jurídicas (n=286; 30,4%) e Ingenierías y Arquitectura (n=181; 19,3%).

La muestra fue dividida en dos grupos formados por estudiantes no tradicionales (N=104) y tradicionales (N=836). La identificación de estudiantes no tradicionales se apoyó en dos criterios: tener al menos 25 años o compatibilizar los estudios con una ocupación laboral remunerada. El resto de estudiantes fueron enmarcados dentro del perfil de estudiante tradicional. El porcentaje de mujeres entre el alumnado no tradicional alcanza el 51,9%, sensiblemente inferior al 56,7% registrado para el alumnado tradicional.

Instrumento

Para medir las expectativas académicas de los estudiantes al iniciar por primera vez estudios universitarios hemos utilizado el modelo de 42

ítems y 7 factores del Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA), propuesto por Deaño *et al.* (2015). El encuestado expresa su grado de acuerdo mediante una escala tipo Likert que oscila desde total desacuerdo (1) hasta total acuerdo (6). Los ítems se distribuyen en 7 dimensiones: formación para el empleo y la carrera (lograr una formación válida para propiciar la entrada al mundo laboral y conseguir mejores puestos de trabajo), desarrollo personal y social (mejora personal del estudiante a través de su experiencia universitaria), movilidad estudiantil (posibilidad de realizar estancias, prácticas o trabajos en el extranjero), implicación política y ciudadanía (deseo de poder debatir temas políticos, sociales y económicos del contexto nacional y participar para mejorarlos), presión social (pretensión por parte del estudiante de responder a las expectativas familiares y de personas relevantes dentro de su entorno), calidad de formación (sentirse desafiado para profundizar en los conocimientos propios de su ámbito académico) e interacción social (participación en actividades lúdicas y recreativas extracurriculares, propiciando el desarrollo de relaciones interpersonales entre iguales). Los autores del instrumento lo aplicaron a una muestra de estudiantes universitarios de primer año, confirmando la estructura de 7 factores y obteniendo una fiabilidad en cada dimensión que osciló entre .78 y .93 (Deaño *et al.*, 2015). Utilizando la muestra participante en el presente estudio, el análisis de componentes principales con posterior rotación Varimax reprodujo la estructura original de 7 factores, explicando un 59,48% de la varianza; la fiabilidad medida por Alfa de Cronbach ascendió a .936 para el instrumento, situándose entre .65 y .92 en las siete dimensiones.

Además del CPA, los encuestados respondieron a una pregunta sobre las calificaciones que esperaban obtener en su primer curso universitario. Las respuestas se expresaron en una escala de 6 puntos, de “muy bajas” (1) a “muy altas” (6).

Procedimiento

Los datos se recogieron al comienzo del curso académico 2017/2018. Previamente, se contactó mediante correo electrónico con profesorado que impartía asignaturas de primer año en diferentes titulaciones, con el objetivo de conseguir su colaboración. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo dentro del aula y tuvo una duración aproximada de 15 minutos. Los participantes tomaron parte en el estudio de manera voluntaria, y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

Análisis de datos

El análisis se inició calculando estadísticos descriptivos para las puntuaciones en los ítems que conforman el instrumento y para las puntuaciones promedio en cada dimensión. Se utilizó análisis de la varianza (ANOVA) con medidas repetidas para estudiar si existen diferencias significativas en las expectativas expresadas por el alumnado no tradicional en las diferentes dimensiones. Se obtuvieron las correlaciones entre las expectativas

académicas y las variables edad, desempeño de un trabajo y rendimiento esperado. De cara a comparar las expectativas de estudiantes tradicionales y no tradicionales, se han contrastado medias con la prueba *t* para muestras independientes y se ha calculado el tamaño del efecto mediante *d* de Cohen. Por último, se realizó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA), adoptando un modelo factorial para valorar las diferencias en función del carácter no tradicional y del sexo. Para estos análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v.23.

Resultados

Expectativas académicas del alumnado no tradicional

Según las medias calculadas para cada ítem (ver tabla 1), podemos afirmar que el alumnado no tradicional inicia sus estudios universitarios con expectativas académicas elevadas, dado que casi la totalidad de los ítems registra medias claramente situadas por encima de 4, en una escala que oscila de 1 a 6.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos por ítems y dimensiones para las respuestas del alumnado no tradicional

Dimensión / ítem	Media	Desv. típica
Formación para el empleo y la carrera	5.17	1.05
1. Conseguir una profesión de prestigio	4.84	1.16
7. Tener mejores salidas profesionales en el mercado de trabajo	5.11	1.33
10. Aumentar la posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro	5.30	1.20
14. Obtener formación para conseguir un buen empleo	5.16	1.18
17. Capacitarme para obtener éxito profesional en el futuro	5.29	1.10
21. Asegurar una carrera profesional satisfactoria al terminar los estudios	5.17	1.26
27. Tener la preparación necesaria para poder ejercer la profesión que deseo	5.37	1.25
28. Conseguir prácticas que faciliten la entrada en el mercado de trabajo	5.15	1.39

TABLA 1. Estadísticos descriptivos por ítems y dimensiones para las respuestas del alumnado no tradicional (cont.)

Dimensión / ítem	Media	Desv. típica
Desarrollo personal y social	5.19	.84
11. Aprovechar las oportunidades académicas para mejorar mi identidad, autonomía, autoconfianza, etc.	5.38	.83
19. Desarrollar mis características de personalidad	5.03	1.13
23. Ganar confianza en mis potencialidades	5.29	1.03
26. Tener objetivos en la vida y saber hacia dónde “quiero ir”	5.20	1.21
30. Tener amigos que me ayuden a superar posibles dificultades	5.00	1.21
31. Aprender a manejarme autónomamente con las dificultades de la vida	5.23	1.12
35. Adquirir competencias para convertirme en un adulto más responsable y autónomo	5.06	1.18
36. Tener nuevas experiencias de vida	5.47	.93
Movilidad estudiantil	4.78	1.04
2. Sentirme en una universidad que se esfuerza por internacionalizarse	4.71	1.21
5. Participar en programas de intercambio estudiantil universitario: Erasmus, Leonardo, etc.	4.77	1.49
15. Conseguir realizar alguna estancia en otro país	4.64	1.53
18. Sentir que estoy en una universidad que favorece la movilidad estudiantil	4.80	1.19
20. Obtener formación que me permita ampliar los horizontes de empleo en el extranjero	4.93	1.37
22. Obtener formación de calidad internacional	4.98	1.21
29. Participar en la movilidad estudiantil pasando algún tiempo de mis estudios en otro país	4.59	1.56
41. Estar dispuesto/a a realizar estancias en el extranjero para obtener un título reconocido internacionalmente	4.86	1.42
Implicación política y ciudadana	4.85	.87
8. Comprender cómo puedo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad	5.09	1.02
12. Involucrarme en la resolución de problemas de las personas menos favorecidas	4.82	1.20
13. Tener una visión crítica del mundo y pensar en cómo transformarlo	5.02	1.10
16. Participar en actividades de voluntariado en la comunidad	4.24	1.38
25. Formarme como ciudadano comprometido con los desafíos de la sociedad actual	4.83	1.05
38. Contribuir a la mejora de la condición humana o en el bienestar de las personas	4.94	1.06
Presión social	4.28	1.23
6. Conseguir corresponder a las expectativas de mis familiares	3.88	1.72
32. No quedar atrás de otros compañeros en las notas o calificaciones	4.34	1.58
34. No decepcionar a familia o amigos en el rendimiento académico	4.06	1.68
37. Aprovechar la oportunidad de formación que mi familia me asegura	4.86	1.46

TABLA 1. Estadísticos descriptivos por ítems y dimensiones para las respuestas del alumnado no tradicional (cont.)

Dimensión / ítem	Media	Desv. típica
Calidad de la formación	4.93	.80
33. Participar en debates o conferencias científicas para profundizar mis conocimientos en la carrera	4.74	1.17
39. Profundizar conocimientos/materias en el área de mis estudios	5.30	1.02
40. Conseguir participar en proyectos de investigación de los profesores de mi facultad	4.79	1.08
42. Tener un buen rendimiento académico para corresponder a la inversión que la sociedad hace en mi formación superior	4.85	1.17
Interacción social	4.54	1.01
3. Tener momentos de convivencia y diversión	5.10	1.11
4. Practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otros)	4.46	1.40
9. Tener un horario semanal que me permita realizar otras actividades más allá del estudio	4.98	1.33
24. Participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias	3.65	1.57

Atendiendo a cada dimensión, las expectativas más altas se centran en el desarrollo personal y social (M=5.19) y en la formación para el empleo y la carrera (M=5.17). En relación con su desarrollo personal y social, destaca la percepción que tiene el alumnado no tradicional de que estudiar en la universidad le deparará nuevas experiencias de vida (M=5.47; ítem 36), y su confianza en aprovechar las oportunidades académicas para mejorar personalmente (M=5.38; ítem 11). Respecto a la formación para el empleo y la carrera, los estudiantes esperan sobre todo que el grado universitario los prepare para ejercer el trabajo que desean (M= 5.37; ítem 27), aumente sus posibilidades de conseguir un futuro empleo estable (M=5.30; ítem 10) y les capacite para lograr el éxito profesional (M=5.29; ítem 17).

Al margen de estas dos dimensiones, se constatan expectativas altas en relación con la calidad de la formación, destacando la expectativa de profundizar en los conocimientos propios de su ámbito de estudio (M=5.30; ítem 39). En cuanto a la dimensión referida a la implicación

política y ciudadana, los estudiantes no tradicionales esperan tener una visión crítica del mundo (M=5.02; ítem 13) y comprender cómo mejorarlo (M=5.09; ítem 8). Entre las expectativas sobre movilidad estudiantil, destacan aquellos ítems referidos a obtener una formación de calidad internacional (M= .98; ítem 22) y que permita encontrar un trabajo fuera de España (M=4.93; ítem 20).

Las puntuaciones menos elevadas se localizan en las dimensiones relativas a presión social (4.28) e interacción social (M=4.54). Especialmente poco relevante es el deseo de corresponder a las expectativas de familiares (M=3.88; ítem 6) o la expectativa de participar regularmente en fiestas estudiantiles (M=3.65; ítem 24).

Estos resultados sugieren que el alumnado no tradicional alberga expectativas diferentes en relación con las distintas dimensiones consideradas. Para confirmar si tales diferencias resultan estadísticamente significativas, se aplicó ANOVA para muestras relacionadas. Los

valores alcanzados por los estadísticos de contraste traza de Pillai (.651), lambda de Wilks (.349) y traza de Hotelling (1.866), con $p < .001$, permiten afirmar que las expectativas no alcanzan el mismo nivel en las siete dimensiones analizadas.

Expectativas académicas y rendimiento esperado por el alumnado no tradicional

La tabla 2 muestra correlaciones entre las dimensiones del CPA y el rendimiento esperado por el alumnado no tradicional. Estas correlaciones son estadísticamente significativas para todas las dimensiones, salvo expectativas sobre formación para el empleo y la carrera. Destaca la correlación entre rendimiento esperado y expectativas sobre el desarrollo personal y social ($r = .320$; $p < .001$). En general, unas mayores expectativas académicas del alumnado no tradicional se asocian a esperar calificaciones más altas en el primer año de estudios universitarios.

Diferencias entre las expectativas del alumnado tradicional y no tradicional

Dado que la caracterización del alumnado tradicional se ha apoyado en las variables edad y desempeño de un trabajo, hemos comenzado

analizando la relación de estas variables con las expectativas académicas. Las correlaciones con la edad son todas de signo negativo y estadísticamente significativas ($p < .01$), salvo en el caso de las expectativas sobre calidad de la formación ($p < .05$) e implicación política y ciudadana ($p > .05$). En cualquier caso, los valores registrados indican una relación de intensidad baja, situada en torno a .200, reflejando cierta tendencia a que una mayor edad se corresponda con menores expectativas. En lo que respecta al desempeño de un trabajo, también se registran correlaciones negativas de intensidad baja, que llegan a ser significativas ($p < .01$) solo para las expectativas sobre la formación para el empleo y la carrera, la presión social y la interacción social. El signo positivo indica una ligera tendencia a que quienes trabajan posean expectativas más bajas.

Constatada una mayor relevancia de la edad que de la situación laboral, hemos analizado diferencias en las expectativas cuando se considera al alumnado no tradicional identificado a partir de ambas variables. La comparación de las expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso en función de su carácter tradicional o no tradicional revela, en general, menores expectativas en los estudiantes no tradicionales. Las puntuaciones medias en cada una de las dimensiones (ver tabla 3) son prácticamente iguales entre ambos grupos de alumnado

TABLA 2. Correlaciones entre expectativas y rendimiento esperado

Dimensiones	r de Pearson
Formación para el empleo y la carrera	.192
Desarrollo personal y social	.320**
Movilidad estudiantil	.246*
Implicación política y ciudadana	.222*
Presión social	.222*
Calidad de la formación	.246*
Interacción social	.231*

* $p < .01$; ** $p < .001$

TABLA 3. Comparación de medias para las expectativas académicas entre alumnado tradicional y no tradicional

Dimensiones	Alumnado no tradicional		Alumnado tradicional		t	d de Cohen
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Formación para el empleo y la carrera	5.17	1.05	5.40	.70	-3.06*	-.27
Desarrollo personal y social	5.19	.84	5.32	.64	-1.83	-.17
Movilidad estudiantil	4.78	1.04	4.93	.85	-1.60	-.15
Implicación política y ciudadana	4.85	.87	4.85	.79	.01	.02
Presión social	4.28	1.23	4.71	.99	-4.11**	-.39
Calidad de la formación	4.93	.80	4.92	.72	.05	.01
Interacción social	4.54	1.01	4.85	.82	-3.56**	-.34

* $p < .01$; ** $p < .001$.

en lo que respecta a calidad de la formación y a implicación política y ciudadana, pero en las restantes dimensiones las expectativas del alumnado no tradicional son inferiores a las del alumnado tradicional.

Las diferencias más acusadas se dan para las expectativas relacionadas con la presión social o deseo de agrandar y responder a lo que padres, compañeros y amigos esperan de ellos. La media alcanzada entre el alumnado mayor de 25 años o que se encuentra activo laboralmente ($M=4.28$) es inferior a la del alumnado tradicional ($M=4.71$), resultando esta diferencia significativa ($t=-4.11$; $p < .001$). El efecto observado se cuantifica en un valor $d=-.39$, que puede considerarse próximo a un tamaño medio, de acuerdo con los criterios de interpretación propuestos por Cohen (1992).

También es significativa ($t=-3.56$; $p < .001$; $d=-.34$) la diferencia observada en la expectativa de que el inicio de los estudios universitarios traiga consigo oportunidades de interacción social, que se concreten en momentos de convivencia, diversión y relación con los compañeros al margen del horario de estudio. Para el alumnado no

tradicional, la media en esta dimensión es de 4.54, frente a 4.85 en el alumnado tradicional.

En los estudiantes no tradicionales, parte de los cuales compatibiliza sus estudios con el desempeño de un trabajo remunerado, las expectativas de lograr una formación que facilite la obtención de un empleo y el desarrollo de la carrera profesional son inferiores a las del alumnado tradicional, con valores promedio de 5.17 y 5.40, respectivamente. La diferencia observada es significativa ($t=-3.06$; $p < .01$), aunque con un bajo tamaño del efecto ($d=-.27$).

Por último, se ha analizado el papel de la variable sexo en relación con las diferencias observadas entre las expectativas de alumnado tradicional y no tradicional. Los resultados del MANOVA factorial indican la no existencia de diferencias significativas ($F=0.929$; $p=.483$) entre los vectores de medias para los cuatro grupos configurados a partir de la interacción entre los factores carácter tradicional/no tradicional y sexo. En cambio, los efectos para cada factor por separado confirman la relevancia del carácter tradicional/no tradicional ($F=3.259$; $p=.002$) y de la variable sexo ($F=4.840$; $p < .001$), con menores

expectativas en estudiantes no tradicionales y en hombres, respectivamente.

Conclusiones y discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, el alumnado no tradicional que inicia sus estudios en la Universidad de Sevilla lo hace con unas expectativas académicas altas, aunque en algunos aspectos claramente inferiores a las que posee el resto de estudiantes. A esta conclusión general cabe hacer algunas matizaciones derivadas del carácter multidimensional del constructo analizado.

Tomando como referencia las dimensiones consideradas, las mayores expectativas de los estudiantes no tradicionales se centran en obtener una formación que les permita acceder al mercado laboral, realizarse profesionalmente, consolidar un empleo y describir una carrera profesional satisfactoria. Estos resultados son consistentes con las conclusiones obtenidas en trabajos anteriores, donde se constató que los estudiantes no tradicionales esperan mejorar sus perspectivas laborales y profesionales, así como su estatus social y profesional a través de estudios superiores (Wylie, 2005). Alves *et al.* (2012) encontraron que uno de los principales motivos que llevan al alumnado adulto no tradicional a embarcarse en estudios superiores es adquirir conocimientos para mejorar sus competencias profesionales, y de esa forma mejorar su empleo. En esta misma línea, Bohl, Haak y Shrestha (2017) añaden la expectativa de conseguir mejoras salariales por parte de quienes ya se encuentran trabajando. Aun siendo elevadas, las expectativas de obtener una formación para el empleo son inferiores con respecto al alumnado tradicional, probablemente porque buena parte de los estudiantes no tradicionales ya trabajan y no persiguen tanto el acceso al empleo, sino que buscan un cambio o mejora de su situación laboral. Además, cabe plantear la hipótesis de que los estudiantes no tradicionales son poseedores de un mayor

conocimiento acerca del mercado de trabajo a través de sus experiencias laborales, lo que les permitiría ser más realistas en cuanto a expectativas relacionadas con la empleabilidad y la carrera profesional, ajustándolas a la realidad de un mercado laboral español que ha venido atravesando una situación difícil durante los últimos años. La obtención de una formación de calidad es otra expectativa destacada en el alumnado no tradicional. Ante un escenario laboral donde prima la actualización continua de los conocimientos, habilidades y competencias, esta expectativa cobra relevancia.

Por otro lado, los estudiantes no tradicionales esperan lograr un desarrollo personal que suponga incrementar el conocimiento de sí mismos, la definición de metas vitales, la autonomía, la autoconfianza o la responsabilidad. Según Oliveira (2007), los estudiantes no tradicionales acceden a la educación superior con la expectativa de desarrollarse como personas, fortaleciendo una identidad personal más consistente e integrada y aumentando su autoestima. Por tanto, las principales expectativas del alumnado no tradicional se corresponden con las funciones inherentes a la educación superior, no limitadas a la preparación para el ejercicio de una profesión, sino que incluyen también una formación integral del individuo que le permita crecer como persona e integrarse satisfactoriamente en la sociedad.

Frente a las expectativas elevadas de desarrollo personal y logro de una formación de calidad para el empleo y la carrera profesional, los estudiantes no tradicionales han mostrado menores expectativas de interacción social o de agrandar y responder a lo que familia, amigos y compañeros esperan de ellos. Son estas expectativas las que más los diferencian de los estudiantes tradicionales. Detrás de ello podría estar un factor como la independencia económica, que en cierta medida caracteriza a buena parte de este alumnado. Tal situación conlleva una menor preocupación del estudiante por responder al esfuerzo económico familiar, al contrario de lo

que podría ocurrir en un alumnado tradicional económicamente dependiente de sus familias, y con un consiguiente mayor nivel de presión social. Además, como indica Oliveira (2007), existe un componente intrínseco en la motivación de los estudiantes no tradicionales, parte de los cuales se matriculan en estudios superiores simplemente por el gusto de aprender y ampliar conocimientos, con una ausencia de presiones externas. En lo que respecta a las oportunidades de interacción social que proporciona la vida universitaria, las expectativas del alumnado no tradicional son claramente inferiores. Quienes poseen mayor edad o compaginan estudio y trabajo tienen que asumir más responsabilidades, por lo que su disponibilidad de tiempo es menor. La falta de tiempo de los estudiantes no tradicionales es una consecuencia de simultanear estudios y trabajo, circunstancia que acarrearía una dificultad añadida para dedicar su tiempo a otro tipo de actividades ajenas a lo estrictamente académico o laboral (Graham y Donaldson, 1999; Manthei y Gilmore, 2005). La escasez de tiempo para el estudio resta posibilidades de participar en momentos de convivencia y diversión, actividades extracurriculares y fiestas universitarias, lo que en consecuencia supone tener menos momentos de interacción social y relación con los compañeros. Nuestros resultados son consistentes con los obtenidos por Adams y Corbett (2010), quienes encontraron que el alumnado no tradicional carecía de expectativas sociales relevantes acerca de su experiencia en la universidad, a diferencia del alumnado tradicional, que comenzaba su etapa universitaria con expectativas altas sobre el establecimiento de nuevos vínculos sociales.

Las expectativas relacionadas con la movilidad estudiantil resultan algo inferiores en los estudiantes no tradicionales, aunque sin llegar a ser estadísticamente significativas. No obstante, la tendencia apuntada encuentra una explicación en las circunstancias que caracterizan al alumnado no tradicional. Las responsabilidades laborales o familiares que buena parte de este

alumnado asume limitan la posibilidad de vivir experiencias fuera de su contexto habitual, como sería el caso de la participación en acciones de movilidad estudiantil, desplazándose a otras universidades nacionales o extranjeras.

Otro de los resultados obtenidos en el presente trabajo muestra la relación de las expectativas de desarrollo personal y social con el rendimiento esperado. Aquellos estudiantes no tradicionales que proyectan su entrada en la universidad como una oportunidad de crecer y mejorar a nivel personal, tienden a mostrar una mayor confianza en su rendimiento académico al finalizar el primer año. Es decir, poseerían mayor seguridad en sí mismos y por consiguiente afrontarán con unas expectativas más altas de éxito las diversas materias.

Además de valorar diferencias entre alumnado tradicional y no tradicional, hemos prestado atención a la relación de las expectativas académicas con las variables edad y desempeño de un trabajo. Los resultados muestran un papel más relevante de la primera de estas variables, sugiriendo una tendencia a que los estudiantes de mayor edad presenten expectativas más bajas. Como señalan Fragoso, Quintas y Gonçalves (2016), los estudiantes de edades más avanzadas se enfrentan al espacio académico universitario con una serie de *hándicaps* que los estudiantes tradicionales no poseen. En este sentido, los estudiantes mayores deben gestionar su tiempo para poder atender asuntos familiares, laborales y universitarios, y se enfrentan a la vida universitaria con expectativas más bajas que otros estudiantes.

Aunque las expectativas académicas de las alumnas han resultado en general más elevadas que las de los alumnos, la combinación del carácter no tradicional con la variable sexo no genera diferencias en estas expectativas. En consecuencia, no hay evidencias que apoyen la necesidad de que una intervención orientadora dirigida hacia estudiantes no tradicionales deba priorizar al alumnado de uno u otro sexo.

Las instituciones universitarias habrían de ofrecer alternativas con el fin de prevenir una pobre adaptación que pudiera conllevar la salida del estudiante no tradicional del contexto académico (González-Monteagudo, 2010). En este sentido, el conocimiento de las expectativas del alumnado no tradicional añade elementos para la intervención orientadora desarrollada desde las instituciones de educación superior. Uno de los objetivos de la atención prestada al colectivo de estudiantes no tradicionales ha de centrarse en lograr el ajuste entre las expectativas con que inician por primera vez sus estudios de grado y la realidad con la que se encontrarán en el contexto universitario. Este ajuste constituye una pieza clave para facilitar su adaptación académica y puede ser entendido como un factor de protección frente al riesgo de desafección y abandono de los estudios. Para lograrlo, una estrategia de intervención podría apoyarse en el desarrollo de actuaciones orientadoras basadas en el acompañamiento desde la mentoría entre iguales. La asignación de un estudiante mentor, con experiencia suficiente, durante el primer año universitario puede ayudar a reducir la diferencia entre las expectativas iniciales del estudiante y la realidad universitaria. A través de acciones como la recepción inicial y el seguimiento del estudiante se pueden compartir experiencias y proporcionar consejos sobre la vida universitaria, que sirvan como referencia para clarificar qué se puede esperar de la educación

superior y cómo afrontar las demandas a las que el estudiante habrá de responder.

En el intento de satisfacer las expectativas del alumnado no tradicional, es evidente la necesidad de llevar a cabo actividades formativas relacionadas con la empleabilidad y el desarrollo profesional, dando respuesta a uno de los aspectos que centran las más altas expectativas encontradas en este alumnado. Junto a ello, las instituciones de educación superior habrían de incluir acciones encaminadas a la orientación personal y académica del estudiante, potenciando el conocimiento de sí mismo, la autonomía y la autoconfianza para establecer proyectos de vida consistentes que clarifiquen las metas a alcanzar y den sentido al trabajo académico desarrollado, entendido como un paso más en la consecución de tales metas. Además de facilitar el desarrollo personal del estudiante, la universidad deberá velar de manera especial por mantener un alto nivel de calidad en la formación impartida, que no defraude las expectativas con que el alumnado accede por primera vez a los estudios universitarios. En este sentido, una especial atención merecen los sistemas internos de garantía de la calidad, de los que nuestras universidades se han dotado con el fin de asegurar el buen funcionamiento de la institución, la satisfacción de todos los agentes implicados y el logro de unos óptimos resultados de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. y Corbett, A. (2010). Experiences of traditional and non-traditional college students: A quantitative study of experiences, motivations and expectations among undergraduate students. *Sociological Perspectives*, 15. Recuperado de http://cola.unh.edu/sites/cola.unh.edu/files/student-journals/JenniferAdams_AlexiaCorbett.pdf
- Alfonso, S., Conde, A., Deaño, M., García-Señorán, M. y Tellado, F. (2014). Variables socioculturales y expectativas de los estudiantes de primer año de enseñanza superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 335-344. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851782035>
- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M. y Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista*

- Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 21(1), 125-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4378765>
- Alves, F., Gonçalves, P. y Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: Inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 20(1), 121-131. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12112/RGP_20_2012_art_8.pdf?sequence=1
- Baloo, K., Pauli, R. y Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1373-1384. doi: 10.1080/03075079.2015.1099623
- Bohl, A. J., Haak, B. y Shrestha, S. (2017). The Experiences of Nontraditional Students: A Qualitative Inquiry. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65(3), 166-174. doi: 10.1080/07377363.2017.1368663
- Bozick, R. (2007). Making it through the first year of college: The role of students' economic resources, employment, and living arrangements. *Sociology of Education*, 80(3), 261-285. doi: 10.1177/003804070708000304
- Braxton, J. M., Vesper, N. y Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595-612. doi: 10.1007/BF02208833
- Carvajal, R. A. y Cervantes, C. T. (2018). Approaches to college dropout in Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18. doi: 10.1590/s1678-4634201708165743
- Chung, E., Turnbull, D. y Chur-Hansen, A. (2014). Who are 'non-traditional students'? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238. doi: 10.5897/ERR2014.1944
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19565683>
- Cole, J. S., Kennedy, M. y Ben-Avie, M. (2009). The Role of Precollege Data in Assessing and Understanding Student Engagement in College. *New Directions for Institutional Research*, 141, 55-69. doi: 10.1002/ir
- Conde, A., Deaño, M., Diniz, A., Iglesias-Sarmiento, V., Alfonso, S., García-Señorán, M., Limia, S. y Tellado, F. (2017). Expectativas académicas y planificación. Claves para la interpretación del fracaso y el abandono académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 167-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349852544017.pdf>
- Corominas-Rovira, E. (2001). La transición a los estudios universitarios: abandono o cambio en el primer año en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96361>
- Cruce, T. y Williams, N. (2012). Preparing for the silver tsunami: the demand for Higher Education among older adults. *Research in Higher Education*, 53(6), 593-613. doi: 10.1007/s11162-011-9249-9
- Daza, L. (2013). *Capital social y aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., Conde, A., Araujo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P. y Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289. doi: 10.6018/analesps.31.1.161641
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, A. y Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689-701. doi: 10.1080/03075079.2016.1196350

- Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9139>
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. doi: 10.6018/rei-fop.18.2.220101
- Fragoso, A., Quintas, H. L. y Gonçalves, T. I. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista*, 2(1), 97-111. doi: 10.24115/S2446-6220201621122p.97-111
- González-Montegudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 146-147. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART9.pdf>
- Graham, S. y Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 49(3), 147-161. doi: 10.1177/074171369904900302
- Klemencic, M. y Fried, J. (2007). Demographic challenges and future of the Higher Education. *International Higher Education*, 47, 12-14. doi: 10.6017/ihe.2007.47.7956
- Lassibille, G. y Navarro Gómez, L. (2009). Tracking students' progress through the Spanish university school sector. *Higher Education*, 58(6), 821-839. doi: 10.1007/s10734-009-9227-8
- Manthei, R. J. y Gilmore, A. (2005). The effect of paid employment on university students' lives. *Education + Training*, 47(3), 202-215. doi: 10.1108/00400910510592248
- Manzano-Soto, N. y Roldán-Morales, C. A. (2015). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 121-140. doi: 10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404
- Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 43-76. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1208>
- Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R. y Campbell, N. J. (2015). Great Expectations. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(1), 88-104. doi: 10.1177/1521025115571252
- Rosário, P., Pereira, A., Núñez, J. C., Cunha, J., Fuentes, S., Polydoro, S., Gaeta, M. y Fernández, E. (2014). An explanatory model of the intention to continue studying among non-traditional university students. *Psicothema*, 26(1), 84-90. doi: 10.7334/psicothema2013.176
- Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. doi: 10.15581/004.32.27-48
- Smith, J. S. y Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA journal*, 42(2), 153-174. doi: 10.2202/1949-6605.1470
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20. doi: 10.1080/07377363.2011.544977
- Wylie, J. (2005). *Non-traditional student attrition in higher education: A theoretical model of separation, disengagement then dropout*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Parramatta, Australia. Recuperado de <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/wyl05439.pdf>

Abstract

Academic expectations of non-traditional students at the beginning of university

INTRODUCTION. The presence of non-traditional students in Higher Education has increased recently over the last few decades. The university institutions are in need to offer a response adjusted to these students' needs in order to facilitate their adaptation. On this matter, previous academic expectations have been recognized as a variable that contributes the adjustment of the new students to the university. **METHOD.** The aim of the current study is to find out the expectations at the beginning of university of non-traditional students and determine whether these expectations differ from those of traditional students. Moreover, we expect to analyse the relationship between their expectations and their expected performance. The sample included 940 first-year undergraduate students from the five areas of knowledge who answered a questionnaire focusing on academic expectations. The analysis was based on basic descriptive statistics, analysis of variance for related samples, correlations, multivariate analysis of variance and t-test, estimating the size of the effect using the Cohen's d. **RESULTS.** The results show that the non-traditional students also have high expectations, although somewhat lower when compared to those of the traditional students. The main differences affect the expectations not to let people of their immediate context down, to take advantage of opportunities for extracurricular social interaction and to achieve training for employment. Furthermore, to a lesser extent higher expectations in non-traditional students are associated with the expectation of a higher academic performance. **DISCUSSION.** In order to meet the non-traditional students' expectations when they first access Higher Education we suggest a number of recommendations such as the intervention and educational guidance of this population so as to meet their expectations and favour their adaptation into Higher Education, namely to university life.

Keywords: *Expectations, Non-traditional students, First-year students, Adjustment to university, Higher Education.*

Résumé

Les attentes académiques des étudiants non traditionnels au début de leurs études universitaires

INTRODUCTION. La présence des élèves non traditionnels aux études supérieures a augmenté au cours des dernières décennies. Les établissements universitaires doivent proposer une réponse qui soit adaptée aux nécessités de cet ensemble d'élèves pour favoriser leur adaptation. Dans ce sens, les attentes académiques préalables ont été reconnues comme une variable qui contribue à l'ajustement des nouveaux étudiants. **MÉTHODE.** Dans la présente étude, on se pose comme but de connaître les attentes initiales des étudiants et d'identifier si ceux-ci diffèrent de ceux qui caractérisent les étudiants traditionnels. De plus, on veut analyser la relation entre les attentes et le rendement prévu. À cette fin, on a utilisé un échantillon de 940 étudiants de première année dans des diplômes de cinq domaines de connaissance, qui ont répondu à un questionnaire d'attentes académiques. L'analyse a été soutenue sur diverses statistiques descriptives, l'analyse de la variance pour des échantillons qui ont correspondance, corrélations, analyse multivariée de la variance et le test t, en estimant la taille de l'effet grâce à la d de Cohen. **RÉSULTATS.** Les attentes des étudiants non traditionnels ont été élevées, bien que inférieures par rapport aux étudiants

traditionnels. Les principales différences, concernent les attentes de ne pas décevoir les personnes proches de son contexte immédiat, profiter des chances pour une interaction sociale extrascolaire et réussir une formation professionnelle. Des attentes plus élevées parmi les étudiants non traditionnels sont associés, bien que faiblement, à l'attente d'un rendement académique plus élevé. **DISCUSSION.** En vue de la performance des établissements universitaires se dérivent quelques recommandations liées avec l'employabilité et le développement professionnel ainsi qu'une intervention sur les nouveaux étudiants afin de pouvoir répondre à leurs attentes et de favoriser leur adaptation au contexte universitaire.

Mots-clés: *Attentes, Etudiants non traditionnels, Nouveaux étudiants, Adaptation universitaire, Etudes supérieures.*

Perfil profesional de los autores

Manuel Rafael De-Besa-Gutiérrez (autor de contacto)

Graduado en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Es miembro del personal investigador del Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Correo electrónico de contacto: manuel.debesa@uca.es
Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Puerto Real. Avda. República Saharaui, s/n, 11519. Puerto Real, Cádiz (España).

Javier Gil Flores

Licenciado en Pedagogía, doctor en Ciencias de la Educación y catedrático en la Universidad de Sevilla. Forma parte del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
Correo electrónico de contacto: jflores@us.es