

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 72  
Número, 4  
2020

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# PREFERENCIAS VOCACIONALES, TRANSICIÓN Y ADAPTACIÓN A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO

## *Vocational preferences, the transition and the adaption to university education: an analysis from the perspective of High School students*

PEDRO RICARDO ÁLVAREZ-PÉREZ, DAVID LÓPEZ-AGUILAR Y YARITZA GARCÉS-DELGADO  
Universidad de La Laguna (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.80131

Fecha de recepción: 15/05/2020 • Fecha de aceptación: 17/11/2020

Autor de contacto / Corresponding author: David López-Aguilar. E-mail: dlopez@ull.edu.es

---

**INTRODUCCIÓN.** Factores como el rendimiento académico preuniversitario, el desarrollo de expectativas de resultados favorables, la información académica y el dominio de competencias básicas ayudan a predecir la integración social y académica del alumnado en la enseñanza universitaria. En este artículo se aborda el tema de las transiciones académicas, resaltando la importancia que tiene la orientación para ayudar a los jóvenes a preparar el acceso a los estudios universitarios. Las consecuencias que pueden derivarse de una mala transición vienen a destacar la importancia de la orientación en las etapas previas a la universidad. **MÉTODO.** En relación con este planteamiento, el objetivo del estudio es analizar la percepción que tiene una muestra de estudiantes de bachillerato respecto a distintos factores claves para afrontar la transición a la educación superior. Siguiendo un enfoque de investigación de corte cuantitativo basado en un estudio empírico-analítico que desarrolla una metodología *ex post facto*, se trabajó con una muestra representativa de 616 estudiantes de bachillerato de la provincia de Santa Cruz de Tenerife. **RESULTADOS.** Los resultados ponen de relieve que los estudiantes de bachillerato se perciben competentes para abordar las tareas académicas, muestran expectativas favorables de terminar con éxito sus estudios y destacan el apoyo de sus familiares y amigos a la hora de tomar decisiones. **DISCUSIÓN.** Los datos obtenidos constituyen un referente interesante para proponer actuaciones orientadoras de carácter preventivo, que sirvan para ayudar a los estudiantes a preparar la transición de la secundaria a la universidad. Para ello se requiere una mejor colaboración entre profesionales y la creación de redes de apoyo destinadas al seguimiento del alumnado a lo largo de su trayectoria académica.

**Palabras clave:** *Transición académica, Información y orientación al alumnado, Preferencias vocacionales, Adaptación a la universidad.*

---

## Introducción

Por diversas circunstancias, en los últimos tiempos se ha implantado un nuevo modelo de universidad que ha supuesto cambios significativos, tanto en los aspectos organizativos como en las propias características de las enseñanzas que se imparten. En esta nueva etapa de la educación superior, que se inició con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el centro de atención en la formación pasó del profesorado al alumnado (Colás y De Pablos, 2005; De Miguel, 2006; Rué, 2007). La revisión de la literatura permite delimitar las novedades más importantes que introdujo este modelo formativo, destacando sobre todo la formación por competencias, el trabajo autónomo de los estudiantes, el enfoque constructivista del aprendizaje y el apoyo guiado mediante tutorías académicas (Zabalza, 2005; Álvarez y González, 2008; Tejada y López, 2012; Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Rodríguez, 2014). El perfil de estudiante universitario que se demanda para este modelo, y que encaja en esta visión del aprendizaje, es el de una persona activa, estratégica, reflexiva, con capacidad para aprender de forma permanente, que selecciona las estrategias de aprendizaje más adecuadas a cada situación, que entiende lo que aprende, etc.

Con este cambio de modelo se termina con una visión academicista de la formación universitaria basada en la transmisión de conocimientos y se abre un espacio para que sean los propios estudiantes los que gestionen, en gran medida, su proceso formativo. Pero esta libertad y autonomía para gestionar su aprendizaje se convierte en muchas ocasiones en un obstáculo que lleva a los estudiantes a situaciones complejas, puesto que muchos de los que acceden a la universidad no poseen los conocimientos, la información y la orientación necesaria para una adecuada integración social y académica (Tinto, 1975; Yorke y Longden, 2008; Sousa, Lopes y Ferreira, 2013; Sánchez y Elías, 2017). Otros ni tan siquiera tienen claro el *qué* y *para qué* de

lo que hacen, ni hacia *dónde* les conducirá la formación que están recibiendo (Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009; Álvarez, López y Pérez, 2015).

Hablamos de situaciones complejas para referirnos a los problemas asociados a una mala adaptación, que se refleja en baja satisfacción con los estudios, pérdida de interés por la enseñanza, falta de asistencia a clase, desmotivación, bajas expectativas de resultados, etc. Todos estos componentes explican en muchos casos los altos niveles de abandono que se vienen produciendo en la educación superior (Sánchez y Elías, 2017; Martelo, Acevedo y Martelo, 2018; Torrado y Figuera, 2019). Y al mismo tiempo ponen en cuestionamiento el papel que vienen desempeñando los sistemas de apoyo y orientación al estudiante, a veces muy deficitarios, y la necesidad de potenciar desde la secundaria el desarrollo de competencias para la integración y el aprendizaje.

Esta complejidad que rodea el acceso y adaptación del alumnado a la formación universitaria ha venido a resaltar el protagonismo que tienen los procesos de transición académica y la necesidad de preparar los cambios entre etapas educativas, puesto que es un periodo crítico en la formación de los estudiantes (Antúnez, 2007; Gairín, Muñoz, Feixas y Guillamón, 2009; O'Shea, 2013). De entre las distintas transiciones académicas, el paso de la secundaria a la educación superior es un proceso largo que no concluye, generalmente, hasta el final del segundo año de estudios, de ahí la importancia de orientar y formar para afrontar la elección de estudios y la adaptación a la titulación universitaria (Álvarez, Figuera y Torrado, 2011). Desde esta perspectiva de proceso, el efecto de andamiaje y la encadenación de decisiones que se produce marcarán el curso del desarrollo de la carrera. La OCDE (2008) destaca las necesidades de ayuda y de apoyo que tienen las personas de todas las edades y en todos los momentos de su vida cuando se enfrentan a procesos de cambio; y Guichard (2002) refleja la importancia de tener

presente las funciones psicológicas de anticipación en el adolescente para que se comprometa con la planificación del desarrollo de su carrera.

Solo a través de un proceso reflexivo, gradual y crítico será posible que cada uno valore su situación, defina sus intereses y clarifique sus expectativas de resultados de cara a proyectar su futuro. La teoría de la autoeficacia de Bandura (1986) plantea que las percepciones que desarrollan los estudiantes respecto a su capacidad de realizar acciones que les permitan la obtención de las metas que persiguen se relaciona positivamente con los resultados que consigue finalmente (Usher y Pajares, 2006). Si se tiene en cuenta esta teoría, se podría establecer una relación directa entre la capacidad de autoeficacia y el rendimiento académico, de tal modo que si el alumnado se siente capaz de afrontar de forma satisfactoria las tareas académicas a resolver en el futuro, tendrá más probabilidades de éxito en su aprendizaje y menores posibilidades de fracasar (Greene, Miller, Crowson, Duke y Akey, 2004; Conde *et al.*, 2017).

Cabrera (2005) valora los periodos de transición como una experiencia novedosa para los estudiantes, que suponen cambios a nivel académico, social y personal. Dichos cambios influyen directamente en la motivación por los estudios, el compromiso académico, el interés por superar las diferentes materias, el rendimiento formativo o incluso en las posibilidades de permanecer o abandonar la formación (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Esteban, Bernardo y Rodríguez, 2016; Orio-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López, 2017). Este es un aspecto relevante a considerar puesto que como señalan Marín, Infante y Troyano (2000), los factores motivacionales y actitudinales son predictores del fracaso académico, iguales o mayores que los aspectos cognoscitivos o intelectuales. El alumnado universitario que viene de la enseñanza secundaria está habituado a una dinámica formativa muy estructurada y dirigida,

donde prima un enfoque de la enseñanza basado en los contenidos, se enfrenta a una realidad y a un planteamiento formativo diferente, donde se rompen algunos moldes típicos de etapas educativas previas, como la asistencia obligatoria a clase, la disciplina de los exámenes, el control de los padres y madres, etc., por lo que todo ello puede generar preocupación, inseguridad, inquietud, estrés o desmotivación.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se ordenan y estructuran las enseñanzas oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del EEES y de conformidad con lo previsto en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, tras su modificación del año 2007, señala, cuando habla de la finalidad de los actuales títulos de grado, que el objetivo es facilitar una formación universitaria que reúna conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicas orientadas a su incorporación al mundo laboral. En esta normativa se establece también que los centros universitarios deberán atender el acceso del alumnado mediante sistemas de información previo a la matriculación y procedimientos de acogida al alumnado de nuevo ingreso para facilitar su incorporación y sistemas de apoyo y orientación una vez matriculados (Álvarez y González, 2007; Martínez, 2009; Sanz, 2012).

No solo en las etapas previas, desde el primer día de clase en la universidad, es necesario que el alumnado se sienta respaldado y acompañado para iniciar su andadura en los estudios de grado que ha comenzado (Domínguez, Álvarez y López, 2013). Por ello la tutoría universitaria es una estrategia clave en este proceso de apoyo a la transición e integración social y académica del estudiantado. Como señala Pérez-Cusó (2020), se debe entender la tutoría como una propuesta activa, transformadora y necesaria en este proceso de acompañamiento del estudiante en su desarrollo integral. La situación vivida a nivel mundial en los últimos tiempos como

consecuencia de la pandemia ha venido a acentuar aún más la necesidad del apoyo tutorial que demanda el alumnado. Además del asesoramiento para hacer frente a las exigencias académicas (preparación de exámenes, defensa de trabajos, resolución de dudas administrativas, la toma de decisiones sobre itinerarios, la planificación del estudio, etc.) hay un área de intervención tutorial que abarca el desarrollo personal y emocional. El estrés, la inseguridad y el aislamiento han generado situaciones difíciles de gestionar, lo que ha llevado a resaltar el importante papel que juega la tutoría universitaria, de modo que se escuche y se responda a las necesidades concretas de todo el alumnado.

Las investigaciones realizadas han confirmado que existen una serie de habilidades y competencias académicas claves para el inicio, la integración y el éxito en los estudios universitarios (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Álvarez y González, 2008; Nora y Crips, 2012). Asimismo, los estudios realizados reflejan que los resultados y las experiencias formativas de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica previa configuran un bagaje determinante para su adaptación a otras etapas educativas posteriores (Pike y Saupe, 2002; Jacobs y Van der Ploeg, 2006; Jansen y Suhre, 2010; Santos y Vallelado, 2013; Tomás, Expósito y Sempere, 2014). La consolidación de habilidades y estrategias académicas facilitan los procesos de transición y adaptación a la universidad, además del propio desarrollo formativo y la mejora del rendimiento académico (Barahona, 2014). Así, los estudiantes que se caracterizan por tener una buena organización del tiempo dedicado al estudio y una programación coherente con las exigencias académicas de su proceso formativo tendrán mayor posibilidad de éxito y, por tanto, de obtener la titulación de unos estudios universitarios (Torrado *et al.*, 2010). Como señala Núñez (2009), la autonomía y la seguridad personal ayudan a que los estudiantes tomen buenas decisiones, realicen una buena gestión del tiempo de trabajo autónomo y estén predispuestos a la participación en clase.

Los estudiantes que demuestran un buen rendimiento en sus estudios manifiestan haber recibido información acerca de la enseñanza universitaria, la metodología y recursos de apoyo y competencias que se consideran importantes para afrontar el proceso de aprendizaje (Hernández, Muñoz, Giménez y Asensio, 2005; Tortosa, Latorre, Moncho, Sabroso y Francés, 2016). Por eso es tan importante que desde las etapas iniciales de la enseñanza se fomente en el alumnado una visión prospectiva de la educación y se empiecen a desarrollar actividades que ayuden a ver la conexión entre los distintos niveles del sistema educativo (Sánchez, 2001; Ryan y Glenn, 2003; Álvarez, Tortosa y Grau, 2012). Lograr que los estudiantes definan y se comprometan con un proyecto personal no es algo que pueda improvisarse, sino que requiere tiempo para que surja y se consolide (Álvarez y López, 2017). Solo de este modo las transiciones académicas constituirán verdaderos avances constructivos en el proceso madurativo de los jóvenes a lo largo de la vida.

En este proceso de transición y adaptación a la enseñanza universitaria se hace necesario analizar las características académicas de los estudiantes en tránsito, de tal manera que se puedan reducir las situaciones de riesgo que sufre este estudiantado. Partiendo de esta perspectiva, los objetivos de esta investigación se centraron en analizar, en una muestra amplia de estudiantes de bachillerato, qué orientación e información recibieron antes de llegar a la universidad, qué motivos tuvieron en cuenta en la elección de los estudios universitarios, cómo afrontaron la toma de decisiones y qué resultados académicos, competencias y estrategias de aprendizaje desarrollaron durante la etapa preuniversitaria.

## Método

Para dar respuesta a estos objetivos, se ha llevado a cabo una investigación de corte cuantitativo basada en un estudio empírico-analítico que desarrolla una metodología *ex post facto* (Mateo, 2000).

## Participantes

El proceso de selección de la muestra participante se llevó a cabo mediante un muestreo de tipo intencional. Se seleccionaron estudiantes que, en el momento de la administración de la prueba de recogida de datos, se encontraban realizando estudios en segundo de bachillerato y tenían la intención de cursar estudios universitarios.

Según datos del Instituto Canario de Estadística (ISTAC), cuando se administró el cuestionario, había un total de 6.321 estudiantes que estaban matriculados en estudios de segundo de bachillerato en la provincia de Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias [España]). Tomando como referencia esta población, y con la finalidad de asegurar un nivel de confianza del 95% y un margen de error del  $\pm 5\%$ , debían participar en la investigación un mínimo de 363 estudiantes. De manera definitiva (tabla 1), participaron un total de 616 alumnos que reunían los requisitos señalados, lo que permitió trabajar con un 96.77% de confianza y un margen de error del  $\pm 4.1\%$ .

**TABLA 1. Características de la muestra participante**

Sexo	Hombres=277 (45.0%) Mujeres=339 (55.0%)
Edad	Mínimo=16; máximo=22; $\bar{X}$ =17.54; sd=.775
Modalidad de bachillerato	Ciencias y Tecnología=386 (62.8%) Humanidades y Ciencias Sociales=203 (32.8%) Artes=27 (4.4%)
Número de centros	N=16

## Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de información se empleó el Cuestionario de Transición Académica Secundaria-Universidad que fue diseñado *ad hoc* para este estudio, adaptándose a los objetivos del

trabajo de investigación y a las características de la muestra a la que iba dirigido. Con la intención de asegurar la fiabilidad y validez del instrumento construido, se llevaron a cabo distintos procedimientos (McMillan y Schumacher, 2005). En concreto, se realizaron las siguientes pruebas:

- Una prueba de contenido en la que participó profesorado universitario ( $n=4$ ) experto en el ámbito objeto de análisis de este trabajo.
- Una prueba de forma realizada por profesorado universitario ( $n=2$ ) especialista en el ámbito de la metodología de la investigación educativa.
- Una prueba piloto en la que participaron estudiantes ( $n=20$ ) con similares características a las de la muestra definitiva del estudio.

El objetivo de estas pruebas era analizar aspectos relacionados con el contenido, el estilo de redacción, las opciones de respuesta, la idoneidad de las preguntas respecto a los objetivos de la investigación, el número de ítems, el análisis estadístico a realizar, etc. Los datos aportados por los distintos participantes en los procedimientos llevados a cabo permitieron introducir en el cuestionario distintas correcciones, configurando el instrumento definitivo en torno a las siguientes dimensiones: orientación e información preuniversitaria, toma de decisiones y motivos de elección de estudios universitarios, rendimiento académico preuniversitario y competencias y estrategias de aprendizaje.

Para analizar la fiabilidad del cuestionario diseñado, se utilizó la prueba estadística alfa de Cronbach a través del *software* SPSS. El valor que arrojó esta prueba para la totalidad de elementos que conformaban las escalas tipo Likert empleadas en el cuestionario fue de  $\alpha=.939$ . Siguiendo los lineamientos de George y Mallery (2003), este valor indicó la existencia de una alta consistencia interna y un nivel de estabilidad significativo.

## Análisis e interpretación de la información

Para efectuar el análisis de los datos se realizaron diferentes exámenes estadísticos con el apoyo metodológico del programa SPSS. Las pruebas realizadas fueron:

- Análisis de fiabilidad: alfa de Cronbach.
- Análisis descriptivos: medidas de tendencia central (media y desviación típica) y distribución de frecuencias (porcentajes).
- Análisis comparativo entre variables: análisis de la varianza (ANOVA). Previo a la aplicación de este examen estadístico se realizaron pruebas de igualdad de medias (Welch y Brown-Forshyte) a fin de determinar y confirmar los supuestos de semejanza de la varianza.
- Tamaño del efecto: eta cuadrado ( $\eta^2$ ).

Finalmente, se elaboraron tablas con información de medidas de tendencia central para completar el análisis de los datos.

## Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio se presentan agrupados en función de las dimensiones analizadas.

## Orientación e información preuniversitaria

Uno de los objetivos de este trabajo era identificar la información que tenían los estudiantes de bachillerato sobre la enseñanza universitaria. Los resultados pusieron de manifiesto que el alumnado tenía información sobre las distintas titulaciones que se impartían en la universidad ( $\bar{x}$ =3.67;  $\sigma$ =.894), las salidas profesionales de las carreras ( $\bar{x}$ =3.38;  $\sigma$ =1.046) y la estructura del plan de estudio de las titulaciones ( $\bar{x}$ =3.24;  $\sigma$ =.939). En menor medida, recibieron orientación acerca de la participación estudiantil en la universidad ( $\bar{x}$ =1.90;  $\sigma$ =.975), de las actividades culturales y deportivas que se ofrecían en las instituciones de educación superior ( $\bar{x}$ =2.18;  $\sigma$ =1.052) y de los derechos y deberes del alumnado ( $\bar{x}$ =2.52;  $\sigma$ =1.013).

Cabría esperar que la búsqueda de información sobre las titulaciones y planes de estudios universitarios fuera independiente de la modalidad de bachillerato que estuvieran cursando los estudiantes. Sin embargo, los exámenes estadísticos de contraste de medias revelaron que los estudiantes de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales tenían un mayor conocimiento que el de otras especialidades respecto al perfil académico del alumnado universitario ( $p$ =.31;  $F$ =3.488;  $\bar{x}$ =3.32;  $\sigma$ =1.030;  $\eta^2$ =.011) y los derechos y deberes del estudiantado ( $p$ =.001;  $F$ =6.960;  $\bar{x}$ =2.76;  $\sigma$ =1.012;  $\eta^2$ =.023).

TABLA 2. Información general sobre la enseñanza universitaria

	$\bar{x}$	$\sigma$
Titulaciones que se imparten	3.67	.894
Salidas profesionales	3.38	1.046
Estructura del plan de estudios	3.24	.939
Perfil académico del estudiante universitario	2.91	1.104
Organización y funcionamiento de la universidad	2.82	.940
Métodos de enseñanza-aprendizaje	2.70	1.032
Becas y ayudas para el estudio	2.69	1.129
Derechos y deberes de los alumnos	2.52	1.013
Actividades culturales o deportivas que ofrece la universidad	2.18	1.052
Vías de participación estudiantil (grupo claustal, representante de alumnos, etc.)	1.90	.975

Una de las principales opciones que eligen los estudiantes de bachillerato al finalizar los estudios es la formación universitaria. Así pues, el trabajo realizado evidenció que el alumnado se preocupó de obtener información sobre las titulaciones de grado ofertadas ( $\bar{x}=3.15$ ;  $\sigma=1.046$ ), aunque en menor medida tenía conocimiento acerca de los diferentes tipos de aprendizajes exigidos en el contexto de la universidad, como eran el aprendizaje competencial ( $\bar{x}=1.90$ ;  $\sigma=1.000$ ) o el aprendizaje autónomo ( $\bar{x}=2.20$ ;  $\sigma=1.063$ ).

La información y el asesoramiento que el alumnado demanda sobre la universidad y sus titulaciones procede de diversas fuentes y medios. Principalmente, los participantes señalaron haber obtenido información sobre la enseñanza universitaria de forma autónoma ( $\bar{x}=3.76$ ;  $\sigma=1.063$ ), a través de jornadas informativas

( $\bar{x}=3.31$ ;  $\sigma=1.148$ ) y medios de comunicación ( $\bar{x}=3.26$ ;  $\sigma=1.256$ ). Resultó significativo que los agentes menos valorados en este proceso de asesoramiento e información preuniversitaria fueran los profesionales de la educación y de la orientación, tales como tutores ( $\bar{x}=3.19$ ;  $\sigma=1.100$ ), profesores ( $\bar{x}=2.98$ ;  $\sigma=1.002$ ) u orientadores de los centros ( $\bar{x}=2.67$ ;  $\sigma=1.217$ ). También, de forma generalizada, los estudiantes percibieron que tanto los familiares ( $\bar{x}=3.00$ ;  $\sigma=1.219$ ) como los amigos/compañeros ( $\bar{x}=2.96$ ;  $\sigma=1.029$ ) eran poco importantes en este proceso de asesoramiento sobre los estudios universitarios.

Los resultados obtenidos en las pruebas de contraste evidenciaron que los agentes que informaron sobre la enseñanza universitaria diferían en función de la rama de especialización de

**TABLA 3. Información sobre el modelo formativo universitario actual**

	$\bar{x}$	$\sigma$
Titulaciones de grado	3.15	1.046
Materias comunes de rama	2.78	1.089
Titulaciones de posgrado	2.73	1.050
Reconocimiento de créditos	2.36	1.050
Aprendizaje autónomo	2.20	1.063
Aprendizaje por competencias	1.90	1.000

**TABLA 4. Agentes que informan al alumnado sobre la enseñanza universitaria**

	$\bar{x}$	$\sigma$
La has buscado por ti mismo	3.76	1.063
Jornadas informativas organizadas por la universidad	3.31	1.148
Medios de comunicación	3.26	1.256
Tutores	3.19	1.100
Familiares	3.00	1.219
Profesores	2.98	1.002
Amigos/compañeros	2.96	1.029
Orientador del centro	2.67	1.217



bachillerato. Esto es, los estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales reconocieron haber recibido más información sobre la enseñanza universitaria por parte de sus docentes ( $p=.31$ ;  $F=3.497$ ;  $\bar{x}=3.04$ ;  $\sigma=.977$ ;  $\eta^2=.011$ ), mientras que el alumnado de Ciencias y Tecnología lo hacía de sus tutores ( $p=.001$ ;  $F=8.326$ ;  $\bar{x}=3.23$ ;  $\sigma=1.061$ ;  $\eta^2=.023$ ).

### Motivos de elección de estudios universitarios

Un aspecto central en la toma de decisiones sobre la trayectoria académica son los motivos que llevan al alumnado a decantarse por una alternativa u otra. En este estudio, resultó significativo que un amplio número de estudiantes tuvieran la intención de cursar estudios de educación superior atendiendo a sus preferencias o gustos hacia una determinada titulación universitaria ( $\bar{x}=4.25$ ;  $\sigma=.866$ ). Otros motivos relevantes fueron las salidas profesionales ofrecidas por las titulaciones ( $\bar{x}=3.56$ ;  $\sigma=1.081$ ) y la creencia de disponer de las habilidades y capacidades necesarias para finalizar con éxito los estudios elegidos ( $\bar{x}=3.56$ ;  $\sigma=1.090$ ). Sin embargo, variables como la facilidad de los estudios ( $\bar{x}=2.23$ ;  $\sigma=1.226$ ) y la cercanía al centro universitario ( $\bar{x}=1.87$ ;  $\sigma=1.131$ ) fueron escasamente valoradas como motivos prioritarios para la elección de una titulación.

Ahondando sobre los motivos de elección, se constató que el alumnado de bachillerato que cursaba la modalidad de Ciencias y Tecnología elegía la titulación universitaria atendiendo a sus salidas profesionales ( $p=.007$ ;  $F=5.033$ ;  $\bar{x}=3.62$ ;  $\sigma=1.069$ ;  $\eta^2=.017$ ). Por otra parte, los estudiantes de la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales elegían sus estudios universitarios a partir de los consejos de sus familiares y amigos ( $p=.007$ ;  $F=4.933$ ;  $\bar{x}=2.82$ ;  $\sigma=1.255$ ;  $\eta^2=.016$ ).

Durante la preparación y transición a la enseñanza universitaria intervienen en la toma de decisiones del alumnado diversos agentes. En este trabajo, los participantes expresaron que sus familiares ( $\bar{x}=3.62$ ;  $\sigma=1.200$ ) y amigos/compañeros ( $\bar{x}=2.98$ ;  $\sigma=1.218$ ) eran las personas o grupos de mayor influencia en la elección hacia los estudios universitarios. No obstante, los orientadores ( $\bar{x}=1.86$ ;  $\sigma=1.043$ ) y los tutores ( $\bar{x}=2.36$ ;  $\sigma=1.201$ ) fueron escasamente valorados como agentes influyentes en el proceso de toma de decisiones (tabla 6).

Atendiendo al análisis de contraste, se descubrió que, para los estudiantes preuniversitarios de la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales, la influencia ejercida en la toma de decisiones por los orientadores educativos ( $p=.010$ ;  $F=4.665$ ;  $\bar{x}=2.02$ ;  $\sigma=1.098$ ;  $\eta^2=.015$ ) y los tutores ( $p=.025$ ;  $F=3.708$ ;  $\bar{x}=2.48$ ;  $\sigma=1.244$ ;  $\eta^2=.012$ ) era superior a la reconocida por el alumnado de otras modalidades.

TABLA 5. Motivos de la elección de los estudios universitarios

	$\bar{x}$	$\sigma$
Preferencia o gusto por los estudios	4.25	.866
Salidas profesionales de los estudios	3.56	1.081
Tener las habilidades y capacidades necesarias para estos estudios	3.56	1.090
Para tener una titulación universitaria	2.90	1.411
Consejo de familiares y amigos	2.73	1.239
Prestigio social de la titulación	2.69	1.193
Para ganar mucho dinero	2.48	1.217
Facilidad de los estudios	2.23	1.226
Cercanía al centro de estudios	1.87	1.131

TABLA 6. Influencia de agentes externos sobre la elección de estudios universitarios

	$\bar{x}$	$\sigma$
Familiares	3.62	1.200
Amigos y/o compañeros	2.98	1.218
Jornadas informativas organizadas por la Universidad de La Laguna	2.73	1.268
Medios de comunicación (Internet, foros, prensa, etc.)	2.70	1.298
Profesores	2.41	1.184
Tutores	2.36	1.201
Orientador escolar	1.86	1.043

### Rendimiento académico preuniversitario

El rendimiento académico del alumnado se analizó atendiendo a la percepción que estos tenían sobre su progreso formativo en la etapa preuniversitaria. La mayoría de los participantes (93.5%) aseguró que habían promocionado durante su escolaridad sin repetir ningún curso. Además, reconocieron tener expectativas de finalizar la etapa de bachillerato con calificaciones medias de notable (48.6%), bien (25.0%) y suficiente (15.9%). Sin embargo, un 2.3% auguró que tendría dificultades para finalizar con éxito sus estudios de bachillerato. El alumnado se percibió mayoritariamente a sí mismo como buen (53.2%) y muy buen estudiante (23.2%). Únicamente el 18.2% de los participantes se percibía como un estudiante malo o regular.

Ahondando sobre el perfil del alumnado preuniversitario, se comprobó que, durante la formación en bachillerato, una amplia mayoría se preocupó entre algo y bastante (61.7%) por conseguir buenas calificaciones para asegurar el acceso a los estudios universitarios deseados.

Respecto a las expectativas del alumnado de aprobar todas las asignaturas de segundo de bachillerato en junio y la superación de la prueba de evaluación del bachillerato para el acceso a la universidad (EBAU), la mayoría de los encuestados (87.7%) consideró que aprobaría el bachillerato y superaría la EBAU en junio, frente a un 12.3% que aseguró no poder aprobar el

bachillerato completo en junio y, por consiguiente, la aprobación de la EBAU.

### Competencias y estrategias de aprendizaje

Las competencias y las estrategias de aprendizaje adquiridas a lo largo de la formación académica no universitaria son elementos claves en la adaptación y transición del alumnado a la educación superior. En este caso, el alumnado se percibió a sí mismo capaz de realizar las tareas académicas de manera autónoma ( $\bar{x}=4.22$ ;  $\sigma=.781$ ), planificar adecuadamente las actividades pedagógicas solicitadas en los tiempos establecidos ( $\bar{x}=4.08$ ;  $\sigma=.978$ ) y tomar decisiones valorando los aspectos positivos y negativos de las distintas alternativas a las que podían optar ( $\bar{x}=4.06$ ;  $\sigma=.918$ ). La capacidad de autonomía, la planificación y la toma de decisiones son aspectos claves en las trayectorias formativas del alumnado, que tienen un peso específico importante en la integración académica a la formación universitaria, de ahí que su desarrollo en las etapas previas sea fundamental.

### Conclusiones

Mejorar las transiciones académicas se considera un objetivo esencial del sistema educativo de cualquier país, porque lo que debería ser un proceso natural de cambio de etapas se ve muchas veces dificultado por numerosos problemas que

afectan al alumnado, a las familias y a las propias instituciones. La complejidad de los factores que rodean las transiciones y que inciden en la adaptación o el abandono de la formación ha dado lugar a la realización de multitud de estudios que reflejan la presencia de variables personales, académicas y vocacionales con un alto valor predictivo (Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez, 2008; Álvarez *et al.*, 2011; Esteban *et al.*, 2016). Por eso sigue siendo un tema de actualidad que justifica la realización de investigaciones como la presentada y que tratan de aportar claridad a los problemas que rodean los cambios de etapas, de modo que se puedan adoptar las medidas educativas y orientadoras oportunas. Al respecto, se comparte con Johnston (2013) que, para hablar de experiencias positivas de transición a la educación superior, es importante contar con la información adecuada, integrar diferentes estrategias, estimular el compromiso del alumnado relacionándolo con sus expectativas, realizar un seguimiento del proceso formativo de cada estudiante y fortalecer la cooperación entre los distintos profesionales implicados en la enseñanza. Y para conseguirlo se deberían poner en práctica iniciativas como *Universitarios por un Día (Ux1d)*, un programa de socialización académica y de fortalecimiento de la toma de decisiones pensado para el alumnado de secundaria en proceso de transición a la universidad (Álvarez y López, 2017). En la base del programa se encuentran algunos principios básicos como la prevención, puesto que hay una anticipación a la llegada de los estudiantes al centro, para que conozcan directamente el nuevo contexto y vivan experiencias que les ayuden a clarificar sus expectativas y a mejorar sus capacidades de adaptación académica.

En relación con estas medidas, los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto la importancia que para la transición y adaptación a la educación superior tienen los procesos de orientación preuniversitaria. Preparar con tiempo la transición, ofrecer a los estudiantes de bachillerato una percepción realista de la vida

universitaria, hacer que tomen conciencia de la importancia de las variables que influyen en el desarrollo académico y ayudarles para que afronten de manera responsable e informada el paso a la universidad sigue siendo un reto y un objetivo básico en el ámbito de la orientación preuniversitaria (Antúnez, 2007; O'Shea, 2013).

Al mismo tiempo, los resultados obtenidos ponen de relieve la necesidad de mejorar la cooperación interinstitucional entre los centros preuniversitarios y las escuelas-facultades universitarias, entre las que muchas veces existe una distancia insalvable para el alumnado. Crear espacios y momentos para compartir modelos educativos, enfoques de aprendizaje, propuestas sobre contenidos y prácticas, etc., serán, sin duda, pasos para avanzar en una mejor coordinación que le dé continuidad a la transición, evitando que los estudiantes se encuentren con realidades totalmente divergentes dependiendo del momento por el que atraviesan en su trayectoria académica. Si se quiere realmente facilitar la transición desde la secundaria y la adaptación al contexto universitario, el alumnado lo debe vivir como un avance y una progresión, no como un cambio radical que lleva a confusión y dudas. Esto supone que entre los profesionales de la educación y de la orientación se establezcan acuerdos de colaboración y que se creen redes de apoyo destinadas al seguimiento del alumnado a lo largo de su trayectoria académica (Guichard, 2012; OCDE, 2008). Con ello se pretende afrontar problemas como las dificultades de comunicación del alumnado con el profesorado, la manera de organizarse durante el tiempo de trabajo autónomo, las dificultades para comprender la terminología que emplean los docentes, la información sobre la estructura curricular de las titulaciones, etc. Los resultados hallados reflejan la complejidad que entraña el proceso de transición a la educación superior y la necesidad de definir modelos explicativos que integren las diversas variables que intervienen en los cambios de etapa y en la integración social y académica a la universidad (Álvarez *et al.*, 2011).

El asesoramiento y el apoyo a los estudiantes en la preparación y toma de decisiones parece un factor clave. Sin embargo, llama la atención la escasa importancia que para los estudiantes participantes en esta investigación tuvieron los profesionales de la educación y la orientación a la hora de proporcionarles información acerca de los estudios universitarios. Estos resultados coinciden con los obtenidos en el estudio de López, Hernández, Fernández, Polo y Chacón (2008), en el que tan solo el 16.9% del alumnado recibió información del profesorado antes de formalizar la matrícula universitaria. El alumnado del estudio presentado señaló que había indagado de forma autónoma sobre diversos temas acerca de las titulaciones, las salidas profesionales de cada una de ellas y la estructura de los planes de estudios. En relación con este proceso de toma de decisiones, hay que destacar que los estudiantes de Ciencias y Tecnología se decantaron más por las titulaciones que les ofrecían mayores salidas laborales.

Los resultados académicos obtenidos en la etapa de secundaria, los conocimientos y competencias que desarrollan, las expectativas de resultados que se crean los estudiantes respecto a la formación universitaria, etc., constituyen, sin duda, factores de gran relevancia para lograr una buena adaptación. Si no se asume positivamente el cambio, si no se cuenta con una trayectoria previa consistente, si no se está verdaderamente convencido de los intereses y de los proyectos que guían la trayectoria de cada uno, el abandono es una posibilidad que se contempla con mucha frecuencia. El alumnado que accede a la formación universitaria con expectativas claras, comprometido con su proyecto formativo, dispuesto a implicarse en su formación, activo en el aprendizaje y responsable con su papel de estudiante tiene muchas posibilidades de adaptarse, lograr sus objetivos y obtener un buen rendimiento en su aprendizaje (Greene *et al.*, 2004; Conde *et al.*, 2017). Los resultados de esta investigación sirvieron para corroborar que el alumnado en proceso de transición a la universidad estaba implicado en su formación,

puesto que se habían esforzado por lograr calificaciones académicas altas que les permitieran acceder a los estudios que les interesaban, tener expectativas favorables respecto a finalizar con éxito el bachillerato, superar la EBAU y tener un buen rendimiento académico en la etapa preuniversitaria.

Coincidiendo con otros autores (Jansen y Suhre, 2010; Santos y Vallelado, 2013; Tomás, Expósito y Sempere, 2014; Esteban *et al.*, 2016), cabe señalar que los resultados académicos obtenidos en las etapas previas y el valor que le atribuyen a la formación de cara al futuro profesional motiva a los estudiantes para ir proyectando un itinerario académico-profesional ajustado a sus necesidades, destrezas, capacidades e intereses. Asimismo, el rendimiento académico previo y el nivel medio de calificaciones obtenido por el alumnado en la secundaria son un claro predictor del rendimiento académico en la enseñanza universitaria. En este estudio, un amplio número de estudiantes aspiraba a cursar estudios universitarios teniendo en cuenta, sobre todo, sus preferencias vocacionales e interés por una titulación concreta. Otros aludieron a motivos tales como las salidas profesionales o la autovaloración de sus capacidades a la hora de decantarse por una titulación concreta. También en el estudio de López *et al.* (2008), el 81.7% de la muestra contestó que el gusto o preferencia por la titulación había sido el motivo principal tenido en cuenta a la hora de matricularse.

Otro aspecto relevante, que incide en las posibilidades de adaptación a la universidad, es el dominio de competencias básicas y estrategias de aprendizaje. Investigaciones como las desarrolladas por Tejedor y García (2007) o Figuera, Torrado, Dorio y Freixa (2015) han puesto de manifiesto que las debilidades en el dominio de algunas competencias académicas básicas o la repetición de curso tienen un fuerte peso en las trayectorias de abandono del alumnado universitario. Sobre este aspecto Pérez, Quijano y Muñoz (2018) indican que las debilidades en el

dominio de aprendizajes básicos que se arrastran desde las etapas previas constituyen el motivo por el que los estudiantes universitarios no obtienen buenos resultados académicos y terminan abandonando los estudios de grado. Por eso cabe destacar que el estudiantado participante en esta investigación se percibió competente en la realización autónoma de tareas académicas, en la planificación y entrega —en tiempo y forma— de las actividades que se les solicitaban y en la toma de decisiones teniendo en cuenta los pros y los contras.

En un periodo tan crítico en la trayectoria académica del alumnado como es el paso de la secundaria a la universidad, es necesario afianzar estrategias académicas y habilidades intra e interpersonales que faciliten la adaptación al proceso (Barahona, 2014), pues la mayoría de los estudiantes presentaron múltiples dudas sobre los itinerarios académicos y profesionales a los que podían optar en el futuro (Lent *et al.*, 2009; Álvarez, López y Pérez, 2015). Por todo ello, hay que incidir en la conveniencia de reforzar los procesos de orientación en todos los niveles de la enseñanza, ya que están en juego la propia calidad de la educación y el éxito o fracaso académico del alumnado.

Las conclusiones y resultados de este trabajo deben ser interpretados a la luz de una serie de limitaciones. Como se ha venido indicando, el análisis de la transición académica resulta complejo por la multitud de variables de diversa naturaleza que inciden en este proceso. En este sentido, el trabajo presentado muestra un estudio que se ha centrado en la perspectiva que tiene el alumnado sobre el tránsito de bachillerato a la universidad, obteniendo una visión necesaria, aunque un tanto restringida de las valoraciones y opiniones del alumnado. Es por ello por lo que se debería completar el diseño de este estudio con una investigación más amplia, en la que se introduzca la valoración de distintas audiencias como el profesorado, los equipos de orientación y las familias sobre el proceso de transición académica. Además, sería de interés

introducir en el trabajo cómo se producen los procesos de transición a la universidad desde otras vías de acceso, como pueden ser la de los mayores de 25 años, formación profesional, etc. Otro aspecto que considerar, por la complejidad que tiene el estudio de este fenómeno, es el planteamiento de un estudio basado en una estrategia metodológica multimétodo en la que se empleen distintas técnicas de recogida de información (cuantitativas y cualitativas). De este modo, la participación de informantes de distinta naturaleza y el uso de diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos permitiría triangular la información obtenida y, por tanto, explicar de una manera más precisa y clara los procesos de transición y adaptación a la universidad.

Otro aspecto a tomar en consideración tiene que ver con el instrumento de recogida de datos empleado. Aunque es cierto que en este trabajo se han seguido los procedimientos propuestos por McMillan y Schumacher (2005) para la construcción de técnicas para la recopilación de información y se ha hecho un análisis de fiabilidad con la prueba alfa de Cronbach, resulta necesario realizar exámenes factoriales exploratorios y confirmatorios que permitan comprobar la robustez de la prueba, así como la capacidad explicativa que tiene en términos de varianza.

Finalmente, y más allá de la validación del instrumento, la realización de ecuaciones estructurales (SEM o PLS-SEM) ayudaría a configurar modelos explicativos y predictivos en los que se pueda identificar la relación entre las variables incluidas en este estudio, de tal manera que los resultados de trabajos de esta naturaleza apunten a conclusiones lo suficientemente objetivas como para tratar de diseñar acciones educativas y orientadoras encaminadas a la mejora de los procesos de transición y adaptación a la universidad. En cualquier caso, la investigación realizada abre nuevos retos y desafíos en torno a interrogantes como: ¿qué acciones concretas se deben trabajar desde la universidad y desde los departamentos de orientación para mejorar la

transición a los estudios universitarios?; ¿cómo se pueden detectar desde la secundaria a los estudiantes en transición que tienen alto riesgo de fracasar en la enseñanza universitaria?; ¿qué competencias se deben empezar a trabajar desde la enseñanza secundaria para que se produzca una buena integración académica en los estudios universitarios?; ¿qué estrategias se deben poner en funcionamiento para dinamizar los

procesos de entrada y participación del alumnado en la vida universitaria que refuercen la persistencia académica? En la respuesta a estos interrogantes y en la lectura de los datos que revela este estudio se encuentran muchas de las claves que ayudarían a facilitar los procesos de transición y a reducir las cifras tan elevadas de fracaso y abandono académico universitario.

## Referencias bibliográficas

---

- Álvarez, J., Tortosa, M. y Grau, S. (2012). La transición secundaria-universidad. Estrategia orientadora en la adolescencia. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 557-566.
- Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22(1), 15-27.
- Álvarez, P. y González, M. (2007). El asesamiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de La Laguna. *XXI Revista de Educación*, 9, 95-110.
- Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Álvarez, P. R., López, D. y Pérez, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. En AIDIPE (ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 599-608). Madrid: Bubok Publishing.
- Álvarez, P. y López, D. (2017). Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa "Universitarios por un día". *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 26-38.
- Antúnez, S. (2007). *La transición entre etapas: reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, 60(1), 25-39.
- Belvis, E., Moreno, M. y Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92.
- Bethencourt, J. T., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P. y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 18, 603-622.
- Cabrera, A. (2005). *La transición clínico-preclínico en la carrera de Medicina. Una aproximación a su estudio como transición intracurricular*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vázquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
- Colás, P. y De Pablos, J. (2005). *La universidad en la Unión Europea*. Málaga: Aljibe.



- Conde, A., Deaño, M., Pinto, A., Iglesias, V., Alfonso, S., García, 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.
- De Miguel, M. (ed.) (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Domínguez, G., Álvarez, F. J. y López, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241.
- Esteban, M., Bernardo, A. B. y Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad. La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6.
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- 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.
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición secundaria-universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 27-44.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and referent. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Greene, B. A., Miller, R., Crowson, H., Duke, B. y Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Guichard, J. (2002). Problemáticas y finalidades de la orientación profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, 26, 5-20.
- Hernández, V., Muñoz, I., Giménez, S. y Asensio, C. (2005). Medida del estatus académico autopercibido del estudiante como variable latente. *Miscelánea Comillas*, 122, 73-92.
- Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 17, 91-108.
- Jacobs, B. y Van der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of Higher Education: a European perspective. *Economic Policy*, 47(21), 535-592.
- Jansen, E. y Suhre, C. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36(5), 569-580.
- Johnston, B. (2013). El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición. Madrid: Narcea.
- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H. y Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: a longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198.
- López, M., Hernández, C., Fernández, C., Polo, T. y Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(6), 95-116.
- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517.
- Martelo, R. J., Acevedo, D. y Martelo, P. M. (2018). Análisis multivariado aplicado a determinar factores clave en la deserción universitaria. *Revista Espacios*, 39(10), 13-27.

- Martínez, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*, 9, 78-97.
- Mateo, J. (2000). La investigación *ex post facto*. En J. Mateo y C. Vidal (eds.), *Mètodes d'investigació en educació* (pp. 196-230). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- McMillan, E. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª edición). Madrid: Pearson.
- Nora, A. y Crips, G. (2012). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college: existing knowledge and directions for future research. En A. Seidman (ed.), *College student retention. Formula for student success*. Maryland: Rowman y Littlefield Publishers, INC.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En *X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 41-67). Braga: Universidade do Minho.
- OCDE (2008). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*. París: OCDE.
- Orio-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. y Molina-López, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Aula Abierta*, 22(1), 1-83.
- O'Shea, S. (2013). Transitions and turning points: exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 135-158.
- Pérez, M., Quijano, R. y Muñoz, I. (2018). Transición de secundaria a la universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula Abierta*, 47(2), 167-176.
- Pérez-Cusó, J. (2020). Más y mejor universidad: más y mejor tutoría universitaria. *Aula Magna 2.0* (blog). Recuperado de <https://cuedespyd.hypotheses.org/8344>
- Pike, G. y Saupe, J. (2002). Does high school matter? An analysis of three methods of predicting first-year grades. *Research in Higher Education*, 43(2), 187-207.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rodríguez, R. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42, 106-113.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Nancea.
- Ryan, M. P. y Glenn, P. A. (2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: an empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 297-324.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(01), 170-180.
- Sánchez, M. F. (2001). La orientación educativa y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 39-61.
- Sánchez, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48.
- Santos, M. V. y Vallelado, E. (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 739-752.
- Sanz, M. T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.



- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques, A., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: a crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Sousa, R., Lopes, A. y Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación en la educación superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 403-422.
- Tejada, A. y López, M. (2012). Nuevas metodologías docentes en los títulos de grado: la literatura como recurso pedagógico colaborativo. *Aula Abierta*, 40(3), 107-114.
- Tejedor, J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 43(1), 89-125.
- Tomás, J., Expósito, M. y Sempere, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en Administración y Dirección de Empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 379-392.
- Torrado, M. y Figuera, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso de estudiantes de Ciencias Sociales. El caso de Administración y Dirección de Empresas. *Educar*, 55(2), 401-417.
- Torrado, M., Rodríguez, M. L., Figuera, P., Freixa, M., Dorio, I. y Triadó, X. (2010). La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en Ciencias Sociales: factores explicativos asociados al contexto institucional. VI Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona.
- Tortosa, M., Latorre, L., Moncho, A., Sabroso, A. y Francés, J. (2016). La percepción del alumnado sobre la transición a la universidad y la orientación universitaria. XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, Innovación y Enseñanza Universitaria: Enfoques Pluridisciplinarios. Alacant: Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació.
- Usher, E. y Pajares (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Yorke, M. y Longden, B. (2008). *The first year experience of Higher Education in the UK*. York: Higher Education Academy.
- Zabalza, M. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

## Abstract

---

*Vocational preferences, the transition and the adaption to university education: an analysis from the perspective of High School students*

**INTRODUCTION.** Factors such as pre-university academic performance, the development of expectations for favorable results, academic information, and mastery of basic competencies help predict the social and academic integration of students in university education. This article addresses the issue of academic transitions, highlighting the importance of Guidance to help young people prepare the access to university studies. The consequences that can be derived from a bad transition come to highlight the importance of Orientation in the pre-university stages. **METHOD.**

In relation to this approach, the objective of the study is to analyze the perception of a sample of High School students in relation to different key factors to face the transition to Higher Education. Following a quantitative research approach —based on an empirical-analytical study— that develops an ex-post-facto methodology, we worked with a representative sample of 616 High School students from the province of Santa Cruz de Tenerife. **RESULTS.** The results highlight that High School students perceive themselves competent to tackle academic tasks, show favorable expectations of successfully completing their studies, and highlight the support of their family and friends when making decisions. **DISCUSSION.** The data obtained constitute an interesting reference point to propose preventive guiding actions that serve to help students prepare for the transition from High School to university. This requires a better collaboration between professionals and the creation of support networks aimed at monitoring students throughout their academic career.

**Keywords:** *Academic transition, Information and guidance for students, Vocational preferences, Adaption to university.*

## Résumé

---

*Préférences professionnelles, transition et adaptation à la pédagogie universitaire : une analyse du point de vue des lycéens*

**INTRODUCTION.** L'analyse des facteurs impliqués dans les processus d'adaptation ou d'abandon dans l'enseignement montre que la performance académique aux étapes précédentes, le développement des attentes de résultats favorables, les informations académiques disponibles et la maîtrise des compétences de base dans le cas des lycéens sont des prédicteurs pertinents pour expliquer l'intégration sociale et académique dans les cursus des études supérieures. Cet article aborde la question des transitions académiques, soulignant l'importance de l'orientation pour aider les jeunes à se préparer à l'accès aux études universitaires. Les conséquences qui peuvent découler d'une mauvaise transition mettent en évidence l'importance de l'orientation dans les étapes pré-universitaires. **MÉTHODE.** Par rapport à cette approche, l'objectif de l'étude est d'analyser la perception qu'un échantillon d'élèves du secondaire selon de facteurs clés différents pour faire face à la transition vers ses études supérieures. Suite à une approche de recherche quantitative basée sur une étude empirico-analytique développant une méthodologie *ex post facto*, nous avons traité un échantillonnage représentatif de 616 lycéens de la province de Santa Cruz de Tenerife. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que les lycéens ont une perception sur eux-mêmes en tant que compétents pour s'attaquer aux tâches académiques. Ils montrent des attentes favorables à la réussite de leurs études et soulignent le soutien de leur famille et de leurs amis lors de la prise de décisions. **DISCUSSION.** Les données obtenues constituent un point de référence intéressant pour proposer des actions d'orientation préventive qui servent à aider les lycéens à se préparer au passage du lycée à l'université. Pour ce faire, il faut une meilleure collaboration entre les professionnels et la mise en place de réseaux d'accompagnement visant à suivre les étudiants tout au long de leur parcours académique.

**Most-clés:** *Transition académique, Information et orientation des lycéens, Préférences professionnelles, Adaptation à l'université.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Pedro Ricardo Álvarez-Pérez**

Profesor titular de Orientación Profesional en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa (Universidad de La Laguna). Director del Grupo de Investigación GUFUI, cuyas líneas de trabajo son: transiciones y trayectorias académicas y profesionales; abandono, permanencia y éxito en los estudios; competencias de adaptabilidad; orientación y tutoría universitaria. Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, editor asociado de la *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)* y miembro de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.

Página web: <http://palvarez.webs.ull.es/>

Correo electrónico de contacto: [palvarez@ull.edu.es](mailto:palvarez@ull.edu.es)

### **David López-Aguilar (autor de contacto)**

Profesor ayudante doctor del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Actualmente participa como miembro investigador en el Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada (GUFUI) y en el Grupo de Innovación sobre Competencias de Adaptabilidad (GICA), ambos pertenecientes al catálogo de grupos consolidados de la Universidad de La Laguna. Es miembro de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO) y de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Página web: <http://lopezaguilar.es/>

Correo electrónico de contacto: [dlopez@ull.edu.es](mailto:dlopez@ull.edu.es)

Dirección para la correspondencia: Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Avenida Universidad s/n. 38206 San Cristóbal de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Islas Canarias (España).

### **Yaritza Garcés-Delgado**

Profesora ayudante doctor del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Es miembro investigador en el Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada (GUFUI), en el Grupo de Investigación de Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) y colabora activamente con el Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna (EDULLAB). Es socia de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Correo electrónico de contacto: [ygarcesd@ull.edu.es](mailto:ygarcesd@ull.edu.es)