

RCS

Depósito legal ppi 201502ZU4662

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518

Universidad del Zulia. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Vol. XXVI. N°3

Julio-Septiembre 2020

Revista de Ciencias Sociales



Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 197402ZU789
ISSN: 1315-9518


Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria


Duche Pérez, Alexandre Brian*
Paredes Quispe, Fanny Miyahira**
Gutiérrez Aguilar, Olger Albino***
Carcausto Cortez, Liz Candy****


Resumen


La educación superior de Perú enfrenta una alta tasa de deserción y una baja tasa de retención. La investigación realizada por la Superintendencia Nacional de Educación encontró que el 27% de los estudiantes que acceden a los estudios universitarios abandonan durante el primer año. El objetivo de esta investigación es determinar qué factores internos y externos permiten a los nuevos estudiantes adaptarse con éxito al entorno universitario. Para esta investigación mixta, participaron estudiantes de primer año de la Universidad Católica de Santa María (Arequipa-Perú). Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas a 168 estudiantes y se trabajó un grupo focal con 32 participantes. El análisis de contenido se realizó mediante un proceso de codificación abierta de tres etapas para clasificar los encontrados en temas. Los hallazgos muestran cuatro factores que intervinieron para la adaptación exitosa en el entorno universitario: Metodología de enseñanza y evaluación docente, sistema de orientación y tutoría, identificación de vocación profesional y redes sociales de actividades extracurriculares, en tanto 8 de cada 10 estudiantes presentaron dificultades para lograrlo, obteniendo bajo rendimiento en uno o más cursos en el primer año. Se concluye, que el apoyo familiar, competencias adquiridas en la secundaria, desempeño, ayudan en la adaptación universitaria.

Palabras clave: Transición; escuela secundaria; universidad; adaptación académica; proceso de transición.

* Doctor(c) en Ciencias de la Educación. Magíster en Antropología. Profesor a Tiempo Completo de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú. Investigador RENACYT. E-mail: aduche@ucsm.edu.pe  ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9905-1489>

** Doctora(c) en Administración. Magister en Comunicación y Marketing. Docente Investigadora de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú. E-mail: fparedesq@ucsm.edu.pe  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2336-8716>

*** Doctor en Ciencias Sociales. Magister en Educación Superior. Docente Principal de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú. Investigador RENACYT. E-mail: ogutierrez@ucsm.edu.pe  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6657-7529>

**** Docente Investigadora de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú. E-mail: icarcausto@ucsm.edu.pe  ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4223-3999>

Secondary-university transition and adaptation to university life

Abstract

Peru's higher education faces a high dropout rate and a low retention rate. Research carried out by the National Superintendency of Education found that 27% of the students who enter university studies drop out during the first year. The objective of this research is to determine what internal and external factors allow new students to successfully adapt to the university environment. For this mixed investigation, first-year students from the Catholic University of Santa María (Arequipa-Peru) participated. A questionnaire with closed questions was applied to 168 students and a focus group with 32 participants was worked. Content analysis was performed using a three-stage open coding process to classify those found into topics. The findings show four factors that intervened for successful adaptation in the university environment: Teaching methodology and teacher evaluation, guidance and tutoring system, identification of professional vocation and social networks of extracurricular activities, while 8 out of 10 students presented difficulties in achieve this, obtaining low performance in one or more courses in the first year. It is concluded that family support, skills acquired in high school, performance, help in university adaptation.

Keywords: Transition; high school; university; academic adjustment; adjustment process.

Introducción

La última década se ha caracterizado por una preocupación creciente por las funciones y finalidades de la educación superior. La nueva Ley Universitaria 30220 (Ministerio de Educación Perú [MINEDU], 2014) aprobada por el gobierno peruano, insiste en la creación de espacios educativos basados en contextos de calidad y en aprendizajes que se adapten a las nuevas realidades: Demográfica, social, cultural, económica, jurídica; así como, de las recientes tecnologías de la información y la comunicación. En ese sentido, manifiestan Varguillas y Bravo (2020), que: “El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no solo provee herramientas, medios, recursos y contenidos, sino, principalmente, entornos y ambientes que promueven interacciones y experiencias de interconexión e innovación educativa” (p.220).

Cada año, más egresados de la escuela secundaria ingresan a la universidad y para abastecer la demanda de ingresantes surgen

nuevas universidades o, en su defecto, las vigentes amplían sus tasas de matrícula. Sin embargo, en los primeros años de estudios la deserción y el abandono estudiantil es cada vez mayor. La dificultad surge cuando estudiantes con características específicas (sociales, educativas, psicológicas, principalmente) acceden a un nuevo contexto totalmente diferente y diverso al de la escuela, al cual estuvieron acostumbrados durante más de 10 años. “Por lo tanto, el paso de la enseñanza media a la universitaria puede significar una vida nueva en otro lugar, alejarse de la familia y amigos” (Llanos, 2019, p.401), entre otras situaciones, que pueden conducir a alguna inestabilidad emocional.

El problema se manifiesta en dos tiempos: Antes y después del ingreso a la universidad. En los últimos años de estudios secundarios, especialmente en el último año, los estudiantes construyen un conjunto de percepciones e imaginarios sobre qué es la universidad y qué les espera. Muchos pensamientos se presentan como negativos para ellos, desde mayor carga académica (García, et al., 2011), menor tiempo

de diversión (Álvarez, Tortosa y Grau, 2012; Duche y Andía, 2019), algo complejo, por no contar con experiencias previas (Llanos, 2019), y poca valoración y maltrato por parte de sus futuros profesores (Olivares, De León y Gutiérrez, 2010). Si bien la universidad se presenta como un espacio necesario para su futuro, también se muestra como un lugar donde ellos mismos no se sienten preparados para afrontarla (Cerrutti y Binstock, 2009; Gallardo, et al., 2014; Chacón, 2015; Rodríguez, 2015; Jiménez, 2017; Vela y Cáceres, 2019).

Luego del acceso a la universidad surgen un conjunto de problemas que requieren mayor atención. La amplia actividad y carga académica desde el primer ciclo de estudios universitarios, a diferencia de la que tuvieron en la escuela, se presenta como una primera problemática en el proceso de adaptación (Figuera y Torrado, 2012; Sierra y Parrilla, 2015). Muchos estudiantes se ven a sí mismos como impotentes para adecuarse a un sistema de enseñanza-aprendizaje universitario (López, 2012, DeVilbiss, 2014; Denny, 2015; González y Abarca, 2017) y, poco a poco, van abandonando o desertando (Wilson-Strydom, 2012; Boucigüe, et al., 2013; Figuera y Torrado, 2013; García, 2015; Wang y Lee, 2015). O inclusive, sienten que la problemática responde a una cuestión vocacional y optan por cambiarse de carrera profesional (Sousa, Lopes y Ferreira, 2013; Leyton, 2015; Rivera, 2015; Eddaif, et al., 2017).

Otra de las dificultades que se presentan en los procesos de transición escuela-universidad, paralelamente a consecuencia de la inadecuada adaptación al nuevo entorno educativo, es el bajo rendimiento académico. Este se debe a falta de hábitos de estudio apropiados (Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015; Vargas, Barahona y Verkovitch, 2017) y un inadecuado nivel de comprensión lectora (Sotardi y Brogt, 2016; Cortes, Daza y Castañeda, 2019), la amplia diferencia entre el nivel de enseñanza y contenidos entre la escuela y la Universidad (Roldán, 2014; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017) y la sobrecarga académica (Elvira-Valdés y Pujol, 2012; Gairín, 2004).

Adicionalmente, se ha observado la

importancia que juega el entorno familiar y social inmediato del estudiante de recién ingreso. Por una parte, se observa que el apoyo y diálogo familiar es necesario para que el estudiante comprenda los procesos de cambio en esta nueva etapa y, por otra, la influencia que tienen los problemas familiares, especialmente económicos y de violencia doméstica, en una adecuada transición (Padilla y Figueroa, 2015).

De lo anterior, se desprende el objeto central del estudio: Determinar los factores internos y externos que permiten la adaptación de los estudiantes de la escuela secundaria a la universidad desde su propia perspectiva y experiencia, ¿qué hace?, ¿qué piensa?, ¿qué siente?, ¿qué experimenta?, ¿cómo vive su transición? Preguntas que podrán dar lugar a respuestas que aporten propuestas a futuro, aplicables en ambos escenarios de transición.

El reto de la transición está dispuesto para que cada uno ponga de su parte, tanto la escuela y la universidad, de modo tal que ambas instituciones favorezcan para que ese no-lugar, esa brecha que existe entre una y otra, deje de ser el escenario imaginario que alimente la incertidumbre del estudiante que transita.

1. Metodología

La presente investigación se considera mixta (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los participantes en el estudio fueron 168 estudiantes de primer ciclo, matriculados en la Facultad de Arquitectura e Ingenierías de la Universidad Católica de Santa María (Arequipa, Perú). Del total de participantes 81 corresponden a Ingeniería Industrial, 22 a Ingeniería de Minas, 18 a Ingeniería de Sistemas y 47 estudiantes de Arquitectura. El 69,5% son hombres y el 30,05% mujeres. La edad media es de 18,1 años con una desviación típica de 1,54. La mayor parte de los participantes solo se dedican a estudiar (88,10%) y el resto, 11,90%, estudia y trabaja. Además, el 28,24% proviene de una institución educativa secundaria de carácter público y 71,76% de privada.

De igual manera, con el fin de recabar la

información acerca de los factores internos y externos del proceso de transición de la escuela secundaria a la universidad, se administró un cuestionario elaborado *ad-hoc*, anónimo, y voluntario. El instrumento fue adaptado a las características de esta población y se utilizaron *clústeres* según el grado de congruencia de cada *ítem*. Asimismo, se realizó un *focus group* con estudiantes de las carreras seleccionadas, empleando el mismo balotario de preguntas a fin de ahondar en profundidad sobre las respuestas y los resultados del cuestionario.

Para llevar a cabo esta segunda estrategia de recolección de información, se invitó a todos los participantes encuestados a que asistieran libremente a participar en el *focus group*. Sólo 32 estudiantes concurren de manera voluntaria, a los cuales se les explicó el objetivo de la sesión y se les solicitó su consentimiento informado. En ese sentido, el balotario de preguntas recaba información de los siguientes aspectos:

a) Información acerca de su experiencia académica en la escuela secundaria. Indicadores sobre la formación recibida en el nivel secundario.

b) Factores externos. Indicadores sobre: Elección de la carrera, elección de la universidad y el apoyo familiar recibido durante el primer semestre de estudios.

c) Factores internos. Indicadores sobre: Deficiencias académicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los objetivos planteados por el estudiante universitario durante el primer semestre de estudios, el desempeño y el

rendimiento académico.

d) Satisfacción estudiantil. Indicadores sobre la satisfacción con la universidad, la carrera y el profesorado en el primer ciclo de estudios universitarios.

2. Resultados

2.1. Experiencia en la escuela secundaria

Los resultados obtenidos, considerando las áreas que tienen mayor valoración entre las opciones, muestran en el *clúster* 1, denominado Muy Adecuado, una preponderancia en la enseñanza de Ciencias Humanas (23,25), de Artes (20,27) y en la instrucción de Deportes (21,65). El *clúster* 2, designado Adecuado, evidencia un predominio en los factores: Desarrollo de capacidad de análisis-crítico (50,40) y enseñanza de Ciencias Sociales (44,62). En el *clúster* 3, llamado Regularmente Adecuado, dominan las técnicas y métodos de estudio (31,96) así como una regular enseñanza de Física, Química y Biología (29,23). El *clúster* 4, denominado Poco Adecuado, resalta una baja enseñanza de Investigación. Por último, en el *clúster* 5, señalado Nada Adecuado, sobresale una muy baja enseñanza de Matemáticas (7,28) y de Investigación (6,46), lo expuesto se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Valoración de los aprendizajes en la secundaria

Factores	NA	PA	RA	A	MA
Técnicas y métodos de estudio	1,55	13,80	31,96	40,69	10,69
Desarrollo de capacidad de análisis-crítico	1,53	6,31	24,82	50,40	16,93
Enseñanza de Matemáticas	7,28	12,15	27,07	37,77	15,73
Enseñanza de Física, Química y Biología	6,41	12,60	29,23	34,29	17,48
Enseñanza de Ciencias Sociales (Historia, Geografía, etc.)	1,60	8,01	26,27	44,62	19,50
Enseñanza de Ciencias Humanas (Literatura, Lenguaje, etc.)	3,26	5,20	27,56	40,73	23,25
Enseñanza de Artes (Pintura, Dibujo, Música, etc.)	4,48	11,03	26,85	37,37	20,27
Enseñanza de Deportes (Fútbol, Vóley, etc.)	3,20	10,16	23,37	41,62	21,65
Enseñanza de Investigación	6,46	18,07	28,23	37,95	9,28

Fuente: Elaboración propia, 2020.

2.2. Factores externos del proceso de transición

Con respecto a los elementos que intervienen en la elección de la carrera, se puede observar en la Tabla 2, que los factores que resaltaron son los siguientes: En el *clúster* 1 (Adecuado), se caracteriza por mostrar una alta importancia a la acreditación de la carrera profesional (25,8). En el *clúster* 2

(Regular), resalta con una importancia media el licenciamiento institucional por SUNEDU (27,6) y al deseo de los padres de familia o amigos (27,3). El *clúster* 3 (Poco Adecuado), evidencia una baja importancia a la orientación recibida por los profesores (34,5). Por último, el *clúster* 4 (Nada), acaba por revelar una muy baja importancia en la influencia de un personaje público y por parte de amigos.

Tabla 2
Factores externos que intervinieron en la elección de la carrera

Factores	N	PA	R	A
El deseo de mis padres o familiares	26,0	32,90	27,3	13,8
La influencia de mis amigos	45,9	30,1	16,9	7,1
La orientación de mis profesores	33,5	34,5	21,1	10,8
La influencia de un personaje público	47,5	29,7	16,2	6,6
La universidad está licenciada por SUNEDU	25,3	28,8	27,6	18,3
La carrera profesional está acreditada	25,0	26,9	22,2	25,8

Fuente: Elaboración propia, 2020.

En relación a la elección de la universidad, en la Tabla 3, se observa que el *clúster* 1, denominado Mucho, destaca una alta importancia a la decisión personal en la elección de la carrera profesional (37,35). El *clúster* 2, llamado Regular, se caracteriza por mostrar una categoría media a la valoración de las empresas por contratar egresados de

la universidad elegida (54,16). El *clúster* 3, designado Poco, revela una baja importancia a la opinión de la familia (33,92), de amigos (33,64) y el costo de la pensión mensual (33,18). Por último, el *clúster* 4, nombrado Nada, se distingue por evidenciar una muy baja importancia a las opiniones de amigos o conocidos que conocen la universidad (27,76).

Tabla 3
Factores externos que intervinieron en la elección de la universidad

Factores	N	P	R	M
Nadie influenció en mí, fue únicamente mi decisión	8,11	19,15	35,15	37,35
Opiniones de la familia	14,21	33,92	38,90	11,89
Opiniones de amigos o conocidos que conocían la universidad	27,76	33,64	27,61	10,45
Información recibida por la misma universidad	23,63	28,81	33,92	13,09
Es la mejor universidad para la carrera que voy a estudiar	12,97	22,25	47,09	17,15
El costo de la pensión mensual	10,28	33,18	41,61	15,55
Quienes contratan para un puesto de trabajo valoran más a los egresados de esta universidad frente a otras universidades	9,21	22,57	54,16	15,23
Tiene un plan de becas y apoyo financiero a los estudiantes sobresalientes	16,25	24,85	37,03	23,03

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Respecto al apoyo familiar recibido en el primer semestre de estudio, en los resultados mostrados en la Tabla 4, se tiene que el *clúster* 1 (Siempre), enfatiza la importancia del apoyo de los padres de familia en los estudios (53,39). Luego, en el *clúster* 2 (Casi Siempre), predomina la alta confianza que tienen los

padres en la universidad (54,11). En el *clúster* 3 (A Veces), destaca una apreciación baja a la buena relación de los estudiantes con sus padres (19,18). Por último, el *clúster* 4 (Nada), se caracteriza por mostrar una muy baja importancia en todos los factores.

Tabla 4
Apoyo familiar recibido durante el primer semestre de estudios

Factores	N	AV	CS	S
Mis padres tienen una buena relación conmigo	2.39	19.18	37.57	38.59
Mis padres me dan apoyo en mis estudios	2.61	15.67	26.06	53.39
Mis padres se preocupan por mi trabajo como estudiante (asistencia y notas)	2.09	16.36	37.59	41.68
Mis padres confían en la formación de universidad (valoran la universidad)	2.63	11.27	54.11	30.85
Estoy convencido que mis padres me darán su apoyo hasta que termine mi carrera	0.84	15.16	29.79	53.06

Fuente: Elaboración propia, 2020.

2.3. Factores internos del proceso de transición

Como promedio, en la revisión de las deficiencias académicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por parte de los estudiantes se observó que en el 37,60% de la muestra, la principal dificultad es la resolución de problemas de razonamiento lógico-matemático. Otras deficiencias encontradas

en la resolución de operaciones matemáticas (18,49%), la habilidad para realizar trabajos académicos (16,32%), seguido del dominio de lenguas extranjeras (10,88%), se posicionan como un problema parcial. Por último, se observó que tanto la expresión oral y escrita (6,44%), las habilidades informáticas (6,05%) y la comprensión lectora no representan un problema (4,17%), estos datos se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5
Deficiencias académicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Factores	Porcentaje
Razonamiento lógico-matemático	37,60
Operaciones matemáticas	18,9
Habilidades para la realización de un trabajo académico (monografías, ensayos, resúmenes, informes, etc.)	16,32
Habilidades informáticas (Uso de un computador)	6,05
Expresión oral y redacción escrita	6,44
Dominio de lenguas extranjeras	10,88
Comprensión lectora y lectura veloz	4,17
Razonamiento lógico-matemático	37,60
Operaciones matemáticas	18,49
Habilidades para la realización de un trabajo académico (monografías, ensayos, resúmenes, informes, etc.)	16,32

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Al revisar los datos relacionados a los objetivos planteados por el estudiante universitario durante el primer semestre de estudios, como se muestra en la Tabla 6, El *clúster* 1 (Mucho), destaca una alta importancia en la obtención del título profesional (76,68), la adquisición de conocimientos necesarios para ejercer la profesión (69,48) y el desarrollo de capacidades de organización, planificación y trabajo autónomo (62,88). En el *clúster* 2, denominado Regular, se halló que existe una importancia media-baja a poder relacionarse con personas y grupos de interés personal

(42,48) y también al factor denominado enriquecer y desarrollarse espiritualmente como ser humano (41,16). El *clúster* 3 (Poco), evidencia una baja significación a prepararse para una futura participación en el campo de la política (31,56), trabajar para entidades estatales (32,04) y participar en responsabilidad social (36,48). Por último, el *clúster* 4, designado Nada, se caracteriza por mostrar una muy baja importancia a participar en el futuro dentro de la política (26,52) y como trabajador para el Estado (22,56).

Tabla 6
Objetivos planteados por el estudiante universitario durante el primer semestre de estudios

Factores	N	P	R	M
Incrementar mis conocimientos de la carrera	0,60	4,20	36,96	56,64
Obtener un título profesional	0,48	2,04	20,04	76,68
Desarrollar mi capacidad de organización, planificación y trabajo autónomo	0,36	8,76	27,12	62,88
Adquirir los conocimientos necesarios para ejercer la profesión	0,36	2,88	26,04	69,48
Prepararme para una futura participación en la política	26,52	31,56	19,32	21,00
Prepararme para trabajar en el Estado	22,56	32,04	26,16	18,00
Prepararme para iniciar/gestionar mi propia empresa	4,44	13,68	27,84	53,04
Prepararme para participar en el campo de la ayuda social y el voluntariado	10,68	31,56	36,48	20,28
Poder relacionarme con personas y grupos de mi interés	3,36	13,8	42,48	39,12
Incrementar la confianza en mí mismo, así como mi independencia e iniciativa personal	2,88	8,76	31,68	55,68
Enriquecerme y desarrollarme espiritualmente como ser humano	4,20	13,68	41,16	40,08
Desarrollar un sentido ético, moral y de valores	0,00	14,76	26,64	56,40
Incrementar mis conocimientos de la carrera	0,60	4,20	36,96	56,64

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Con respecto al desempeño del estudiante en la universidad, en la Tabla 7, se puede visualizar que el *clúster* 1, denominado Siempre, enfatiza una muy alta importancia a la toma de notas y apuntes en clase (47,39). El *clúster* 2, designado Casi Siempre, se caracteriza por mostrar una importancia alta a la entrega puntual de tareas, (48,92), la revisión de las lecturas obligatorias y complementarias de las asignaturas (46,50) y a participar en

grupos para realizar tareas (43,79). El *clúster* 3, llamado A Veces, evidencia una baja importancia al uso de la biblioteca (42,15), participar con opiniones, críticas o preguntas en clase (27,51) y revisar las lecturas complementarias de las asignaturas (36,07). Por último, el *clúster* 4, nombrado Nada, distingue una muy baja importancia al uso de la biblioteca virtual (21,29) y a participar en actividades extracurriculares (18,48).

Tabla 7
Mi desempeño como estudiante en la universidad

Factores	N	AV	CS	S
Soy puntual en la asistencia a clases	0,00	17,94	42,14	39,92
Leo las lecturas obligatorias que los docentes dan	3,12	29,70	46,50	20,68
Reviso y leo las lecturas complementarias que los docentes dan	2,05	36,07	43,50	18,38
Hago uso de la biblioteca de la universidad	16,59	42,15	25,92	15,34
Hago uso de la biblioteca virtual de la universidad	21,29	33,38	27,56	17,77
Tomo notas o apuntes en clase	0,34	13,63	38,65	47,39
Participo con mi opinión, crítica, o pregunta dentro de clases	4,88	38,97	30,95	25,20
Participo en trabajos grupales para hacer tareas	0,67	22,34	43,79	33,21
Entrego puntual las tareas	0,68	9,91	48,92	40,49
Participo en actividades extracurriculares de la universidad (investigación, participación en congresos, responsabilidad social, deportes, etc.)	18,48	27,51	25,68	28,32

Fuente: Elaboración propia, 2020.

En relación al rendimiento académico de los estudiantes, mostrado en la Tabla 8, el mismo se ha establecido en dos niveles: Aprobados ($12 \leq x \leq 20$) con un total de 72,02% y desaprobados ($11 \leq x \leq 00$) con el 27,98%. En el primer nivel se observa que el 10,12% alcanzó la condición de “Excelente” o nivel notable en su proceso de aprendizaje, un 19,05% se

posicionó como “Bueno” o nivel suficiente y el 42.86% en la condición “Regular” o En proceso de logro del aprendizaje. Por otra parte, en el nivel de desaprobado, el 17,26% obtuvo la condición de deficiente o que presenta serias dificultades en su proceso de aprendizaje y el 10,71% se situó como “Pésimo” o que requiere reiniciar el proceso de instrucción.

Tabla 8
Rendimiento académico

Factores	Porcentaje	
Aprobado	Excelente (18-20)	10,12
	Bueno (15-17)	19,05
	Regular (12-14)	42,86
Desaprobado	Deficiente (08-11)	17,26
	Pésimo (00-07)	10,71

Fuente: Elaboración propia, 2020.

2.4. Satisfacción estudiantil

La complacencia estudiantil con la universidad, presenta principalmente una relativa satisfacción (39,34%), seguido de un 21,83% muy satisfecho. Con respecto a la Carrera, los resultados muestran una alta satisfacción (32,12%), seguido de un

27,78% relativamente satisfecho. Además, en lo que concierne al personal docente, se posiciona primero un 39,39% de satisfacción relativa, continuando con un 21,17% de alta satisfacción. En los tres casos se observa que la satisfacción relativa y alta alcanza un promedio de 60%, ver en Tabla 9.

Tabla 9
Satisfacción estudiantil

Factores		Porcentaje
Universidad	Totalmente insatisfecho	10,57
	Poco satisfecho	8,54
	Ni insatisfecho, ni satisfecho	19,71
	Relativamente satisfecho	39,34
	Muy satisfecho	21,83
Carrera	Totalmente insatisfecho	17,68
	Poco satisfecho	8,45
	Ni insatisfecho, ni satisfecho	13,97
	Relativamente satisfecho	27,78
	Muy satisfecho	32,12
Docente	Totalmente insatisfecho	7,85
	Poco satisfecho	16,59
	Ni insatisfecho, ni satisfecho	15,00
	Relativamente satisfecho	39,39
	Muy satisfecho	21,17

Fuente: Elaboración propia, 2020.

3. Discusión

El estudio describió la trayectoria de ingreso referida por los entrevistados y sus características centrales, así como las dificultades y los desafíos enfrentados por los estudiantes en su primer año en la Universidad. Se observaron diferencias entre culturas académicas identificadas en los relatos de los estudiantes y el impacto de estas en términos de inclusión, promoción del aprendizaje y sentido de pertenencia de los alumnos con su universidad.

El estudio muestra que la experiencia académica en la escuela secundaria no parece ser tan deficiente para los estudiantes. De hecho, se resalta en general una satisfacción con los aprendizajes recibidos, especialmente en lo que concierne al desarrollo de actitudes y valores personales, así como de la capacidad de análisis-crítico, lo que enfatiza un modelo educativo recibido orientado hacia la formación actitudinal y de pensamiento crítico. Sin embargo, un panorama distinto se posiciona para el caso de los aprendizajes en

matemáticas, física, química y biología, donde los estudiantes reconocen cierta precariedad e insuficiencia para con el contexto académico universitario. Sin embargo, estos resultados últimos no tienen una relación directa con la elección de la carrera.

Sobre el punto anterior cabe resaltar la diferencia entre los factores que influyen en la elección de la universidad y la carrera. En el primer caso, la elección del centro de estudios corresponde mayormente a una decisión propia, referida a la calidad académica del programa escogido y a una mayor posibilidad a futuro de insertarse exitosamente en el campo laboral. Empero, la elección de la carrera, es decir “qué estudiar”, se orienta a una influencia directa por parte del entorno familiar cercano y al aseguramiento de la calidad educativa que se recibirá durante los estudios: Licenciamiento institucional y acreditación reconocida del programa formativo.

A este dato se le suma un factor socioemocional importante como es el soporte y acompañamiento familiar para cursar los estudios; lo que muestra que la etapa previa

al inicio de los estudios universitarios se sustenta en tres factores clave: El soporte familiar, la calidad académica de la institución frente a otras ofertas formativas y el nivel de los aprendizajes recibidos en la escuela secundaria.

En el aspecto académico, los estudiantes de recién ingreso han encontrado dificultades para adaptarse a la vida universitaria. Se identificó que el principal factor es la baja capacidad de razonamiento lógico matemático, seguido de la habilidad en resolver operaciones matemáticas. Esta problemática resulta interesante en la medida que se evidencia la precariedad observada en los aprendizajes alcanzados en la escuela secundaria. Cabe resaltar que los estudios en programas académicos de ingeniería y arquitectura, requieren un conocimiento básico de matemáticas y ciencias afines (álgebra, cálculo, física, geometría y trigonometría).

A la par, se observa una segunda deficiencia identificada en los estudiantes objeto de estudio: Habilidades para el desarrollo de trabajos académicos (monografías, ensayos, resúmenes, informes, entre otros), lo que muestra la desconexión entre los métodos de estudio aprendidos en la escuela con respecto a la redacción de los trabajos académicos. Ambos factores en su conjunto se sitúan como fundamentales para alcanzar un rendimiento académico óptimo, que permita reducir el porcentaje de estudiantes desaprobados e incluso el abandono y la deserción estudiantil.

En este punto juega un rol fundamental el objetivo que los estudiantes se han planteado durante el primer semestre de estudios. Los dos problemas académicos identificados por los propios alumnos se evidencian como los objetivos primordiales a seguir: “Desarrollar mi capacidad de organización, planificación y trabajo autónomo” y “Adquirir los conocimientos necesarios para ejercer la profesión”. Esta aparente paradoja es resultado de un autoanálisis de las capacidades, que el estudiante percibe sobre sí mismo y del soporte familiar e institucional, que le permita contrarrestar dicha situación.

En un nivel de carácter individual, se

observa que las falencias con respecto a los saberes previos de los estudios, son abordadas por los estudiantes a partir de la asistencia y la toma de notas o apuntes en clase. A un nivel grupal o colectivo, la estrategia se sitúa en participar en grupos a modo de generar un aprendizaje cooperativo y colaborativo, que permita contrastar y verificar lo aprendido a nivel individual. Asimismo, en ambos niveles si sitúa una actitud positiva a presentar en los plazos establecidos por los docentes los trabajos académicos requeridos (tareas). Sin embargo, cabe anotar que los espacios de aprendizaje siguen los niveles antes expuestos: La casa y el aula. La asistencia a otros espacios como las salas de lectura o las bibliotecas para reforzar los aprendizajes, son aún un punto de inflexión y de poca recurrencia por parte de los estudiantes.

Estos datos se correlacionan con el nivel de rendimiento académico y las tasas de abandono y deserción estudiantil, así como en lo referido a la tasa de asignaturas desaprobadas durante el primer ciclo de estudios: En promedio 8 de cada 10 estudiantes desaprobaban por lo menos una asignatura en el primer ciclo de estudios. Estos hallazgos institucionales se contrastan con el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes al concluir el primer ciclo del programa: 38,82% no se sienten satisfechos con la universidad, el 39,20% con la carrera escogida y el 39,44% con el profesorado.

Frente a esta problemática propia del proceso de adaptación e integración a la vida universitaria la investigación realizada ha identificado cuatro factores clave para lograr un proceso de transición exitoso:

a. La metodología de enseñanza y evaluación del docente: Los estudiantes identifican una clara distinción entre los métodos de enseñanza de los docentes en la secundaria y la universidad. En el segundo caso observan una desvinculación entre los métodos y hábitos del estudiante con las estrategias de enseñanza por parte de sus docentes, pero también una falta de interés y despreocupación de estos últimos con respecto a su rendimiento académico. A la par, una segunda problemática

recurrente, se presenta con relación al sistema y métodos de evaluación. En la escuela secundaria, el sistema de evaluación está estandarizado para todas las asignaturas del mismo nivel en términos de cantidad, periodicidad y valoración. Sin embargo, en la Universidad el sistema, la modalidad, los métodos y los instrumentos de evaluación, se ajustan según asignatura y docente.

b. El sistema de asesoría y tutoría a estudiantes de recién ingreso: La información académica y administrativa que recibe el estudiante de recién ingreso, es vital para asegurar su adecuada transición al nuevo entorno educativo. En el caso estudiado se ha identificado por parte de las muestras de estudio, una carencia en este servicio colocándose de manifiesto una *red* de desinformación y desconexión entre el nuevo estudiante y la institución receptora.

c. La identificación de la vocación profesional del estudiantado: La percepción del estudiantado, sobre el campo de estudio a seguir previo al inicio y en lo subsiguiente a ello, siempre representa un panorama confrontacional: El imaginario estudiantil se expone a una realidad, por lo general, distinta y diferente.

d. Relaciones sociales y actividades extracurriculares.

En suma, los estudiantes diferencian claramente que el espacio escolar y el universitario son administrativa, académica y socialmente diferentes, pero no opuestos. Inciden, además, en la relación y vinculación que ambos tienen entre sí, pero observan una desconexión recurrente sobre los aprendizajes significativos en la etapa escolar, para lograr una adaptación académica exitosa al ámbito universitario. La escuela se presenta, así, como un espacio donde se aprenden valores y conocimientos muy elementales con poca relevancia y utilidad para con la formación a nivel superior.

Los resultados de la investigación mostrados previamente reportan la existencia de una relación entre el rendimiento académico excelente y los indicadores “Mis padres se preocupan por mi trabajo como estudiante

(asistencia y notas) y “Nadie influyó en mí, fue únicamente mi decisión”. Esto significa que un factor importante en la transición de la escuela secundaria a la universidad y adecuada adaptación al nivel superior, es el apoyo y soporte académico, económico y emocional de la familia para con el estudiante de recién ingreso, así como la vocación personal por cursar estudios universitarios. Asimismo, se observa que a mayor apoyo y soporte familiar y vocación profesional personal, mejor rendimiento académico estudiantil.

También se identificó la existencia de una relación entre los rendimientos académicos “excelente” y “bueno” con los indicadores “Razonamiento lógico-matemático”, “Operaciones matemáticas”, “Soy puntual en la asistencia a clases”, “Tomo notas o apuntes en clase”, “Entrego puntual las tareas” y “Participo en trabajos grupales para hacer tareas”. Estos datos muestran que cuando un estudiante de ingeniería tiene menos dificultad para resolver problemas matemáticos alcanza mayor rendimiento académico. A la par, se identificó que el desempeño estudiantil juega un factor importante para lograr una adecuada adaptación académica en el primer semestre de estudios. Así, se observa que, a mayor asistencia y puntualidad a clases, toma de apuntes en clase, puntualidad en la entrega de tareas y conformación de grupos de trabajo, los estudiantes alcanzan mejores promedios en las asignaturas y su rendimiento académico es mayor.

De igual manera, hay una relación entre el rendimiento académico y el indicador “Adquirir los conocimientos necesarios para ejercer la profesión”, en tanto se establece con relación al nivel “excelente” y “bueno”. Lo cual evidencia que cuando el estudiante de recién ingreso establece claramente desde el inicio de sus estudios que su objetivo principal no solo es concluir la carrera universitaria, sino también desenvolverse profesionalmente a futuro en la carrera que ha escogido, es posible que su desempeño y rendimiento académico sea mayor.

Al respecto, Malinauskas y Dumciene (2017) mencionan que el bienestar psicológico

y la autoestima del estudiante, juegan un rol trascendental en el rendimiento académico y en disminuir la posibilidad del abandono y la deserción estudiantil en los primeros ciclos de estudio, por ello insisten en la importancia de un departamento o área de bienestar estudiantil (bienestar universitario), responsable de identificar, monitorear y establecer las medidas respectivas, para estudiantes que presenten problemas en el aspecto emocional, psicológico y afines. Mientras que Maya, Ramos y Lubbers (2018), demuestran que no solo es la familia la que desempeña un rol importante en el proceso de transición y adaptación a la universidad, sino también es el entorno y las redes sociales cercanas (amigos, pareja sentimental, entre otros) del estudiante, las que posibilitan un mejor rendimiento académico.

Lo anterior parece ser obvio, pero las universidades no suelen considerar estos aspectos dentro de su política institucional, para identificar oportunamente a estudiantes con bajos rendimientos académicos o posibles desertores. Asimismo, los resultados revelan que una familia vigilante del desempeño estudiantil de su hijo está pendiente de la asistencia a clases, los problemas académicos, la realización y entrega de tareas o trabajos académicos, así como del entorno social universitario. Lo cual muestra que durante el proceso de transición escuela-universidad, existen aspectos como el acompañamiento familiar, que continúa en la etapa post secundaria y que concluye cuando el estudiante alcanza un alto grado de autonomía y responsabilidad para con su propio aprendizaje.

Conclusiones

Considerando los resultados reportados, los factores de éxito para una transición exitosa en la población objeto de estudio, son importantes porque responde en cierta medida a la problemática del abandono y deserción estudiantil en los primeros años de estudio. Por lo tanto, las oficinas de bienestar

estudiantil universitario deberían considerar el nivel de competencias adquiridas en la escuela secundaria, el nivel y tipo de soporte familiar, la vocación y objetivos profesionales, así como el desempeño académico de los estudiantes desde el primer ciclo de estudios, como factores relevantes para la adaptación y el desempeño académico, con el objetivo de elevar la calidad educativa de sus instituciones, al tiempo de minimizar las pérdidas económicas y efectos sociales del abandono así como la deserción universitaria, en instituciones tanto públicas como privadas.

Finalmente, se puede concluir también que hay cuatro factores generales identificados, que les permitieron a los estudiantes adaptarse e integrarse con éxito en el entorno universitario: El apoyo familiar recibido durante el primer semestre de estudios, las competencias adquiridas en la escuela secundaria, el desempeño como estudiante en la universidad y el objetivo propuesto por el estudiante universitario, durante el primer semestre de estudios. Los datos parecen indicar que el tipo de relación del estudiante universitario con su familia, así como la estabilidad emocional que ésta le brinda, debería ser identificada por la Universidad al inicio, o antes, de las labores académicas, a fin de establecer el nivel de bienestar emocional del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. D., Tortosa, M. T., y Grau, S. (2012). La transición secundaria - Universidad. Estrategia orientadora en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 557-566.
- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, 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.

- Bouciguez, M. B., Irassar, L. E., Modarelli, M. C., Nolasco, M. R., Suárez, M., y Berrino, M. I. (2013). Transición y articulación: Un análisis de acciones instrumentadas. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 2(4), 17-27.
- Cerrutti, M., y Binstock, G. (2009). *La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior: Cuadernos del CENEP No. 55*. Centro de Estudios de Población (CENEP).
- Chacón, J. A. (2015). *De la educación secundaria a la superior: Una ruptura por solucionar* (Tesis de pregrado). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Cortes, J. E., Daza, J., y Castañeda, J. G. (2019). Relación del entorno socioeconómico con el desempeño de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(4), 119-133.
- Denny, E. (Ed.) (2015). *Transition from second level and further education to higher education*. National Forum. <https://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/NF-2015-Transition-from-Second-Level-and-Further-Education-to-Higher-Education.pdf>
- DeVilbiss, S. E. (2014). *The transition experience: Understanding the transition from high school to college for conditionally-admitted students using the lens of Schlossberg's transition theory* (Tesis doctoral). University of Nebraska, Nebraska, EEUU.
- Duche, A. B., y Andía, B. G. (2019). Consumo cultural de estudiantes universitarios en Perú. Un estudio comparativo. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 354-370.
- Eddaif, B., Boriky, D., Mustapha, F., Sadik, M., Amine, M., Kasour, R., Moustad, M., y Talbi, M. (2017). Transition from High-School to University: Obstacles and Difficulties. *Journal of Research & Method in Education*, 7(2), 33-37. <https://doi.org/10.9790/7388-0702013337>
- Elvira-Valdés, M. A., y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378.
- Figuera, P., y Torrado, M. (Octubre de 2012). La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: El caso de la Universidad de Barcelona. Simposium presentado al *I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: Rol y retos de la orientación en la Universidad y en la sociedad del siglo XXI*, Universitat de Barcelona, Málaga, España.
- Figuera, P., y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*, 13(1), 33-41. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n1.p33-41>
- Gairín, J. (2004). La transición como oportunidad y problema educativo. *VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, congreso llevado a cabo en Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., y Vergara, M. (2014). High school to college transition experiences of students admitted in a Chilean Traditional University (CRUCH) through inclusive special admission. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.23>

- García, A. (2015). *Perspectives of learning during the transition from secondary school to university: A comparative study of first generation university students in Chile and New Zealand* (Tesis doctoral). Victoria University of Wellington, Victoria, Nueva Zelanda.
- García, F., Gértrudix, M., Gértrudix, F., y Rosado, M. J. (2011). *Imagen y expectativas del alumnado de enseñanzas medias respecto de la Universidad*. Consejería de Educación y Empleo.
- González, R., y Abarca, M. S. (2017). *La transición del estudiante universitario. El primer año de estudios en la Universidad de Colima*. Universidad de Colima.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jiménez, J. (2017). *La transición de la educación secundaria a la educación terciaria desde la perspectiva del estudiante, ¿camino al fracaso escolar?* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Leyton, D. (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. *Cuadernos de Educación*, (64), 1-6.
- Llanos, M. G. (2019). Percepciones de los hijos únicos sobre sus vivencias en la interacción universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(E-1), 400-414.
- López, B. (2012). *El tránsito hacia la educación superior desde la secundaria. El caso de la Universidad de Burgos* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos, España.
- Malinauskas, R., y Dumciene, A. (2017). Psychological wellbeing and self-esteem in students across the transition between secondary school and university: A longitudinal study. *Psichologija*, 50(1), 21-36. <https://doi.org/10.2298/PSI160506003M>
- 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. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 121-140. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404>
- Maya, I., Holgado, D., y Lubbers, M. J. (2018). Efectos de la estructura de las redes personales en la red sociocéntrica de una cohorte de estudiantes en transición de la enseñanza secundaria a la universidad. *Universitas Psychologica*, 17(1), 123-134.
- Ministerio de Educación Perú - MINEDU (2014). *Ley Universitaria 30220*. http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Olivares, M. D. L. A., De León, C., y Gutiérrez, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de educación secundaria. El caso de Córdoba. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 81-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11514>
- Padilla, L. E., y Figueroa, A. E. (2015). Variables socio-familiares presentes en la transición de los egresados del bachillerato a la educación superior en el estado de Aguascalientes y su elección de carrera e institución. *Caleidoscopio*, (33), 97-113. <https://doi.org/10.33064/33crscsh560>
- Rivera, R. (2015). Transición del estudiante con diversidad funcional de la escuela secundaria a la universidad. *Revista Griot*, 8(1), 24-41.
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión

- multinivel. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91-124.
- Roldán, C. A. (2014). *Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente y líneas estratégicas para un plan de mentoría universitaria* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Sierra, S., y Parrilla, Á. (2015). ¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 85-102.
- Sotardi, V., y Brogt, E. (2016). *Common student problems with assessment during the transition to university: Support staff perspectives, insights, and recommendations*. University of Canterbury. Ako. Aotearoa National Centre for Tertiary Teaching Excellence
- Sousa, R., Lopes, A., y Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación a la Educación Superior: Un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 403-422. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5535>
- Vargas, E. J., Barahona, N. P., y Verkovitch, I. E. (2017). Análisis de los hábitos de estudio en los estudiantes del primer semestre de la Facultad de Psicología, PUCE. *Revista PUCE*, (105), 27-50. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i0.105>
- Varguillas, C. S., y Bravo, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 219-232.
- Vela, G. A., y Cáceres, T. J. (2019). Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes en Arequipa, Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(E-1), 371-383.
- Wang, L., y Lee, E. (Coords.) (2015). *The transition from secondary education to higher education: Case studies from Asia and the Pacific*. UNESCO. <https://url2.cl/UcvQR>
- Wilson-Strydom, M. (2012). *A framework for facilitating the transition from school to university in South Africa: A capabilities approach* (Tesis doctoral). University of the Free State, Bloemfontein, EEUU.