



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La transición a la Universidad. El grado de maestro de Educación Infantil

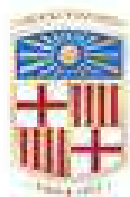
Inmaculada Dorio Alcaraz



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD.
EL GRADO DE MAESTRO DE
EDUCACIÓN INFANTIL

TESIS DOCTORAL

Realizada por:

Inmaculada Dorio Alcaraz

Dirigida por

Dra. Pilar Figuera Gazo

Dra. Montserrat Freixa Niella

Tutorizada por Dra. Pilar Figuera Gazo

Facultad de Educación

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Programa de doctorado: Educación y Sociedad

Barcelona, 2016

Per l' Àlex i per l' Òscar

AGRAÏMENTS

Una vegada finalitzada la tesis, faig una mirada enrere per visualitzar-ne el recorregut. M'adono compte que moltes persones m'han estat acompanyant al llarg del camí. Reconec que la tesis no hauria estat possible sense el grup de recerca TRALS i les persones que el conformen. De la Dra. Pilar Figuera i la Dra. Montserrat Freixa per encoratjar-me i ser les directores de la tesis i de la Dra. Mercedes Torrado pel seu suport i acompanyament incondicional. Elles m'han transmès la passió per l'estudi de les transicions i m'han fet prendre consciència de la importància de l'orientació i de l'acompanyament en els recorreguts acadèmics, socials i professionals de les persones i de la responsabilitat de les institucions que vetllen perquè aquest acompanyament es pugui dur a terme.

En aquest recorregut personal, també haig d'esmentar les persones que han confiat en mi per ser cap d'estudis del grau de mestre d'educació infantil. Les persones que em van animar a presentar-m'hi, i per descomptat, totes les companyes i companys, membres del consell d'estudis, amb les quals hem anat implementant el grau. Aquesta experiència professional en la gestió m'ha ajudat a comprendre la complexitat institucional.

No puc oblidar-me de les companyes i dels companys de la secretaria d'estudiants, agents claus pel funcionament dels ensenyaments. Tot el meu agraïment pel seu suport a l'hora de proporcionar-me i facilitar-me els recursos per dur a terme la recerca, però també per la comprensió i paciència que tenen a l'hora d'atendre les necessitats dels diferents col·lectius de la facultat.

És important recordar a l'equip docent que em va cedir el seu temps per passar els qüestionaris a l'aula. I, per descomptat, l'agraïment per totes les estudiants i tots els estudiants de la cohort 2010-2011 que van respondre els qüestionaris. Vull fer una menció especial als vint-i-cinc estudiants que van accedir a fer l'entrevista.

El meu agraïment a les persones que com la Laia han destinat part del seu temps a llegir-se la tesis. Amb els seus suggeriments he pogut enriquir el treball.

També, el meu record per a les persones que em van obrir la porta al món de la formació dels mestres. En Pepe Mata, Ramona González i Àngel Forner amb qui he crescut professionalment i personalment.

I finalment, la meua família per estar, cadascú a la seva manera, sempre apunt per ajudar-me.

A tothom, moltes gràcies

INDICE

LISTA DE TABLAS

LISTA DE FIGURAS

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD	7
1.1. LA TRANSICIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	8
1.1.1. LA TRANSICIÓN COMO INDUCCIÓN	11
1.1.2. LA TRANSICIÓN COMO DESARROLLO	14
1.1.3. LA TRANSICIÓN COMO “BECOMING”	15
1.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y FACTORES EXPLICATIVOS DE LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD	16
1.2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN UNIVERSITARIA	18
1.2.2. FACTORES EXPLICATIVOS DE LA TRANSICIÓN UNIVERSITARIA	30
1.3. LA INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL DEL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD	38
1.3.1. EL MODELO INTERACCIONISTA LONGITUDINAL DEL ABANDONO DE VINCENT TINTO	39
1.3.2. EL MODELO SOCIOCOGNITIVO DE SATISFACCIÓN LABORAL Y ACADÉMICA DE ROBERT W. LENT Y S. BROWN	47
CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	55
2.1. LA CREACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	56
2.1.1. EL PLAN BOLONIA	57
2.2. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y CATALANAS.	61
2.2.1. LA INTEGRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA AL EEES	62
2.2.2. LA INTEGRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATALANA AL EEES	63
2.3. LOS ASPECTOS INSTITUCIONALES Y ACADÉMICOS RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE	67
2.3.1. ASPECTOS INSTITUCIONALES RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	67
2.3.2. ASPECTOS ACADÉMICOS RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE	72
2.3.3. EL ROL DEL PROFESORADO EN EL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA	76
CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DE LA MAESTRA Y DEL MAESTRO. EL GRADO DE MAESTRO Y MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERIDAD DE BARCELONA	79

3.1. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	80
3.2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LA MAESTRA Y DEL MAESTRO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	83
3.2.1. LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO Y LA MAESTRA EN EUROPA	83
3.2.2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LA MAESTRA Y DEL MAESTRO EN ESPAÑA	89
3.3. EL PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO DE MAESTRO Y MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA	96
3.2.1. EL PERFIL DE LA MAESTRA Y DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	97
3.2.2. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL GRADO EN MAESTRO Y MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL	100
3.3.3. EL ESTUDIANTE Y EL PLAN DE ESTUDIOS	106
<u>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</u>	<u>113</u>
4.1. PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	114
4.2. ENFOQUE METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	115
4.3. LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	118
4.3.1. LA OPORTUNIDAD Y ADECUACIÓN DE LA TITULACIÓN PARA CONSEGUIR LOS OBJETIVOS DE DEL ESTUDIO	118
4.3.2. LA BAJA TASA DE ABANDONO EN LA TITULACIÓN DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y SU ESTABILIDAD TRAS EL PRIMER AÑO ACADÉMICO.	119
4.3.3. EL CAMBIO DEL PERFIL DE ACCESO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA PROMOCIÓN 2010-2011	120
4.3.4. FACILIDAD PARA REALIZAR EL SEGUIMIENTO DE LA PROMOCIÓN HASTA LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS	125
4.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	125
4.4.1. LA PRIMERA FASE DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	126
4.4.2. SEGUNDA FASE DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	136
4.5. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LA PRIMERA FASE DEL ESTUDIO	139
4.6. EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE LA SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO	141
<u>CAPÍTULO 5. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS</u>	<u>145</u>
5.1. LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA INICIAL DE LOS ESTUDIANTES	146
5.1.1. PERFIL DE ACCESO DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES	146
5.1.2. DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LAS VARIABLES ANALIZADAS	148
5.1.3. LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS Y LA VARIABLE ACTITUD POSITIVA CON LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA INICIAL	149
5.1.4. EL VALOR PREDICTIVO DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS EN LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA INICIAL DE LOS ESTUDIANTES	162
5.2. LA VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA DEL PRIMER SEMESTRE	168
5.2.1. EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES	169
5.2.2. DESCRIPCIÓN ESTADÍSTICA DE LAS VARIABLES ANALIZADAS	171

5.2.3. LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES CON LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE	172
5.2.4. LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA SEGÚN EL PERFIL DE ACCESO	173
5.2.5. EL VALOR EL PRECITIVO DE LA VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE	185
5.2.6. LOS FACTORES INHIBIDORES O FACILITADORES DE LA TRANSICIÓN AL FINAL DEL PRIMER SEMESTRE	194
5.3. LA EXPERIENCIA ACADÉMICA DEL PRIMER SEMESTRE Y LA CONTINUIDAD Y PERSISTENCIA EN LOS ESTUDIOS	198
5.3.1. LA EXPERIENCIA ACADÉMICA AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE Y LA INTENCIÓN DE ABANDONAR	198
5.3.2. LA EXPERIENCIA ACADÉMICA AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS OBTENIDOS EN EL PRIMER CURSO UNIVERSITARIO.	206
5.3.3. LA EXPERIENCIA ACADÉMICA AL FINAL DEL PRIMER SEMESTRE Y LA CONTINUIDAD Y PERSISTENCIA DE LOS ESTUDIOS	212
<u>CAPÍTULO 6. ANALISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS</u>	217
6.1. EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES. LA MOTIVACIÓN PARA SER MAESTRA Y MAESTRO	218
6.2. LA EXPERIENCIA DEL PRIMER AÑO	220
6.2.1. LAS PRIMERAS SEMANAS. LA ADAPTACIÓN INICIAL	220
6.2.2. LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA PERSONAL Y ACADÉMICA	223
6.2.3. LA PERCEPCIÓN DE ESTRÉS ACADÉMICO	225
6.2.4. LA SATISFACCIÓN CON LOS RESULTADOS ACADÉMICOS OBTENIDOS	226
6.2.5. LA PERCEPCIÓN DE APOYO Y LOS RECURSOS DEL ENTORNO	226
6.3. LA SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA DURANTE LA CARRERA	231
<u>CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA</u>	237
7.1. EL PRIMER SEMESTRE EN LA UNIVERSIDAD	238
7.1.1. LA ADAPTACIÓN AL INICIO DEL PRIMER SEMESTRE	238
7.1.2. LA VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA AL FINAL DEL PRIMER SEMESTRE	240
7.1.3. LA CONTINUIDAD Y FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS	243
7.1.4. EL PAPEL DE LA INSTITUCIÓN EN LA ADAPTACIÓN Y RETENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES. LAS ACCIONES DE APOYO	245
7.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	247
7.3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	248
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	251
<u>ANEXOS</u>	237

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. TIPOLOGÍAS CONCEPTUALES DE LA TRANSICIÓN DEL ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	10
TABLA 2. PERFIL DEL ESTUDIANTE CON UNA TRANSICIÓN DE ÉXITO	27
TABLA 3. VARIABLES ASOCIADAS AL ABANDONO	31
TABLA 4. FACTORES RELACIONADOS CON LA TRANSICIÓN UNIVERSITARIA	32
TABLA 5. SÍNTESIS DE LOS ACUERDOS DEL PROCESO DE BOLONIA (ADAPTADO DE EURYDICE, 2010)	59
TABLA 6. PERFILES DE ESTUDIANTES DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	68
TABLA 7. COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (RD 1393/2007)	82
TABLA 8. COMPETENCIAS EN LA UNIÓN EUROPEA	88
TABLA 9. EL PLAN EXPERIMENTAL DE 1971	91
TABLA 10. TÍTULO DE MAESTRO Y MAESTRA- ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL	93
TABLA 11. MÓDULOS FORMATIVOS DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL (OM3854/2007)	95
TABLA 12. EVOLUCIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL TÍTULO DE MAESTRO Y MAESTRA	95
TABLA 13. COMPETENCIAS GENERALES COMUNES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA	98
TABLA 14. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	99
TABLA 15. LAS ASIGNATURAS QUE PERTENECEN A LAS MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA	101
TABLA 16. RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES CON LAS MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA	102
TABLA 17. RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN CON LAS MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA	103
TABLA 18. DISTRIBUCIÓN DE LA FORMACIÓN OBLIGATORIA EN MATERIAS Y ASIGNATURAS	103
TABLA 19. RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENERALES CON LAS MATERIAS DE LA FORMACIÓN OBLIGATORIA	104
TABLA 20. RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS CON LAS MATERIAS DE FORMACIÓN OBLIGATORIA	104
TABLA 21. FORMACIÓN OPTATIVA DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	105
TABLA 22. ASIGNATURAS DE PRIMER CURSO DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	108
TABLA 23. PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	115
TABLA 24. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	117
TABLA 25. PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	119
TABLA 26. TASA DE ABANDONO EN LAS DIPLOMATURAS DE MAESTRO Y TITULACIONES DE ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN (OFICINA DE PLANIFICACIÓN ACADÉMICA-DOCENTE DE LA UB)	119
TABLA 27. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE NUEVO ACCESO QUE NO SE MATRICULAN AL AÑO SIGUIENTE	120
TABLA 28. VÍA DE ACCESO AL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	121
TABLA 29. PERFIL SOCIO-DEMOGRÁFICO DE LA COHORTE 2010-2011	121
TABLA 30. APOYO ECONÓMICO SEGÚN LA VÍA DE ACCESO	124
TABLA 31. NOTA DE ADMISIÓN SEGÚN LA VÍA DE ACCESO	125
TABLA 32. DIMENSIONES Y VARIABLES DEL PERFIL DE ACCESO DE LA ENCUESTA DE PREINSCRIPCIÓN UNIVERSITARIA	127
TABLA 33. CUESTIONARIO SOBRE LA INTEGRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	128
TABLA 34. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL CIU	129
TABLA 35. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO CIU	130
TABLA 36. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PRIMER SEMESTRE (CVPS)	132
TABLA 37. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO CVPS	133

TABLA 38. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO CVPS	134
TABLA 39. VARIABLES DE RESULTADO Y PERSISTENCIA ACADÉMICA	135
TABLA 40. VARIABLES ESTUDIADAS EN LA PRIMERA FASE DEL ESTUDIO	136
TABLA 41. GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	138
TABLA 42. PROCESO DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO	140
TABLA 43. PERFIL DE LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE RESPONDIERON EL PRIMER CUESTIONARIO	146
TABLA 44. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS, LA ACTITUD POSITIVA Y LA ADAPTACIÓN INICIAL	148
TABLA 45. CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS, LA ACTITUD POSITIVA Y LA ADAPTACIÓN INICIAL	149
TABLA 46. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN EL SEXO	150
TABLA 47. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LA EDAD	151
TABLA 48. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LOS ESTUDIOS DE LA MADRE.	153
TABLA 49. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LOS ESTUDIOS DEL PADRE	154
TABLA 50. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LA OCUPACIÓN DE LA MADRE	155
TABLA 51. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LA OCUPACIÓN DEL PADRE	155
TABLA 52. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LA OBTENCIÓN DE LA BECA	156
TABLA 53. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LA VÍA DE ACCESO	157
TABLA 54. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LA VÍA DE ACCESO PAU Y CFGS	158
TABLA 55. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LA NOTA DE ADMISIÓN	159
TABLA 56. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LA MODALIDAD DE MATRÍCULA	160
TABLA 57. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN EL TURNO DE MATRÍCULA	161
TABLA 58. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS SEGÚN LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA INICIAL	162
TABLA 59. VARIABLES INCLUIDAS EN EL MODELO PREDICTIVO SOBRE LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA INICIAL	165
TABLA 60. VARIABLES ANALIZADAS AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE	169
TABLA 61. PERFIL DE ACCESO DE LA MUESTRA DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN EL SEGUNDO CUESTIONARIO	170
TABLA 62. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ANALIZADAS DEL SEGUNDO CUESTIONARIO	172
TABLA 63. CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES CON LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE	173
TABLA 64. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN EL SEXO	174
TABLA 65. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LA EDAD	174
TABLA 66. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LOS ESTUDIOS DEL PADRE.	176
TABLA 67. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LOS ESTUDIOS DE LA MADRE.	177
TABLA 68. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y SOCIALES SEGÚN LA OCUPACIÓN DEL PADRE	178
TABLA 69. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LA OCUPACIÓN DE LA MADRE	179
TABLA 70. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN SI SE DISPONE DE BECAS.	180

TABLA 71. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LA VÍA DE ACCESO	181
TABLA 72. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LA NOTA ADMISIÓN	182
TABLA 73. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES	183
TABLA 74. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN EL TURNO DE MATRÍCULA	184
TABLA 75. PERFIL DE ACCESO DE LOS ESTUDIANTES POCO ADAPTADOS Y BASTANTE ADAPTADOS AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE	185
TABLA 76. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES SEGÚN LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE	186
TABLA 77. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES SEGÚN LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE	187
TABLA 78. COMPARACIÓN DE LOS ÍTEMS DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES SEGÚN LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA	188
TABLA 79. RELACIÓN ENTRE LA SATISFACCIÓN CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS Y LA CONDUCTA DE ESTUDIO; LA COMPRESIBILIDAD DE LAS INDICACIONES ACADÉMICAS Y LA SATISFACCIÓN CON LA ACTUACIÓN DOCENTE.	189
TABLA 80. COMPARACIÓN DE LOS ÍTEMS DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES SEGÚN LA SATISFACCIÓN DE LAS CALIFICACIONES	190
TABLA 81. VARIABLES PREDICTIVAS DE LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE. N=162	192
TABLA 82. VALORACIÓN DE LOS FACTORES PERSONALES, ACADÉMICOS Y EXTERNOS DE LA TRANSICIÓN UNIVERSITARIA AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE	194
TABLA 83. VALORACIÓN DE LA TRANSICIÓN ACADÉMICA SEGÚN LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE	196
TABLA 84. DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN DEL PROCESO DE TRANSICIÓN SEGÚN AL GRADO DE ADAPTACIÓN ACADÉMICA AL FINALIZAR EL PRIMER SEMESTRE	197
TABLA 85. RELACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES CON LA INTENCIÓN DE ABANDONAR	199
TABLA 86. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LA INTENCIÓN DE ABANDONO	200
TABLA 87. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LA INTENCIÓN DE ABANDONO	201
TABLA 88. VARIABLES PREDICTIVAS DE LA INTENCIÓN DE ABANDONAR	204
TABLA 89. VALORACIÓN DEL PROCESO DE TRANSICIÓN SEGÚN LA INTENCIÓN DE ABANDONO. N=162	205
TABLA 90. RELACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS	207
TABLA 91. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	208
TABLA 92. VALORACIÓN DE LA TRANSICIÓN SEGÚN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	211
TABLA 93. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LA CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS	213
TABLA 94. COMPARACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS	214
TABLA 95. VALORACIÓN DEL PROCESO DE TRANSICIÓN SEGÚN LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS	215
TABLA 96. DIMENSIONES DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	218

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. MODELO DE LA EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTE DE PRIMER CURSO	12
FIGURA 2. FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO SEGÚN TINTO	30
FIGURA 3. MODELO INTERACCINISTA LONGITUDINAL. V. TINTO	43
FIGURA 4. MODELO DE PERSISTENCIA DE V. TINTO	44
FIGURA 5. PROPUESTA DE UN MODELO DE ACCIÓN INSTITUCIONAL PARA EL ÉXITO DEL ESTUDIANTE	46
FIGURA 6. MODELO SOCIOCOGNITIVO DE LA SATISFACCIÓN LABORAL	52
FIGURA 7. ELEMENTOS CLAVE DEL PERFIL PROFESIONAL	82
FIGURA 8. ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	86
FIGURA 9. NIVEL Y DURACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y TIEMPO DEDICADO A SU CAPACITACIÓN PROFESIONAL	87
FIGURA 10. IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	89
FIGURA 11. SECUENCIA DE LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS	96
FIGURA 12. ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL	101
FIGURA 13. PROCESO DE OBTENCIÓN DE LOS DATOS EN LA PRIMERA FASE DEL DISEÑO	126
FIGURA 14. VARIABLES ANALIZADAS EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN INICIAL	148

INTRODUCCIÓN

Esta tesis forma parte de la línea de investigación que el grupo de investigación TRALS está llevando a cabo sobre la transición académica y social universitaria. A raíz del proyecto de I+D (EDU2009-10351) *“la persistencia y el abandono en el primer año de universidad en ciencias sociales: bases para la mejora de la retención”* centrado en el estudio de dos titulaciones del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas se presentó la oportunidad de llevar a cabo el estudio contextualizado en el grado de maestro y maestra de educación infantil.

A partir del curso 2009-2010 los estudiantes acceden a un sistema universitario en pleno proceso de transición (Plan Bolonia). La universidad se halla en plena búsqueda de una nueva identidad institucional más próxima a la ciudadanía y con la misión de ser el reflejo de la diversidad social y cultural. A la universidad se le exige que esté preparada para acoger y gestionar la formación de un mayor número de estudiantes de procedencias y trayectorias distintas y no tradicionales que cada vez están más presentes en las aulas. Así pues, el estudio del proceso de transición a la universidad y el impacto de este período vital en la y el estudiante continúa siendo objeto de interés. El acceso a la universidad es visto por la sociedad y por las personas como una oportunidad de crecimiento y progreso personal, social y económico.

El compromiso que la universidad adquiere ante la sociedad conlleva que la institución replantee, por un lado, fórmulas más flexibles y adaptadas de tipo económico, estructural y organizativo para prevenir y favorecer que los estudiantes que inician sus estudios universitarios puedan progresar y graduarse. Por otro lado, los programas institucionales de apoyo y orientación, promovidos por la universidad y las facultades, tienen como objetivo, en un primer momento, favorecer la integración y la adaptación al contexto universitario y a lo largo del proceso formativo acompañan al estudiante en la construcción de su identidad profesional.

Actualmente, la transición universitaria se concibe como un constructo con pluralidad de significados según el punto de vista, bien del estudiante que transita (sus características, capital social y cultural, sus intereses, capacidades, metas, su desarrollo, ...), bien de la

institución que acoge al estudiante (tamaño, organización, cultura social y académica, ...). Se considera un constructo complejo y multifactorial que se compone de un entramado de factores enlazados entre sí de tipo personal, institucional y contextual. Es un constructo dinámico y no lineal sensible, por un lado, a los cambios vitales que experimenta el y la estudiante como persona y, por otro lado, a las condiciones sociales, políticas y económicas del contexto. Y es un constructo múltiple al concebir que la transición académica de la estudiante y del estudiante convive o coincide con otros procesos de transición vitales (familia, trabajo, ...) que conlleva que estos múltiples procesos se visualicen de manera holística.

La entrada a la universidad representa el inicio de una nueva faceta en la vida de la persona. El primer año de universidad es el momento más significativo de la experiencia universitaria pues representa el inicio de un período de cambio clave en la vida del estudiante tanto personal como académico que cada uno lo vive de diferente manera. Los estudios llevados a cabo sobre este período de transición indican que los abandonos de las y los estudiantes se concentran en mayor medida en este período inicial ante la dificultad para adaptarse a la nueva situación. Los estudios también señalan que las experiencias académicas y sociales positivas iniciales refuerzan y motivan la acción de continuar y persistir. Finalmente, los estudios también señalan que la comprensión del proceso de transición se completa con el conocimiento del contexto por el que la estudiante y el estudiante transitan.

De este modo, es una responsabilidad institucional comprender mejor la diversidad de estudiantes que acceden a la universidad, saber cómo transcurre su integración y adaptación al contexto universitario, cómo es su experiencia universitaria y sobre todo identificar aquellos factores que facilitan o inhiben el proceso de transición. Para la institución, dicha información proporciona evidencias suficientes para diseñar e implementar programas de apoyo y retención de los estudiantes de primer curso con una orientación de continuidad a largo plazo. En este sentido, se orienta la presente tesis. La finalidad de la misma es proporcionar los recursos y acciones para que las y los estudiantes hallen la manera de transitar hasta la finalización de sus estudios. Por lo tanto, se incide en la adaptación académica al inicio y al final del primer semestre del primer curso universitario y su incidencia en la continuidad y persistencia.

La hipótesis de partida es que las y los estudiantes que se sienten integradas e integrados académica son estudiantes con una mayor probabilidad de experimentar su proceso de transición de manera positiva y consecuentemente de continuar su proceso formativo hasta graduarse. La integración académica, desde un enfoque sociocognitivo, se basa en la percepción de las estudiantes y los estudiantes en su capacidad para afrontar el nuevo reto académico, es decir, en su percepción de autoeficacia, en su percepción de estrés académico, en su motivación y en su satisfacción respecto a la actividad que están llevando a cabo y en la percepción de apoyo y refuerzo social y académico.

La tesis se estructura en cuatro partes. En la primera parte se describe el marco teórico y contextual que enmarca la tesis y consta de tres capítulos. En el capítulo 1 se conceptualiza el término de transición universitaria, se exponen las distintas aproximaciones, se revisan los factores intrínsecos y extrínsecos identificados en los procesos de transición y finalmente se describen el modelo interaccionista de V. Tinto y el modelo sociocognitivo de R.W. Lent que fundamentan la tesis. El objetivo del capítulo 2 y del capítulo 3 es visibilizar el contexto universitario por el cual las y los estudiantes van a transitar.

En la segunda parte, se expone la metodología de la investigación y consta de un capítulo. En el capítulo 4, se expone el diseño y planificación del estudio que guía y orienta el desarrollo de la investigación. Se describen los objetivos y la metodología que se lleva a cabo para abordar la complejidad del fenómeno de estudio. Asimismo, se justifica la elección de la titulación que con sus aportaciones ayudarán a comprender el fenómeno de la transición universitaria en el primer curso universitario captando las especificidades del contexto y los instrumentos de recogida y análisis de datos que nos aportan las evidencias para su posterior interpretación. Se argumenta que se opta por una metodología mixta para tener una visión comprensiva y consistente de la experiencia académica y social del estudiante de primer curso. Los datos cuantitativos proporcionan el conocimiento sobre los factores que emergen de manera significativa en las trayectorias académicas de los estudiantes. Los datos cualitativos ayudan a dotar de significado y de valor los factores identificados.

La tercera parte comprende los capítulos 5 y 6 destinados a la presentación de los resultados. En el capítulo 5 se presentan los resultados obtenidos del análisis de datos

cuantitativos y en el capítulo 6 se informa de los resultados obtenidos del análisis de los datos cualitativos.

Y finalmente, la cuarta parte donde se explican las conclusiones finales y las limitaciones y prospectiva de la investigación.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO 1. LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD

- 1.1. La transición a la educación superior**
 - 1.1.1. La transición como inducción**
 - 1.1.2. La transición como desarrollo**
 - 1.1.3. La transición como “becoming”**

- 1.2. Perspectivas teóricas y factores explicativos de la transición a la universidad**
 - 1.2.1. Perspectivas teóricas en el estudio de la transición a la universidad**
 - 1.2.1.1. Perspectiva psicológica**
 - 1.2.1.2. Perspectiva sociológica**
 - 1.2.1.3. Perspectiva económica**
 - 1.2.1.4. Perspectiva organizativa**
 - 1.2.1.5. Perspectiva cultural**
 - 1.2.1.6. Perspectiva integradora**
 - 1.2.2. Factores explicativos de la transición universitaria**
 - 1.2.2.1. Factores intrínsecos asociados a las trayectorias de retención y abandono**
 - 1.2.2.2. Factores extrínsecos asociados a las trayectorias de retención y abandono**

- 1.3. La integración académica y social del estudiante a la universidad**
 - 1.3.1. El modelo interaccionalista del abandono, la persistencia y la retención de V. Tinto**
 - 1.3.2. El modelo sociocognitivo de satisfacción académica y laboral de R. W. Lent y S. Brown**

Acceder a la universidad representa, para una parte importante de las personas, una oportunidad de formación, de ascenso social y un medio para mejorar la calidad de vida ampliando las opciones laborales y cambiando de estatus profesional (ACUP, 2008, 2011).

Las universidades catalanas y españolas, desde los años 70, han ido incrementando el número de estudiantes y la universidad se ha convertido en una institución de masas tal como predecía Trow (2005). De manera que, actualmente, a la universidad acceden estudiantes de diferentes procedencias, condiciones y trayectorias (Figuera, Torrado, Freixa y Dorio, 2015; Figuera, Berlanga, y Pons, 2013; Figuera y Coiduras, 2013) y ante este panorama surge la necesidad, por parte de las universidades, de ajustar sus estructuras organizativas y académicas.

Por un lado, se elaboran normativas institucionales adaptadas al contexto universitario actual y, por otro lado, se incrementan las iniciativas institucionales como los servicios de atención a los estudiantes o los programas de orientación (PAT) que adquieren un papel destacado en la integración social y académica universitaria (Johnston, 2013). De todas formas, y a pesar del esfuerzo institucional para absorber la diversidad de estudiantes, los resultados indican que, en términos generales, casi un 30% de los estudiantes que inician sus estudios universitarios abandonan (Gairin, Figuera y Triadó, 2010). Y es que como dice Johnston (2013:16)

la entrada en el primer año de universidad es uno de los momentos más significativos de la experiencia universitaria y representa el inicio de un período de cambio clave en la vida social del individuo y en su desarrollo intelectual.

Además, es también un momento clave para la institución, pues se pone a prueba su capacidad para retener a los estudiantes y la eficacia de sus acciones institucionales.

Este capítulo aborda el fenómeno de la transición universitaria y el impacto que el acceso a la universidad produce a las personas. Para ello, en primer lugar, se profundiza en el concepto de transición universitaria; en segundo lugar, se describen las perspectivas teóricas y los factores explicativos relacionados con la transición universitaria y; en tercer lugar, se concreta la perspectiva conceptual que sirve de punto de partida para fundamentar y orientar la investigación.

1.1. La transición en la educación superior

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define transición como "*la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto*". Etimológicamente, la palabra transición proviene del latín *transitio*, *-ōnis*, compuesta por el prefijo *trans-* que significa "*al otro lado*", "*a través de*" y por el sufijo *-ción* (*-tō*, *-ōnis*) que significa "*acción y efecto de*".

Así pues, el término transición hace referencia a aquellas acciones que la persona lleva a cabo y suponen un cambio de índole personal hacia un estado distinto como ir a la universidad, ser estudiante universitario, o desarrollarse como profesional. También hace referencia a aquellos momentos o situaciones de cambio que se producen durante los procesos o trayectorias de tipo personal, educativa o profesional y que duran cierto tiempo. En estos momentos o situaciones transitorias coexisten elementos antiguos y nuevos que

deben ser superados para poder avanzar como sucede al pasar de un estado civil a otro, o pasar de un nivel educativo a otro, o pasar al mundo laboral.

Concretando en la transición universitaria, Rodríguez (2015) señala que el fenómeno de la transición universitaria se enfoca desde una doble perspectiva: la perspectiva del estudiante y la perspectiva del sistema universitario. Citando a Hussey y Smith (2010), Rodríguez expone que para el estudiante la transición universitaria supone un proceso de desarrollo donde, éste deberá afrontar una serie de cambios personales y académicos para transitar con éxito, tales como a) el *conocimiento y comprensión de la disciplina y el desarrollo de habilidades*, donde deberá convertirse de novel a conocedor de la disciplina; b) *el estilo de aprendizaje*, donde deberá ajustar su modo de aprender más superficial a un modo de aprender más reflexivo y crítico; c) *la integración social y cultural*, donde deberá conocer y asumir los códigos de comportamiento del nuevo contexto interaccionando con compañeros y profesores. Y finalmente, d) *el autoconcepto* que se produce al contrastar su actuación académica y social con los resultados obtenidos. Estas situaciones transitorias se irán manifestando a lo largo de su trayectoria formativa.

Desde el punto de vista del sistema universitario, la transición universitaria se focaliza en los cambios del propio sistema o contexto. En este sentido, el sistema debe ser consciente de que su transformación deriva de los cambios económicos, políticos y sociales que se ven reflejados en la diversidad de perfiles de estudiantes, en la innovación metodológica académico-docente y en la incorporación de las nuevas tecnologías en la actividad académica y de investigación (Trow, 2005; Torrado, 2012). Las universidades deben plantearse acciones estructurales para absorber y adaptarse a estos cambios e incorporarlos como atributos característicos del sistema. También cabe mencionar las características propias de cada contexto en relación al ámbito disciplinario (microsistemas); en este caso se debe tener en cuenta la idiosincrasia del propio contexto en cuanto al tipo de conocimiento, a la concepción, organización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la forma de entender la relación entre estudiantes y profesorado (Tinto, 2012; Figuera y Torrado, 2013).

Otra forma de abordar el término de transición universitaria la ofrecen Gale y Parker (2014). Para estos autores la transición universitaria es un concepto polisémico que puede adquirir diferentes sentidos en torno a la expresión *capacidad para navegar en el cambio* (Gale y

Parker, 2014:16). Desde su visión, la transición comprende tanto los recursos necesarios para asumir y afrontar el proceso de cambio sin tener un control o un conocimiento total de por donde se transita (*recursos para navegar*) como el propósito o la acción que empuja a la persona a transitar (*querer navegar*). Es decir, la relación entre la *agency* (capacidad de actuar de forma autónoma) y la estructura (las características del entorno, los recursos, ...) tal como señalan Ecclestone, Biesta y Hughes (2010).

A partir de la premisa *navegar en el cambio* se identifican tres formas distintas de enfocar la transición en la educación superior (Gale y Parker, 2014). El primer enfoque entiende la transición como inducción y hace referencia a los períodos secuenciados de ajuste que implican vías de inducción desde un contexto institucional a otro. El segundo enfoque se refiere a la transición como desarrollo y hace alusión a las distintas etapas de maduración de la persona que implican trayectorias de transformación y que conllevan cambios en la identidad personal y profesional del estudiante. Y, por último, el tercer enfoque que considera la transición como el devenir o llegar a ser y que está constituida por todos los cambios que transcurren en la vida de una persona desde que nace hasta que muere (ciclo vital).

Aunque cada uno de estos enfoques conduce a diferentes políticas de transición, programas e investigaciones, tienen en común que evocan un período de vida que se caracteriza o conlleva un cambio, como sucede con los estudiantes que acceden a la universidad para estudiar una carrera y graduarse. En el cuadro siguiente se especifican sus principales características (ver tabla 1).

Tabla 1. Tipologías conceptuales de la transición del estudiante en la educación superior

Concepción de la transición del estudiante	Transición como inducción	Transición como desarrollo	Transición como llegar a ser
Metáforas de transición	Camino Viaje Hitos	Trayectoria Etapa de la vida	Toda la vida (ciclo vital) Rizoma
Tipos de cambio transicional: de uno a otro	Inducción: secuencialmente define periodos de ajuste. Desde un contexto institucional o disciplinario a otro.	Transformación: cualitativamente distintos estadios de maduración. De una identidad de estudiante o profesional a otra.	Fluctuación: serie perpetua de movimientos fragmentados. Viviendo la realidad o la experiencia subjetiva, del nacimiento hasta la muerte.
Dinámicas de transición	Navegar por procedimientos y normas institucionales.	Navegar por normas y expectativas socioculturales.	Navegar por narrativas múltiples y subjetivas.

	<p>Movimientos lineales, cronológicos y progresivos.</p> <p>Sistemas y estructuras relativamente fijadas. Crisis como shock cultural (familiaridad contextual)</p>	<p>Movimientos lineales, acumulativos y no reversibles.</p> <p>Identidades discretas, singulares y consecutivas.</p> <p>Crisis como incidente crítico (formar la identidad)</p>	<p>Movimientos rizomáticos, zigzag, en espiral.</p> <p>Sistemas flexibles e identidades fluidas y efímeras.</p> <p>Crisis no representa ningún periodo o estadio específico o necesariamente problemático.</p>
<p>Actividades de transición/ énfasis/sistemas</p>	<p>Orientación o familiarización con el campus y con el staff significativo.</p> <p>Información "<i>just-in-time</i>" de procedimientos, Contenidos curriculares, requisitos de evaluación.</p> <p>Seminarios de primer año.</p> <p>Pedagogía de transición.</p>	<p>Programas de tutorización.</p> <p>Aprendizaje servicio.</p> <p>Actividades de desarrollo de la carrera y de investigación.</p> <p>Defensa de las narrativas de las trayectorias de estudiantes y de carrera de estudiantes y profesorado de éxito.</p>	<p>Modos flexibles del estudio del estudiante, incluyendo la eliminación entre tiempo completo o parcial.</p> <p>Trayectorias flexibles de estudio del estudiante, incluyendo múltiples oportunidades de cambiar el curso, entrar, abandonar y volver a estudiar toda la vida.</p> <p>Pedagogía que integra el apoyo de aprendizaje dentro del plan de estudios.</p> <p>El plan de estudios refleja y afirma las historias y subjetividades de los estudiantes minoritarios.</p>

Fuente: Gale y Parker (2014)

1.1.1. La transición como inducción

Desde esta perspectiva, la transición a la educación superior se entiende como una secuencia de períodos de ajuste que el estudiante va llevando a cabo de forma lineal. Como señala Thomas (2002) es una cuestión de ajuste entre el individuo y las características de la institución. La transición se gestiona desde la institución. Así pues, el estudiante transita con éxito si navega correctamente por las vías o sistemas institucionales.

Es relevante, para esta perspectiva, centrar la atención en la experiencia del primer año universitario. Como dicen (Krause y Coates, 2008:495)

la comprensión de la experiencia del primer año desempeña un papel fundamental en la gestión de las transiciones a los estudios superiores.... el primer año es un período complejo y a menudo difícil en la vida de un joven estudiante.

En este sentido, las instituciones universitarias están interesadas, por un lado, en identificar los momentos críticos dentro de la experiencia universitaria del primer año del estudiante con la finalidad de diseñar y planificar programas de inducción acordes a sus necesidades. Por ejemplo, Burnett (2007) en su modelo sobre la experiencia universitaria del primer año del estudiante, distingue seis fases en el período de transición: empezar a pensar en la universidad (pre-transición); prepararse para la universidad (transición); semana de orientación; programas de inducción del primer año académico; a mitad del año y la última fase, la experiencia del último año académico (Burnett, 2007: 24)

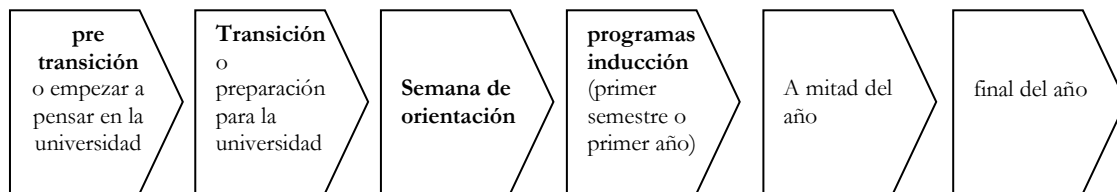


Figura 1. Modelo de la experiencia del estudiante de primer curso

Para esta autora es crucial iniciar el periodo de transición antes de acceder a la universidad: iniciar el proceso en la educación secundaria para concienciar al estudiante de lo que significa ir a la universidad y prepararle para ello tanto social como académicamente. Como dicen Rodríguez y Llanes (2015:216)

el final de la escolaridad obligatoria y el acceso a la enseñanza postobligatoria son momentos de cambio importantes que supondrán para el alumnado adolescente o joven toda una serie de toma de decisiones y planteamientos vitales, en tanto que constituyen el primer punto formal de salida del sistema educativo hacia otros subsistemas de formación.

Además, es durante la enseñanza secundaria cuando se inicia el proceso de adaptación, pues es cuando se cristalizan actitudes y comportamientos hacia la integración a un nuevo nivel formativo (Figueras, 2006).

Desde esta visión, otro punto de interés institucional es conocer y valorar la capacidad de las instituciones para facilitar la adaptación del estudiante y guiarlo en su proceso de transición. Acciones que se diseñan y planifican con este fin, como son los servicios de

apoyo y orientación, actividades extracurriculares, o seminarios de primer año incrementan las oportunidades de aprendizaje e integración universitaria para aquellos estudiantes que provienen de entornos no tradicionales. Pues tal como manifiestan Engstrom y Tinto (2008:50)

para promover un mayor éxito en los estudiantes, las instituciones tienen que tomar en serio que el abandono de los estudiantes no es sólo una cuestión que afecta a los estudiantes. También afecta a las formas en que la institución construye los entornos de aprendizaje. Las instituciones deben creer que todos los estudiantes, no sólo algunos, tienen la capacidad de tener éxito bajo el conjunto adecuado de condiciones y que es su responsabilidad construir estas condiciones.

Autores como Kift, Nelson y Clarke (2010) o Colley (2007) abogan para que las acciones diseñadas y planificadas para apoyar la transición del estudiante de primer año estén incorporadas y combinadas con la vida universitaria del estudiante de forma holística, como dice Kift (2009:1)

una estrategia global, integrada y coordinada que ofrezca una experiencia de primer año sin fisuras que implica a toda la institución, y a todas las disciplinas, programas y servicios.

Kift, Nelson y Clarke, (2010) denominan pedagogía de la transición (*transition pedagogy*) a esta estrategia global, integrada y coordinada que se caracteriza por ser (Gale y Parker, 2014:20-21):

- coherente (política institucional, estructuras prácticas y gobernabilidad)
- integrada (incorporada institucionalmente, en todas sus disciplinas, programas, y servicios)
- coordinada (la intervención es global, sin fisuras. No se concibe una acción puntual o fragmentada)
- intencional (la conciencia de que el currículo es lo que los estudiantes tienen en común y el uso de planes de estudio para influir en la experiencia de todos los estudiantes)
- acumulativa (un enfoque a largo plazo para el aprendizaje; retirada gradual del apoyo)
- interconectada (principios del plan de estudios que se destacan en la investigación como de apoyo de primer año de compromiso de aprendizaje, el éxito y retención)
- explícita (con vínculos entre los que se enseña, por qué y su evaluación)

Los autores señalan que la propuesta va más allá de la socialización y la inducción de los estudiantes a las normas dominantes. Esta propuesta considera que una pedagogía basada en una evaluación y un currículum coherente, explícito y riguroso supone una estrategia óptima para integrar académica y socialmente a los estudiantes de primer año.

1.1.2. La transición como desarrollo

Desde este punto de vista, la transición se organiza en función de aquellos estadios, fases o etapas que una persona atraviesa a lo largo de su trayectoria (Rodríguez y Llanes, 2015). Los estudios relacionados con esta perspectiva se centran en el estudiante y en sus condiciones psicosociales para incorporarse a una nueva situación. En el marco de la educación superior, la transición se refiere al período durante el cual los estudiantes desarrollan su identidad como estudiante universitario y como profesional (Ecclestone, Biesta y Hughes, 2010).

El proceso de desarrollo se concibe de forma lineal como una sucesión de etapas hasta incorporarse e integrarse a una nueva situación. Como señalan Figuera et al. (2012:81)

la entrada en el nuevo contexto formativo suele ir precedida de un largo periodo preparatorio seguido por un periodo de adaptación y ajuste al nuevo contexto.

Hillman (2005) señala que la identificación y reconocimiento del estudiante al nuevo grupo o contexto puede estar comprometido si se presentan dificultades en el momento de separación del grupo anterior y en la interacción con el nuevo grupo. Como dicen Krause y Coates (2008:500)

Una de las razones por la que los estudiantes encuentran la transición como tumultuosa es que a menudo se desafía la visión existente de uno mismo y de su lugar en el mundo.

El acceso a la Universidad supone un momento crítico de importantes cambios simultáneos para el estudiante (Rodríguez y Llanes, 2015) y muchas veces sucede que el tiempo destinado para integrarse y adaptarse a las demandas del nuevo contexto no coincide o no está sincronizado con la etapa de desarrollo del estudiante o, dicho de otra forma, el estudiante no está preparado para asumirlas.

muchas veces los ritmos de las vidas de aprendizaje de los jóvenes no se sincronizan con los plazos establecidos que se les ofrecen (Quinn, 2010:122).

O bien, los estudiantes deben adoptar identidades que no concuerdan con sus trayectorias de vida o no se ajustan a lo que la nueva situación demanda y, por lo tanto, no consiguen transitar con éxito o tienen dificultades para hacerlo (Figuera et al. 2008, 2010, 2012). Desde esta perspectiva, el apoyo al estudiante desde el primer año hasta su graduación se orienta en favorecer el desarrollo psicosocial como estudiante universitario y como profesional y proporcionarle los recursos necesarios para afrontar con éxito las situaciones académicas que se le presentan. Los programas de tutoría orientados al desarrollo de la identidad como estudiante universitario y profesional formarían parte de esta visión de transición.

1.1.3. La transición como “becoming”

El tercer punto de vista de la transición universitaria propuesto por Gale y Parker (2014) supone una evolución del término transición en relación a los puntos de vista anteriores. En este sentido, Quinn (2010) propone la reformulación del concepto de transición en el cual se incorpore la idea de fluidez del aprendizaje o de la vida.

La transición universitaria debe conceptualizarse de forma holística teniendo en cuenta la movilidad profesional y social en un marco más general y complejo. La transición no tiene por qué coincidir con momentos de crisis, sino que forma parte de la vida diaria (Quinn, 2010). Las transiciones no son ordenadas ni lineales, ni progresivas, sino complejas y dinámicas, con avances y retrocesos y cambios de dirección.

Desde esta perspectiva no se considera posible hablar de una transición, sino de múltiples transiciones atendiendo la diversidad de las vidas de los estudiantes (Ecclestone, Biesta y Hughes, 2010; Quinn, 2010). Así pues, la transición del estudiante en la educación superior debe entenderse

como una serie de flujos, energías, movimientos y capacidades, una serie de fragmentos o segmentos capaces de ser unidos entre sí de otras maneras que los que se congela a una identidad (Grosz, 1993:197).

Desde esta óptica, las instituciones deben tener en cuenta que el estudiante que accede a la universidad vive " múltiples vidas" y, por lo tanto, las instituciones deberían tener unas estructuras y procesos más flexibles que permitieran "*navegar a los estudiantes a su ritmo*".

Así pues, en resumen, de las distintas visiones se desprende que la transición universitaria es un fenómeno complejo que se caracteriza por su naturaleza multifactorial, multitemporal no-lineal y dinámica. Se coincide en entender la transición como un proceso de cambio en la identidad y en la acción individual autónoma (*agency*) del estudiante universitario. El cambio se produce en el seno de un contexto o sistema social mediatizado por una estructura organizativa, normativa y cultural por la cual el estudiante debe navegar.

Desde este punto de vista, la transición se concibe como un proceso problemático y de riesgo para determinados grupos de individuos (no tradicionales) y, por lo tanto, se convierte en un foco de atención tanto para los responsables políticos como para los profesionales e investigadores académicos.

1.2. Perspectivas teóricas y factores explicativos de la transición a la universidad

Durante las últimas décadas, ha proliferado la investigación sobre el impacto de la universidad a los estudiantes. El conjunto de la investigación llevada a cabo pone de manifiesto que los estudiantes cambian y se desarrollan de distintas maneras como resultado de sus experiencias universitarias (Pascarella y Terenzini, 2005). A su vez, dichas experiencias condicionan la progresión académica y social del estudiante hacia la graduación (Green, Hammer y Star, 2009). Aunque los estudiantes experimentan la transición de diferente manera, para todos ellos pasar de una situación conocida a otra situación desconocida supone un período de desequilibrio en el cual los estudiantes experimentan cambios y desafíos potenciales.

El interés por el estudio de la experiencia de los estudiantes que acceden a la universidad es evidente, así lo demuestra la existencia de organizaciones como el *National Resource Center for the first year experience and students in transition* de la Universidad de Carolina del Sur (USA), que impulsa la creación de servicios de orientación específicos para los estudiantes que inician estudios universitarios, o el *European First Year Experience Network (EFYE)* constituido por un grupo de países europeos (Reino Unido, Suecia, Noruega, Finlandia, entre otros) con el objetivo común de mejorar la experiencia de los estudiantes que acceden a la educación superior. Este grupo se reúne anualmente para debatir y compartir preocupaciones, hallazgos y buenas prácticas para desarrollar y aumentar la calidad de apoyo de los estudiantes de nuevo acceso.

Así pues, la experiencia del primer año se ha convertido en un tema de interés por sí mismo, pues las evidencias muestran que un comienzo positivo influye en el resultado de toda la educación universitaria (Tinto, 2012; Johnston, 2013; Figuera y Torrado, 2015b) y, por lo tanto, cómo el estudiante afronta el primer curso y qué hace la institución para retenerlo es clave para una transición de éxito (Whittaker, 2008; Tinto, 2012).

Ahora bien, a pesar de la cantidad de estudios sobre el tema y el esfuerzo de las universidades para acoger y retener a los nuevos estudiantes hasta su graduación, cada vez que los estudiantes acceden a la universidad se constata que éstos ni viven ni experimentan la transición a la universidad de la misma manera (Quinn, 2010). Y es que, para algunos, la mayoría, el acceso a la universidad representará una experiencia positiva y un paso decisivo para su proyecto vital y profesional. Y en cambio, para otras personas, haber decidido acceder a la universidad les supondrá un cambio imposible de afrontar que les hará retroceder y replantearse qué dirección debe tomar su vida personal y profesional (Hussey y Smith, 2010).

Así pues, como ya se ha mencionado anteriormente, el interés por la transición universitaria gira alrededor de cómo las personas perciben su experiencia universitaria y el impacto de dicha experiencia a nivel personal, social y profesional. Cuando el estudiante vive su experiencia universitaria de forma satisfactoria se refuerza la persistencia y la continuación de los estudios hasta graduarse. Por el contrario, cuando el estudiante vive su experiencia de forma negativa o no satisfactoria puede emerger la intención o determinación de abandonar los estudios iniciados e interrumpir un proceso de transición o reconducirlo por otras vías (Torrado, 2012; Habley, Bloom y Robbins, 2012).

Si bien, en general, la transición universitaria supone un reto para los estudiantes de nuevo acceso; es especialmente complicada para los estudiantes que provienen de sectores poco representados (minorías, primera generación, bajos ingresos) y en este sentido se orienta la investigación actual sobre el fenómeno de la transición (Cabrera, Pérez y Fernández, 2015). Por lo tanto, es una necesidad para las universidades comprender mejor la diversidad de estudiantes que acceden a la universidad, saber cómo transcurre su integración y adaptación al contexto universitario, cómo es su experiencia universitaria y sobre todo identificar aquellos factores que distinguen las transiciones exitosas (persistencia). Para las

universidades, dicha información proporciona evidencias suficientes para diseñar e implementar programas de apoyo y retención de los estudiantes (Tinto, 2012).

1.2.1 Perspectivas teóricas en el estudio de la transición universitaria

La investigación sobre la transición universitaria, en gran medida desarrollada en EEUU y referenciada internacionalmente en todos los estudios sobre el tema, ha pasado por varias etapas hasta consolidar un corpus teórico que muestra la complejidad de la transición como fenómeno (Berger y Lyon, 2005; Morrison y Silverman, 2012; Demetriou y Schmitz-Sciborski, 2011). En este sentido, la mayoría de las teorías y modelos desarrollados sobre la transición universitaria se centran básicamente en explicar la retención y el abandono en la universidad (Tinto, 2012). Así pues, la necesidad de clarificar y orientar el avance de la investigación sobre la transición universitaria ha contribuido a la elaboración de distintas clasificaciones sobre las tendencias teóricas y factores significativos.

Terenzini y Pacarella (2005), en su obra *How college affects students: A Third decade of research*, revisan la investigación llevada a cabo sobre el impacto de la universidad en los estudiantes. Estos autores organizan el corpus teórico en dos enfoques. El primer enfoque aglutina las teorías y modelos que se centran en el desarrollo personal del estudiante. Desde esta perspectiva, el objetivo es la comprensión de la naturaleza, estructura y procesos del crecimiento individual del estudiante a la universidad. Son representativas de este grupo las teorías psicosociales, teorías cognitivas-estructurales y los modelos tipológicos. En términos generales, estas teorías se centran en la naturaleza del cambio interior e introspectivo de la persona, aunque los mismos autores expresan que las experiencias interpersonales suelen ser componentes asociados a estos modelos. El segundo enfoque, denominando por los autores *college impact models*, aglutina las teorías y modelos que explican el cambio del estudiante a partir de las teorías ambientales o ecológicas como los modelos de Astin, (1991); de Tinto, (1993); de Pascarella, (1985); o bien de Weidman, (1989).

Otra clasificación más actual del corpus teórico la proponen Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek, (2006); Habley, Bloom y Robbins, (2012); Braxton, Doyle, Hartley, Hirschy, Jones y McLendon (2014). Estos autores señalan la existencia de varias perspectivas conceptuales que buscan explicar, desde su punto de vista, cómo se lleva a cabo el proceso de transición y las consecuencias derivadas del proceso: abandonar o persistir. Dichas perspectivas: psicológica, sociológica, económica/financiera, organizativa y cultural focalizan el estudio

en factores concretos y aportan explicaciones parciales al fenómeno. A raíz de los hallazgos aportados desde estas perspectivas, se ha ido creando una perspectiva teórica integradora y comprehensiva que pretende reflejar y explicar con mayor claridad los cambios personales e institucionales que los estudiantes experimentan al transitar por la universidad (Reason, 2009; Cabrera, Bethencourt, Álvarez, y González, 2006; Torrado, 2012; Figuera y Torrado, 2015b).

1.2.1.1. Perspectiva psicológica

Aunque desde el campo de la Psicología no se ha desarrollado específicamente una teoría sobre la persistencia (Melguizo, 2011), sí que existe abundante literatura sobre las características cognitivas y no cognitivas asociadas con el proceso de persistencia. Los modelos psicológicos explican la transición universitaria a partir de las características, de los atributos y de los procesos psicológicos de los estudiantes tales como la autoeficacia, la preparación y la adaptación académica, la motivación, el interés, la personalidad, o el desarrollo del estudiante, entre otras como variables determinantes en la persistencia o abandono universitario (Braxton et al. 2014). Desde esta perspectiva, el éxito o el fracaso de la transición a la universidad es un hecho exclusivo del estudiante. Es él quien debe encajar en la vida universitaria si quiere persistir.

Donoso y Schiefelbein (2007) señalan el modelo de Acción Razonada de Fishbein y Ajzen (1975) como un modelo pionero de esta perspectiva. Para estos autores la actitud, la norma subjetiva y el control del comportamiento percibido predicen la intención de un comportamiento en una situación dada. La importancia relativa de estas tres variables puede variar en función del tipo de intención y de la población (Ajzen y Fishbein, 2005).

Melguizo (2011) y Habley et al. (2012) destacan el modelo psicológico de Bean y Eaton (2001) como el modelo más relevante para explicar cómo los estudiantes se integran académica y socialmente. El modelo se centra en los procesos psicológicos individuales como base explicativa de la integración académica y social y de la decisión de persistencia o abandono. Para ello, tal como señala Melguizo (2011), Bean y Eaton se apoyan en la teoría de autoeficacia (Bandura, 1999), la teoría de afrontamiento (French, Rodgers, y Cobb, 1974) y la teoría de atribución para explicar el autocontrol (Rotter, 1966). Dicho modelo explica la integración académica y social a partir de cuatro procesos psicológicos: la autoeficacia positiva, el manejo del estrés, el aumento de la eficacia y el locus de control

interno como factores que ayudan a afrontar y a perseverar ante los retos académicos y sociales. Desde este modelo se afirma que los estudiantes que se perciben ellos mismos como capaces académicamente, que se sienten vinculados al ámbito de estudio, tienen estrategias para manejar el estrés y tienen un locus de control interno son proclives a la integración académica y social y por lo tanto al éxito académico.

Actualmente, desde esta perspectiva, se está explorando en aquellas variables no cognitivas que describen la capacidad del estudiante para adaptarse a entornos cambiantes y que se relacionan con el aumento de la persistencia y el logro académico. En este sentido, Melguizo (2011) cita el trabajo de Sedlacek (2004). Este autor concibe el autoconcepto positivo, la autovaloración realista, las metas a largo plazo, el apoyo externo, las experiencias de liderazgo, la participación social, el conocimiento experiencial y contextual adquirido se correlacionan de manera significativa con el éxito universitario, la persistencia y el rendimiento académico de los estudiantes no tradicionales.

En esta misma línea, se sitúa el modelo sociocognitivo del desarrollo de la carrera (SCCT) de Lent, Brown y Hackett (1994) y Lent y Brown (2004). Este modelo cuyo propósito inicial es explicar el proceso de desarrollo de la carrera desde las variables sociocognitivas, se ha demostrado viable para evidenciar la importancia significativa de dichas variables en el bienestar y satisfacción del estudiante en contextos laborales y académicos y de la persistencia (Lent y Brown, 2008; Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan y Lent, 2008; Figuera y Torrado, 2015; Lent, Miller, Smith, Watford, Lim y Hui, 2015, 2016). Como modelo ha ido evolucionado para explicar la transición a la universidad y las decisiones de persistir y abandonar (Figuera y Torrado, 2015b). La base del modelo se forma a partir de los constructos sociocognitivos básicos (la autoeficacia, las expectativas de resultado y las metas u objetivo académicos-profesionales) que se relacionan con las características personales (variables sociodemográficas y rasgos de personalidad), el apoyo social y la satisfacción con la experiencia académica o laboral de la persona en un contexto universitario. (Brown y Lent, 2013).

Otro cuerpo teórico que ha contribuido a la comprensión de las trayectorias de persistencia y abandono desde la perspectiva psicológica son las teorías motivacionales, las cuales subyacen en cómo el estudiante percibe su proceso de transición. Demetriou y Schmitz-Sciborski (2011) señalan a B. Weiner como el promotor de la teoría de la atribución del

logro. La finalidad de la teoría de B. Weiner (2000) es esclarecer en qué se basan las personas (sus interpretaciones) para explicar sus experiencias de aprendizaje. Así pues, las personas pueden atribuir las causas de sus experiencias, éxitos o fracasos, a factores internos (sus propias acciones), o bien a factores externos (las acciones de los demás o del entorno). La persona desarrolla su interpretación en función de las señales circunstanciales de su contexto social, es decir, el feed-back y las interacciones con los compañeros y con los profesores, o con otros agentes sociales (familia). Los estudiantes universitarios que perciben que tienen el control de su experiencia académica son más propensos a recuperarse de los acontecimientos adversos que pueden aparecer a lo largo de la trayectoria universitaria.

Desde este punto de vista, los estudiantes que atribuyen sus resultados a su capacidad, su esfuerzo y dedicación tienden a persistir en su comportamiento al sentir que dominan y controlan la situación, igualmente esta situación genera en el estudiante emociones positivas que refuerzan y mantienen la intención de persistir. En caso contrario, si la atribución es debido a una baja capacidad, las emociones asociadas son negativas y refuerzan la intención de abandono. Es decir, los estudiantes que atribuyen sus resultados a factores externos como la suerte o la dificultad de la tarea o a otros agentes presentan también riesgos de intención de abandono si los resultados son negativos, al percibir que ellos no tienen el control de la situación (Demetriou y Schmitz-Sciborski. 2011).

1.2.1.2. Perspectiva sociológica

Los modelos sociológicos, junto con los modelos psicológicos, aglutinan la mayoría de los estudios llevados a cabo sobre la persistencia y el abandono en la universidad. Los modelos sociológicos hacen hincapié en el impacto que los factores sociales, económicos y organizativos tienen en el comportamiento personal, social y académico de los estudiantes en las instituciones de educación superior.

Spady (1970, 1971) propuso el primer modelo sociológico para explicar el proceso de abandono. En su modelo, el *background* familiar proporciona al estudiante, por un lado, el potencial académico (potencial intelectual) y, por otro lado, la capacidad de adaptarse (la congruencia normativa) con el contexto universitario. A su vez, estos factores (el potencial intelectual y la congruencia normativa) condicionan tanto el rendimiento académico, el

desarrollo intelectual como las relaciones de amistad con los compañeros. Estas variables influyen positivamente o negativamente en la integración social y en la satisfacción del estudiante en su inserción a la universidad y determinarán la decisión de persistir o abandonar (Aljohani, 2016). Este modelo fue desarrollado posteriormente por V. Tinto.

Para Yorke y Lodgen (2004), otro enfoque que ha dado apoyo teórico al fenómeno de la transición universitaria es la teoría de la reproducción social de Bourdieu, concretamente para explicar las trayectorias académicas de los estudiantes que provienen de clases sociales desfavorecidas respecto a las clases dominantes. De acuerdo con Melguizo (2011), Bourdieu acuña el término de capital social, que conforma el conjunto de recursos actuales o potenciales de un grupo social y que facilitan las acciones de las personas que forman parte de éste. Así pues, el capital social les permite, a las personas, reconocer e incorporar las normas y valores propios del contexto determinado, establecer redes de apoyo e interactuar con éxito. Este enfoque argumenta que las personas utilizan y convierten esta forma de capital para reproducir y mantener su estatus social. La integración de una persona en un contexto sea social o académico viene determinado por el capital social del que dispone.

Desde esta teoría se argumenta que el sistema universitario tiende a reproducir y mantener una estructura y organización propia de la clase dominante, la cual posee los recursos culturales, sociales, económicos y académicos que le permitirán tener más posibilidades de adaptarse e integrarse que otros estudiantes provenientes de otras clases sociales que no dispongan o tengan acceso a tales recursos (McDonough y Nuñez, 2007).

Melguizo (2011) también destaca el concepto de *habitus*. El *habitus* se refiere a las normas y prácticas colectivas (percepciones, creencias, etc.) de un grupo social determinado y que dirige las acciones de las personas. Así pues, cuando una persona se encuentra en un entorno o ambiente desconocido se produce un desajuste entre el estudiante y el *habitus*. La probabilidad de persistir en un entorno desconocido pasa por el grado de rigidez del entorno y las posibilidades que éste ofrece para integrar a las personas. Así pues, los estudiantes que no estén familiarizados con los códigos culturales del sistema tienen mayores dificultades para alcanzar el éxito educativo. O, dicho de otro modo, la distancia entre el *background* cultural familiar y la cultura de la universidad para los estudiantes de clase social más baja supone una dificultad importante para integrarse y persistir.

1.2.1.3 Perspectiva económica

Aunque el aspecto económico por sí solo no explica en su totalidad la transición universitaria, es lo suficientemente importante para tenerlo en cuenta debido a las implicaciones sociales y políticas en términos de igualdad de oportunidades y de aprendizaje a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, el interés reside en los costes y beneficios (teoría del capital humano de Becker, 1964) del proceso de transición para el estudiante y su influencia en la decisión de permanecer o abandonar la universidad. Se afirma que si el estudiante percibe que el coste que le supone permanecer (precio de la matrícula, pérdida de ingresos por no poder trabajar y poder dedicarse al estudio) en la universidad es más alto que los beneficios que pueda obtener (ingresos futuros, mejor trabajo, mayor formación) será proclive al abandono.

Berlanga (2014) señala que las líneas de investigación más relevantes desde esta perspectiva se han centrado, o bien, en determinar la relación existente entre las ayudas financieras y el fomento de la persistencia en general y en contextos minoritarios. (Schuh y Gansemmer-Topf, 2012; Cabrera, Burkum, LaNasa, Bibo, 2012; Paulsen y St. John, 2002). O bien, en determinar la relación entre las variables financieras y la integración académica y social (Cabrera, Nora, y Castefieda, 1992). Estas investigaciones destacan la influencia de la percepción sobre las posibilidades económicas con el compromiso institucional.

Berlanga (2014) en su tesis sobre la transición de los estudiantes becados afirma que el aspecto económico representa una limitación y un riesgo de abandono para algunos estudiantes y que se refleja tanto en los costes directos (matrícula, tasas, material educativo) como en los costes indirectos (transporte, manutención, pérdida de ingresos por no trabajar). Esta autora defiende que las becas y las ayudas deben

ser un instrumento clave para salvar las barreras de carácter económico, e incrementar las posibilidades de acceso a la educación superior y continuidad en los estudios de los grupos sociales con mayores dificultades económicas. (Berlanga, 2014:324)

1.2.1.4. Perspectiva organizativa

Este enfoque se centra en la naturaleza de las organizaciones institucionales para explicar la retención o abandono de los estudiantes. Focaliza el interés en las estructuras y procesos institucionales y su relación con el comportamiento académico y social del estudiante.

Esta perspectiva organizativa, incluye los estudios institucionales orientados a observar y comprender las acciones de los agentes institucionales, tales como el profesorado, los administrativos y el staff y su relación con los estudiantes (Berger, 2001). Estos estudios tratan de evidenciar en qué medida el comportamiento de estos agentes puede determinar la decisión de persistir de los estudiantes.

También son representativos los estudios que analizan la institución universitaria como organización. En este sentido, Berger (2000) distingue varias dimensiones en la naturaleza de la organización (burocrática, colegiada, política, simbólica y sistémica) que inciden y condicionan el comportamiento tanto de los agentes institucionales como de los estudiantes. Mediante la presencia de diferentes niveles de dichas dimensiones se puede identificar diferentes tipos de ambientes organizativos los cuales pueden facilitar o dificultar la transición de los estudiantes universitarios. Así pues, las características institucionales de tipo estructural y demográfico como el tipo de institución, su tamaño, la normativa de acceso, la ubicación, se ven como factores que influyen en el resultado y en la decisión de persistencia de los estudiantes (Berger 2002). Oseguera y Rhee (2009) de acuerdo con las afirmaciones de Pascarella y Terenzini (2005), señalan que las características estructurales de la institución y la cultura institucional no son suficientes para representar y determinar la influencia del contexto institucional en la decisión de persistir. Destacan la necesidad de incluir, dada su importancia, los estudios relacionados con el clima institucional, es decir, la influencia del clima generado entre los compañeros y con el profesorado ante la decisión de persistir para completar el análisis institucional.

1.2.1.5. Perspectiva cultural

Esta perspectiva emerge cuando incrementa la diversidad de estudiantes en la universidad y crece el interés por los factores culturales en la persistencia de los estudiantes. En un sentido amplio, Habley et al. (2012) señalan que estos estudios se centran mayoritariamente en los estudiantes de minorías étnicas, en los estudiantes de primera generación, estudiantes de bajos ingresos o, en los estudiantes de movilidad. Kuh y Love (2000) indican ocho proposiciones respecto a la relación de las creencias culturales de los estudiantes y la decisión de abandonar.

1. La experiencia universitaria, incluyendo la decisión de abandonar o persistir, está mediada por el significado cultural del estudiante.

2. Las culturas median en la importancia de asistir a la universidad y de graduarse.
3. Se necesita conocer las culturas de origen de los estudiantes y las culturas de inmersión para entender la capacidad del estudiante para integrarse con éxito al ambiente cultural de la institución.
4. La probabilidad de persistencia es inversamente proporcional a la distancia cultural entre la cultura de origen y la cultura de inmersión.
5. Los estudiantes que recorren una distancia cultural deben aclimatarse a las culturas dominantes de inmersión

1.2.1.6. Perspectiva integradora

El avance en el conocimiento empírico proporcionado por las distintas perspectivas ha dado lugar a enfoques teóricos integradores y comprensivos que pretenden reflejar y explicar con mayor claridad los cambios del estudiante al acceder a la universidad (Reason, 2009). Así pues, se afianza la interacción entre los factores personales, institucionales y contextuales para explicar qué le sucede al estudiante cuando accede a la universidad y como lleva a cabo su recorrido académico.

Desde esta perspectiva más integradora e interaccionista se encuentran modelos como el modelo participativo de Astin (1984, 1993), el modelo interaccionista de Tinto (1993, 2007) o el modelo integrador de Terenzi y Reason (2005, 2010). Estos modelos tienen en común que incorporan las características y experiencias previas de los estudiantes (el *background* social y académico) que le permiten integrarse socialmente (interacción entre iguales) y académicamente (experiencias académicas) en el contexto universitario.

El modelo propuesto por Astin (1984,1993), el modelo de participación del estudiante (IEO), fue diseñado para identificar los factores del ambiente universitario que contribuyen a la integración académica y social del estudiante y a la persistencia (continuidad de los estudios). El modelo pone de relieve la interrelación entre las aptitudes y características personales de los estudiantes cuando acceden a la universidad con la naturaleza del entorno educativo al cual acceden y las aptitudes y características de estos estudiantes cuando se marchan o gradúan para evaluar la eficacia de su trayectoria académica y los cambios personales y sociales que se llevan a cabo.

A raíz del estudio llevado a cabo con estudiantes de primer año, Astin confirmó la importancia de la participación con la institución como elemento clave en la persistencia del estudiante. En su teoría, concibió cinco supuestos básicos acerca de la participación del estudiante (interrelación con el entorno). En el primer supuesto se indica que la participación requiere una inversión psicosocial y física. En el segundo supuesto, se señala que la participación se produce a lo largo de un continuo y que existen diferentes grados de participación. En el tercer supuesto, se manifiesta que la participación tiene tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. En el cuarto supuesto, se hace referencia a que la participación conlleva ganancias en el desarrollo de los estudiantes. Y el quinto supuesto, se relaciona la participación con el rendimiento académico.

Astin (1993) constató tres formas de participación, importantes e influyentes en la trayectoria del estudiante. La participación académica, la participación con el profesorado y la participación con los compañeros, siendo esta última la más potente y significativa en la trayectoria académica de los estudiantes. También concluyó que los programas de retención deberían diseñarse teniendo en cuenta la importancia que tiene la participación de los estudiantes en el entorno universitario para favorecer el proceso de desarrollo de los estudiantes.

El modelo integrador propuesto por Terenzini y Reason (2005, 2010) para articular un modelo explicativo más comprehensivo de la transición del primer año se basa en Astin (1985, 1993), Tinto (1993), Pascarella (1985). El modelo sugiere que los estudiantes llegan a la universidad con un *background* y experiencias de carácter personal, académica y social que le preparan y le disponen para aprovechar las oportunidades de aprendizaje y participación que la universidad le ofrece. Así pues, el modelo incorpora las características y experiencias previas de los estudiantes las cuales representan el *background* académico y social, que permitirá que el estudiante se integre en un contexto institucional (características académicas y curriculares, características organizativas, estructura institucional, política institucional, ...) (Terenzini y Reason, 2005, 2009).

Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González (2006) proponen el modelo denominado psicopedagógico para explicar la transición universitaria de los estudiantes que abandonan. Los autores incorporan, respecto a los modelos anteriores, la influencia de las variables psicopedagógicas intervinientes en las trayectorias de transición tales como *las estrategias de*

aprendizaje, la capacidad para demorar las recompensas, la calidad de la relación profesorado-alumnado, la capacidad para superar los obstáculos y dificultades, la capacidad para mantener claras las metas de largo plazo, la habilidad para fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro, la pericia en el logro de las metas académicas y la reducción del tiempo de egreso... (Cabrera et al. 2006: 187). Estos autores, a partir de los resultados obtenidos en su estudio concluyen que el perfil del estudiante con mayores probabilidades de finalizar con éxito los estudios se caracterizan por:

Tabla 2. Perfil del estudiante con una transición de éxito

PERFIL DEL ESTUDIANTE CON UNA TRANSICIÓN DE ÉXITO
<ul style="list-style-type: none"> • Persistencia para acabar la titulación a pesar de los obstáculos; • Motivación hacia la titulación cursada; • Capacidad de esfuerzo, en favor de logros futuros; • Ajuste entre sus capacidades y las exigencias de la titulación; • Satisfacción con la titulación cursada; • Capacidad para demorar las recompensas; • Capacidad para superar dificultades; • Metas claras de largo plazo; • Capacidad de fijar firmemente el rumbo o dirección de futuro; • Constancia en el mantenimiento de los planes establecidos; • Constancia en el trabajo diario; • Asistencia a clases y tutorías; • Capacidad para plantear dudas al profesorado durante las explicaciones; • Hábitos de repaso de los temas estudiados; • Llevar al día los contenidos de las asignaturas

Ahora bien, el modelo más destacado desde esta perspectiva integradora es *el modelo interaccionalista* de Vincent Tinto (1993, 2007). El modelo de Tinto se centra en la integración académica y social del estudiante de primer curso para explicar las intenciones de persistir o de abandonar. De acuerdo con Torrado (2012), Tinto propone un modelo longitudinal en el cual se identifican tres períodos críticos de abandono del estudiante. El primer período se caracteriza por el paso de un ambiente conocido a la incorporación a un ambiente desconocido, lo que supone para el estudiante un desajuste tanto académico como social. El segundo período ocurre cuando el estudiante contrasta sus expectativas de entrada con lo que experimenta dentro del contexto institucional tanto académicamente como socialmente. El tercer momento crítico se produce ante las primeras evidencias de rendimiento, en este período el estudiante constata si puede continuar o no. En esta situación, el apoyo social (compañeros) e institucional (profesorado) es clave.

Para finalizar, mencionar los modelos teóricos referenciados por Cheng (2015) en su informe sobre la transición de los estudiantes universitarios escoceses de primer curso. Esta

autora nombra una serie de modelos que muestran la transición como un proceso de adaptación, no lineal, disruptivo e irregular. Estos modelos se centran en las primeras semanas del proceso de transición al ser consideradas como el período más crítico que vive el estudiante de primer curso.

La autora se refiere al *modelo de transición* de Bridges (2009), que proviene del ámbito de las organizaciones, para explicar lo que le sucede al estudiante que se incorpora al entorno universitario. Este modelo presenta una visión general del proceso de cambio en el cual se distinguen tres fases que se solapan. La primera fase denominada *Ending, Losing and Letting Go*, representa las primeras semanas del estudiante a la universidad cuando estos acceden al nuevo entorno y se enfrentan a los primeros cambios (ubicación, demandas académicas, nuevos compañeros, ...). En esta fase el estudiante puede experimentar emociones negativas tales como miedo, negación, ira, tristeza, desorientación, frustración, incertidumbre y una sensación de pérdida. La segunda fase denominada *Neutral Transition Zone* hace referencia al período de desapego que manifiesta el estudiante ante su antigua situación y el esfuerzo que lleva a cabo para adaptarse al nuevo entorno. Tanto los cambios externos como los cambios internos experimentados por los estudiantes pueden producirles ansiedad y estrés, ante el desconocimiento de las normas, valores y creencias del contexto universitario, y al no disponer, aún, de una suficiente red de apoyo y tener, aún, dudas de autoeficacia. Finalmente, la tercera fase denominada *The New Beginning* hace referencia a la etapa en la cual el estudiante asume el control del cambio (agencia), empieza a gestionar su aprendizaje y sus relaciones interpersonales y se adapta a las rutinas de aprendizaje universitario.

Cheng (2015) también destaca, *la teoría U-Curva de ajuste* de Risquez, Moore y Morley (2008). En el mismo sentido que el modelo anterior, esta teoría también identifica un proceso de transición de tres fases. La primera fase se ubica cuando los estudiantes están a punto de entrar a la universidad y perciben el momento como una oportunidad de crecimiento personal, social e intelectual. La segunda fase representa el choque cultural al enfrentarse a la realidad. Durante esta etapa los estudiantes pueden experimentar momentos de ansiedad asociados a las exigencias académicas o bien desilusión o aburrimiento al no cumplirse sus expectativas tanto académicas como sociales. Por último, la tercera fase representa el ajuste y es el momento donde el estudiante comienza a funcionar en el nuevo entorno. Los estudiantes se muestran más motivados, desarrollan una red de apoyo y son capaces de

adaptar su estilo de aprendizaje a las nuevas necesidades requeridas por el contexto universitario.

Otro modelo mencionado por Cheng (2015) es *el modelo de ajuste del estudiante* de Menzies y Baron (2014). En este modelo, el proceso de transición está formado por cinco fases. Similar a los anteriores modelos, en las primeras fases se distinguen, por un lado, un estado de ánimo neutral antes de entrar a la universidad y, por otro lado, un estado de felicidad e ilusión al entrar a la universidad. El proceso continúa con una fase de choque cultural. El estudiante experimenta cambios ante las exigencias tanto académicas como sociales del nuevo entorno y puede manifestar altos niveles de estrés. La última fase representa la fase de ajuste y es donde el estudiante ya se ha familiarizado e integrado académica y socialmente en el contexto universitario.

Finalmente, la autora *resalta el modelo sobre la formación de la identidad del estudiante* de Briggs, Clark y Hall, (2012). Este modelo, en vez de centrarse en el proceso de adaptación del estudiante durante el primer curso, como sugieren los modelos anteriores, se centra en el desarrollo de la identidad como estudiante universitario. Para Briggs et al (2012), que el estudiante desarrolle su identidad como estudiante universitario es crucial para el logro académico y social. Para ello, es necesario el apoyo conjunto entre instituto (enseñanza secundaria) y universidad (enseñanza universitaria). Los autores sugieren que la identidad como estudiante universitario comienza a construirse cuando la persona decide que quiere ir a la universidad. En este momento, el estudiante se imagina como estudiante universitario y empieza a adquirir las habilidades y conocimientos que le acercarán a la educación superior que le permitirán posteriormente adaptarse. Las instituciones (instituto y universidad) asumen un papel relevante a la hora de proporcionar las oportunidades académicas necesarias para facilitar el desarrollo como estudiante y alcanzar, así, el éxito.

Aun así, los cambios del contexto educativo pueden provocar sentimientos de ansiedad y estrés cuando los estudiantes tienen expectativas de resultado muy altas o, bien al contrario, los estudiantes pueden sentirse decepcionados si la universidad no satisface sus expectativas. Cuando los estudiantes acceden a la universidad, el proceso de transición se refuerza con aspectos tales como el proceso de inducción, el contacto personal con compañeros y profesores, la retroalimentación formativa sobre las actividades de progreso los cuales favorecen el aprendizaje y la pertenencia al grupo.

1.2.2. Factores explicativos de la transición universitaria

De la revisión de los modelos teóricos expuestos emerge un conjunto de factores recurrentes que define el carácter multidimensional de la transición a la universidad y refleja la compleja interacción de los factores que intervienen en la transición. En este entramado de factores de diversa índole, unos u otros tendrán más o menos peso en función del contexto institucional y de las características personales del estudiante, reflejando la naturaleza dinámica de los procesos de transición y su materialización en trayectorias vitales y profesionales dispares (Tinto, 2012; Torrado, 2012).

Harvey, Drew y Smith (2006), en su exhaustiva recopilación y análisis de las publicaciones sobre la experiencia del estudiante, identifican la existencia de una abundante investigación que determina la multiplicidad de factores en la persistencia y abandono del estudiante. Así pues, nadie discute que la transición universitaria se explica por un entramado complejo entre las características de los estudiantes, las presiones externas y los factores institucionales (Nora, Cabrera, Hagedorn y Pascarella, 1996; Yorke y Longden, 2004) que influyen en la integración académica y social.

Tinto (1997) distingue y fundamenta la transición universitaria en la interacción de factores personales e institucionales tal como muestra el siguiente cuadro reproducido por Torrado (2012: 97).

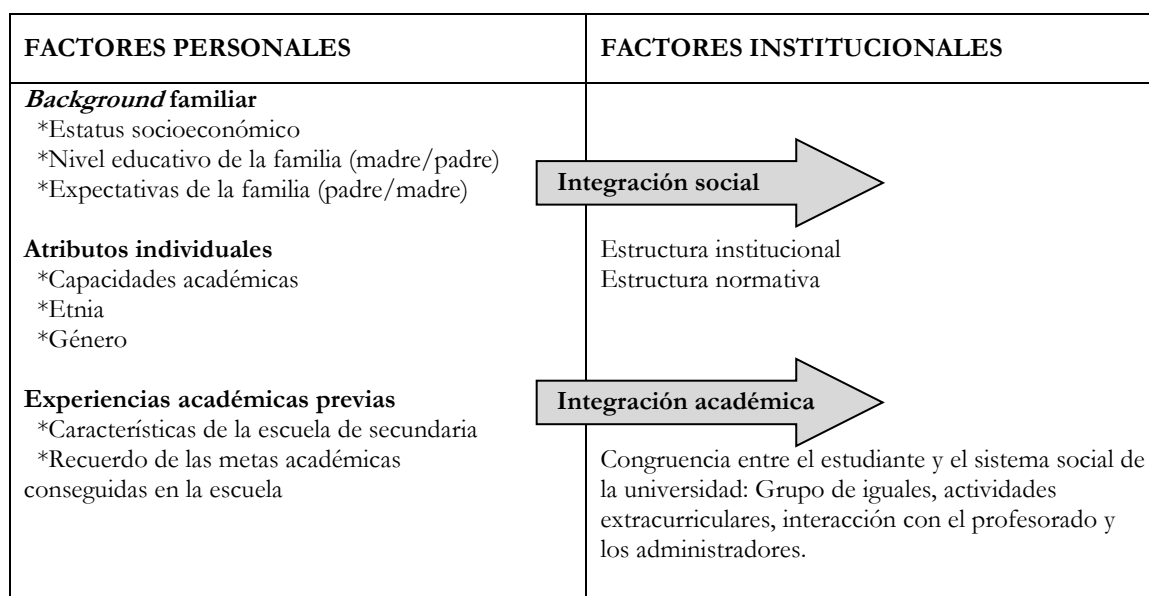


Figura 2. Factores asociados al abandono según Tinto

Cabrera et al. (2006), en su estudio sobre el abandono universitario identifican las siguientes dimensiones: psicoeducativas, evolutivas, familiares, económicas, institucionales y sociales. En un estudio posterior Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González (2008) agrupan los factores explicativos en psicológicos, educativos, institucionales u organizacionales, familiares, y comunitarias o sociales. Igualmente, a través de una revisión de la literatura, distinguen aquellas variables que configuran una transición universitaria abocada al abandono (2008: 607). Estas variables se mencionan en la tabla 3.

Tabla 3. Variables asociadas al abandono

VARIABLES ASOCIADAS AL ABANDONO
Baja autoeficacia
Baja motivación
Insatisfacción
Dificultades en la transición de etapa educativa
Bajas expectativas sobre los resultados académicos
Escasa camaradería estudiantil
Percepción de la baja utilidad del grado
Creencias negativas sobre sí mismo
Experiencias estudiantiles negativas
Ausencia de apoyo social
Mal ambiente universitario
Dificultades o limitaciones económicas y financieras
Aprendizaje no activo
Inadaptación social
Deficientes condiciones organizacionales
Bajo apoyo familiar y comunitario

De las variables identificadas, los autores señalan que las variables relacionadas con el estudiante tales como las características psicológicas, las estrategias y actividades de estudio, las características del profesorado y las características de la titulación tienen mayor peso en las trayectorias de abandono que las variables relacionadas con el contexto.

Asimismo, Jones (2008) en su estudio de síntesis sobre la retención a la universidad identificó varios factores intervinientes en una trayectoria de abandono. Estos factores son la deficiente preparación académica previa, la debilidad institucional y del programa de estudios, las dificultades de ajuste y de compromiso; experiencia académica insatisfactoria, la falta de integración social, el apoyo económico y circunstancias personales.

Otra clasificación de los factores explicativos asociados a las trayectorias de persistencia y abandono es la ofrecida por Torrado (2012). La autora, en sintonía con las otras propuestas mencionadas, propone clasificar los factores explicativos tomando como referencia el estudiante. Desde la figura del estudiante, la autora destaca la existencia de dos grandes grupos de factores explicativos que de forma integrada condicionan el proceso de transición. Por un lado, la autora distingue los factores intrínsecos tales como los aspectos personales, aspectos académicos y aspectos psicológicos y educativos relacionados directamente con el estudiante y que forman parte de su historia personal y académica y que difícilmente puede ser modificado por la institución. Y, por otro lado, los factores extrínsecos que agrupan los aspectos institucionales y contextuales relacionados indirectamente con el estudiante. Es decir, aquellos aspectos que le proporcionan al estudiante los recursos y apoyos necesarios para llevar a cabo una transición de éxito.

Tabla 4. Factores relacionados con la transición universitaria

FACTORES	ASPECTOS	VARIABLES
INTRINSECOS	Aspectos personales	Sexo Edad Etnia Vía de acceso Procedencia Tipología de estudiante: adultos, emigrantes, primera generación, ...)
	Aspectos académicos	Experiencia académica previa Rendimiento académico previo Rendimiento académico universitario
	Aspectos psicoeducativos	Metas Autoeficacia Estilos de aprendizaje Hábitos/Conducta de estudio Gestión académica Estrés académico Motivación Adaptación Participación Satisfacción
EXTRINSECOS	Aspectos institucionales	Acceso a los estudios Tipo de estudio/carrera Estructura del plan de estudios Contenido de las asignaturas Apoyo institucional
	Aspectos contextuales	Apoyo económico Apoyo familiar Nivel de estudios de la familia Ocupación de la familia Profesorado Compañeros de la carrera Clima de clase Red social

Como se ha mencionado, las transiciones universitarias se explican por la combinación de factores personales e institucionales que condicionan las trayectorias académicas que cada estudiante inicia cuando llega a la universidad. A continuación, se presenta una revisión de aquellos factores explicativos recurrentes en las trayectorias educativas de éxito y de fracaso.

1.2.2.1. Los factores intrínsecos asociados a las trayectorias de retención y abandono

Cada persona, cuando accede a la universidad, viene cargada con una combinación única y singular formada por sus características personales, actitudes y valores, que han contribuido a su desarrollo personal y social y que suponen el punto de partida en su trayectoria universitaria. Este *background* personal y social, inicialmente, es clave para decidir si persistir o abandonar, pues determina la adaptación inicial al nuevo contexto. Como señalan Figuera et al (2015), actualmente, la universidad recibe colectivos de estudiantes con historias personales diversas que viven el acceso a la universidad y su trayectoria de distinta forma.

Demetrius y Schimitz- Sciborski (2011) identifican el género, la edad, la etnia, el estatus socioeconómico bajo, y situación laboral como factores que, en determinados contextos, intervienen y explican las trayectorias de persistencia y abandono. Autores como Crawford y Harris (2008); Rowan-Kenyon, Bell y Perna (2008), Belloc, Maroutti y Petrella, (2010) o Burkum, la Nasa y Bibo (2012) evidencian cómo estas variables son especialmente significativas en diversos colectivos de estudiantes, tales como los estudiantes adultos o maduros; los estudiantes trabajadores o los estudiantes con discapacidad (Figuera et al. 2015) o los estudiantes inmigrantes (Figuera et al. 2012). Dichos factores definen colectivos minoritarios que acceden a la universidad y que presentan necesidades diferenciales. Además, son colectivos vulnerables a las exigencias de un sistema universitario que se regula y se organiza a partir de unas directrices que no les representan o que no dispone de los recursos necesarios para que puedan integrarse en el sistema. El perfil de estudiante no tradicional plantea, a la institución, retos complejos de integración académica y social que demuestran la existencia de distintas maneras de afrontar la transición a la universidad (Figuera y Coiduras, 2013).

El *background* académico previo también condiciona la manera en que el estudiante afronta la transición. Tanto Habley et al, (2012); Rodríguez, Fita y Torrado (2004); Álvarez, Figuera

y Torrado (2011) como, en un estudio más reciente, Figuera y Torrado (2015a) señalan la importancia de la preparación académica previa como precursor del éxito en la universidad. Los estudiantes que acceden a la universidad con la preparación académica adecuada a su ámbito de estudio tienen una mayor probabilidad de éxito académico y de persistir que los estudiantes con más dificultades de ajuste.

Dentro del *background* académico, el estilo de aprendizaje también se incluye como variable interviniente en la valoración del éxito académico del estudiante universitario. Además de la preparación académica previa, el estilo de aprendizaje representa el conjunto de estrategias que el estudiante posee para afrontar las demandas académicas. Así pues, cuando el estudiante llega a la universidad debe contrastar si su manera de estudiar es adecuada para integrarse académicamente y es suficiente para poder resolver con éxito las demandas académicas (Bolívar y Rojas, 2008; López y Silva, 2009; Barrera, Donolo, Rinaudo, 2010; Morales, Alviter, Hidalgo, García y Molinar, 2013).

Así mismo, Álvarez, López y Pérez (2015) alertan del riesgo que supone para los estudiantes que quieren acceder a la universidad disponer de poca información sobre la enseñanza universitaria, la falta de dominio en competencias consideradas básicas para desarrollar una trayectoria de éxito y la falta de proyecto formativo y profesional. Otros estudios internacionales apoyan esta afirmación (Thomas, 2011).

A parte de los factores personales y académicos, las investigaciones llevadas a cabo muestran la influencia de una gama de factores psicosociales que pueden estar asociados con la trayectoria en la universidad y que evidencian la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes que persisten y los estudiantes que abandonan (Habley, et al. 2012). En este sentido, hay estudios que demuestran que los estudiantes que son más resilientes, esperanzadores y optimistas tienen más capacidad para adaptarse a la carrera (Savickas y Porfeli, 2012; Buyukgoze-Kavas, 2016). Hirschi (2009) demostró que una disposición emocional positiva predice la adaptabilidad de la carrera. Otros estudios mostraron que las personas con una afectividad positiva anticipan experiencias gratificantes, se sienten más integradas socialmente y tienen más recursos personales para adaptarse a nuevas situaciones, así como para afrontar las situaciones de estrés (Chico y Ferrando, 2008; Dufey y Fernández, 2012; Vera-Villarroel y Celis-Atenas, 2014).

Kahn y Nauta (2001); Lotkowski, Robbins y Noeth (2004); DeWitz, Woolsey, y Walsh (2009) indican la autoeficacia académica y la motivación del logro como las variables con mayor peso predictivo con relación al rendimiento académico. Krumrei-Mancuso, Newton, Kim y Wilcox (2013) también sostienen la relación de la autoeficacia académica, la organización y la atención al estudio, el estrés y la gestión del tiempo, la participación en la actividad universitaria, la satisfacción emocional como factores asociados a trayectorias de éxito. Otros estudios refuerzan y dan consistencia al valor de la autoeficacia académica, las expectativas de resultado y, el progreso hacia la meta en las trayectorias de persistencia (Lent, Miller, Smith, Watford, Lim y Hui, 2016).

Varios estudios también han demostrado el valor predictivo que tiene la motivación en las trayectorias universitarias, especialmente con las expectativas y el compromiso (Harvey et al. 2006; DeWitz et al, 2009; Tinto, 2012; Álvarez, et al.2011) demuestran también en su estudio la relación de la motivación con la elección de la carrera y las expectativas que los estudiantes tienen sobre la carrera. Sus resultados son consistentes con la afirmación de Wigfield y Eccles (2000), citados por Demetriou y Schmitz-Sciborski, (2011), que dice que las expectativas y valores que los estudiantes atribuyen a las tareas académicas (que sea demasiado fácil o demasiado difícil, no relacionada con la práctica, no significativa para construir aprendizaje, ...) influyen en el logro de la tarea, la persistencia y el rendimiento.

Gray, Vitak, Easton y Ellison (2013) también destacan la importancia de otros factores psicosociales relacionados con la adaptación social en la trayectoria universitaria de éxito. Variables como las características personales (demográficas, psicológicas), los comportamientos individuales (socialización con los compañeros y con el profesorado) y los factores de estrés en la vida de los estudiantes están fuertemente relacionados con el ajuste social. El compromiso del estudiante define, por un lado, el tiempo y la energía que el estudiante invierte en la realización de las tareas académicas y, por otro lado, la inversión en interactuar y crear una red fuerte de apoyo (Hughes y Pace, 2003). En cambio, los estudiantes que presentan problemas de adaptación social son más propensos a sufrir sentimientos de soledad, la ansiedad, y la depresión (Mounts, Valentiner, Anderson y Boswell, 2006).

En resumen, los factores intrínsecos conforman un entramado de variables demográficas, psicológicas, y académicas que determinan la preparación y la predisposición del estudiante

para afrontar el paso a la educación superior. Las investigaciones que han focalizado el estudio en este tipo de variables confirman el carácter complejo, dinámico y no lineal de las trayectorias académicas.

1.2.2.2. Los factores extrínsecos asociados a las trayectorias de retención y abandono

Como se viene defendiendo, en el proceso de transición intervienen razones de diversa índole tanto personales como contextuales e institucionales. De este modo, la experiencia universitaria del estudiante viene modulada, por un lado, por las oportunidades o dificultades del entorno social y del entorno institucional y, por otro lado, por la capacidad para desenvolverse en el contexto institucional.

El contexto social, especialmente la familia se convierte en un factor clave en la trayectoria del estudiante. Los estudios sobre los estudiantes de primera generación o procedentes de minorías étnicas han evidenciado la influencia del capital social, cultural y económico que los estudiantes disponen para integrarse académica y socialmente a la universidad (Thomas y Quinn, 2006; Astin y Oseguera, 2012). Igualmente, el contexto familiar y de iguales representa la base de apoyo que el estudiante necesita para sobrellevar el estrés emocional y cognitivo que supone cumplir con las exigencias académicas propias del ámbito disciplinario (Figuera, Forner y Dorio, 2003).

En cuanto al contexto institucional, la investigación también demuestra que no todos los contextos institucionales promueven las trayectorias de éxito y la retención de los estudiantes (Chang, Milem, y Antonio, 2011). Factores como la tipología de la institución (pública/privada; presencial/no presencial; grande/pequeña), los recursos y apoyos institucionales; la calidad de la enseñanza (el profesorado y su actitud con los estudiantes; las metodologías activas, el clima de aula, ...) se convierten en facilitadores si contribuyen a que el estudiante perciba su experiencia de manera satisfactoria y a facilitar la integración académica y social (Kuh, et al. 2008; Tinto, 2012). De las variables mencionadas, Titus (2004) halló una relación significativa entre el tamaño de la institución y la persistencia de los estudiantes. Torrado (2012), en su investigación, destacó la importancia de la titulación (carrera matriculada) como variable contextual interviniente en la tipología de abandono (voluntario/expulsión).

Habley et al (2012) señalan una serie de condiciones institucionales que favorecen la transición del estudiante. Se destaca, por un lado, la importancia de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la interacción y el feedback entre el estudiante y el profesorado; el aprendizaje colaborativo, flexible y activo; la conducta de estudio; y las altas expectativas de aprendizaje son condiciones que contribuyen a la motivación, a la participación y al aprendizaje que a su vez favorecen a la retención. Por otro lado, también destaca que una institución que se compromete con el bienestar del estudiante, le ofrece oportunidades y recursos para el aprendizaje, y, además, también le ofrece apoyo educativo y social facilita la retención de los estudiantes.

En la misma línea, Tinto y Pusser (2006) y Tinto (2012) resaltan una serie de aspectos interrelacionados. Ante todo, la institución (compromiso institucional) debe estar dispuesta a invertir en recursos y proporcionar los incentivos para mejorar el éxito del estudiante. También se destaca la calidad de las acciones educativas y de aprendizaje que los estudiantes experimentan en la universidad, es decir, qué espera la institución de los estudiantes (expectativas) y el tipo de actividades académicas y metodológicas que ofrece.

Este aspecto adquiere especialmente relevancia en instituciones con una alta diversidad de estudiantes, con puntos de partida distintos e intereses dispares. Es un reto institucional fomentar el sentimiento de pertenencia a todos ellos, facilitar redes de apoyo entre compañeros y profesorado y staff administrativo y promover acciones que fomenten el compromiso y la participación del estudiante.; así como lo es fomentar el vínculo entre el estudiante y la institución, hacer sentir a los estudiantes que son importantes para la institución y capaces para llevar a cabo las tareas académicas exigidas (Thomas, 2002, 2012; Museus y Neville, 2012; Figuera y Torrado, 2013; Museus, 2014). En este sentido, Tinto (1997, 2003) ya resaltó la importancia de la vida académica y social del aula para la integración del estudiante. El autor comenta que para muchos estudiantes el aula es el contexto institucional próximo y único. El conocimiento del funcionamiento del sistema universitario se obtiene a partir de lo que sucede en el aula: el aprendizaje; las relaciones con el grupo; y las relaciones con el profesorado permitirán al estudiante desarrollar su identidad como estudiante y como profesional (Komarraju, Musulkin y Bhattacharya, 2010; Peters, 2013).

Junto con el clima de aula, cabe mencionar el papel destacado del profesorado como referentes visibles del contexto académico universitario (Zepke y Leach, 2010). La investigación realizada muestra que los estudiantes más comprometidos, que se esfuerzan más y son más propensos a participar son aquellos que perciben al profesorado como accesible, bien preparado y sensible a sus necesidades. Asimismo, aquellos profesores que creaban un entorno de aprendizaje activo, exigían un alto nivel intelectual y académico y además mantenían una relación fluida con los estudiantes incrementaban su participación (Bryson y Hand, 2007; Johnson, 2013).

Relacionado con las variables anteriores, Tinto (2012) también destaca el papel de la institución en cuanto al apoyo académico, social y financiero que ésta ofrece al estudiante para favorecer, de este modo, su integración académica y social. Estas variables correlacionan, por un lado, con la capacidad de las instituciones para detectar las dificultades personales (académicas, culturales, económicas, ...) de los estudiantes y, por otro lado, para ajustar los recursos (programas de inducción, de apoyo académico, planes de orientación y tutoría, ...) a las necesidades académicas y sociales de los estudiantes para que estos puedan desarrollarse personalmente y académicamente. (Álvarez, 2010, 2012, 2015; Figuera et al, 2015; Figuera, Rodríguez y Llanes, 2015).

1.3. La integración académica y social del estudiante en la universidad

La integración académica y social de los estudiantes universitarios y su efecto en la persistencia y el abandono ha sido el foco de estudio del grupo TRALS (Figuera y Torrado, 2015). Las investigaciones llevadas a cabo por el equipo de investigación orientan, teórica y metodológicamente, el presente estudio.

Al igual que en otras investigaciones nacionales e internacionales, este trabajo se apoya en el modelo interaccionalista longitudinal de Vincent Tinto (1993,1997) para comprender cómo es la transición del estudiante de primer curso.

Desde esta perspectiva, se asume, como punto de partida, que la transición es el proceso de integración académica y social del estudiante al contexto universitario. Y que, en este

proceso intervienen, interconectados, tanto factores relacionados con el estudiante como factores relacionados con la institución.

También, de acuerdo con el autor, se asume el valor del primer curso en el proceso de integración académica y social. Las experiencias de los estudiantes en el primer año son claves para que el estudiante consiga formar parte y considerarse miembro activo del sistema universitario (Figuera y Torrado, 2015).

Sin olvidar la complejidad y la interrelación de factores intervinientes en el proceso de integración, pero con la intención de comprender cómo el estudiante lleva a cabo su proceso de adaptación tanto académica como social, el trabajo también se apoya en el modelo sociocognitivo del desarrollo de la carrera de Robert W. Lent (2004). Desde esta perspectiva, los estudiantes adaptados son aquellos estudiantes satisfechos que mantienen altas expectativas de autoeficacias y altas expectativas de resultado respecto a los estudios iniciados. Igualmente, están bien orientados hacia la meta, perciben y cuentan con recursos y apoyos necesarios para alcanzar sus objetivos y, como consecuencia, tienden a implicarse y a participar más proactivamente en el desarrollo de la tarea (Figuera y Torrado, 2015; Lent, Taveira, Figuera, Dorio, Faria y Gonçalves, 2016).

A continuación, el capítulo finaliza con la descripción de ambos modelos teóricos. El modelo interaccionista longitudinal de V. Tinto proporciona la línea base del proceso de integración, mientras que el modelo de R. W. Lent y col. contribuye a analizar las experiencias académicas y sociales que los estudiantes viven durante el primer año. Por lo tanto, la premisa de partida del presente trabajo es la afirmación que los estudiantes integrados académicamente y socialmente son estudiantes adaptados que se sienten capaces de resolver las demandas académicas y sociales que exige el nuevo contexto educativo y, se sienten satisfechos de cómo se desarrolla su vida académica. Además, esta afirmación condiciona las trayectorias de persistencia o abandono del estudiante.

1.3.1. El modelo interaccionista longitudinal del abandono de Vincent Tinto

La literatura confirma que la mayor parte de los estudios americanos y europeos sobre la transición a la universidad se basan en el modelo interaccionista de Vincent Tinto (1993) para explicar el proceso de integración académica y social del estudiante de primer año (Cabrera et al. 2015). Este modelo se fundamenta en trece principios teóricos:

- 1-Las características de entrada del estudiante afectan al nivel de compromiso inicial con la institución.
- 2-Las características de entrada del estudiante afectan el nivel inicial de compromiso con el objetivo de graduarse.
- 3-Las características de entrada del estudiante afectan directamente la probabilidad de persistencia del estudiante.
- 4-El compromiso inicial con el objetivo de graduarse afecta el nivel de integración académica.
- 5-El compromiso inicial a la meta de graduarse afecta el nivel de integración social.
- 6-El compromiso inicial de la institución afecta el nivel de integración social.
- 7-El compromiso inicial de la institución afecta el nivel de integración académica.
- 8-Cuando mayor sea el grado de integración académica, mayor es el nivel de compromiso posterior de graduarse.
- 9-Cuando mayor sea el grado de integración social, mayor es el nivel de compromiso posterior hacia la institución.
- 10-El nivel inicial de compromiso institucional afecta el nivel subsiguiente de compromiso institucional.
- 11-El nivel inicial de compromiso con el objetivo de graduación afecta al nivel de compromiso con la meta de graduación de la universidad.
- 12-Cuando mayor es el nivel de compromiso posterior a la meta de graduarse de la universidad, mayor es la probabilidad que la persistencia de los estudiantes en la universidad.
- 13-Cuando mayor es el nivel de compromiso posterior con la institución, mayor es la probabilidad de la persistencia de los estudiantes en la universidad.

Dichos principios han sido revisados empíricamente para evidenciar su consistencia. (Braxton, Hirschy y McClendon; 2004; Cabrera, et al. 2015). De la revisión realizada por Braxton et al. 2004) se han podido confirmar empíricamente las siguientes proposiciones.

- Los estudiantes entran a la universidad con diversas características que influyen en su nivel inicial de compromiso.
- La predisposición a comprometerse con la universidad en el momento de ingresar afecta el grado en que el estudiante logra involucrarse con posterioridad en la universidad.

- La integración social también afecta el compromiso institucional posterior. A mayor grado de integración social del estudiante mayor es su posterior compromiso con la institución.
- Cuando mayor es el grado de compromiso posterior del estudiante con la institución, mayor es la probabilidad de persistir en la universidad.

El modelo de V. Tinto (1993) es un modelo que, como ya se ha comentado, se basa en la interacción entre el individuo y la institución para explicar qué lleva a un estudiante a abandonar la universidad o a persistir. Así pues, la naturaleza del contexto social y académico de la universidad y la manera formal o informal en que los estudiantes, el profesorado, el staff académico y administrativo interactúan unos con otros sobre cuestiones de carácter académico y social desempeñan un papel central en el proceso longitudinal de abandono.

De acuerdo con Tinto (1993), la universidad se concibe como un sistema con normas y valores propios de la comunidad académica que regulan la forma cómo ocurren las interacciones sociales entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesorado. Los estudiantes que no logran establecer relaciones sociales positivas con sus compañeros y sus profesores, o bien no son capaces de asimilar las normas y los valores imperantes en el ámbito académico tienen más probabilidades de abandonar. En cambio, el estudiante que persiste consigue comprender y actuar según los valores y normas académicas, es decir, logra formar parte (integrarse) del contexto académico y social, se involucra y se compromete con su proceso de aprendizaje y con la institución. Así pues, aunque sea el estudiante el que toma la decisión de abandonar o persistir, esta decisión no puede entenderse sin la referencia del contexto social y académico en el que los estudiantes están inmersos.

La integración académica consta de dos dimensiones, la estructural y la normativa. La integración estructural la conforma las normas explícitas de la universidad. La integración normativa se refiere a la identificación del estudiante con las creencias, valores y normas inherentes en el sistema académico. La integración social refleja la percepción del estudiante de su grado de congruencia con el sistema social de la institución.

En este proceso de integración las instituciones tienen la responsabilidad de planificar acciones que favorezcan la retención. De hecho, la estructura del modelo permite identificar aquellos elementos del entorno institucional, académico y social que puede interferir en la trayectoria del estudiante.

Como se muestra en la figura siguiente, el modelo tiene en cuenta tres grupos de variables. El primer grupo son las características de entrada que incluyen los antecedentes familiares, las destrezas y capacidades y las experiencias académicas previas. El segundo grupo lo conforman las experiencias universitarias que incluyen el área de estudio de los estudiantes (aula), el rendimiento académico, y la cantidad y calidad de las interacciones entre estudiantes y profesorado. Este grupo de variables designan el nivel de integración académica de los estudiantes en el entorno universitario. El tercer grupo de variables tienen que ver con las experiencias de los estudiantes fuera del aula, como la participación en experiencias extracurriculares, la situación laboral y la interacción entre los estudiantes. Este grupo representa la integración social de los estudiantes.

El estudiante llega a la universidad con unos atributos personales y con unas intenciones y compromisos que modulan las experiencias institucionales. El grado de ajuste entre sus intenciones y compromisos con el contexto académico y social determinará la calidad de las experiencias institucionales. El contexto universitario está compuesto por dos sistemas, académico y social, en los cuales los estudiantes tienen experiencias tanto formales como informales. Si las experiencias del estudiante en estos dos sistemas son integradoras se refuerza la persistencia al aumentar el compromiso institucional.

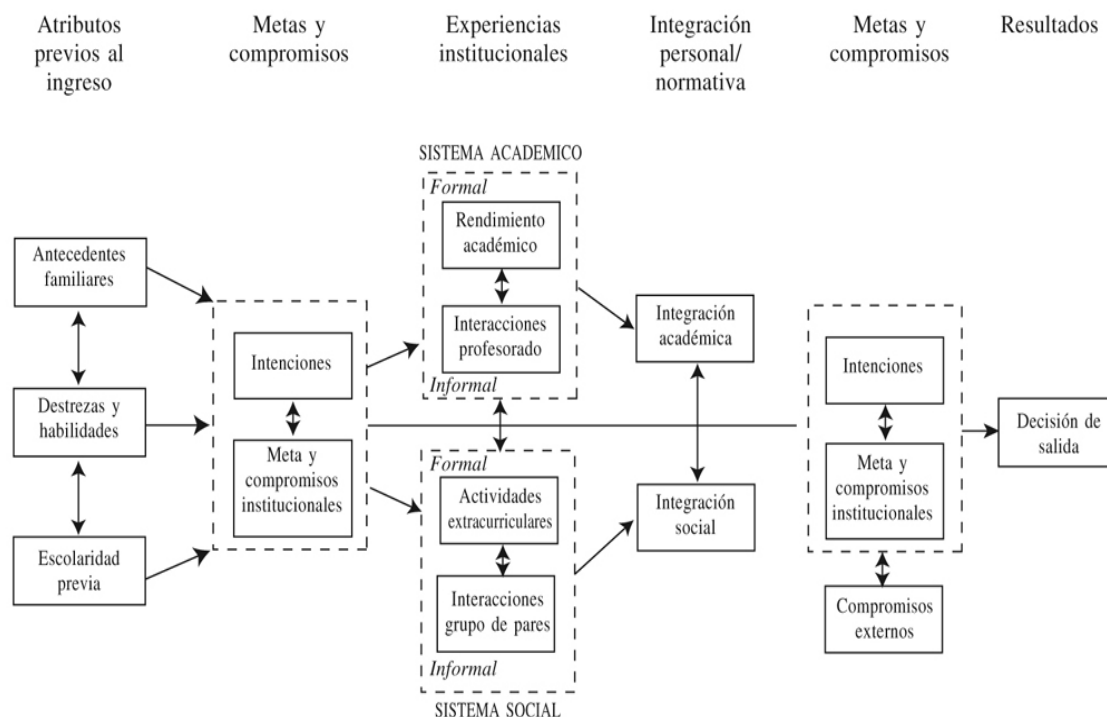


Figura 3. Modelo interaccinista longitudinal. V. Tinto

A lo largo de este tiempo, el modelo de V. Tinto también ha evolucionado teóricamente profundizando en diversos aspectos relacionados con el proceso de integración y de la retención del estudiante desde una visión más institucional (Tinto, 1997; 2012).

En sus investigaciones, Tinto (1997) afirma que, para muchos estudiantes, el aula es la comunidad académica y social clave para conseguir que el estudiante se convierta en un miembro activo del contexto universitario. Entender la clase como comunidad de aprendizaje sirve para enfatizar el currículum, el rol del profesorado y su interacción con el estudiante. El profesorado es considerado el promotor de un ambiente de aula que con sus acciones pedagógicas conforman la naturaleza del ambiente de aprendizaje y estimulan la participación y el compromiso del estudiante en su aprendizaje.

Se establecen relaciones significativas entre la estructura educativa del aula, la participación de los estudiantes y la calidad del esfuerzo de los estudiantes con el aprendizaje y la persistencia. Así pues, la implicación social de los estudiantes en la vida universitaria puede proporcionar experiencias de aprendizaje compartido que les vincula como grupo social facilitando el sentido de pertenencia. A su vez, el compromiso adquirido con sus compañeros posibilita que el estudiante se involucre en su propio aprendizaje, invirtiendo

el tiempo y la energía necesarios para aprender. Como señala Tinto (1997) la cohesión social que proviene de las actividades colaborativas en el aula sirven para fomentar la participación. Los estudiantes ponen más esfuerzo en aquellas actividades educativas que reducen la brecha académica-social, es decir que pueden hacer amigos a la vez que aprenden. Este aumento de esfuerzo conduce a la mejora del aprendizaje y como consecuencia a la persistencia. De este modo, el proceso de integración académica y social de los estudiantes se centra en el aula como comunidad de aprendizaje y determina la interacción entre los estudiantes y el profesorado y las oportunidades de participación como promotores del aprendizaje y la persistencia.

En la siguiente figura, Tinto (1997) completa su modelo original añadiendo el esfuerzo del estudiante y los resultados de aprendizaje como factores que contribuyen a las intenciones y compromisos hacia la persistencia.

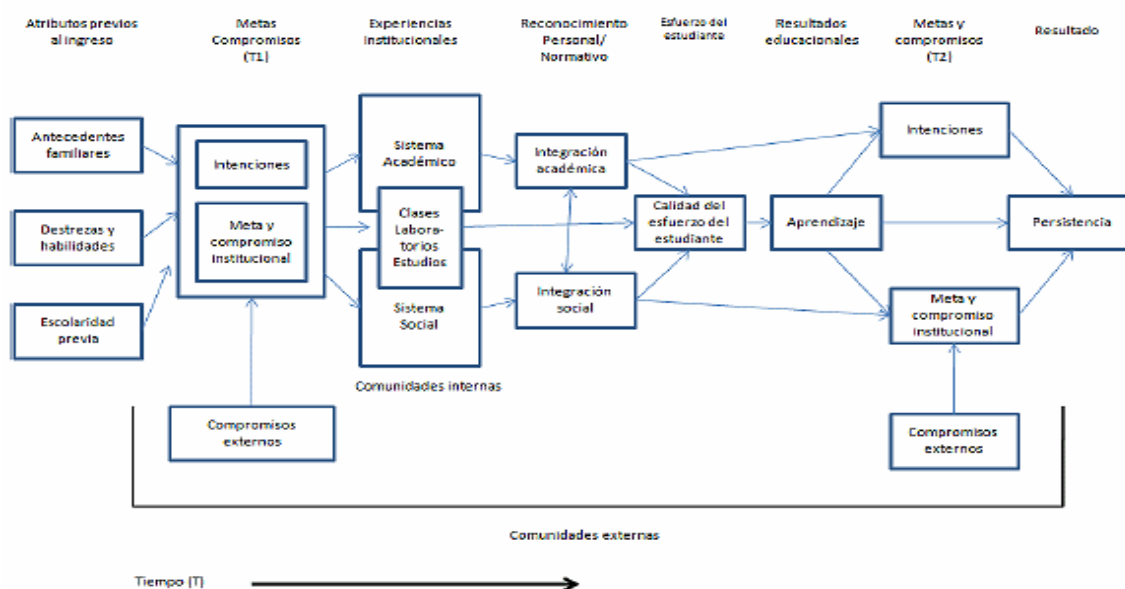


Figura 4. Modelo de persistencia de V. Tinto

El modelo, además de contemplar el contexto institucional (las comunidades académicas y sociales), tiene en cuenta el contexto externo, cuyos compromisos pueden interferir y modificar las intenciones y compromisos institucionales tanto al inicio como durante la carrera. Las comunidades externas (familia, vecinos, grupo de compañeros y ambientes de trabajo), también tienen su propia estructura social y normativa y patrones de interacción. Para los estudiantes, en algunas ocasiones, la participación en comunidades externas

implica aceptar una serie de compromisos externos que pueden desfavorecer en lugar de apoyar la participación en las comunidades universitarias. O bien, favorecen la persistencia cuando apoyan y estimulan al estudiante para que pueda resistir a las dificultades que se enfrentan al adaptarse a las demandas académicas y sociales de la vida universitaria.

Actualmente, las aportaciones de Tinto (2006, 2012) se orientan en la propuesta de un modelo integral de acción institucional que permita mejorar la retención de los estudiantes, como se muestra en el gráfico siguiente. La retención se asocia al esfuerzo que invierte la universidad para mantener al estudiante a lo largo de su proceso formativo hasta la graduación. En este sentido, Tinto afirma que los indicadores de persistencia y retención son diferentes puesto que tienen distintos puntos de referencia. La persistencia se centra en el esfuerzo del estudiante mientras que la retención se centra en el compromiso de la institución.

A diferencia del modelo anterior, este modelo resalta aquellos aspectos institucionales que promueven la retención y modulan la interacción con el estudiante y pueden contribuir al aprendizaje y la persistencia. La universidad puede crear condiciones para mejorar la participación e implicación del estudiante en el aula, en las actividades curriculares y en las interacciones que el estudiante tiene con el profesorado, los compañeros y otros agentes de la comunidad universitaria. Tinto (2012) concreta las condiciones institucionales en el compromiso institucional, las expectativas de la institución respecto a los estudiantes que acoge; el apoyo académico, social y financiero proporcionado por la institución; la relación entre el profesorado y el estudiante (feedback) y la participación.

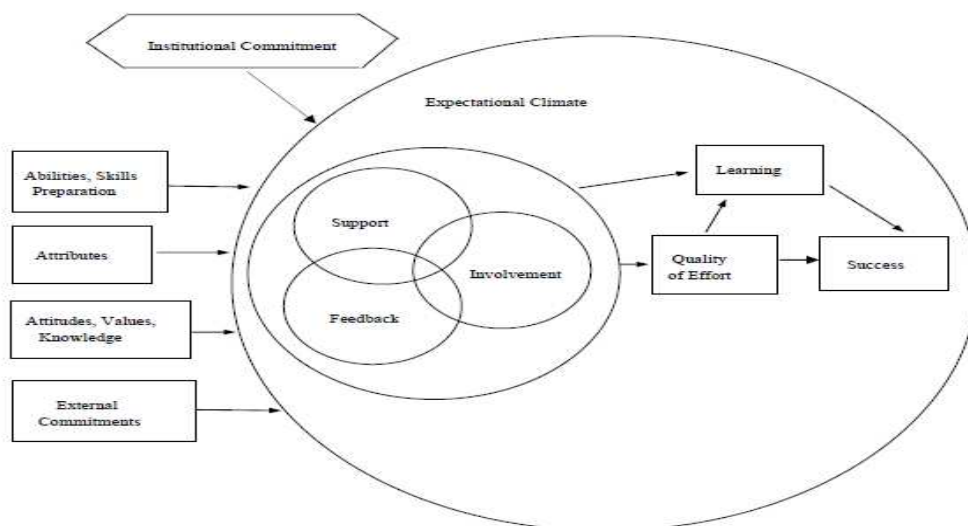


Figura 5. Propuesta de un modelo de acción institucional para el éxito del estudiante

Así pues, de acuerdo con Tinto (2012), la capacidad de la institución para promover el éxito del estudiante es el resultado de una serie de acciones intencionadas, estructuradas y proactivas que se ponen en marcha si existe un compromiso institucional hacia la mejora de la retención del estudiante.

La contribución al éxito del aprendizaje y a la persistencia se promueve cuando las instituciones actúan para dar forma a las expectativas de los estudiantes estableciendo expectativas claras y consistentes sobre lo que se espera del estudiante, ofreciendo una hoja de ruta sobre el qué y el cómo del éxito en el aprendizaje en el aula y en el plan de estudios. Asimismo, la institución debe ofrecer un sistema de apoyo académico, social y financiero que garantice que los estudiantes puedan asumir las expectativas institucionales. Otro aspecto institucional que promueve el éxito del estudiante es la relación con el profesorado. La retroacción sobre el desempeño académico interviene, por un lado, en el grado de compromiso e implicación en las actividades de aprendizaje y por otro, permite que el estudiante ajuste su conducta de estudio a las demandas académicas. Finalmente, se resaltan las acciones que fomentan la participación y el compromiso. La promoción de la participación tiene especialmente relevancia en el primer curso y dentro del contexto de aula ya que facilita las interacciones académicas y sociales entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesorado. Y como se ha comentado anteriormente, en un entorno donde se fomenta la participación activa es probable que exista más implicación y compromiso hacia el aprendizaje y más posibilidades de persistir.

1.3.2. El modelo sociocognitivo de satisfacción laboral y académica de Robert W. Lent y S. Brown

La teoría socio-cognitiva del desarrollo de la carrera (SCCT) y muchas de sus predicciones específicas han atraído la atención de los investigadores y actualmente existe una extensa y amplia línea de investigación basada en esta teoría. Los estudios llevados a cabo en el ámbito académico han proporcionado evidencias de su consistencia teórica para explicar las trayectorias de desarrollo académico y social de los estudiantes universitarios (Blanco, 2009; Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009; Lent, Taveira, y Lobo, 2012; Ojeda, Flores, y Navarro, 2011; Lent, Miller, Smith, Watford, Lim, Hui, Morrison, Wilkins y Williams, 2013; Lent, Miller, Smith, Watford Flores, Navarro, Lee, Addae, González, Luna, Jacquez, Cooper y Mitchell, 2014; Figuera y Torrado, 2015; Rodríguez, Inda y Peña, 2015 y Lent y otros, 2016).

Como teoría, inicialmente, la SCCT se centra en evidenciar el papel que, de forma integrada, juegan los factores cognitivos de la persona (creencias de autoeficacia, expectativas de resultados, metas) y los factores contextuales (apoyo social y las barreras) en el desarrollo del interés, la toma de decisión y el rendimiento en la trayectoria académica y laboral (Lent, Brown y Hackett, 1994, 2002). Con posterioridad, la SCCT ha incorporado un cuarto modelo sociocognitivo para explicar la satisfacción en el ámbito académico y laboral (Lent y Brown, 2006a, 2008). Así pues, la teoría socio-cognitiva del desarrollo de la carrera (SCCT) se compone de cuatro modelos teóricos para explicar los intereses, la elección, el rendimiento y la satisfacción en dos contextos de desarrollo como el académico y el laboral. En cada modelo, las variables centrales de autoeficacia, expectativas de resultados y las metas u objetivos personales se observan en relación a otros aspectos personales como las variables sociodemográficas, y sus entornos y experiencias de aprendizaje en contextos de desarrollo académico y profesional.

La teoría socio-cognitiva del desarrollo de la carrera (SCCT) se inspira y parte, principalmente, de la teoría social-cognitiva de Bandura (1996, 1999). De acuerdo con Bandura, el SCCT asume que las personas tienen la capacidad de ejercer un cierto grado de control sobre sus acciones personales y que éstas vienen condicionadas por factores sociales (apoyos o barreras ambientales) que pueden fortalecerlas, debilitarlas o anularlas.

Para Bandura (1996), las personas tienen el poder de influir en lo que hacen y en que las cosas sucedan. Las personas tienen la capacidad de planificar y anticipar los resultados de sus acciones para que éstas tengan éxito. Y, respecto a la relevancia que sus acciones tienen en su vida, pueden actuar de manera proactiva y reflexiva. La pieza clave para ello son las creencias de autoeficacia.

La autoeficacia percibida se define como las creencias que tienen las personas acerca de su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para gestionar posibles situaciones. Las creencias de autoeficacia se fortalecen con las experiencias ejecutadas con éxito, con el aprendizaje vicario, la persuasión social y los estados fisiológicos y afectivos (Bandura, 1997).

Asimismo, las creencias de autoeficacia influyen en cómo las personas piensan, sienten, se motivan y actúan. Bandura afirma que la acción se organiza en primer lugar en el pensamiento, como más alta es la autoeficacia percibida más altas son las metas que la persona se propone llevar a cabo y mayor es el compromiso para conseguirlas. Igualmente, están más preparadas para afrontar los fracasos orientados a la tarea. En segundo lugar, la autoeficacia motiva a la persona a actuar. Las personas que tienen una alta autoeficacia es probable que esperen que su comportamiento sea adecuado para conseguir sus objetivos y lo mantengan. En tercer lugar, la autoeficacia influye en los estados afectivos. Las creencias de las personas acerca de su capacidad influyen en el estrés y la depresión que se siente en situaciones amenazantes o difíciles. Por último, las creencias de autoeficacia también influyen en el entorno social.

El modelo de satisfacción es la aportación más reciente de la SCCT y se centra en los factores que influyen en la experiencia de satisfacción o el bienestar de las personas en el ámbito académico y laboral (Lent y Brown, 2006a, 2008).

Lent (2004) propuso una perspectiva integradora del bienestar subjetivo y psicológico (satisfacción) en el que las variables sociocognitivas y el estado afectivo o de personalidad ayudan a explicar la satisfacción en un ámbito concreto y vital. En concreto, el modelo se centra en los factores que influyen en la experiencia de satisfacción o el bienestar de las personas en el ámbito académico y laboral. La tesis del modelo es que la satisfacción en un ámbito concreto está influenciada por los atributos personales, las variables cognitivas

como la autoeficacia, las expectativas de resultados y los objetivos, además de las variables sociales como la percepción de apoyo académico y social (Lent y Brown, 2006a, 2008, 2013).

Lent y Brown (2008) entienden la satisfacción (académica o laboral) como una manifestación de bienestar. De acuerdo con Ryan y Deci (2001), el bienestar es una construcción compleja que define el funcionamiento óptimo de la experiencia personal. El bienestar se puede conceptualizar desde dos perspectivas. La primera perspectiva, el bienestar emocional subjetivo, entiende la felicidad como la búsqueda del placer (hedónico) y es la base conceptual de la satisfacción vital, la presencia de un estado de ánimo positivo y la ausencia de un estado de ánimo negativo (Deiner, Suh, Lucas y Smith, 1999; Bailey y Phillips, 2016). La segunda perspectiva, el bienestar psicológico, entiende la felicidad como la búsqueda del sentido o el propósito de la vida (eudaimónico) y se centra en conseguir la autonomía, el crecimiento personal, la auto aceptación, el propósito de vida, el conocimiento del entorno, las relaciones sociales positivas (Ryff y Singer, 2006).

En su modelo de satisfacción, Lent (2004) se apoya en la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2001). Argumenta que las personas alcanzan el bienestar subjetivo a través de los procesos de bienestar psicológico. Así pues, sentirse competente en el progreso hacia la meta, la participación en actividades relevantes y disponer de redes de apoyo sociales contribuyen a dar sentido a la vida de la persona en un ámbito determinado, sea este ámbito, académico o laboral, y como consecuencia se refuerza la satisfacción por la vida. Desde esta perspectiva, las personas necesitan en primer lugar, ser competentes, ser autónomas y relacionarse con otras personas para sentirse satisfechas, motivadas y productivas. En segundo lugar, el entorno puede proporcionar los apoyos y recursos necesarios para promover la satisfacción o al contrario pueden frustrar la tendencia al compromiso activo y al crecimiento personal (Ryan y Deci, 2000).

La base nuclear del modelo sociocognitivo de la satisfacción académica y laboral está formada por la interacción de las variables cognitivas: la autoeficacia, las expectativas de resultados y la orientación hacia los objetivos o metas. Estas variables representan los mecanismos principales mediante los cuales las personas son capaces de ejercer de forma intencionada y autónoma la acción personal. A su vez, la acción personal viene mediatizada

por el estado afectivo de la persona y por los recursos, las oportunidades y los obstáculos propios del entorno social.

Las creencias de autoeficacia se refieren a la percepción que las personas tienen de sus capacidades para organizar y ejecutar los planes de acción necesarios para alcanzar determinados tipos de actuaciones. Así pues, la autoeficacia se concibe como un conjunto dinámico de autocreencias que están vinculados a ámbitos de dominio específicos (satisfacción académica o laboral).

Estas creencias acerca de las capacidades personales son sensibles a las condiciones ambientales y se adquieren y se modifican a través de cuatro fuentes de información primarias o tipos de experiencias de aprendizaje tales como los logros de rendimiento de personal, el aprendizaje vicario, la persuasión social y los estados fisiológicos y afectivos (Bandura, 1996).

Así pues, las experiencias de éxito convincentes con una determinada tarea o dominio de rendimiento tienden a reforzar las creencias de autoeficacia en relación con esa tarea o dominio, si las experiencias representan fracasos convincentes o repetidos tienden a debilitar estas creencias (Bandura, 1996).

Las expectativas de resultados hacen referencia a las creencias sobre las consecuencias o los resultados obtenidos en la realización de conductas particulares. Las expectativas de resultados implican las consecuencias de determinados planes de acción. De acuerdo con Bandura, la SCCT identifica tres tipos de expectativas de resultados: la previsión de los resultados físicos, sociales y de autoevaluación. Mantuvo que tanto la autoeficacia como las expectativas de resultados ayudan a determinar una serie de aspectos importantes de la conducta humana, tales como las actividades que la persona elige para perseguir y las que elige para evitar.

Las personas desarrollan las expectativas de resultados a través de sus experiencias de aprendizaje directas en situaciones académicas o laborales o bien de forma indirecta a través de las relaciones con el entorno social (familia, ...). La percepción de la autoeficacia puede ser el determinante más influyente en muchas situaciones que requieren habilidades complejas o cursos potencialmente costosos o difíciles de acción (carreras consideradas

difíciles, como medicina). En tales situaciones, las personas pueden tener expectativas de resultados positivos, pero pueden dudar si perciben que no tienen las capacidades para tener éxito si la llevan a cabo. Así pues, las personas se sienten motivadas a llevar a cabo sus planes de acción si se sienten competentes para llevarlos a cabo. En cambio, las personas no se movilizan si las expectativas de resultado son negativas.

Las metas personales se definen como la intención a participar en una actividad en particular o para producir un resultado particular (Bandura, 1996). La SCCT distingue entre los objetivos relacionados con la elección de la carrera y las metas de rendimiento, es decir, el nivel o la calidad de los resultados que se plantea alcanzar. Los objetivos y las metas representan el motivo por el cual las personas se movilizan para actuar en sus planes de acción. Al establecer objetivos y metas personales, las personas organizan, dirigen y mantienen su propio comportamiento. El progreso hacia la meta u objetivo percibido (la trayectoria académica o laboral) tiene importantes consecuencias afectivas como los sentimientos de satisfacción o insatisfacción que pueden influir en las decisiones futuras sobre la continuidad o la interrupción de sus planes de acción en un determinado ámbito (académico o laboral).

La SCCT sostiene que la elección de la carrera y las metas u objetivos de rendimiento se ven afectadas por la autoeficacia y las expectativas de resultados. Así, por ejemplo, una fuerte autoeficacia y unas expectativas de resultado positivas en relación a un ámbito disciplinar concreto de estudio motiva a la persona a iniciar una carrera profesional. El progreso o falta de progreso en la consecución de las metas personales tiene una influencia recíproca en la autoeficacia y las expectativas de resultado. La implicación personal en la consecución de las metas puede fortalecer aún más la autoeficacia y las expectativas de resultados dentro de un ciclo positivo (Lent y Brown, 2006a, 2008, 2013). Tal como se muestra en la figura 5, en el modelo propuesto por Lent y Brown, se argumenta que las personas que se sienten satisfechas se involucran en las actividades que consideran importantes y relevantes para avanzar en su meta u objetivo, se ven a sí mismas avanzar hacia la meta u objetivo, se sienten autoeficaces para conseguir sus objetivos y realizar las tareas y tienen acceso y disponen de los recursos del entorno.

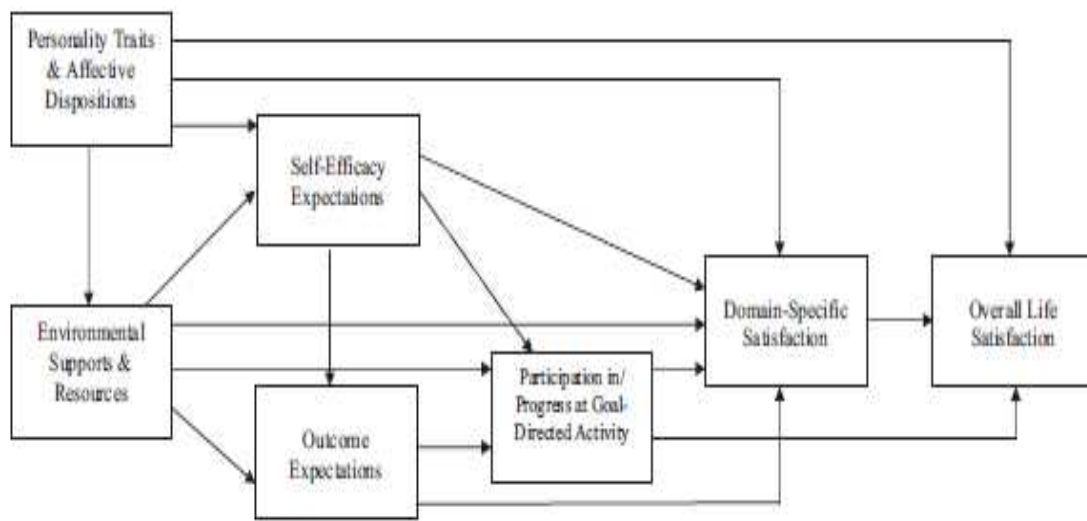


Figura 6. Modelo sociocognitivo de la satisfacción laboral

Las investigaciones llevadas a cabo con este modelo sostienen que las personas se sienten satisfechas en el ámbito académico cuando se consideran competentes en lo que hacen (expectativas de autoeficacia), saben que con sus acciones van a obtener éxito o beneficios (expectativas de resultado), se implican y comprometen en el desarrollo de sus acciones (actividad hacia la meta) y cuentan con recursos y apoyos necesarios para llevar a cabo y alcanzar sus objetivos (apoyo del entorno). De este modo, la satisfacción que siente la persona de su trayectoria en un ámbito concreto y vital la impulsará y la motivará a proseguir (Lent et al. 2009; Figuera y Torrado, 2015; Bailey y Phillips, 2015; Lent y al, 2016).

En relación a la investigación que se presenta, el modelo sociocognitivo de la satisfacción académica y laboral de Lent y Brown (2006a, 2008) proporciona un marco consistente como punto de partida teórico. En términos generales, el modelo permite saber que la interrelación entre las variables cognitivas (la autoeficacia, las expectativas de resultados y los objetivos personales) y las variables sociales (apoyo del entorno) pueden hacer que las situaciones o acontecimientos vitales de las personas sean percibidas como satisfactorias. También se sabe que cuando la persona se siente satisfecha, existe más implicación y motivación para conseguir sus objetivos personales. Asimismo, cuando la persona percibe que avanza en sus objetivos aumenta la satisfacción y la motivación para persistir.

A modo de conclusión,

El estudio del proceso de transición a la universidad y el impacto de este período vital en el estudiante es objeto de estudio desde siempre, o mejor dicho desde que el acceso a la educación superior es visto por la sociedad y por las personas como una oportunidad de crecimiento y progreso personal y social y económico. A partir de este momento, la universidad abre sus puertas a estudiantes de diversa procedencia, con trayectorias de vida personal y académica dispares, con intereses y aspiraciones diferentes surgiendo como consecuencia la necesidad de repensar la adecuación de sus estructuras organizativas y académicas para dar cabida a la diversidad de estudiantes.

La revisión documental llevada a cabo nos indica que la transición universitaria es un constructo polisémico, su significado puede fundamentarse de distintas maneras y posiciones según se focalice, bien en el estudiante que transita (sus características, capital social y cultural, sus intereses, capacidades, metas, ...) o bien en la institución que acoge al estudiante (tamaño, organización, cultura social y académica, ...). Es un constructo complejo y multifactorial pues su comprensión pasa por concebir la transición como un entramado de factores enlazados entre sí de tipo personal e institucional. Es un constructo dinámico y no lineal sensible a los cambios vitales que experimenta el y la estudiante como persona, pero también a las condiciones sociales, políticas y económicas del contexto. Y es un constructo múltiple al concebir que la transición académica de la estudiante y del estudiante convive o coincide con otros tipos de procesos de transición.

La entrada en el primer año de universidad es uno de los momentos más significativos de la experiencia universitaria y representa el inicio de un período de cambio clave en la vida del estudiante tanto personal como académico que cada uno lo vive de diferente manera. Los estudios llevados a cabo sobre este período de transición indican que los abandonos de las y los estudiantes se concentran en mayor medida en este período inicial. Los estudios también señalan que las experiencias académicas y sociales positivas iniciales refuerzan y motivan la acción de continuar y persistir. Finalmente, los estudios también señalan que la comprensión del proceso de transición se completa con el conocimiento del contexto por el que la estudiante y el estudiante deben transitar.

Así pues, es una necesidad para las universidades comprender mejor la diversidad de estudiantes que acceden a la universidad, saber cómo transcurre su integración y adaptación al contexto universitario, cómo es su experiencia universitaria y sobre todo identificar aquellos factores que distinguen las transiciones exitosas en nuestro contexto. Para la institución, dicha información proporciona evidencias suficientes para diseñar e implementar programas de apoyo y retención de los estudiantes de primer curso con una orientación de continuidad a largo plazo.

En nuestro estudio, la hipótesis de partida es que las y los estudiantes que se sienten integradas e integrados académica y socialmente son estudiantes con una mayor probabilidad de experimentar su proceso de transición de manera positiva y consecuentemente de continuar su proceso formativo hasta graduarse. La integración académica y social se basa en la percepción de las estudiantes y los estudiantes en su capacidad para afrontar el nuevo reto académico, es decir, en su percepción de autoeficacia, en su percepción de estrés académico, en su motivación y en su satisfacción respecto a la actividad que están llevando a cabo y en la percepción de apoyo y refuerzo social y académico.

CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

2.1 La creación del espacio europeo de la educación superior

2.1.1. El Plan Bolonia

2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior en las universidades españolas y catalanas

2.2.1. La integración de la universidad española al EEES

2.2.2. La integración de la universidad catalana EEES

2.3. Los aspectos institucionales y académicos relacionados con la formación del estudiante

2.3.1. Aspectos institucionales relacionados con la formación universitaria

2.3.1.1. Mecanismos de regulación y seguimiento de los resultados académicos o de aprendizaje

2.3.1.2. Los sistemas de apoyo y orientación universitaria

2.3.2. Aspectos académicos relacionados con la formación del estudiante

2.3.3. El rol del profesorado en el nuevo modelo de formación universitaria

En páginas anteriores, ya se ha comentado que el acceso a la universidad supone para los estudiantes de primer año universitario un reto desafiante. Un reto que significa asumir que formar parte del contexto universitario conlleva un esfuerzo de adaptación académica y social.

El estudiante accede al nuevo contexto provisto de recursos de distinta índole (personales, sociales, económicos, académicos, ...) que deberían ser suficientes para llevar a cabo una transición exitosa. Los datos confirman, como señala Torrado (2012), que muchas veces, esto no es así.

Tinto (2012) manifiesta que existe la responsabilidad institucional de facilitar y acompañar al estudiante durante el proceso de adaptación ofreciéndole oportunidades de interacción y de participación con el contexto. Puesto que el contexto universitario es un sistema con normas y valores propios de la comunidad académica que regulan la forma en que el estudiante se relaciona con la institución y con sus compañeros. De esta afirmación se desprende que el estudiante que persiste es aquel que comprende los valores y normas académicas y sabe cómo actuar en consecuencia y se siente satisfecho.

La intención de este capítulo es visibilizar cómo es el contexto universitario al que acceden los nuevos estudiantes. Para ello se describe, en primer lugar, el proceso de transformación de la educación superior en el contexto español y catalán con la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior para concluir con aquellos aspectos del cambio académico e institucional que implican directamente a los estudiantes de nuevo acceso.

La Facultad de Formación del Profesorado¹, actualmente Facultad de Educación, inicia el curso académico 2009-2010 con las titulaciones de grado de maestro y maestra de educación infantil y de educación primaria adaptadas a los requisitos establecidos por el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Este proceso de adaptación afectó tanto a la estructura y contenido de las titulaciones como a la forma de concebir la actividad universitaria por parte del profesorado y del alumnado. De esta forma, los estudiantes de nuevo acceso se encuentran ante un escenario universitario en plena transformación, con un sistema universitario que centra la responsabilidad del aprendizaje al estudiante y con un profesorado transitando hacia nuevos modelos docentes. Y aunque no se pretende hacer una valoración política del proceso, no se puede obviar que la construcción de este nuevo contexto y sistema universitario provocó intensos debates, discusiones y movilizaciones de los agentes sociales y universitarios en toda Europa y también en España en contra de cómo los gobiernos estaban gestando el EEES (Cascante, 2009; Salaburu; Haug y Mora, 2011).

2.1. La creación del espacio europeo de educación superior

En 2010, la Educación Superior concluye la construcción de la estructura que sustentará el nuevo modelo de formación universitaria desde la perspectiva de la globalización y la sociedad del conocimiento: “El Espacio Europeo de educación Superior”.

Este proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (comúnmente conocido como el Plan Bolonia) se inició una década antes con la declaración de Bolonia en 1999. Por aquel entonces, Europa pretendía, a través de sus Universidades, crear un espacio global para promover la movilidad y la empleabilidad de las personas, además de convertirse en el referente único de la formación universitaria europea. Para ello se

¹ En 2014, la Facultad de Formación del Profesorado y la Facultad de Pedagogía constituyen la Facultad de Educación.

necesitaba diseñar un sistema universitario con una estructura común capaz de permitir la comparación entre titulaciones mediante un suplemento europeo del título el cual contiene la información necesaria para la transparencia en relación con el nivel y el contenido de las enseñanzas cursadas.

2.1.1. El Plan Bolonia

La Declaración de Bolonia (1999) fue el punto de partida para este proyecto de transformación universitaria y supuso una oportunidad para la construcción de una nueva universidad significativa para el desarrollo de la sociedad de conocimiento. Así pues, las universidades de 30 países europeos, entre ellos España, aceptaron el reto de garantizar un sistema de enseñanza superior y de investigación adaptado a las nuevas necesidades sociales, culturales, científicas y tecnológicas dirigidas al desarrollo y progreso de la sociedad.

La Declaración de Bolonia se basó por un lado, en los principios de la Magna Charta Universitatum², carta firmada en 1988 por los rectores de las universidades europeas reunidos para celebrar el IX centenario de la creación de la universidad de Bolonia, reconocía la universidad como la institución de cultura, conocimiento e investigación libre de cualquier poder político, económico e ideológico para investigar, enseñar y formar a la ciudadanía y con la responsabilidad social de contribuir al desarrollo cultural, científico y técnico. Además de asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesaria a lo largo de la vida. En la Carta Magna se suscribía los siguientes principios fundamentales:

- La Universidad, en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las condiciones geográficas y a la influencia de la historia, es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza. Abrirse a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer, para su esfuerzo docente e investigador, de una independencia moral y científica frente a cualquier poder político, económico e ideológico.

² The Magna Charta Universitatum (<http://www.magna-charta.org>)

- En las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza sea igualmente capaz de seguir la evolución tanto de las necesidades y de las exigencias de la sociedad como de los conocimientos científicos.
- Los poderes públicos y las universidades deben promover y garantizar la libertad de investigación, de enseñanza y de formación. La universidad representa un lugar de encuentro privilegiado entre profesores, los cuales disponen de la capacidad de transmitir el saber y los medios para desarrollarlo a través de la investigación y de la innovación, y de los estudiantes, que tienen el derecho, la voluntad y la capacidad de enriquecerse con ello.
- La universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo, afirma la necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.

Por otro lado, la declaración de Bolonia asumió como propios los objetivos propuestos un año antes por Inglaterra, Francia, Alemania e Italia en la Declaración de la Sorbona (1998) centrados en la transparencia internacional de los programas y el reconocimiento de las cualificaciones mediante un marco común de cualificaciones y ciclos de estudio; en la movilidad de los estudiantes y los docentes en el espacio europeo y su integración en el mercado laboral europeo y en un sistema común de titulaciones para los estudios de primer ciclo (grado) y de segundo y tercer ciclo (máster y doctorado).

Así pues, la declaración adquiere relevancia al representar el inicio de una estrategia encaminada a la creación de un marco común para la modernización y la reforma de la educación superior. En la declaración se concretaron los ejes vertebradores del nuevo modelo universitario, modelo que se iría confeccionando en los sucesivos encuentros de los países europeos hasta su finalización en 2010. Los ejes que vertebran el nuevo modelo de educación superior son:

- El sistema de grados académicos reconocibles y comparables basados fundamentalmente en dos ciclos, un primer ciclo orientado al mercado laboral con una duración mínima de tres años, y un segundo ciclo (máster) que se accede una vez completado el primer ciclo.
- El sistema de acumulación y transferencia de créditos similar al sistema ECTS ya utilizados en los intercambios Erasmus.

- La dimensión europea de la educación superior facilitando la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores.
- La cooperación europea en la educación superior en términos de desarrollo curricular y de cooperación entre instituciones.

En este tiempo se llevaron a cabo cinco encuentros para supervisar el desarrollo del proceso de Bolonia (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007 y Budapest-Viena 2009). En estas reuniones asistían los ministros europeos responsables de la enseñanza superior, la Asociación europea de universidades (EUA), los sindicatos nacionales de estudiantes europeos (ESIB), entre otros. En todas ellas se reafirmó la creación del espacio único para la mejora y la competitividad de las instituciones de educación superior en Europa. Igualmente, se resaltó la dimensión social de la educación superior y por lo tanto la responsabilidad pública de la educación de la ciudadanía. Y también, se reconoció a los estudiantes como miembros de pleno derecho de la comunidad académica.

En la tabla 5 se muestra una síntesis de los acuerdos y compromisos asumidos en las distintas reuniones.

Tabla 5. Síntesis de los acuerdos del proceso de Bolonia (adaptado de Eurydice, 2010)

PROCESO DE BOLONIA	
DECLARACIONES	ACUERDOS CLAVE
Declaración de la Sorbona (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • La creación de una Europa del conocimiento • La utilización de un sistema de créditos • La implantación de un sistema común de titulaciones en dos ciclos • La promoción de la movilidad de estudiantes y docentes
Declaración de Bolonia (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • La concreción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable • La planificación de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales • La utilización del sistema de créditos (ECTS) • La promoción de la movilidad de los estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo; • La cooperación europea en el ámbito de la garantía de calidad • La concepción de la dimensión europea en la educación superior.
Declaración de Praga (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo el aprendizaje permanente • La implicación de las instituciones y los estudiantes de educación superior • La promoción del espacio europeo de educación superior como un espacio atractivo

<p>Declaración de Berlín (2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la garantía de calidad en los niveles institucional, nacional y europeo • La introducción del sistema de dos ciclos • El reconocimiento de títulos y periodos de estudio, incluida la emisión automática y gratuita del suplemento europeo al título (SET) para todos los titulados a partir de 2005 • La elaboración de un marco de cualificaciones para el espacio europeo de educación superior • La inclusión en el proceso del nivel de doctorado como tercer ciclo • El desarrollo de vínculos más estrechos entre el espacio europeo de educación superior y el espacio europeo de investigación
<p>Comunicado de Bergen (2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El refuerzo de la dimensión social y la eliminación de obstáculos a la movilidad • La instrucción de los estándares y directrices de garantía de calidad, conforme a lo propuesto en el informe de la ENQA³ • La elaboración de marcos nacionales de cualificaciones para el espacio europeo de educación superior • La promoción de itinerarios flexibles de formación en la educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento de aprendizajes previos
<p>Comunicado de Londres (2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La creación del Registro Europeo de garantía de calidad (EQAR)⁴ • La creación de los marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el marco de cualificaciones para el espacio europeo de educación superior • La eliminación de los obstáculos para la movilidad de los estudiantes, del profesorado y personal administrativo • El establecimiento de estrategias nacionales en favor de la dimensión social, incluyendo los planes de acción y las medidas para evaluar su efectividad • El establecimiento de una estrategia para el espacio europeo de educación superior en un contexto global
<p>Comunicado de Lovaina (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El establecimiento de los objetivos para ampliar la participación general e incrementar la participación de los colectivos sociales subrepresentados en la educación superior al final de la próxima década • La aspiración de que, en 2020, al menos el 20% de los titulados del EEES hayan pasado un período de estudio o de formación en el extranjero • La confirmación de que el aprendizaje permanente y la empleabilidad son misiones importantes de la educación superior • La confirmación de que el aprendizaje centrado en el estudiante debe ser el objetivo central de la reforma curricular en EEES

³ European Association for Quality Assurance in higher education. Su función es divulgar la información, experiencias y buenas prácticas en el campo de la garantía de calidad en la educación superior.

⁴ EQAR es un registro de agencias de garantía de calidad que cumplen con los principios de garantía de calidad del EEES, como la ANECA

2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior en las universidades españolas y catalanas.

La incorporación de las universidades españolas y catalanas en el EEES supuso la oportunidad de transformar y modernizar el sistema universitario español. Según Vazquez, (2011:31)

Bolonia debía ser la pócima mágica para superar rigideces, desajustes e ineficiencias que nos permitiesen avanzar decididamente en ámbitos como el de la reestructuración del mapa de titulaciones, en el acercamiento de las enseñanzas a las necesidades sociales, en la renovación de contenidos y métodos docentes, en el engarce entre niveles educativos o la mejora de rendimientos, superando los altos índices de fracasos y retardos

El proceso de implantación del EEES fue un proceso complejo y lleno de obstáculos. Salaburu, Haug, y Mora (2011) señalan que la universidad española, cuando se inicia el proceso de Bolonia, se halla todavía bajo los efectos de la aplicación de la ley de reforma universitaria de 1983 (LRU)⁵, además de estar inmersa en un proceso de renovación de planes de estudio llevado a cabo en 1992. Con la Ley de Reforma Universitaria (LRU), la universidad inició un proceso de cambio que supuso, tal como manifiestan Masjuan y Troiano, (2009):

- La democratización de las estructuras de dirección y gestión universitaria con la creación de órganos colegiales elegidos democráticamente, en los cuales participan el profesorado, los estudiantes y el personal administrativo.
- La creación de los Consejos Sociales, órgano que introduce diversos agentes sociales en el gobierno de las universidades con la finalidad de hacerlas más sensibles a las demandas sociales.
- La mejora de la calidad docente.
- El fortalecimiento de los departamentos para mejorar la calidad de la investigación, distinguiéndoles de las facultades encargadas de los planes de estudio.
- Los cambios específicos en la estructura y contenido de los estudios, adoptado tendencias de acercamiento a Europa y el mercado laboral (p:74)

⁵ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria y derogada por la ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre.

En estas circunstancias, cabe mencionar que, a pesar de la transformación llevada a cabo con la aplicación de la LRU, la universidad española, en comparación con otras universidades europeas, se encontraba, conceptualmente y estructuralmente, lejos de los planteamientos de Bolonia (Bricall, 2000).

2.2.1. La integración de la universidad española al EEES

España afronta el proceso de adaptación al EEES con la ley orgánica de universidades 6/2001, de 21 de diciembre⁶. En el Título XIII *Espacio Europeo de enseñanza superior* se cita que la integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior es competencia del Gobierno, de las comunidades autónomas y de las universidades (Art. 87). Y en el artículo 88, *de las enseñanzas y títulos y de la movilidad de estudiantes* se menciona que los títulos oficiales irán acompañados del suplemento del título; que la unidad de medida del haber académico será el crédito europeo; y que se fomentará la movilidad de los estudiantes.

Con la publicación en 2003 del documento marco la *integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte asume el proceso de cambio del contexto universitario. En el documento se señala la LOU como el marco de referencia para desarrollar las propuestas que conduzcan a la integración del sistema universitario español al EEES. Dichas medidas se relacionan con el sistema europeos de créditos, la estructura de las titulaciones, el Suplemento Europeo al Título (SET) y la garantía de la calidad.

Con la aprobación del real decreto 55/2005 se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Así pues, el grado debe proporcionar al estudiante una formación universitaria que comprenda conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral. Por lo tanto, las titulaciones deben articularse en torno a un perfil profesional con perspectiva nacional y europea.

⁶ La ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades la cual queda modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

Las Universidades son las responsables de elaborar los planes de estudios de las enseñanzas universitarias que serán verificados por el Consejo de Universidades. El real decreto concede a las universidades la libertad y autonomía para diseñar y planificar los nuevos títulos universitarios y para asignar la docencia.

El proceso de implantación continúa con la Ley Orgánica de Universidades 4/2007, de 12 de abril. En el preámbulo de la ley, se advierte de la importancia de potenciar la autonomía de las universidades para que estas se conviertan en agentes activos para la transformación de Europa en una economía integrada en la sociedad del conocimiento.

Además, la ley 4/2007 también regula el proceso de verificación y acreditación de los títulos (Capítulo VI). Se expone que una vez las universidades hayan elaborado los planes de estudios de la titulación, estos deberán ser verificados por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) para su evaluación.

2.2.2. La integración de la universidad catalana al EEES

En Catalunya, la ley de universidades 1/2003, amparada en las competencias que corresponden a la Generalitat de Catalunya reconocidas en los artículos 15 y 9.7 del Estatuto de Autonomía de Catalunya, regula el proceso de transformación en materia de enseñanza y de investigación, respetando el derecho a la autonomía universitaria y dentro del marco de la ley estatal universitaria 6/2001.

La ley de universidades de Catalunya reafirma la existencia de una realidad universitaria catalana con identidad propia como un sistema universitario de Catalunya, también manifiesta la voluntad de integrarse y contribuir plenamente en el espacio europeo de educación superior impulsando la movilidad internacional de los estudiantes y del profesorado. Finalmente, promulga la adopción de la excelencia y la calidad como instrumentos de progreso en la docencia, la investigación y en la transferencia de tecnología y de conocimientos.

Paralelamente, la Generalitat de Catalunya en el Real decreto 253/2003 publica la creación de la Oficina del espacio europeo de la enseñanza superior y la Oficina de promoción de las universidades de Cataluña, ambas suscritas a la Secretaria General del Consejo Interuniversitario de Catalunya. La finalidad de dichas oficinas es coordinar las acciones

orientadas a la integración de las universidades catalanas al espacio europeo de educación superior. Tal como determina el real decreto, la Oficina del espacio europeo de la enseñanza superior tiene las funciones siguientes (real decreto 253/2003, art.2).

- Actuar como observatorio en Catalunya, de las tendencias europeas e internacionales en materia de enseñanza superior.
- Proponer medidas para adaptar las universidades, en los diferentes ámbitos, a los contenidos del espacio europeo de enseñanza superior.
- Proponer adaptaciones de los planes de estudio al modelo de estructuras cíclicas europeas e internacionales.
- Fomentar las relaciones entre las instituciones universitarias catalanas y las del resto de Europa.
- Apoyar a las universidades para su participación en los programas europeos de movilidad y de cooperación.

A la Oficina de promoción de las universidades catalanas le corresponde (real decreto 253/2003, art.2),

- Implementar los programas de promoción de los estudios de las universidades de Catalunya del Consejo Interuniversitario de Catalunya.
- Difundir y promover los estudios que ofrecen las universidades de Catalunya.
- Establecer conjuntamente con las universidades de Catalunya áreas académicas y geográficas de actuación preferente.
- Proponer las medidas de mejora del sistema de acogida de los estudiantes extranjeros a las universidades de Catalunya.
- Promover las relaciones internacionales, en el ámbito universitario, necesarias para el desarrollo de los programas de promoción.
- Elaborar conjuntamente con las universidades un sistema de evaluación de la calidad e incidencia de los programas de promoción.

El reto de impulsar la integración del sistema universitario catalán en el EEES recae en el Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información de la Generalitat de Catalunya (DURSI) tal como se estipulaba en la Ley 1/2003, de 19 de febrero de las universidades de Catalunya. El departamento de Universidades, Investigación y Sociedad (DURSI) junto con la Agencia para la calidad del sistema universitario de

Cataluña (AQU) y las universidades catalanas firmaron en 2004 el convenio para desarrollar el Plan piloto para la adaptación de las titulaciones a EEES. Para tal fin, AQU Cataluña publicó en 2005 la *Guia general per du a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEES y eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*.

Con el plan piloto (2004-2006), las universidades catalanas iniciaban el proceso de transición hacia el nuevo escenario universitario del grado y del máster universitario. De la universidad de Barcelona se integraron en la primera edición de adaptación al plan piloto (2004-2005) los estudios de diplomatura de Biblioteconomía y documentación; Estadística; Maestro y maestra especialista en Lengua Extranjera; Gestión y administración y Turismo. Y en la segunda edición (2005-2006) se incorporaron las diplomaturas de maestro y maestra especialista en educación infantil; maestro y maestra especialista en educación primaria; maestro y maestra especialista en educación musical; maestro y maestra especialista en educación física y maestro y maestra en educación en educación especial.

La finalidad del plan era experimentar el proceso de adaptación de las titulaciones universitarias a los nuevos paradigmas docentes y metodológicos. En concreto, se pretendía observar cómo se afrontaba el paso de una metodología docente centrada en el profesor a una metodología docente centrada en el estudiante, es decir, un aprendizaje basado en las competencias que el estudiante debe adquirir para ser competitivo en el mundo laboral tal como se estipulaba en el plan Bolonia. En suma, interesaba saber cómo el profesorado y el alumnado aceptaban y adoptaban el nuevo rol dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el que el profesorado pasaba de un papel de transmisor de conocimiento a un papel de facilitador con ayuda de nuevos instrumentos metodológicos y didácticos y el alumnado pasaba de un papel receptivo de conocimiento a un papel activo en la construcción del conocimiento.

Las titulaciones que participaron en el plan piloto tuvieron que adaptar la metodología académica-docente al modelo educativo propuesto en el espacio europeo de educación superior. De este modo, los objetivos formativos se definieron en términos de competencias académicas y profesionales. Se adoptaron enfoques metodológicos-docentes centrados en el papel activo del estudiante. Se incorporaron las TIC a las nuevas metodologías para el aprendizaje y la gestión. Y se ajustó la evaluación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso de formación del estudiante.

Además, los responsables de adaptar el título de grado debían definir tanto el perfil de acceso como el perfil profesional del graduado en relación a las demandas sociales y profesionales según la declaración de Bolonia.

A partir del plan piloto, las universidades catalanas iniciaron el proceso interno de elaboración de la memoria de verificación de las titulaciones que debían implementarse en el 2009-2010.

Daza y Elías (2013) señalan que las universidades catalanas abordaron la reforma de Bolonia de diversas maneras en función de los recursos destinados, la tradición institucional, el consenso y la participación de toda la comunidad universitaria. En el curso 2009-2010 y 2010-2011, la Universidad de Barcelona implantó la totalidad de los grados según las directrices del EEES envuelta entre el desacuerdo y el desconocimiento de la reforma educativa por gran parte de la comunidad educativa. Esta situación inicial se vio agravada por la crisis económica que obligó a dar un giro a las previsiones de implantación. La disminución del financiamiento público para la educación superior ha encarecido el acceso y la permanencia a la universidad con el aumento de las tasas universitarias. Asimismo, el cambio de sistemas de becas con una baremación más restrictiva ha limitado el acceso a una gran parte de estudiantes, especialmente aquellos estudiantes de clase trabajadora (Daza y Elías, 2013; Berlanga, 2014).

Para las universidades, entre ellas la Universidad de Barcelona, estas restricciones económicas se reflejaron, además, en la reducción de los presupuestos para infraestructuras, docencia e investigación que ha conllevado, por un lado, la reducción y congelación de contratos estables y, por otro lado, la precariedad de los nuevos contratos del profesorado universitario e investigador.

En la universidad de Barcelona, los grados ofertados, entre ellos, el de maestro y maestra de educación infantil y el de educación primaria, vieron como las previsiones de recursos personales y funcionales previstos en las memorias de verificación aprobadas por la ANECA se reducían drásticamente. Esta falta de recursos afectó directamente tanto al profesorado como al estudiante generando un clima de malestar hacia la institución.

Como señalan Daza y Elías (2013) los recursos son el elemento clave para garantizar el éxito de un proceso de cambio y el profesorado es el recurso más importante de ellos. Actualmente, el profesorado aborda más funciones (docentes, gestión e investigación) de las que puede sobrellevar sin el apoyo institucional. La precariedad de los contratos hace que el profesorado asociado dificulta la implicación en los equipos docentes o que el profesorado con talento renuncie a continuar su carrera universitaria mermando, de esta forma, la calidad docente de la titulación.

2.3. Los aspectos institucionales y académicos relacionados con la formación del estudiante

A lo largo del capítulo se describe el contexto universitario en el cual el estudiante debe integrarse y adaptarse cuando accede a la universidad. En este apartado se concretan aquellos aspectos tanto institucionales como académicos que condicionan la formación del estudiante los cuales pueden favorecer o dificultar su proceso de transición académica y social.

2.3.1. Aspectos institucionales relacionados con la formación universitaria

Como señala Torrado (2012) la reforma universitaria derivada del EEES supone una mejora en el acceso a la universidad, pues bajo la premisa *sociedad del conocimiento y aprendizaje a lo largo de la vida*, la universidad emerge como agente promotor del desarrollo social, económico y cultural de las sociedades.

La dimensión social de la educación superior representa uno de los elementos que caracteriza el nuevo contexto universitario y hace referencia a la composición social de la matrícula universitaria y a los factores que la determinan (Ariño, 2014). El término dimensión social aparece en las sucesivas declaraciones, pero es en la declaración de Londres en 2007 donde se remarca y se especifica que la educación superior debe promover la cohesión social, la reducción de las desigualdades y la mejora del nivel de conocimientos, habilidades y competencias en la sociedad. Para ello, la universidad debe ser, por un lado, el reflejo de la diversidad de la población y por otro lado, las condiciones económicas y el origen social no deben ser un obstáculo para acceder y finalizar los estudios universitarios.

Si atendemos a lo que señalan Tello (2012) y Berlanga (2014), se debe poner en duda la política estatal en cuanto a la igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior. Estos autores exponen que España y Catalunya se sitúan entre los 10 lugares donde los estudios de grado son más caros. Concretamente Catalunya, es la comunidad de España donde más han aumentado las tasas de matrícula.

Además, también señalan que tampoco existe un sistema de becas suficiente para la población estudiantil. Solo el 23% los estudiantes se benefician de algún tipo de beca. En Catalunya, los beneficiarios son el 18% del total de la población estudiantil. Ambos porcentajes son sensiblemente inferiores en relación a los datos de otros países europeos.

En cuanto al perfil de acceso del estudiante universitario, el Real Decreto 1892/2008 configura un nuevo mapa de acceso a la universidad desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Se amplía el perfil de acceso a la universidad incluyendo colectivos de personas adultas tales como las personas mayores de 40 años con experiencia laboral y las personas mayores de 45 años.

Tabla 6. Perfiles de estudiantes de acceso a la Universidad

PERFIL DEL ESTUDIANTE (art.3 1892/2008)	RESERVA DE PLAZAS	PRUEBA DE ACCESO
Bachillerato +PAU		SI
CFGS		NO*
Titulación universitaria	Mínimo 1% y máximo 3%	NO
Mayores 25 años	Mínimo 2%	SI
Mayores de 45 años	Mínimo 1% y máximo 3%	SI
Mayores de 40 años con experiencia laboral	Mínimo 1% y máximo 3%	Solicitud a la universidad
Estudiantes con discapacidad	5%	Según vía de acceso
Deportistas de alto nivel y de alto rendimiento	Entre 3% y 5%	Según vía de acceso
Estudiantes extranjeros		Según su expediente académico
* En el curso 2010-2011 no se aplicó la prueba de acceso a los CFGS con lo que hubo una entrada masiva de este perfil de alumnado en detrimento del perfil de estudiante de Bachillerato +PAU En curso 2011-2012 se reguló el acceso a CFGS con la realización de una prueba específica.		

El Real Decreto también contempla el acceso de los estudiantes con un dictamen de discapacidad. Para estas personas, el Real Decreto prevé la adaptación de la prueba de acceso a las condiciones que presenta la persona ofreciéndole los recursos necesarios para

que pueda llevarla a cabo en igualdad de condiciones. Para estos estudiantes se reserva un 5% de las plazas ofertadas. Igualmente, el decreto facilita el acceso a los estudios universitarios a aquellos deportistas de alto nivel y de alto rendimiento que lo deseen reservando entre 3% a 5% de las plazas ofertadas.

Como se observa, el compromiso social que adquiere la universidad con la sociedad motiva que estén presentes en nuestras aulas nuevas tipologías de estudiantes denominados no convencionales. Esta tipología de estudiantes está representada por estudiantes con un bajo nivel económico; inmigrantes y minorías culturales; estudiantes con discapacidad; estudiantes adultos o estudiantes con titulaciones extranjeras (Ariño, 2014).

Tal como se expone en Figuera et al. (2015) el efecto de las políticas de acceso para los estudiantes de vías no convencionales se ha incrementado sensiblemente en la Universidad de Barcelona, en el curso 2010-2011 de los 10.394 estudiantes que accedieron a la universidad, el 24,2% procedían de vías no convencionales, la mayoría procedentes de los CFGS (20,3%). Así pues, de la totalidad de los estudiantes de nuevo acceso, 2.414 estudiantes estaban considerados de riesgo.

La universidad va dejando paso a colectivos de estudiantes más diversos, con unos itinerarios formativos dispares que, si bien suponen un avance y un beneficio social, también representan transiciones universitarias de riesgo y complicadas de gestionar dentro y fuera del aula.

Otra cuestión a destacar, hace referencia a cómo la Universidad asegura la equidad participativa de los estudiantes una vez han accedido a la universidad, es decir, qué estrategias proporciona la universidad para que los estudiantes puedan dedicarse y progresar en su formación. En este sentido, la universidad adopta varios mecanismos caracterizados por su flexibilidad a la hora de ajustarse con la diversidad de realidades de los estudiantes. Así pues, por un lado, se pueden distinguir los mecanismos de regulación y seguimiento de los resultados académicos. Y, por otro lado, los servicios de apoyo y orientación.

2.3.1.1. Mecanismos de regulación y seguimiento de los resultados académicos o de aprendizaje

Un primer mecanismo de regulación y seguimiento tiene como punto de partida la dedicación al estudio. En este sentido, la universidad de Barcelona contempla dos tipologías de dedicación o modalidad de matrícula en función de las necesidades de los estudiantes. La modalidad de matrícula a tiempo completo está pensada para los estudiantes que tienen dedicación completa a los estudios, una modalidad más propia de los estudiantes convencionales sin cargas laborales ni familiares. La modalidad de matrícula a tiempo parcial está pensada para aquellos estudiantes que concilian el estudio con otras actividades, siendo las más comunes, las actividades de tipo laboral o familiar y que suelen representar a los estudiantes de mayor edad. Así pues, la modalidad de matrícula identifica dos perfiles de estudiantes que conviven en las aulas y que presentan ante las demandas académicas distintos comportamientos.

Otro mecanismo de regulación y seguimiento de la trayectoria académica está relacionado con la evaluación de los resultados de aprendizaje. La Universidad de Barcelona, adopta el modelo de evaluación continuada. Se considera el modelo más coherente con el planteamiento metodológico docente y pensado para el estudiante a tiempo completo. Ahora bien, la universidad, para ajustarse a los diferentes perfiles de estudiantes, incluye el modelo de evaluación única que, en la mayoría de los casos, representa un ajuste temporal en la entrega de las actividades de evaluación para aquellos estudiantes que no pueden seguir con normalidad la asignatura. Este modelo de evaluación está dirigido a aquellos estudiantes con cargas laborales o familiares.

Finalmente, otro mecanismo de regulación y seguimiento está vinculado a la continuidad y permanencia del estudiante a la universidad. La universidad de Barcelona prevé la posibilidad de trayectorias académicas discontinuas o con interrupciones y si éstas no son superiores a dos años académicos no se considera abandono. El estudiante debe superar como mínimo el 50% de los créditos matriculados para continuar su formación.

2.3.1.2. Los sistemas de apoyo y orientación universitaria

Vinculado con la responsabilidad social de la universidad, el servicio de orientación y la acción tutorial es otro elemento que conforma el sistema universitario y que centra su atención en el apoyo de todos los estudiantes que acceden a la universidad al acompañarlo a lo largo de su experiencia académica y social (Álvarez, 2012; Figuera y Álvarez, 2014).

Como ya se ha comentado en el capítulo anterior, el primer año académico es crucial en la vida del estudiante (Tinto, 2012). Tal como señalan, Gazeley y Aynsley (2012), Álvarez (2012) o Figuera y Álvarez (2014) proporcionar información, asesoramiento y orientación es una de las intervenciones clave para promover la permanencia y el éxito académico de los estudiantes.

Además, la investigación confirma que los problemas de persistencia se agudizan en los colectivos no convencionales o subrepresentados tales como los estudiantes de contextos desfavorecidos; estudiantes adultos; estudiantes inmigrantes o estudiantes con discapacidad por lo que es importante que la universidad disponga de mecanismos para identificar y apoyar las necesidades de los diferentes grupos de estudiantes diseñando programas institucionales preventivos que se inicien antes y durante el primer año y con un planteamiento ecológico-sistémico que incluya el análisis del contexto próximo del estudiante, el conjunto de responsables (servicios, responsables académicos e institucionales y profesorado) y todas las dimensiones de la formación (el diseño del currículum, la docencia, la orientación, la tutoría) tal como expresan Figuera et al. (2015).

Pero como señala Tinto (2007) no se puede olvidar que para algunos estudiantes la clase es el único espacio de relación académica y social con el profesorado y con los compañeros. Desde esta perspectiva, el profesorado tiene una responsabilidad en la persistencia del estudiante (Freixa, Aparicio-Chueca y Triadó, 2015) adoptando el rol de tutor. Álvarez (2015) señala que la tutoría adquiere un papel relevante en el proceso de aprendizaje del estudiante pues favorece y promueve el aprendizaje autónomo del estudiante y fomenta la adquisición de las competencias. La importancia de las acciones de tutoría y orientación se resaltan en el Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010) y que se considera uno de los derechos de los estudiantes del grado (Artículo 8):

- e) A recibir orientación y tutoría personalizadas en el primer año y durante los estudios, para facilitar la adaptación al entorno universitario y el rendimiento académico, así como en

la fase final con la finalidad de facilitar la incorporación laboral, el desarrollo profesional y la continuidad de su formación universitaria.

2.3.2. Aspectos académicos relacionados con la formación del estudiante

Una de las implicaciones que supuso acogerse a las directrices del Plan Bolonia fue el cambio de paradigma de la interacción pedagogía-docente entre el profesorado y el estudiante. El estudiante pasa a ser el foco de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje y se le otorga la responsabilidad de conducir su propio aprendizaje. Es decir, el eje de la enseñanza se centra en el aprendizaje autónomo del estudiante.

Este cambio metodológico viene condicionado según De Miguel (2005) por tres razones. La primera razón está relacionada con la sociedad del conocimiento. El conocimiento se concibe como algo dinámico y cambiante en el que los estudiantes deben implicarse para ir construyendo su propio aprendizaje. La formación universitaria ofrece las oportunidades y recursos para que el estudiante pueda desarrollar esta labor. La segunda razón hace referencia a la relación entre el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y la necesidad de adaptar las metodologías académico-docentes para este fin.

El EEES promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. (p.16)

Y, por último, la tercera razón es que el nuevo modelo educativo garantiza el desarrollo y adquisición de unas habilidades y capacidades generales y específicas que permiten al estudiante un mejor acceso al mercado laboral.

La excesiva polarización de las enseñanzas universitarias sobre objetivos relativos a los conocimientos ha generado problemas y desajustes que no facilitan la integración de los sujetos en el mercado de trabajo. Por ello, cada vez con mayor insistencia se reclama desde distintos foros que las instituciones universitarias orienten sus enseñanzas de manera que los alumnos adquieran las competencias que son requeridas desde el ámbito profesional. (p.17)

El EEES pretende que la formación universitaria se ajuste a las necesidades sociales, tanto profesionales como culturales, y sea, por lo tanto, una formación útil para el ejercicio profesional. Por lo tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben orientarse hacia la adquisición de las competencias profesionales. Según el *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona* (2008) la competencia se define como,

la aptitud o capacidad de movilizar de manera rápida y pertinente toda una serie de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar eficientemente determinadas situaciones. Una persona será competente cuando responda de manera adecuada una situación concreta. Para poder hacerlo tendrá que haber adquirido determinados conocimientos y haber aprendido a movilizarlos (interaccionar los conocimientos y aplicarlos de manera rápida y pertinente). Las competencias movilizan e integran los conocimientos.

Para Parcerisa (2010) del concepto de competencia se desprenden tres condiciones claves para afrontar la formación universitaria según las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. La primera condición es que el aprendizaje de competencia conlleva el diseño de situaciones para practicar la movilización, elemento clave para la construcción del aprendizaje. La segunda condición es que la visión global de la titulación se fundamenta en la idea de competencia tanto por ser un conjunto de aprendizajes interrelacionados como por la importancia de la movilización. Y la tercera condición es que las competencias articulan los componentes pedagógicos del aprendizaje tales como la metodología, la organización, los recursos y la evaluación.

El diseño y planificación de situaciones de aprendizaje orientadas a la adquisición de competencias supone la adopción de unas metodologías académico-docentes las cuales el contexto de formación o situación de aprendizajes simulan situaciones laborales (De Miguel, 2005; Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008; o Medina y Jarauta, 2013). También supone una nueva organización del aprendizaje más modular e interdisciplinar. En este modelo educativo, la interacción pedagógica-docente entre el profesorado y el estudiante se apoya básicamente en tres elementos los cuales guían y orientan la formación académica. Estos son el plan docente, los ECTS y la evaluación de los aprendizajes.

Respecto **al plan docente**, en el documento *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES* publicado por AQU Catalunya (2005) se indica que el plan docente de la asignatura es la evidencia más operativa para conocer el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y tal como se describe en las *Normes reguladores dels plans docents de les assignatures per als ensenyaments de la universitat de Barcelona segons les directrius de l'espai europeu d'educació superior* (VPD-UB, 2006) el plan docente debe elaborarse desde la perspectiva de un estudiante que debe construir su propio aprendizaje, por lo tanto, el plan docente debe contener aquellos elementos que orienten y guíen al estudiante en el proceso de formación:

Competencias y objetivos, contenidos, metodología y organización general de la asignatura, la evaluación acreditativa de los aprendizajes y las fuentes de formación básica.

Respecto al **sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)**, si bien el objetivo final del ECTS es lograr la transparencia, la movilidad y la calidad en la formación de los estudiantes en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la U.E tiene un impacto directo en la forma de concebir la relación entre profesor-estudiante.

Como manifiesta el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) es

la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios." (Artículo 3)

El sistema de créditos ECTS⁷ representa, de este modo, una nueva forma de entender la organización del currículum centrado en el trabajo del estudiante, orientando las programaciones y las metodologías docentes centradas en el aprendizaje de los estudiantes (Gonzalez y Wagennar, 2003) y obliga al profesorado a reflexionar sobre la secuencia de aprendizaje que el estudiante debe recorrer y los procedimientos (actividades y recursos) que darán significado a este recorrido educativo. Por ello, el profesorado determina el volumen de trabajo del estudiante calculando las horas que éste necesita para desarrollar su proceso de aprendizaje, proceso que se va construyendo dentro y fuera del aula. Así, desde la perspectiva del profesorado, de forma indirecta, el ECTS comporta una nueva forma de concebir la dedicación docente que se amplía con otras actividades y espacios como las tutorías, la atención personalizada, la evaluación y la coordinación (Valcárcel, 2003).

⁷ El sistema de créditos determina el número de horas que el estudiante debe dedicar al estudio que oscila entre 1500 y 1800 horas por curso. En la Universidad de Barcelona, el crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante. La dedicación del estudiante se distribuye entre clases presenciales que supone el 40% del total de horas de trabajo del estudiante y el trabajo dirigido y autónomo que suponen el 60% del total de la dedicación.

Ahora bien, y desde planteamientos más tradicionales, existe el riesgo de interpretar el valor del trabajo académico como una mera acumulación de actividades académicas, a veces, desconectadas y sin sentido y que sobrecargan a los estudiantes produciendo un efecto desmotivador, como se ha comprobado en investigaciones previas (Dorio y Corti, 2015).

Finalmente, **la evaluación de los aprendizajes** representa otro de los cambios profundos en la actividad docente. La evaluación del proceso de aprendizaje desde el enfoque de aprendizaje basado en competencias condiciona todo el proceso formativo y

obliga a ampliar la tipología de los procedimientos evaluativos empleados y a pensar en ellos como un todo estratégicamente combinado e integrado (Mateo y Vlachopoulos, 2013: 196)

Además, desde esta perspectiva, la evaluación tiene como función orientar y motivar el aprendizaje del alumno. La evaluación se convierte en el elemento clave para que el estudiante pueda construir su conocimiento.

Asumir el modelo de evaluación alternativo más acorde al nuevo panorama educativo, como sugiere Mateo (2008) conlleva que los estudiantes en su proceso de evaluación demuestren, construyan o desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones definidas y estándares o reales. Así pues, la evaluación de los aprendizajes adquiere una dimensión que va más allá de la comprobación del conocimiento. Este tipo de evaluación se caracteriza por qué (Mateo, 2008:16)

- Utiliza las muestras siguientes: experimentos de los estudiantes, proyectos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
- Hace un juicio evaluativo basado en la observación, la subjetividad y en el juicio profesional.
- Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre los alumnos a la luz de sus propios aprendizajes.
- Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
- Tiende a ser idiosincrásica.
- Provee la información evaluativa de forma que facilita la acción curricular.
- Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

Esta nueva conceptualización de la evaluación de los aprendizajes, institucionalmente denominada evaluación continua supone para el estudiante una mayor dedicación, compromiso y responsabilidad en su proceso de aprendizaje, además la evaluación tiene la función de guiar y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante.

2.3.3. El rol del profesorado en el nuevo modelo de formación universitaria

El modelo educativo propuesto en el Plan Bolonia conlleva una transformación sustancial de la función docente. El profesorado acostumbrado a planificar sus clases en base a una metodología más expositiva, tiene que habituarse a la utilización de estrategias didácticas activas pensadas para que el estudiante pueda desarrollar sus competencias mediante situaciones de acción. Así pues, el profesor se convierte en asesor y orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Mérida Serrano, 2006; Figuera y Álvarez, 2015).

Así pues, el profesorado, tal como señala Imbernon (2010) debe esforzarse por motivar y estimular a los estudiantes durante su proceso de formación, acompañarlos y proporcionándoles los recursos necesarios para que estos puedan ir completando su formación. De este modo, cuando el profesorado diseña y planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta determinadas condiciones para ayudar al estudiante a regular su propio aprendizaje, como la inclusión de recursos de tutoría y orientación, recursos de autoaprendizaje, recursos tecnológicos, es decir, todas aquellas herramientas necesarias que potencien el aprendizaje autónomo y permanente al igual que el pensamiento autónomo, reflexivo y crítico claves para el desarrollo personal y profesional del estudiante (Medina y Jarauta, 2013, Waterkemper, do Prado, Medina y Schubert, 2014; Contreras, 2013).

De este modo, el nuevo modelo educativo necesita que el profesorado universitario se reinvente. Porque este cambio va más allá del dominio técnico de unas estrategias determinadas, sino que implica una nueva forma de entender la función docente, la relación con el estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, una nueva cultura docente capaz de estimular las carrera académica-profesional de cada estudiante.

Desde esta óptica, para los estudiantes que acceden a la universidad, el profesorado es la conexión con sus estudios y con el contexto universitario y su forma de actuar mediará en cómo los estudiantes perciben la institución y van configurando su sentido de pertenencia

institucional. Es pues, la cara visible de la universidad. En este sentido, Freixa et al. (2015) al igual que Johnson (2013) consideran que el profesorado de primer curso debe tener un perfil docente específico más próximo al profesor tutor, por un lado, sensible al proceso de adaptación del estudiante de primer curso y, por otro lado, con una visión holística del perfil profesional que subyace en la titulación.

Pero la realidad es bien distinta, el profesorado tiene otras inquietudes, todas ellas relacionadas en cómo llevar a cabo su tarea docente desde el nuevo enfoque educativo con las condiciones que ofrece la institución y la realidad de las aulas. Freixa et al. (2015) evidencian, al respecto, que la situación actual del profesorado es controvertida. El profesorado hace malabarismos para implantar metodologías activas con grupos que oscilan entre 60 a 90 estudiantes con lo que la participación y la atención personalizada es, para el profesorado, imposible. Consideran difícil que el estudiante pueda tomar las riendas de su propio aprendizaje sin la garantía de una preparación previa significativa que sirva de punto de partida y anclaje del nuevo conocimiento. Además, teniendo en cuenta la diversidad de perfiles de estudiantes, estos procesos de aprendizaje tienen diferentes ritmos por lo que su seguimiento se lleva cabo de forma deficitaria.

A modo de conclusión,

A partir del curso 2009-2010 los estudiantes acceden a un sistema universitario en pleno proceso de transición. La universidad se halla en plena búsqueda de una nueva identidad institucional más próxima a la ciudadanía y con la misión de ser el reflejo de la diversidad social y cultural. A la universidad se le exige que esté preparada para acoger y gestionar la formación de un mayor número de estudiantes de procedencias y trayectorias distintas y no tradicionales y que cada vez están más presentes en las aulas.

El compromiso que la universidad adquiere ante la sociedad conlleva que la institución replantee, por un lado, fórmulas más flexibles y adaptadas de tipo económico, estructural y organizativo para prevenir y favorecer que los estudiantes que inician sus estudios universitarios puedan progresar y graduarse. Por otro lado, los programas institucionales de apoyo y orientación, promovidos por la universidad y las facultades, tienen como objetivo, en un primer momento, favorecer la integración y la adaptación al contexto universitario y

a lo largo del proceso formativo acompañan al estudiante en la construcción de su identidad profesional.

Académicamente, los estudiantes se incorporan a una comunidad educativa dividida en cuanto a la forma de afrontar la relación docente-pedagógica que la reforma propone y que conlleva un cambio cultural en la universidad. Durante su experiencia universitaria, los estudiantes interactúan con un tipo de profesorado que no quiere o no puede afrontar el nuevo modelo educativo, bien porque no se ajusta a su estilo docente, bien por falta de preparación o por desconocimiento. A su vez, los estudiantes interactúan con otro perfil de profesorado que ve, en el nuevo modelo educativo, la oportunidad de mejorar la calidad docente.

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN INICIAL DE LA MAESTRA Y DEL MAESTRO. EL GRADO DE MAESTRO Y MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA UNIVERIDAD DE BARCELONA

3.1. La formación universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior

3.2. La formación inicial de la maestra y el maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior

3.2.1. La formación inicial de la maestra y del maestro en Europa

3.2.2. La formación inicial de la maestra y del maestro en España

3.3. El plan de estudios del grado de maestro y maestra de Educación Infantil en la Universidad de Barcelona

3.3.1. El perfil académico y profesional de la maestra y del maestro de educación infantil

3.3.2. Diseño y planificación del plan de estudios del grado en maestro y maestra de educación infantil

3.3.3. El estudiante y el plan de estudios

El abordaje del proceso de transición del estudiante desde la perspectiva institucional incluye, por un lado, conocer y analizar las dinámicas específicas del sistema y contexto universitario tal como se ha mencionado en el capítulo anterior y, por otro lado, analizar el modelo formativo que la institución dispone para los estudiantes que aspiran a titularse, tema en el que se centra este capítulo. Tal como señalan Freixa et al. (2015) el plan de estudios es el eje vertebrador de la titulación y que junto con la secuenciación curricular representan el eje central del modelo formativo.

En el Espacio Europeo de Educación Superior, el plan de estudios de una titulación responde a un propósito claro de profesionalización. Es por ello que emerge el concepto de perfil profesional como el núcleo en torno al que debe girar la formación universitaria. Así pues, el perfil profesional constituye el marco de referencia para las decisiones que implican el diseño y la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Desde esta perspectiva, la elaboración del plan de estudios no debe limitarse a la concreción de materias, asignaturas y créditos, sino que debe representar el diseño de un

contrato-programa que la institución ofrece para la formación de sus titulados en relación a un perfil profesional concreto (de Miguel, 2004).

Para el estudiante, el plan de estudios traza el camino a recorrer y a progresar hacia la meta (graduarse). Además de indicarle por donde tendrá que transitar para conseguirlo, le muestra qué recursos y apoyos (académicos y externos) le serán necesarios y el tiempo y el momento de utilizarlos (desde el primer curso hasta el cuarto curso).

En este capítulo dedicado a la formación inicial de la maestra y del maestro se completa la descripción y el análisis del contexto institucional y académico en el que el estudiante debe transitar y navegar para conseguir su meta. El capítulo consta de tres apartados, en el primer apartado se pretende saber cómo se entiende la formación universitaria en el marco de Espacio Europeo de Educación Superior. En el segundo apartado, se hace una consideración de la formación inicial de la maestra y del maestro en el marco europeo y español y en particular de la educación infantil. Y finalmente, en el tercer apartado, se concreta el plan de estudios del grado en maestro y maestra de educación infantil de la UB, incidiendo en el primer curso.

3.1. La formación universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Concebir la formación como un aprendizaje a lo largo de la vida, promover y facilitar la movilidad y fomentar la empleabilidad de los titulados son nuevos objetivos para las universidades que, en el marco del EEES, han supuesto un proceso de cambio que repercute directamente en la estructura y en el modelo de formación. Así pues, con la integración del sistema universitario español al EEES se iniciaba un proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias hacia otras estructuras y modelos formativos más acordes con el proceso de convergencia europea, tal como indicaba la LOU 6/2001 y el RD 1393/2007⁸.

⁸ La Ley Orgánica de Universidades 6/2001 queda modificada en algunos apartados por la ley Orgánica 4/2007. Asimismo, el RD 1393/2007 también se ha modificado en el RD 43/2015 para incluir que las titulaciones de grado tendrán entre 180 a 240 créditos. Estas modificaciones se tienen en cuenta en el texto.

La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural, sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante... (RD 1393/2007:2)

Asimismo, y de acuerdo con el EEES, la formación universitaria se organizaba, desde el punto de vista estructural, en tres ciclos: grado, máster y doctorado (LOU 6/2001; RD 1393/2007). Para las titulaciones de grado, el documento marco sobre *la integración del sistema universitario español en el EEES* (2003) establece que la formación había de tener una orientación profesional y debía integrar las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas para preparar al estudiante para el mundo laboral. Asimismo, resaltaba que la dedicación y esfuerzo del estudiante en la titulación de grado es de entre 180 a 240 créditos ECTS.

En este contexto, se entiende que la formación universitaria de grado no fundamenta su diseño curricular sólo a partir de unos contenidos formativos, sino que necesita concretar las competencias y los resultados (logros) de aprendizaje que el estudiante debe acreditar para el ejercicio de la actividad profesional asociada a la titulación.

Como resalta De Miguel (2004), el plan de estudios tiene que dar respuesta a un perfil profesional determinado y, por lo tanto, las titulaciones deben diseñarse en función de unos perfiles profesionales y de unos objetivos que deben reflejar las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que darán coherencia y significado a la secuencia curricular que conducirá al estudiante, académicamente, hasta su graduación.

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenido y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (RD 1393/2007)

Para Yaniz y Villardón (2006) el perfil profesional define la identidad profesional de las personas que llevan a cabo una determinada labor. El perfil profesional se concreta en las competencias que el titulado debe adquirir para ser considerado un profesional. O, dicho de otro modo, para demostrar que posee la capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas (de Miguel, 2004).

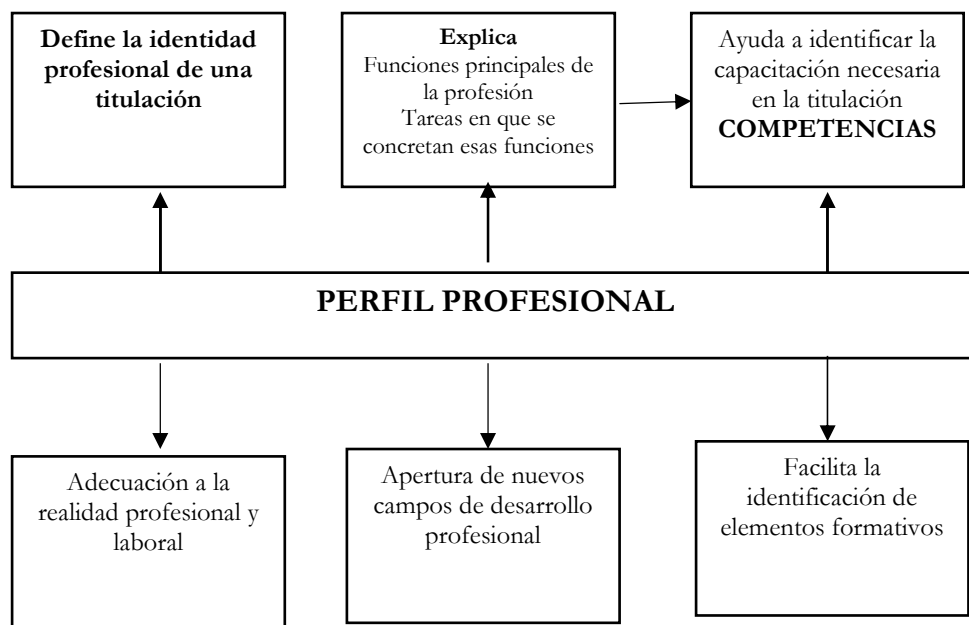


Figura 7. Elementos clave del perfil profesional

Como indica Oliveros (2006) la formación universitaria basada en competencias supone identificar las competencias genéricas, transversales y específicas que deben definir el perfil profesional y que deben desarrollarse durante el proceso formativo. Esta afirmación implica, por un lado, que la secuencia curricular facilite la adquisición de las competencias y, por otro lado, el uso de una metodología docente centrada en el estudiante y orientada a la acción.

Para las titulaciones de grado, el RD 1393/2007 explicita las competencias básicas que los estudiantes deben adquirir. Las competencias se muestran en la tabla 7.

Tabla 7. Competencias básicas para la educación superior (RD 1393/2007)

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LAS TITULACIONES DE GRADO
<ul style="list-style-type: none"> - Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio; - Aplicar conocimientos a su trabajo de una forma profesional - Elaborar y defender argumentos - Resolver problemas dentro de su área de estudio - Reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; - Emitir juicios críticos y establecer conclusiones basados en los datos, que indiquen una reflexión personal sobre temas relevantes - Transmitir información, ideas, problemas, soluciones a un público tanto especializado como no especializado; - Habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Autores como Angulo (2008) y Bolívar (2010) señalan el proyecto Tuning como uno de los documentos básicos de referencia para llevar a cabo la reforma curricular de las enseñanzas universitarias. El proyecto Tuning ofrecía un modelo consistente para diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio, a la vez que posibilitaba que los programas (planes de estudio) fueran comparables, compatibles y transparentes (González y Wagenaar, 2003). Igualmente, Ávila y Holgado (2008) indican que ANECA asume la metodología Tuning para el diseño de los planes de estudio pues sitúa las competencias y los logros de aprendizaje en el centro de los perfiles profesionales.

3.2. La formación inicial de la maestra y del maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior

La nueva estructura de formación universitaria promovida por el Espacio Europeo de Educación Superior otorga a los estudios de grado (formación inicial) una formación general orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional para contribuir a la empleabilidad de las personas (RD 1393/2007).

De este modo, la formación inicial representa, para el estudiante, el punto de entrada a la profesión. O, dicho de otro modo, la formación inicial es el comienzo de una trayectoria de desarrollo profesional. Por lo tanto, la manera en que la formación inicial se estructure y organice determinará, en buena parte, la calidad de los futuros titulados (Musset, 2010).

Respecto a la formación inicial de la maestra y el maestro, existe un debate no resuelto sobre cómo debe abordarse dicha formación. Desde posiciones políticas, económicas, sociales y educativas se intenta conceptualizar el perfil profesional de la maestra y el maestro y cómo debe configurarse su formación, dado el papel que se le otorga en la promoción de la calidad educativa. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior significó un episodio más de un proceso continuo de cambios conceptuales y estructurales en el modelo de formación del profesorado, y la oportunidad de replantearse la formación del maestro y la maestra (Tiana, 2013).

3.2.1. La formación inicial del maestro y la maestra en Europa

A nivel europeo, la reflexión sobre el modelo de formación del profesorado se incluyó en la estrategia de Lisboa (2000) como un aspecto relevante en el planteamiento de una política

de educación y formación (Tiana, 2013). Estas intenciones políticas quedaron plasmadas en el documento *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* que fueron aprobados en el 2001 en el Consejo Europeo de Estocolmo (COM, 2001/0059) y ratificados en el Consejo Europeo de Barcelona (2002) y en la comunicación COM/2007/392 *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* sobre la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. De hecho, en la comunicación *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* COM/392/2007, la CEE planeaba una formación inicial del profesorado basada en los siguientes principios:

- **Alta cualificación:** la docencia debe ser una profesión con un nivel de formación inicial al menos de Grado, cursada en instituciones de educación superior, en la que se desarrollen competencias que sirvan para adquirir conocimientos de las materias a impartir, formación pedagógica y didáctica, práctica en la investigación educativa como medio para la mejora de la actividad docente, capacitación en el uso de instrumentos y recursos para guiar y apoyar a los estudiantes, y conocimiento de la dimensión social y cultural de la educación.
- **Aprendizaje permanente:** debe estar enmarcada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, lo que implica prestar una atención especial al desarrollo profesional continuo, dotando al profesorado de nuevos conocimientos, destrezas y recursos que le permitan innovar en su trabajo.
- **Movilidad:** debe facilitarse la movilidad docente entre distintos países europeos, diferentes niveles educativos y distintas profesiones dentro del sector de la educación.
- **Colaboración:** debe estar basada en la colaboración entre el profesorado, los centros docentes y los organismos sociales locales, regionales, estatales y comunitarios con competencias educativas y culturales.

Se reclamaba un profesorado capaz de garantizar una enseñanza de calidad que permitiera que los ciudadanos adquirieran los conocimientos y competencias que precisan en su vida personal y profesional. Un profesorado capaz de responder a los cambios que experimenta la sociedad cada vez más multicultural; al mismo tiempo, se resaltaba el papel del profesorado en la motivación y el éxito de los estudiantes potenciando el rol de tutor que orienta a cada alumno en su *viaje por un camino único e individual hacia el conocimiento* y se insistía, a la vez, en una formación del profesorado que incluyera estrategias competenciales para promover la responsabilidad de los estudiantes hacia su camino único e individual en la obtención de la titulación y a la inserción de mundo laboral. Igualmente, se resalta la figura

de los docentes como actores clave en cualquier estrategia cuyo objetivo sea impulsar el desarrollo de la sociedad y la economía.

Asimismo, se reflejaba la diversidad de modelos formativos existentes y se destacaba que en ellos no se favorecía la adquisición de las nuevas competencias pedagógicas impuestas por la evolución de la enseñanza y de la sociedad. Y, además, se subrayaba la falta de formación continua del profesorado en activo. Ante esta situación, la Comisión Europea, reconociendo y asumiendo la complejidad de la formación del profesorado, proponía aumentar la calidad de la formación mejorando las competencias y la cualificación del profesorado estableciendo un marco común de actuación. Así pues, el profesorado competente se distingue por qué:

- posee conocimientos sobre la materia;
- posee las actitudes y las habilidades pedagógicas para ayudar al alumnado a alcanzar su máximo potencial;
- identifica las necesidades específicas del alumnado y responden a ellas mediante el despliegue de una amplia gama de estrategias de enseñanza;
- fomenta el desarrollo autónomo del alumnado y lo preparan para el aprendizaje a lo largo de la vida;
- impulsa que el alumnado adquiera las competencias clave;
- trabaja en entornos multiculturales (comprensión del valor de la diversidad, y el respeto a la diferencia);
- trabaja en estrecha colaboración con colegas, familias y la comunidad.

Además de las competencias propias de la práctica docente, también se remarcaba la necesidad de un profesorado reflexivo capaz de desarrollar nuevos conocimientos sobre la educación y de gestionar su propia formación. En este contexto, el profesorado debe:

- reflexionar sobre su práctica de manera sistemática;
- llevar a cabo la investigación en el aula;
- incorporar en su enseñanza los resultados de la clase y la investigación académica;
- evaluar la eficacia de sus estrategias de enseñanza y proponer mejoras;
- evaluar sus necesidades de formación.

El informe Eurydice (2013) *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* especifica que actualmente existen dos modelos de formación inicial del profesorado: el modelo simultáneo y el modelo consecutivo. En casi todos los países europeos se adopta, para la formación del profesorado de educación infantil y de educación primaria, el modelo simultáneo en la que la formación inicial acredita para el ejercicio profesional (grado). En Francia y Portugal, la formación inicial de los maestros y las maestras de educación infantil y primaria sigue un modelo consecutivo (máster). En Bulgaria, Estonia, Irlanda, Polonia, Eslovenia y el Reino Unido coexisten los dos modelos de formación.

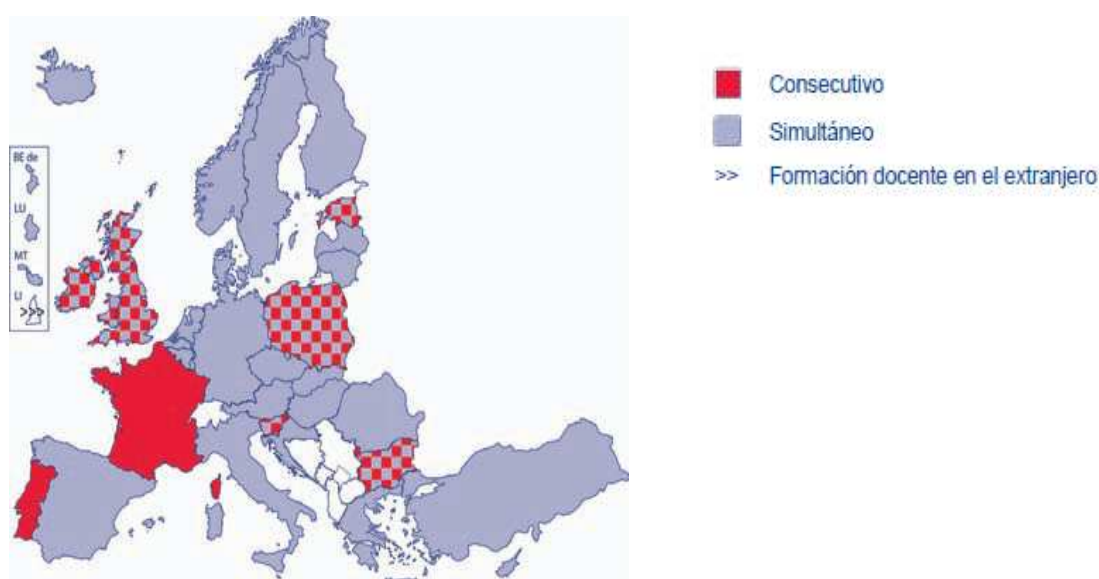


Figura 8. Estructura de la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria

En la mayoría de los países el título mínimo para ejercer como maestra y maestro de educación infantil es el título de grado con una duración entre tres y cuatro años (180 y 240 créditos). De todos modos, aún hay países como la República Checa, Alemania, Malta, Austria y Eslovaquia en que la formación requerida para esta etapa es de nivel de secundaria superior o post-secundaria no terciaria (CINE 3 y 4)⁹, en estos casos la

⁹ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011
 Nivel CINE 0_ Educación de la primera infancia
 Nivel CINE 1_ Educación primaria
 Nivel CINE 2_ Educación secundaria baja
 Nivel CINE 3_ Educación secundaria alta
 Nivel CINE 4_ Educación postsecundaria no terciaria
 Nivel CINE 5_ Educación terciaria de ciclo corto
 Nivel CINE 6_ Grado en educación terciaria o nivel equivalente
 Nivel CINE 7_ Nivel de maestría, especialización o equivalente
 Nivel CINE 8_ Nivel de doctorado o equivalente

formación tiene entre dos y cinco años. En cambio, hay países como Francia, Italia, Portugal e Islandia que para ejercer como maestra y maestro de educación infantil se exige una formación de máster. En Finlandia se puede exigir tanto una formación de máster como una formación de grado.

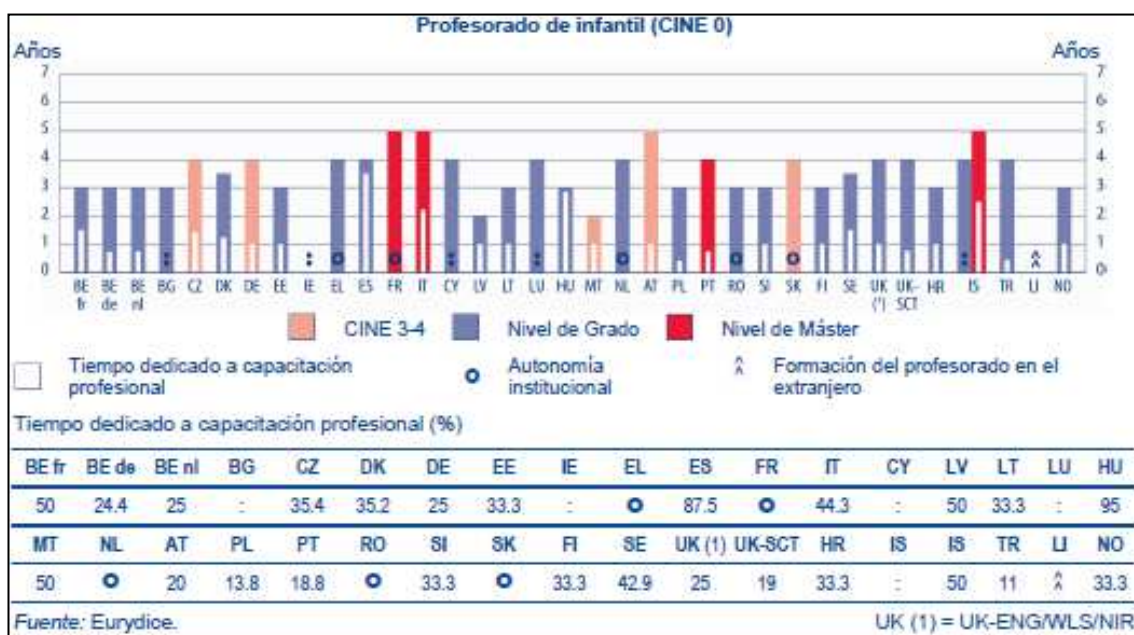


Figura 9. Nivel y duración de la formación inicial del profesorado de educación infantil y tiempo dedicado a su capacitación profesional

Respecto a los programas de formación (plan de estudios), la mayoría de los países dedican como mínimo el 25% de capacitación profesional (competencias tanto teóricas y prácticas necesarias para la docencia). Los planes de estudio de España y Hungría son los que tienen un mayor porcentaje de capacitación profesional.

Relacionado con las competencias docentes, el informe *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa* (2013) indica que cada país tiene delimitado un marco de competencias docentes referentes para la formación de la maestra y del maestro. En síntesis, los marcos de competencias resaltan que las competencias docentes incluyen conocimientos pedagógicos y de la materia concreta, competencias para la evaluación, habilidades de trabajo en equipo, habilidades sociales e interpersonales necesarias para la

docencia, sensibilidad hacia la diversidad, competencias en investigación, y habilidades de organización y liderazgo.

En el estudio llevado a cabo por Piesanen y Välijärvi (2010) cuyo objetivo era establecer un marco común de las competencias docentes para los países de la UE se distinguen ocho grupos de competencias.

Tabla 8 Competencias en la Unión Europea

COMPETENCIAS	DESCRIPTORES
Competencia en la materia	Conocimiento de la materia y sus didácticas, estrategias constructivas en el proceso de aprendizaje de la materia.
Competencias pedagógicas	Estrategias de enseñanza, apoyo del aprendizaje autónomo, uso de diversas metodologías, desarrollo moral y socio-emocional del estudiante.
Integración teoría y práctica	Integración de estudio y práctica utilizando bases de investigación en el aprendizaje, guiar el aprendizaje de la investigación.
Cooperación y colaboración	Relación entre estudiantes, colegas, escuelas y familia, habilidades de comunicación y métodos de colaboración, promover un ambiente escolar seguro y respetuoso.
Garantía de calidad	Comprensión y aplicación de los principios de evaluación, contribuciones para asegurar la calidad, uso de la evaluación para mejorar la enseñanza y mejorar los estándares de calidad.
Movilidad	Fomento de contactos internacionales entre estudiantes y profesores europeos, intercambio de estudiantes, el aprendizaje y uso de las lenguas europeas, y la comprensión de las diferentes culturas europeas.
Liderazgo	Apoyo a las competencias de liderazgo para el desarrollo de instituciones y del contexto de aprendizaje, colaboración entre instituciones y comunidades, liderazgo pedagógico y económico, y apoyo a los docentes para desarrollar su carrera profesional.
Aprendizaje continuo y permanente	Apoyar y preparar a los estudiantes para el aprendizaje permanente, la comprensión e importancia del desarrollo personal a lo largo de su carrera profesional

Fuente: Ramirez, 2016:11

Con la agrupación de las competencias se intentaba delimitar un perfil internacional capaz de adaptarse a las diferencias culturales y sociales de cada país. Se centran principalmente en la formación de maestros y maestras de educación primaria y de educación secundaria. Teniendo en cuenta la clasificación de competencias propuesta, la competencia pedagógica es la competencia más importante para el maestro y la maestra de educación primaria, seguida por la competencia sobre el conocimiento de la materia y la integración de la teoría y práctica.

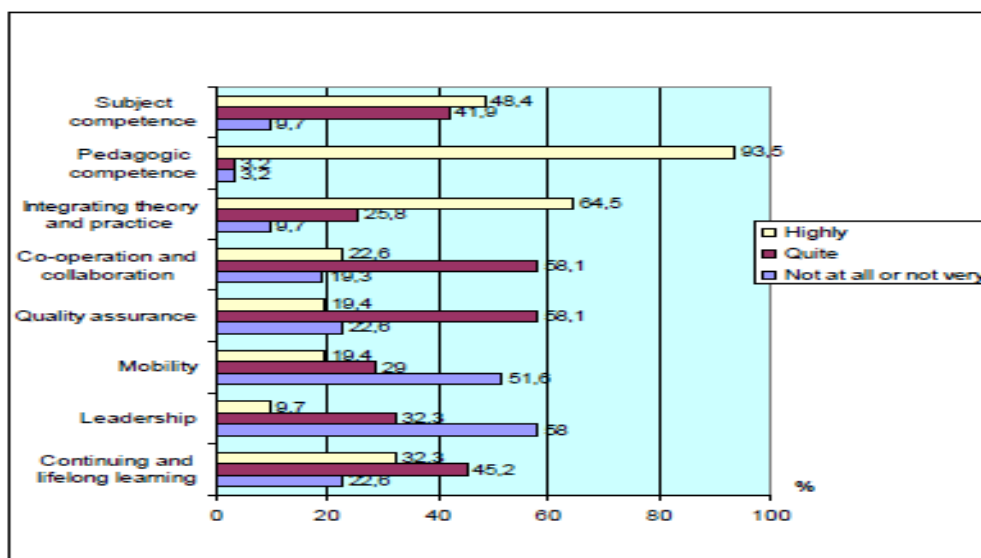


Figura 10. Importancia de las competencias en el plan de estudios del maestro de educación primaria

En suma, se puede afirmar que la UE es consciente, tal como muestran los documentos mencionados, de la importancia del profesorado para el desarrollo de la ciudadanía y el progreso social y económico. Existen un intento entre los países europeos de equiparar la formación inicial de la maestra u del maestro en cuanto a la duración, pero aún existen divergencias en cuanto a la configuración del perfil profesional. Respecto a las competencias que lo definen, se resalta el dominio de la materia y de las estrategias didácticas como lo más importante.

3.2.2. La formación inicial de la maestra y del maestro en España

En España, la formación del maestro y la maestra es una profesión regulada por el estado. Por lo tanto, es el Gobierno quien establece los requisitos que deben tener en cuenta las Universidades al diseñar el plan de estudios para la formación de maestros y maestras.

Desde 1970 con la Ley General de Educación (LGE) hasta la ley actual (LOMCE) se han aprobado varias leyes de educación con el propósito de organizar y estructurar ideológicamente y políticamente la educación¹⁰ y con ello también la formación inicial de la

¹⁰ A lo largo del período democrático se han aprobado seis leyes orgánicas con el fin de regular el sistema educativo español coincidiendo con cambios de Gobierno:

- Ley General de Educación de 1970 (LGE)
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE)
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) (no llegó a aplicarse)

maestra y del maestro al recaer en este profesional la responsabilidad de formar a los ciudadanos que la sociedad demanda. Cabe destacar que, a partir de la LGE, la formación inicial del maestro y de la maestra pasa a ser un estudio universitario. Asimismo, las Escuelas Normales inician el proceso de integración como Escuelas Universitarias lo que conlleva un incremento de la calidad de los estudios de maestra y maestro.

En todas las leyes de educación, la etapa de Educación Infantil aparece como una etapa educativa hasta los 6 años¹¹ integrada al sistema educativo con de carácter voluntario, aunque, en las diferentes leyes se observan distintas consideraciones y trato en cuanto al primer ciclo de educación infantil (0 a 3 años).

En la ley General de Educación (LGE), se denomina educación preescolar al periodo comprendido entre los dos y cinco años. Este periodo se divide en dos etapas. Para la primera etapa (2-3 años), tal como describe la ley, la formación debía tener un carácter semejante a la vida del hogar y debía llevarse a cabo en el “Jardín de Infancia”. La segunda etapa (4-5 años), la formación se llevaba cabo en la escuela de párvulos y en ellas se debía promover las virtualidades del niño. La ley entiende que el objetivo de la educación preescolar es el desarrollo armónico de la personalidad del niño mediante el juego, las actividades de lenguaje, la expresión rítmica y plástica, la observación de la naturaleza, los ejercicios lógicos y prenuméricos, el desarrollo del sentido comunitario, los principios religiosos y las actitudes morales. (LGE, Cap. III; Art. 13).

En cuanto al maestro y a la maestra, la ley también indica que sólo pueden ejercer quienes estén en posesión del título de diplomado universitario o arquitecto técnico o ingeniero técnico, según las especialidades. (RD 1381/1972).

Respecto a la formación inicial, se considera un estudio universitario de tres años (diplomatura) con cinco especialidades: educación preescolar; ciencias; ciencias humanas; filología, y educación especial. El plan de estudios consta de un primer curso de formación general y dos cursos de formación especializada. La formación también incluía un período de prácticas en escuelas. En la tabla 9 se muestra el plan de estudios de 1971 (Ávila y

Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE)

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE)

¹¹ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 0

Holgado, 2008: 211-212). Como señalan Ávila y Holgado (2008), la formación inicial en 1970 se caracteriza por la especialización y pone el énfasis en las materias didáctico-disciplinarias.

Tabla 9. El Plan Experimental de 1971

MATERIAS COMUNES	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogía I - Pedagogía II - Psicosociología I - Psicosociología II - Lengua Española I - Matemáticas I - Expresión plástica - Música - Didáctica de la Educación Física
ESPECIALIDAD DE PREESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> - Psicosociología de la edad preescolar - Didáctica de la educación preescolar - El lenguaje de la edad preescolar - El área lógico-matemático en la edad preescolar - Música - Expresión plástica - Organización escolar - Didácticas de las otras secciones orientada a la primera etapa de EGB

Otro momento clave para la formación inicial de la maestra y del maestro se sucede con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 en la que ya se entrevé el carácter democrático de la sociedad española.

Respecto a la educación infantil, la ley sustituye el término de educación preescolar por el término de educación infantil. La etapa de educación infantil comprende hasta los seis años y se distribuye en dos ciclos (0 a 3 años) y (3 a 6 años). Se entiende que la etapa de educación infantil tiene que contribuir el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños mediante el desarrollo de las siguientes capacidades: conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción; relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación; observar y explorar su entorno natural, familiar y social; y adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales (Art. 8). Asimismo, considera que los centros deben colaborar con las familias como corresponsables educativos de esta etapa educativa.

El primer ciclo se extiende hasta los tres años y señala que la finalidad del este ciclo es atender el desarrollo del movimiento, el control corporal, las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, las pautas elementales de la convivencia y la relación social y el descubrimiento del entorno inmediato. Para el segundo ciclo (3-6 años), la ley expresa que debe procurarse que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, que descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, que elabore una imagen positiva y equilibrada de sí mismo, que adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal. La ley también concreta la manera en que deben organizarse los contenidos educativos y la metodología educativa.

Junto con la LOGSE, cabe mencionar la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (1983), en la cual, entre otras cuestiones, se resalta la autonomía de la universidad para elaborar los planes de estudio de las titulaciones universitarias, si bien, en relación con la formación inicial del maestro y la maestra, la universidad debe ajustarse a las directrices marcadas por el Estado en la elaboración del plan de estudios. Otro aspecto destacable en cuanto a la calidad de la formación inicial de la maestra y del maestro fue la incorporación de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB a las Facultades de Educación.

Sobre la formación del profesorado, el perfil profesional se continúa centrando en el carácter especialista, aunque se replantean las especialidades existentes. Se mantienen las especialidades de educación infantil y de educación especial. Las otras especialidades se integran en el maestro especialista en educación primaria y se añaden las especialidades de maestro de educación musical, de educación física y de lengua extranjera. A parte de reformular las especialidades, la formación inicial no experimenta ningún avance en cuanto a su duración y estructura la cual es la misma. En el RD 1497/1987 sobre las directrices generales de los planes de estudio de las titulaciones universitarias se determina, por un lado, que las enseñanzas de primer ciclo (diplomaturas) comprenderán enseñanzas básicas y de formación general, así como, enseñanzas orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales. Por otro lado, determina que la formación debe contener materias troncales que deben ocupar entre el 30% y el 45% del total de la carga lectiva de una titulación de primer. Las materias no troncales (materias obligatorias y materias optativas) consideradas por la universidad y las materias de libre configuración que

representan entre el 5% y el 10% de la carga lectiva total. La formación en el primer ciclo podía tener una duración entre 60 y 90 créditos por curso.

Así pues, en cuanto a la etapa de educación infantil, ésta será impartida por maestras y maestros con la especialidad de educación infantil. Y para el primer ciclo se contemplan otro tipo de profesionales cualificados para atender a los niños de 0 a 3 años.

Para la elaboración de los planes de estudio del título de maestro y maestra, las Universidades, junto con el RD 1497/1987, debían seguir las directrices estatales dispuestas en el RD 1440/1991. En la tabla 10 se especifican las materias/asignaturas incluidas como materias troncales incluidas en el plan de estudios.

Tabla 10. Título de Maestro y maestra- Especialidad de Educación Infantil

<p>MATERIAS TRONCALES COMUNES</p>	<p>Bases psicopedagógicas de la Educación Especial Didáctica general Organización del centro escolar Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar Sociología de la educación Teoría e instituciones contemporáneas de Educación Nuevas tecnologías aplicadas a la educación</p>
<p>MATERIAS TRONCALES DE ESPECIALIDAD</p>	<p>Conocimiento del medio natural, social y cultural Desarrollo de la expresión musical y su didáctica Didáctica de la expresión plástica y su didáctica Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica Desarrollo psicomotor Literatura infantil Prácticum</p>

Las materias troncales comunes debían incluirse en todas las especialidades de maestro y maestra, después la formación se diferenciaba en las materias troncales de especialidad. Como se puede observar, el peso de la formación inicial sigue focalizada en las competencias relacionadas en el dominio de las materias didácticas-disciplinares promoviendo un perfil profesional de carácter técnico. No se percibe en las materias propuestas, que el maestro y la maestra tenga que ser un profesional colaborador, reflexivo, crítico, innovador, y transformador de la realidad escolar tal como se pretendía reflejar en la LOGSE (Ávila y Holgado, 2008).

En el estudio descriptivo *Los planes de estudio de las Escuelas de Magisterio y la Mejora de la Calidad de la Enseñanza: Situación y problemática actual* realizado por de la Torre (1995) y

después de analizar 221 planes de estudio de todas las especialidades, se identificó la variedad de planes de estudio en cuanto a la duración y el porcentaje dedicado a las materias troncales y no troncales.

Finalmente, la formación inicial de la maestra y del maestro sufre otra transformación en cuanto a la estructura de los estudios y en la manera de entender la profesión como consecuencia de la adaptación al EEES. Por un lado, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y, por otro lado, la ley Orgánica de Universidades de 2001 modificada por la Ley Orgánica 4/2007, así como el RD 1393/2007 ponen de manifiesto esta transformación. Los aspectos más relevantes son:

- Las titulaciones de maestro y maestra equivalen a titulaciones de grado de 240 créditos.
- Se conciben dos títulos, el maestro y maestra de educación infantil y el maestro y maestra de educación primaria, con formación generalista.
- Se detallan las competencias que configuran cada perfil profesional para conectar la formación inicial con la actividad laboral futura.
- El contenido formativo se estructura de forma modular para facilitar el carácter colaborativo e interdisciplinar de la formación.
- Se amplía la formación práctica (prácticum) en el modelo de capacitación profesional

En cuanto a la etapa de educación infantil, la etapa educativa de 0 a 6 años se mantiene como etapa educativa integrada distribuida en dos ciclos. La ley supone un avance al determinar que los profesionales del primer ciclo también han de poseer el título de grado de maestro y maestra de educación infantil. Dotando a este primer ciclo una función educativa.

El plan de estudios del título debe incluir los siguientes módulos formativos tal como se muestra en la tabla (OM 3854/2007). Las universidades disponen de 30 créditos para incluir la formación optativa.

Tabla 11. Módulos formativos del grado de maestro de educación infantil (OM3854/2007)

FORMACIÓN	MÓDULOS
FOMACIÓN BÁSICA (100 créditos)	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años). - Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. - Sociedad, familia y escuela. - Infancia, salud y alimentación. - Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes. - Observación sistemática y análisis de contextos. - La escuela infantil.
FORMACIÓN DIDÁCTICO Y DISCIPLINAR (60 créditos)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática. - Aprendizaje de Lenguas y lectoescritura. - Música, expresión plástica y corporal
PRÁCTICUM (50 créditos)	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas escolares - Trabajo fin de Grado

Para concluir, en la tabla 12 se presentan las características de los planes de estudio desde 1970 hasta 2008.

Tabla 12. Evolución de los planes de estudio del título de maestro y maestra

PERIODO	LEGISLACIÓN/CURRÍCULO FORMATIVO
1967-1992	<p>Plan de 1967 Se eleva el nivel de formación cultural de los Maestros y las maestras. Se constituye en la antesala de la formación universitaria ya que se exige para el ingreso el Bachiller Universitario sin examen de ingreso. Los estudios tienen una duración de tres años (dos años, más un examen de reválida y un año más de prácticas remuneradas). Los alumnos con mejor expediente pueden acceder al ejercicio de la profesión de carácter oficial sin oposición previa.</p> <p>Ley de Educación de 1970 Se otorga formalmente a los estudios de Maestro y maestra la categoría de Carrera Universitaria.</p> <p>Plan Experimental de 1971 En 1972, las Escuelas Normales se transforman en Escuelas Universitarias, aunque la integración de su profesorado en esta nueva estructura no se produce hasta 1979. Se accede a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado con el curso de Orientación Universitaria (COU) sin examen de selectividad. Los estudios tienen una duración de tres años con escaso tratamiento de las materias pedagógicas y de las prácticas de enseñanza. Se imparten nuevas especialidades (Ciencias, Ciencias Humanas, Filología y Preescolar) con predominio de su componente cultural sobre el resto de los aspectos formativos.</p> <p>Ley de Reforma Universitaria (1983) Es quien realmente pone las bases para una integración real de las Escuelas Normales en la Universidad.</p> <p>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) Con ella se integran plena y definitivamente los estudios de Magisterio en la Universidad. Se establece una duración de tres años, tiempo, a todas luces insuficiente para una adecuada formación en los tiempos que corren.</p>

1992-2008	Se abre un periodo de transformación gradual de las Escuelas Normales en centros de formación del profesorado llamados Facultades de Educación (aún sin cerrar), con la impartición de nuevos títulos de Maestro (Diplomado en Educación Infantil, en Educación Primaria, en Educación Física, en Educación Musical, en Lenguas Extranjeras, en Educación Especial, en Audición y Lenguaje y en Educación Social, así como de Licenciado en Psicopedagogía y/o Pedagogía.
------------------	---

Fuente: Román y Cano: 2008: 92

3.3. El plan de estudios del grado de maestro y maestra de Educación infantil en la Universidad de Barcelona

Como se ha comentado, la finalidad de las titulaciones de grado es ofrecer una formación general que prepare al estudiante para el ejercicio de las actividades de carácter profesional. En este contexto, el plan de estudios debe entenderse como un contrato-programa formativo y tiene que ser coherente con los objetivos y competencias del perfil profesional (1393/2007). Consecuentemente, las competencias se convierten en el eje central del plan de estudios.

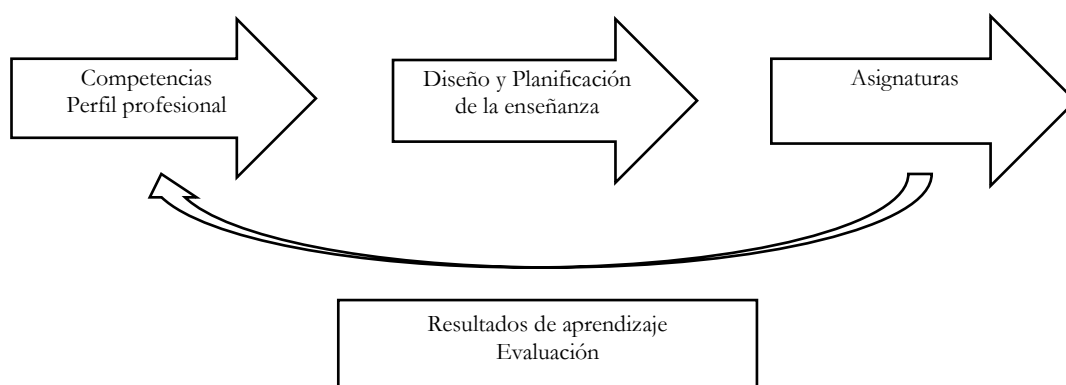


Figura 11. Secuencia de la elaboración del plan de estudios

Bajo esta premisa y durante el curso 2008-2009, la facultad elaboró las propuestas formativas para el maestro y maestra de educación infantil y de educación primaria, que una vez aprobada por la Junta de Facultad y por la Universidad de Barcelona, fueron verificadas por ANECA. La implantación de los grados se inició progresivamente a partir del curso 2009-2010.

Respecto al grado de educación infantil, el plan de estudios se basa, prioritariamente, en los siguientes textos legales: Ley orgánica de educación 2/2006¹²; la orden ECI/3854/2007¹³ y el RD 1393/2007¹⁴ los cuales indicaban las condiciones a tener en cuenta para la creación de la propuesta formativa y la estructura y planificación de la titulación (capítulo III, art.12.5 de la 1393/2007) al tratarse de una titulación regulada. También, tiene en cuenta las competencias relacionadas con el perfil propuestas en el Libro Blanco del Título de grado de magisterio y la propuesta de competencias transversales del proyecto Tuning, ya mencionadas en apartado anterior. Todo ello se enmarca en las recomendaciones del documento marco para la elaboración y adaptación de los planes de estudio de la Universidad de Barcelona (Document Grau UB090909)¹⁵.

3.2.1. El perfil de la maestra y del maestro de educación infantil

A tenor de las condiciones que enmarcan la propuesta de perfil profesional (ECI/3854/2007), el título de maestro y maestra en educación infantil de la Universidad de Barcelona¹⁶ se puede considerar como un plan formativo que pretende garantizar que los estudiantes, al finalizar sus estudios, se sientan dotados y formados para ser maestras y maestros de educación infantil. Para tal fin, el nuevo plan de estudios se adapta y está planificado alrededor de las competencias generales y específicas que orientan la formación.

Respecto, a las competencias generales, el plan de estudios incluye las competencias que la Universidad de Barcelona considera imprescindibles para todos los estudiantes

¹² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En su artículo 92, conforma la profesión de Maestro en Educación Infantil como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión de correspondiente título oficial de Grado obtenido de acuerdo con lo previsto en el artículo 12.9 del RD 1393/2007.

¹³ ORDEN ECI/3854/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en educación infantil.

¹⁴ RD 1393/2007, de 29 de octubre, sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disposición novena precisa que el Ministerio de Educación y Ciencia determinará los contenidos de su anexo I a los que habrán de ajustarse las solicitudes presentadas por las universidades para la obtención de la verificación de los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos oficiales de Grado que habiliten para el ejercicio de profesiones reguladas.

¹⁵ Documento marco UB090909 establecía, por un lado, las condiciones sobre la asignación de créditos ECTS de las asignaturas de formación básica (de 6 y 12 créditos), de formación obligatoria (de 6, 9 y 12 créditos) y de formación optativa (de 3 y 6 créditos) y, por otro lado, determinaba cómo debía organizarse la formación básica. Y, además, fijaba los criterios sobre la asignación de créditos del TFG.

¹⁶ Información extraída de la Memoria para la verificación del Título de grado de Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Barcelona.

universitarios y se incluyen en la memoria presentada a ANECA. Dichas competencias se muestran en la tabla 13.

Tabla 13. Competencias generales comunes de la Universidad de Barcelona

COMPETENCIAS GENERALES COMUNES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA
<p>CG1 - Compromiso ético Mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas, a la vez que respetando y fomentando los valores democráticos, la igualdad de género, la no-discriminación de personas con discapacidad, la equidad y el respeto a los derechos humanos. Capacidad de crítica y autocrítica constructiva</p>
<p>CG2 - Capacidad de aprendizaje y responsabilidad Tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje y autorregularlo. Capacidad de buscar, usar e integrar la información. Mostrar interés por aprender a lo largo de la vida y actualizar las propias competencias y los puntos de vista profesionales, de forma autónoma, orientada o dirigida según las necesidades de cada momento. Velar por un crecimiento emocional equilibrado</p>
<p>CG3 - Capacidad de adaptación a nuevas situaciones Analizar ágilmente los cambios que se producen en el entorno y ser capaz de tomar decisiones razonadas para darles respuesta. Planificar y organizar nuevas acciones con capacidad reflexiva</p>
<p>CG4 - Trabajo en equipo Colaborar con los demás para construir un proyecto común. Ser capaz de colaborar en equipos interdisciplinarios, de asumir diferentes roles en las dinámicas de los equipos de trabajo y de liderarlos si se da el caso</p>
<p>CG5 - Capacidad creativa y emprendedora Formular, diseñar y gestionar proyectos innovadores para dar respuesta a las necesidades detectadas. Buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes en experiencias tanto internacionales como del propio territorio con el fin de emprender cambios de forma creativa en las prácticas profesionales</p>
<p>CG6 - Reconocimiento de la diversidad y de la multiculturalidad Valorar positivamente la diversidad de todo tipo, respetar otras visiones del mundo y gestionar con creatividad las interacciones multiculturales con el fin de enriquecerse mutuamente</p>
<p>CG7 - Sostenibilidad. Valorar el impacto social y medioambiental de las propias actuaciones y de las del entorno. Manifestar visiones integradas y sistémicas y promover cambios para una gestión sostenible de los recursos</p>
<p>CG8 - Capacidad comunicativa. Comprender y expresarse oralmente y por escrito en catalán y castellano y en una tercera lengua, con incorporación de todos los elementos visuales y auditivos, disponibles y necesarios en cada caso, con el fin de comunicarse de forma eficaz y eficiente en diferentes entornos y para diferentes funciones</p>
<p>CG9 - Uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Comprender y valorar las funciones de las tecnologías de la información y de la comunicación cada vez más diversificadas y saberlas usar adecuadamente en la vida cotidiana</p>
<p>CG10 - Habilidades en las relaciones interpersonales. Mostrar empatía, sociabilidad y tacto en la comunicación con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y a los estereotipos sexistas. Crear una atmósfera agradable y cooperativa. Transmitir bienestar, seguridad, tranquilidad y afecto en las relaciones interpersonales.</p>

Dichas competencias se desarrollan progresivamente a lo largo del proceso formativo incorporadas en la secuencia curricular desde las asignaturas. Respecto a las competencias específicas propias de la titulación, el plan de estudios asume y da respuesta a las competencias descritas en la orden ministerial (ECI 3854/2007).

Tabla 14. Competencias específicas de la titulación de maestro de educación infantil

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL
CE1 – Aplicar los elementos propios de las áreas de los currículos de Infantil vigentes, con criterios de coherencia: fines, competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación
CE2 - Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, lingüística, emocional, motriz, social, filosófica, cultural y volitiva
CE3 - Diseñar y regular entornos armónicos de aprendizaje en contextos de diversidad en la Educación Infantil que atiendan las necesidades educativas singulares de cada estudiante, las dificultades de aprendizaje, la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos
CE4 - Fomentar la convivencia dentro y fuera del aula de Educación Infantil y abordar la resolución pacífica de conflictos
CE5 - Observar sistemáticamente en contextos propios de la Educación Infantil ambientes de aprendizaje y de convivencia, interpretar las prácticas educativas según los marcos teóricos de referencia, reflexionar sobre estos y actuar en consecuencia
CE6 - Dinamizar la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia
CE7 - Potenciar la evolución de los diferentes lenguajes de la educación infantil, identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas
CE8 - Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Seleccionar los recursos educativos más adecuados para cada situación. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión
CE9 - Reconocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia
CE10 - Fomentar el crecimiento y el desarrollo infantil, con especial atención a los fundamentos de higiene, salud y nutrición, y a los fundamentos de los procesos de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia. Reconocer los fundamentos de la atención temprana
CE11 - Implicarse en la diversidad de acciones que comprende el funcionamiento de las escuelas de educación infantil, basándose en el conocimiento de su organización
CE12 - Asumir que el ejercicio de la función docente se tiene que ir perfeccionando y adaptando a los cambios científicos, pedagógicos, tecnológicos, sociales y culturales a lo largo de la vida
CE13 - Comprender la importancia del papel del maestro para poder actuar como colaborador y orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 años y dominar las habilidades sociales en el trato y la relación con la familia de cada niño y con el conjunto de las familias
CE14 - Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la tarea docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los docentes y entre los niños
CE15 - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros de educación infantil y sus profesionales. Capacidad de analizar las desigualdades sociales en el marco de la compleja relación educación-sociedad y el papel de la escuela para reproducirlas o transformarlas. Aplicar en los centros educativos elementos de mejora según diferentes modelos de calidad

La adquisición de las competencias específicas acreditará que el estudiante está preparado para desempeñar las tareas propias del maestro y de la maestra en un contexto escolar. Como señalan autores como Perrenoud (2008) o Roegiers (2010) enseñar a través de competencias supone situarse en cómo se movilizan los saberes para afrontar con eficacia situaciones o bien resolver problemas propios del contexto escolar. En definitiva, se piensa en una formación inicial orientada a la acción.

Así pues, como resaltan Gómez y Alzate (2010), cuando el estudiante que accede a la universidad se encuentra con un plan de estudios centrado en las competencias profesionales se incrementa la motivación respecto a la formación recibida pues se le atribuye significado, en criterios de funcionalidad, utilidad y reflexividad.

3.2.2. Diseño y planificación del plan de estudios del grado en maestro y maestra de educación infantil

Atendiendo a su estructura y planificación, el plan de estudios del grado se fundamenta, como ya se ha mencionado anteriormente, en los requisitos contemplados en la ley 1393/2007 que regula las enseñanzas universitarias; la orden ministerial ECI/3854/2007 y las orientaciones del documento UB090909 que sintetizaba y contextualizaba las recomendaciones de la ANECA.

Estructuralmente, los 240 créditos ECTS del grado se distribuyen en un itinerario formativo de cuatro años teóricos de 60 créditos ECTS. La planificación de la enseñanza se realiza de tal forma para que el estudiante pueda visualizar y dar sentido y coherencia a su itinerario formativo y profesional según los módulos de la formación básica y de la formación didáctico-disciplinar (formación obligatoria), junto la formación optativa, las prácticas y el trabajo fin de grado. El plan de formación se secuencia de la siguiente manera:

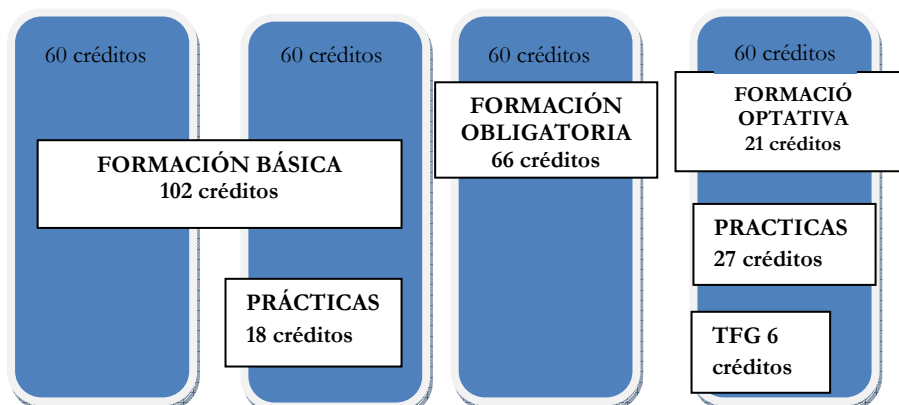


Figura 12. Estructura del plan de estudios de grado de maestro de educación infantil

La **formación básica** se concentra en los primeros cursos para favorecer la transversalidad y la movilidad de los estudiantes. Esta formación se agrupa en cuatro materias que comprenden asignaturas de 6 créditos de carácter semestral menos una asignatura de 12 créditos de carácter anual.

Tabla 15. Las asignaturas que pertenecen a las materias de formación básica

MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA	ASIGNATURAS	ECTS	Curso
EDUCACIÓN	Sistema educativo y contextos educativos a la educación infantil	6	1 ^o
	Intervención en el aula de educación infantil	6	1 ^o
	Arte, sociedad y educación	6	1 ^o
	Acción tutorial: relaciones escuela, familia y sociedad	6	2 ^o
	Matemáticas, ciencias experimentales y educación	6	2 ^o
	Habilidades comunicativas orales	6	2 ^o
PSICOLOGIA	Psicología de la educación en la etapa de infantil	12	1 ^o
	Infancia, salud y educación	6	1 ^o
	Teoría y práctica de la escuela inclusiva	6	2 ^o
SOCIOLOGIA	Sociología de la educación	6	1 ^o
COMUNICACIÓN	Lengua extranjera para la enseñanza	6	1 ^o
	Lengua catalana para la enseñanza	6	1 ^o
	Lengua castellana para la enseñanza	6	1 ^o
	Alfabetización digital	6	2 ^o
	Expresión musical y corporal	6	2 ^o

Respecto a las competencias generales y específicas de la titulación, éstas se vinculan a cada una de las asignaturas comprendidas en las materias. En la tabla 16 se muestra la correspondencia entre las competencias generales y las materias de la formación básica (Educación, Psicología, Sociología y Comunicación)

Tabla 16. Relación de las competencias generales con las materias de formación básica

RELACION DE LAS COMPETENCIAS GENERALES CON LAS MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA				
	EDU.	PSICO.	SOCIO.	COMUN.
CG1 - Compromiso ético	X	X		X
CG2 - Capacidad de aprendizaje y responsabilidad	X	X		
CG3 - Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	X	X	X	X
CG4 - Trabajo en equipo		X	X	X
CG10 - Habilidades en las relaciones interpersonales	X	X	X	X
CG5 - Capacidad creativa y emprendedora	X			X
CG6 - Reconocimiento de la diversidad	X	X	X	
CG7 – Sostenibilidad	X		X	
CG8 - Capacidad comunicativa				X
CG9 - Uso de las TIC		X		X

Las competencias de carácter sistémico tales como la capacidad de aprendizaje, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, la capacidad creativa y emprendedora y la sostenibilidad se evalúan en la materia de educación, psicología y comunicación. Las competencias interpersonales tales como el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales y el reconocimiento de la diversidad se evalúan en todas las materias. Finalmente, las competencias instrumentales, la capacidad comunicativa y el uso de las TIC sólo se evalúan en la materia de comunicación.

En cuanto a las competencias específicas, éstas se desarrollan en el conjunto de las asignaturas de las materias que componen la formación básica. Las materias con más peso son la de educación y la de psicología.

Tabla 17. Relación de las competencias específicas de la titulación con las materias de formación básica

RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN CON LAS MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA				
	EDU.	PSICO.	SOCIO.	COMUN.
Aplicar los elementos propios de las áreas del currículum de la etapa de educación infantil	X			
Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia	X	X		X
Diseñar y regular entornos armónicos de aprendizaje	X	X		
Fomentar la convivencia dentro y fuera del aula	X			
Observar sistemáticamente en contextos propios	X	X		
Dinamizar la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás	X	X		
Potenciar la evolución de los diferentes lenguajes de la educación infantil		X		X
Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales				X
Reconocer las implicaciones educativas de las TIC			X	X
Fomentar el crecimiento y el desarrollo infantil,		X		
Implicarse en la diversidad de acciones que comprende el funcionamiento de las escuelas	X			
Asumir que el ejercicio de la función docente se tiene que ir perfeccionando y adaptando	X			X
Comprender la importancia del papel del maestro para poder actuar como colaborador y orientador	X	X		
Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la tarea docente.	X	X		
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual	X		X	

El tercer curso se destina a la **formación obligatoria**. Cuatro de las asignaturas son anuales de 9 créditos y cuatro asignaturas semestrales de 6 créditos. Durante el tercer curso, los estudiantes adquieren las competencias de formación propias de las áreas curriculares de Educación Infantil.

Tabla 18. Distribución de la formación obligatoria en materias y asignaturas

MATERIAS DE LA FORMACIÓN OBLIGATORIA	ASIGNATURAS	ECTS	Curso
COMUNICACIÓN Y LENGUAJES	Didáctica de la literatura infantil	6	3 ⁰
	Didáctica de la lengua I	6	3 ⁰
	Didáctica de la lengua II	6	4 ⁰
	Didáctica de la música	9	3 ⁰
	Didáctica de la educación visual y plástica	9	3 ⁰
DESCUBRIMIENTO DE SI MISMO Y LOS DEMÁS	Didáctica de la educación física	9	3 ⁰
DESCUBRIMIENTO DEL	Didáctica de las matemáticas	9	3 ⁰

ENTORNO	Didáctica de las ciencias sociales	6	3º
	Conocimiento y exploración del entorno natural	6	3º

En la formación obligatoria, las competencias generales y las competencias específicas de la titulación se evalúan, en conjunto, en las tres materias.

Tabla 19. Relación de las competencias generales con las materias de la formación obligatoria

	COMUNICACIÓN Y LENGUAJES	DESCUBRIR A SI MISMO Y LOS DEMAS	DESCUBRIR EL ENTORNO
CG1 - Compromiso ético		X	
CG2 - Capacidad de aprendizaje y responsabilidad	X	X	X
CG3 - Capacidad de adaptación a nuevas situaciones		X	X
CG4 - Trabajo en equipo	X	X	X
CG10 - Habilidades en las relaciones interpersonales	X	X	
CG5 - Capacidad creativa y emprendedora	X		X
CG6 - Reconocimiento de la diversidad	X		X
CG7 – Sostenibilidad			X
CG8 - Capacidad comunicativa	X	X	
CG9 - Uso de las TIC	X		X

En cuanto a las competencias específicas, la formación obligatoria centra la evaluación en aquellas competencias que tienen que ver con la ejecución de la práctica didáctica. El hecho de que la formación obligatoria esté vinculada a las didácticas específicas produce este sesgo formativo.

Tabla 20. Relación de las competencias específicas con las materias de formación obligatoria

	COMUNICACIÓN Y LENGUAJES	DESCUBRIR SI MISMO Y LOS DEMAS	DESCUBRIR EL ENTORNO
Aplicar los elementos propios de las áreas del currículo de la etapa de educación infantil	X	X	X
Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia	X	X	X
Diseñar y regular entornos armónicos de aprendizaje	X	X	X
Fomentar la convivencia dentro y fuera del aula		X	

Observar sistemáticamente en contextos propios	X	X	X
Dinamizar la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás		X	
Potenciar la evolución de los diferentes lenguajes de la educación infantil	X	X	X
Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales	X		
Reconocer las implicaciones educativas de las TIC	X		X
Fomentar el crecimiento y el desarrollo infantil,		X	
Implicarse en la diversidad de acciones que comprende el funcionamiento de las escuelas			X
Asumir que el ejercicio de la función docente se tiene que ir perfeccionando y adaptando	X	X	X

La orden ministerial también contempla la posibilidad de proponer menciones entre 30 y 60 créditos europeos adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Infantil de acuerdo con los artículos 13 y 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Las menciones hacen referencia a la **formación optativa**. La formación optativa representa una profundización en las áreas curriculares del primer ciclo y segundo ciclo de la etapa de educación infantil. Los estudiantes tienen una oferta de ocho menciones para escoger.

Tabla 21. Formación optativa del grado de maestro de educación infantil

MENCIONES DE EDUCACIÓN INFANTIL	ECTS	curso
Mención en Medios de Expresión y Comunicación	21	4º
Mención en Exploración del Entorno y Experimentación	21	4º
Mención en Motricidad Infantil	21	4º
Mención en Expresiones Artísticas	21	4º
Mención en Atención a la Diversidad	21	4º
Mención en Bibliotecas Escolares	21	4º
Mención en Tecnologías digitales para el aprendizaje, la comunicación y la expresión	21	4º

Las prácticas externas tienen un papel relevante en el plan de estudios. Se pretende ofrecer a los estudiantes experiencias prácticas en contextos laborales para facilitar y consolidar la adquisición de las competencias profesionales.

En el grado de educación infantil, la materia de **prácticum** consta de 45 créditos y se lleva a cabo en dos períodos, el primer periodo de 18 créditos y el segundo período de 27 créditos. El primer período de prácticas está planificado en el segundo semestre del segundo curso. Este primer período de prácticas debe permitir valorar el grado de adquisición de las competencias desarrolladas en la formación básica. La finalidad es que el estudiante haga una inmersión al entorno escolar y a la intervención en el aula, así como su relación con su contexto social y familiar. Los estudiantes realizan las prácticas en las escuelas municipales de 0a 3 años (*escoles bressol*) y las escuelas de infantil y primaria (segundo ciclo de educación infantil).

El segundo período de prácticas se lleva a cabo en el cuarto curso una vez finalizada la formación obligatoria. En este período los estudiantes pueden escoger el ciclo educativo que se ajuste más a su perfil profesional, maestra de educación infantil de 0 a 3 o maestra de educación infantil de 3 a 6 años. El prácticum II está destinado a la intervención como docente y se valora principalmente, las competencias relacionadas con la gestión del aula y la intervención didáctica. Una parte de este prácticum forma parte de la formación optativa.

En el nuevo modelo de formación, las prácticas adquieren un papel relevante ya que favorecen la preparación para la adquisición de las competencias profesionales. De este modo, la legislación también regula este periodo formativo. Al respecto indica que el Prácticum se desarrollará en centros docentes acreditados por la Generalitat de Catalunya como centros formadores.

El itinerario formativo culmina con el **Trabajo Fin de Grado** (Art. 12.3 del RD 1393/2007) y tiene una asignación de 6 créditos. El TFG debe ajustarse a las normas reguladoras establecidas por la Universidad de Barcelona. El TFG se considera un ejercicio integrador de las competencias adquirida a lo largo del proceso de aprendizaje. Como tal puede estar vinculado a diferentes contextos (prácticas, menciones, entornos educativos formales y no formales).

3.3.3. El estudiante y el plan de estudios

Como ya se ha comentado, el plan de estudios le indica al estudiante cuál es el camino que debe seguir para llegar a la meta y qué necesita hacer para conseguirlo.

A efectos de programación, desarrollo y evaluación docente, la unidad básica de formación es la asignatura. La asignatura conforma el último nivel de concreción del plan de estudio y conecta pedagógicamente con el estudiante. En este sentido, es conveniente tener en cuenta los siguientes aspectos que completan el diseño y la planificación de la formación del estudiante. Estos aspectos son:

Asociar el plan docente a la asignatura. El plan docente, como se ha mencionado en el capítulo anterior, es el documento básico de referencia para el estudiante, tal como destacan las *Normes reguladores dels plans docents de les assignatures per als ensenyaments de la universitat de Barcelona segons les directrius de l'espai europeu d'educació superior* (VPD, 2006c). Para que el plan docente guíe y oriente al estudiante en su proceso de aprendizaje, éste debe explicitar las competencias y objetivos de aprendizaje, los bloques temáticos, la metodología y actividades formativas y la evaluación.

Concienciarse de que el enfoque metodológico ha de fundamentarse en la acción. Cada asignatura ha de planificar actividades formativas que representen oportunidades de aprendizaje significativas para que el estudiante pueda adquirir las competencias y los objetivos de aprendizaje. A su vez, debe proporcionar la información necesaria para que el estudiante pueda tomar consciencia de su proceso formativo. En este sentido, el profesorado como responsable académico de la asignatura debe orientar la forma de enfocar metodológicamente las asignaturas para facilitar el aprendizaje activo y promover que sea el estudiante el que muestre una actitud activa y responsable de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adecuar el modelo de evaluación. La formación universitaria basada en el aprendizaje del estudiante obligó a replantearse el modelo de evaluación. Así pues, institucionalmente la Universidad de Barcelona adopta el modelo de evaluación continuada como el recurso fundamental para ayudar al profesorado y al estudiante a tomar decisiones encaminadas a la mejora del aprendizaje. Tal como describe el documento sobre *las normas reguladores de l'avaluació i de la qualificació dels aprenentatges* (VPD, 2006), la evaluación continuada tiene una finalidad formadora pues provoca que sea el propio estudiante quien realice el proceso de autorregulación para mejorar el aprendizaje. También tiene una finalidad formativa pues ayuda al profesorado a conocer, analizar y juzgar cómo se está produciendo el aprendizaje de los estudiantes y tomar decisiones sobre su progreso. Por último y no menos

importante, la evaluación continuada tiene una finalidad acreditativa ya que proporciona un valor al proceso formativo efectuado por el estudiante.

Los estudiantes cursan el primer curso a tiempo completo (60 créditos) llevan a cabo nueve asignaturas de formación básica: una asignatura anual y cuatro asignaturas en cada semestre. En el primer semestre, las asignaturas son de carácter psico-socio-pedagógico y permiten que el estudiante contextualice su formación en el ámbito educativo. La formación del primer semestre se completa con la asignatura de lengua extranjera. En el segundo semestre, se imparten las asignaturas de primeras lenguas (catalán y castellano), los estudiantes concretan su formación pedagógica con una asignatura que se enmarca en la práctica docente en el aula. Además, realizan una asignatura de carácter cultural.

Tabla 22. Asignaturas de primer curso del grado de maestro de educación infantil

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Psicología de la educación en la etapa de educación infantil	
<ul style="list-style-type: none"> - Sistema educativo, contextos educativos a la etapa de educación infantil - Infancia, salud y educación - Lengua extranjera para la enseñanza - Sociología de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención al aula de educación infantil - Arte, sociedad y educación - Lengua catalana para la enseñanza - Lengua castellana para la enseñanza

Las y los estudiantes inician el proceso formativo con dos tipologías de asignaturas con unas intenciones educativas y formativas diferenciadas. Una tipología de asignaturas de carácter psico-socio-educativo que aproximan al estudiante al concepto de educación y a la práctica educativa (Psicología de la educación en la etapa de educación infantil; Infancia, salud y educación; Sistema educativo, contextos educativos a la etapa de educación infantil; Intervención al aula de educación infantil y sociología de la educación); la perspectiva psicológica sumerge al estudiante en las teorías constructivistas de orientación sociocultural de la educación; la perspectiva sociológica conciencia al estudiante del valor de la educación en la sociedad; y la perspectiva educativa enmarca la tarea de educar de la maestra y el maestro en el contexto de la educación infantil. Paralelamente, el estudiante se forma en otra tipología de asignaturas orientadas a reforzar sus competencias lingüísticas y disciplinar-cultural (las asignaturas: lengua catalana para la enseñanza, lengua castellana para la enseñanza y lengua extranjera para la enseñanza y la asignatura: arte, sociedad y educación). Así pues, el primer curso incide, por un lado, en el desarrollo personal del estudiante profundizando en las competencias transversales de tipo lingüístico y disciplinar-

cultural y, por otro lado, en el desarrollo profesional con la adquisición del primer nivel de las competencias específicas de la titulación. En el primer curso, las asignaturas no conforman, en su conjunto, una unidad de aprendizaje y no existe ninguna coordinación entre las asignaturas que forman parte de cada tipología (intra) ni entre las dos tipologías de asignaturas (entre), aunque se compartan competencias transversales y específicas de la titulación.

A modo de conclusión

Desde el paradigma de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de la vida, las universidades tienen la responsabilidad de formar a las personas que en el futuro contribuirán al progreso social, económico, político, científico y cultural del país. Con este fin, se concibe una formación de educación superior cíclica (grado, master y doctorado) y con una clara orientación profesionalizadora. Las universidades diseñan el plan de estudios (proyecto formativo) a partir del perfil profesional reflejado en las competencias transversales y específicas de la titulación que las y los estudiantes deben adquirir a lo largo del itinerario curricular. En el caso del grado de maestra y maestro de educación infantil, al ser una profesión regulada, las universidades deben ceñirse a las directrices ministeriales para diseñar el itinerario curricular del grado.

Desde el punto de vista del proceso de transición de la estudiante y del estudiante que accede a la universidad y se matricula en una titulación, el plan de estudios representa el camino a seguir para conseguir sus objetivos. De este modo, las características del trazado y las condiciones para recorrerlo se convierten en elementos mediadores del proceso de transición. Para la estudiante y el estudiante, el primer curso representa la primera etapa del recorrido y de la experiencia vivida durante este período emerge la motivación para continuar.

Con este capítulo finaliza la primera parte de este trabajo, en la que se ha intentado presentar el estado de la cuestión sobre la transición a la universidad (capítulo 1) y analizar el contexto universitario a través del cual la estudiante y el estudiante debe transitar (capítulo 2 y capítulo 3).

SEGUNDA PARTE

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Problemas y objetivos de la investigación

4.2. Enfoque metodológico y diseño de la investigación

4.3. Los estudiantes del grado de Maestro de Educación Infantil

4.3.1. La oportunidad y adecuación de la titulación para conseguir los objetivos de del estudio.

4.3.2. La baja tasa de abandono en la titulación de maestro de educación infantil y su estabilidad tras el primer año académico

4.3.3. El cambio del perfil de acceso de los estudiantes del grado de maestro en educación infantil de la promoción 2010-2011

4.3.4. Facilidad para realizar el seguimiento de la promoción hasta la finalización de los estudios.

4.4. Instrumentos de recogida de información

4.4.1. La primera fase del diseño de investigación

4.4.1.1. Dimensiones y variables del perfil de entrada del estudiante

4.4.1.2. Constructos del Cuestionario Inicial de la Integración en la Universidad (CIU) y análisis técnico del cuestionario

4.4.1.3. Constructos del Cuestionario de Valoración del Primer Semestre (CVPS) y su análisis técnico

4.4.2. La segunda fase del diseño de investigación

4.5. El análisis de la información de la primera fase del estudio

4.6. El análisis de la información de la segunda fase del estudio

En la última década, las investigaciones relacionadas con la transición universitaria o, a nivel general, con la transición a lo largo de la vida, sostienen que la comprensión del fenómeno de la transición se vincula a los sistemas e instituciones en los que se desenvuelven (Ecclestone, 2009, Tinto, 2012).

Esta tesis forma parte del conjunto de investigaciones que el grupo de investigación TRALS, como se ha comentado anteriormente, está llevando a cabo sobre la transición universitaria y asume que la transición universitaria es un fenómeno complejo que responde a una interacción compleja de factores de carácter institucional y personal y cuya comprensión requiere un análisis contextualizado (Figuera y Torrado, 2015a).

A raíz del proyecto de I+D (EDU2009-10351) *“la persistencia y el abandono en el primer año de universidad en ciencias sociales: bases para la mejora de la retención”*, en el que se analizaban los factores personales e institucionales de la persistencia y abandono académico en el primer año en los grados de ADE y de Pedagogía, se presentó la oportunidad de llevar a cabo el estudio contextualizado en el grado de maestro de educación infantil.

Este capítulo expone el diseño y planificación del estudio que guía y orienta el desarrollo de la investigación. Se describen los objetivos y la metodología que se llevará a cabo para abordar la complejidad del fenómeno de estudio. Asimismo, se justifica la elección de la titulación que con sus aportaciones ayudarán a comprender el fenómeno de la transición universitaria en el primer curso universitario captando las especificidades del contexto. Por último, se detallan los instrumentos de recogida y análisis de datos que nos aportarán las evidencias para su posterior interpretación.

4.1. Problemas y objetivos de investigación

La finalidad de la tesis es comprender el proceso de transición de los estudiantes que acceden a la Universidad y cómo se establecen las relaciones del estudiante con su entorno social y académico con el fin de desarrollar acciones institucionales ajustadas a las necesidades personales y académicas que presentan los estudiantes en su proceso de adaptación en el primer año universitario.

El estudio enfoca el análisis de la transición del primer año bajo la hipótesis que las experiencias de los estudiantes en el primer año son clave para entender las intenciones de persistencia o abandono de los estudios y la configuración de las trayectorias posteriores hasta la finalización de los estudios.

Para ello se tratará de dar respuesta a las siguientes preguntas mediante la resolución de los objetivos de investigación planteados.

Tabla 23. Problemas y objetivos de la investigación

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
<i>¿Cómo es el proceso de adaptación académica del estudiante al inicio del semestre?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar en qué medida las variables sociocognitivas determinan el proceso de adaptación inicial - Distinguir si el perfil de acceso condiciona el proceso de adaptación al inicio del semestre
<i>¿Cómo valoran los estudiantes la experiencia académica al finalizar el primer semestre?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar qué factores personales y contextuales influyen en la adaptación al finalizar el primer semestre. - Identificar los factores facilitadores e inhibidores de la transición al finalizar el primer semestre - Comprender y atribuir significado a los factores que configuran el proceso de transición en el primer año de carrera
<i>¿La experiencia académica del primer semestre afecta a la continuidad y persistencia de los estudiantes en la carrera?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer qué factores personales y contextuales se relacionan con la continuidad y persistencia - Conocer qué factores del proceso de transición favorecen o inhiben la persistencia y la graduación
<i>¿Existen factores asociados al proceso de transición del primer curso que discriminen a los estudiantes que persisten?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar si los factores asociados al proceso de transición en el primer año académico (primer semestre) pueden predecir la continuidad y finalización de los estudios

4.2. Enfoque metodológico y diseño de la investigación

El estudio se enmarca en las investigaciones de tipo multiestratégico y longitudinal que el grupo TRALS realiza (Torrado, 2012; Berlanga, 2014; Figuera y Torrado 2015a y Llanes, 2015).

La integración metodológica no es una novedad en el ámbito de las ciencias sociales. Desde los años ochenta se ha venido argumentando la integración metodológica como la opción más plausible para el estudio de la realidad social entendida como un sistema complejo que se caracteriza por ser pluridimensional y multifactorial en estructura y funcionamiento (Cook y Reichardt, 1986; Bericat, 1998; Callejo y Viedma, 2006; Ruiz, 2008; Verd y López, 2008; Torrado, 2012). Además, durante este tiempo se ha ido configurando un conjunto de

diseños según la finalidad, modalidad y temporalidad de la integración metodológica (Creswell y Plano Clark, 2011).

Abordar el estudio de la transición de los estudiantes en su primer año de carrera desde el enfoque metodológico mixto queda justificado por la complejidad del tema de estudio que constata la necesidad de una complementariedad y retroalimentación de datos (datos cuantitativos y datos cualitativos) para obtener una visión más completa y profunda del problema de investigación, tal como se ha llevado a cabo en otras investigaciones similares (Ivankova, Creswell y Stick, 2006; Torrado, 2012; Figuera 2015).

Para investigadores tales como Johnson, Onwuegbuzie, y Turner (2007); Ivankova et al. (2007); Greene (2008) o Torrado, (2012) la metodología mixta se concibe como un enfoque de investigación que, desde una perspectiva ecléctica y pragmática, recoge, analiza e integra en un mismo diseño de investigación datos cuantitativos y cualitativos con el fin de conseguir una mayor amplitud en la comprensión y corroboración del problema de investigación. Como señala Creswell y Plano Clark (2011) la metodología mixta se caracteriza porque el investigador:

- Recopila y analiza rigurosamente datos cualitativos y cuantitativos basados en las preguntas de investigación.
- Integra los dos tipos de datos simultáneamente combinándolos o fusionándolos según el objetivo de investigación.
- Da prioridad a uno o a ambos tipos de datos según lo que se requiera y se enfatice en el problema de investigación.
- Utiliza estos procedimientos (cuantitativo y cualitativo) en un solo estudio o en varias fases de un programa de estudio.
- Fundamenta y enmarca filosófica y teóricamente la investigación.
- Combina los procedimientos (cuantitativo y cualitativo) en un diseño específico de investigación el cual señala la ruta metodológica para seguir el proceso de investigación.

Estos mismos autores resaltan como diseños propios de la metodología mixta: el diseño convergente, el diseño explicativo secuencial y el diseño exploratorio secuencial. Respeto al diseño convergente el investigador recoge y analiza datos cuantitativos y cualitativos de

forma simultánea con la finalidad de comprender el fenómeno de estudio desde varias perspectivas. En cuanto al diseño explicativo secuencial el estudio se inicia con la recogida de datos de tipo cuantitativo que una vez analizados se refuerzan con la recogida y análisis de datos cualitativos con la finalidad de tener una visión más completa y profunda del tema de investigación. Y finalmente, el diseño exploratorio secuencial se inicia con la recogida y análisis de datos cualitativos con la finalidad de explorar el tema de estudio para poder, en una segunda fase generalizar los resultados en un estudio de tipo cuantitativo.

De los diseños de métodos mixtos existentes, el diseño de investigación que guía el presente estudio es el diseño explicativo secuencial (*explanatory sequential design*) que como ya se ha comentado anteriormente, consta de dos fases: La primera fase de la investigación se inicia con un estudio cuantitativo cuyo objetivo es describir y explicar el problema de investigación, en este caso el proceso de transición de los estudiantes de primer año académico. En la segunda fase, la investigación se complementa con la integración de un estudio cualitativo con el objetivo de comprender la experiencia del primer año y dotar de significado, desde la perspectiva fenomenológica, los resultados obtenidos en la primera fase del estudio. En el siguiente esquema se muestra el diseño de investigación que ha orientado el proceso, presentando la acción y el recurso asociado en cada caso.

Tabla 24. Diseño de la investigación

DISEÑO MIXTO EXPLICATIVO SECUENCIAL		
FASE	ACCIÓN	RECURSO
PRIMERA FASE	Determinar los participantes del estudio	Datos institucionales académicos y personales de los estudiantes de la cohorte 2010-2011
	Recoger información de datos cuantitativos del primer semestre del primer año	- Cuestionario Inicial sobre la integración en la Universidad (CIU) ¹⁷ - Cuestionario de valoración del primer semestre (CVPS) ¹⁸
	Analizar los datos cuantitativamente	Análisis estadístico mediante el programa SPSS versión 18
	Identificar los datos más significativos que formaran parte de la segunda fase del estudio	Informe de la primera fase del estudio

¹⁷ - El Cuestionario Inicial sobre la Integración en la Universidad (CIU) fue elaborado y validado para la investigación I+D. El cuestionario es una adaptación de la escala original de R.W. Lent y cols. en la versión portuguesa. (EDU2009-10351) (ver anexos)

¹⁸ . El Cuestionario de Valoración del Primer Semestre (CVPS) fue elaborado y validado por el grupo TRALS y adaptado para la investigación I+D. (EDU2009-10351) (ver anexos)

SEGUNDA FASE	Solicitar la participación de los estudiantes.	Muestra de estudiantes que participó en la primera fase del estudio
	Recoger información de los datos cualitativos	Entrevista semiestructurada,
	Analizar los datos cualitativamente	Análisis textual y conceptual de los datos
	Identificación de los datos más significativos	Informe de la segunda fase del estudio
- Integración de los resultados cuantitativos y cualitativos y conclusiones finales		Informe final del estudio

4.3. Los estudiantes del grado de Maestro de Educación Infantil

La investigación se ha llevado a cabo con los estudiantes de nuevo acceso del grado de maestro de educación infantil del curso 2010-2011 de la Universidad de Barcelona. La conveniencia de realizar el estudio con la cohorte 2010-2011 y del grado de educación infantil radica en varias razones:

4.3.1. La oportunidad y adecuación de la titulación para conseguir los objetivos de del estudio

En primer lugar, se considera una oportunidad el hecho de ocupar el cargo de jefe de estudios del grado de maestro de educación infantil. Esta posición institucional proporciona una visión holística del funcionamiento del grado debido a las tareas propias de gestión y de relación tanto institucional como académica con profesorado y estudiantes. Además, desde mi posición tengo la posibilidad de seguir la promoción hasta la finalización del grado. También, comentar que la cohorte representa la segunda promoción que se matricula en la titulación del grado en maestro de educación infantil según los requisitos del nuevo espacio europeo de educación superior con la implantación del primer curso consolidado.

Como ya se ha mencionado, el grado de maestro de educación infantil se inició en el curso 2009-2010 y se fue implementando por cursos. La cohorte 2010-2011 representa la segunda promoción que se matricula en las asignaturas del primer curso del grado.

Tabla 25. Proceso de implantación del grado de maestro de educación infantil

CURSO	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
1r. curso					
2n. curso					
3r. curso					
4rt. Curso					

4.3.2. La baja tasa de abandono en la titulación de maestro de educación infantil y su estabilidad tras el primer año académico.

Hasta la fecha, la tasa de abandono en la titulación de maestro de Educación Infantil se situaba entre las más bajas respecto a otras titulaciones afines (*diplomaturas de maestro especialista de educación primaria; maestro especialista en lengua extranjera (inglés); maestro especialista en educación musical; maestro especialista en educación física y maestro especialista en educación especial*).

Tal como muestran los datos de la diplomatura de maestro especialista en educación infantil (tabla 26), la tasa de abandono en la especialidad de maestro de educación infantil era inferior a las demás especialidades de maestro y otras titulaciones del ámbito de la educación.

Tabla 26. Tasa de abandono en las diplomaturas de maestro y titulaciones de ámbito de la educación (Oficina de planificación académica-docente de la UB)

DIPLOMATURAS Y LICENCIATURA DEL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN			
	2006-07	2007-08	2008-09
Ed. Infantil – 2002	8,53%	9,86%	8,28%
Ed. Primaria-2002	13,64%	8,66%	9,24%
Ed. Lengua extranjera- 2002	24,43%	23,31%	37,40%
Ed. Musical – 2002	35,94%	29,69%	28,33%
Ed. Física – 2002	20,15%	12,12%	9,63%
Ed. Especial – 2002	13,97%	17,29%	15,28%
Pedagogía – 2000	27,80%	26,24%	27,31%
Educación social- 2001	16,36%	12,36%	10,30%
Trabajo social- 2004	16,80%	17,84%	21,20%

Con la implementación del grado se observa un incremento de la tasa de abandono en el primer año. Este aumento puede atribuirse a varios factores como el cambio en las condiciones de acceso, o bien los cambios estructurales y académicos del plan de estudios.

Ahora bien, como se observa en la tabla, a pesar de sufrir un incremento en la tasa de abandono inicial en la primera cohorte (2009-2010), en las siguientes cohortes el abandono inicial tiende a normalizarse y ajustarse a los datos de la diplomatura.

Tabla 27. Porcentaje de estudiantes de nuevo acceso que no se matriculan al año siguiente

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL					
	Curso 2009-10	Curso 2010-11	Curso 2011-12	Curso 2012-13	Curso 2013-14
Estudiantes de nuevo acceso	244	241	252	245	209
Abandono inicial	14,8%	11,2%	6,35%	4,8%	6,7%

Por esta razón y por la estabilización de la tasa de abandono tras la primera y segunda cohorte, se consideró que la titulación ofrecía la situación óptima para estudiar los factores asociados a la persistencia en la transición del primer curso de carrera.

4.3.3. El cambio del perfil de acceso de los estudiantes del grado de maestro en educación infantil de la promoción 2010-2011

Otro punto de interés en el estudio de la promoción 2010-2011 es el impacto académico de los cambios introducidos en las condiciones de acceso a la universidad promovidos por la Oficina de Preinscripción Universitaria. Esta promoción es la primera en la que se incluye en una misma vía de acceso a los estudiantes de PAU (bachillerato) y a los estudiantes de CFGS (Ciclo formativo de grado superior). En el caso del grado de maestro de educación infantil se modificó el perfil de entrada de los estudiantes del grado de educación infantil¹⁹.

¹⁹ El Real Decreto 1892/2008, se establecía que podían acceder a la Universidad.

1- estudiantes de Bachillerato mediante la superación de una prueba

2- estudiantes de los estados miembros de la Unión Europeo o de otros Estados con los que España haya suscrito Acuerdos Internacionales.

3- estudiantes procedentes de sistemas extranjeros, previa solicitud de homologación

4- estudiantes en posesión de los títulos de Técnico Superior correspondientes a las enseñanzas de Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas o de Técnico Deportivo Superior correspondientes a las Enseñanzas Deportivas.

5- personas mayores de 25 años

6- personas con la acreditación de experiencias laboral o profesional

7- personas mayores de cuarenta y cinco años.

Actualmente este Real Decreto está derogado por el 412/2014

Hasta el curso 2010-2011, la mayoría de los estudiantes de nuevo acceso procedían de las PAU (bachillerato y prueba de acceso a la universidad) representando el mayor porcentaje de estudiantes. Como consecuencia de los cambios derivados del RD1892/2008, los estudiantes de PAU pasan a ser una minoría tal como se muestra en la tabla. En las cohortes siguientes, se intenta regular el acceso de los estudiantes de Ciclo Formativo Grado Superior (CFGS) mediante la obligación de hacer la prueba específica de acceso a la Universidad igual que los estudiantes de bachillerato. Con esta medida, el acceso de los estudiantes de PAU se incrementa. De todas formas, el perfil dominante en el grado de maestro en educación infantil es el de CFGS en vez de los estudiantes de bachillerato como era antes del grado.

Tabla 28. Vía de acceso al grado de maestro de educación infantil

Vía de acceso	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
PAU	47,04%	10,36%	41,34%	32,93%	32,55%
CFGS	20,95%	67,90%	50,39%	52,21%	62,26%
Estudios iniciados	26,08%	15,04%	9,45%	9,23%	8,02%
Segunda titulación	2,77%	2,04%	3,54%	3,21%	2,83%
Mayores de 25 años	3,16%	4,06%	4,33%	2,41%	2,36%

Según los datos proporcionados por la Oficina de Planificación Académica-Docente de la Universidad de Barcelona, en el curso 2010-2011 se matricularon al grado de maestro de educación infantil 246 personas²⁰. Los datos proporcionados permiten definir el perfil de los estudiantes de nuevo acceso a partir de las dimensiones que se muestran en la tabla. Estas son las dimensiones de la encuesta que la oficina de preinscripción universitaria aplica a las personas que acceden a la Universidad.

Tabla 29. Perfil socio-demográfico de la cohorte 2010-2011

PERFIL SOCIODEMOGRAFICO DE LA COHORTE 2010-2011				
DIMENSIONES	VARIABLES	VALORES	F	%
PERFIL PERSONAL	Sexo	Mujer	235	95,5%
		Hombre	11	4,5%

²⁰ Para el estudio, se utilizó la base de datos proporcionada, previa autorización, por la oficina de planificación académica-docente de la UB a partir de los datos de la oficina de preinscripción universitaria.

	Edad	18 a 20 años	73	29,7%
		21 a 23 años	95	38,6%
		24 a 26 años	35	14,2%
		27 a 29 años	21	8,5%
		30 y más de 30	22	8,9%
PERFIL SOCIO FAMILIAR	Residencia	Residencia paterna	178	73,8%
		Residencia propia	26	10,8%
		Otras residencias	37	15,4%
	Estudios del padre	Sin estudios	15	7%
		Estudios primarios	134	62 %
		Estudios secundarios	42	19,4%
		Estudios superiores	25	11,6%
	Estudios de la madre	Sin estudios	13	5,8%
		Estudios primarios	138	61,9%
		Estudios secundarios	43	19,3%
		Estudios superiores	29	13%
	Ocupación del padre	Trabajo cualificado	137	55,7%
		Trabajo no cualificado	15	6,1%
		Otros	94	38,2%
	Ocupación de la madre	Trabajo cualificado	118	48%
Trabajo no cualificado		21	8,5%	
Otros		107	43,5%	
PERFIL ECONÓMICO	Situación laboral	No trabaja	101	41,1%
		Trabaja 15 o más horas semana	112	45,5%
		Trabaja menos de 15 horas semana	33	13,4%
	Financiación	Trabajo propio	68	29,2%
		Ayuda paterna y cónyuges	141	60,5%
		Otros medios	24	10,3%
	Beca	Si	95	38,6%
		No	151	61,4%
PERFIL ACADÉMICO	Vía de acceso	PAU	26	10,56%
		CFGS	167	67,90%
		Estudios iniciados	37	15,04%

		Segunda titulación	6	2,4%
		Mayor de 25 años	10	4,06%
	Nota de admisión	7-8	13	5,3%
		8-9	4	1,6%
		9-10	50	20,3%
		10-11	158	64,2%
		11-12	19	7,7%
		Más de 12	2	0,8%
	Modalidad de matrícula	Tiempo completo	221	89,8%
		Tiempo parcial	25	10,2%
PERFIL MOTIVACIONAL	Orden de elección	Primera opción	207	84,1%
		Segunda opción	39	15,9%

Los datos muestran que las estudiantes de nuevo acceso de la cohorte 2010-2011 son mujeres (95,5%) de entre 18 a 23 años (68,3%). Respecto a la edad de los estudiantes, comentar que en esta cohorte los alumnos de nuevo acceso son dos años más mayores que en cohortes anteriores como consecuencia del acceso masivo de estudiantes de CFGS²¹.

El 73,8% de los estudiantes viven en el domicilio familiar. Más de la mitad de los estudiantes provienen de familias en las que sus progenitores tienen estudios primarios (62%) con trabajos cualificados (55,7% los padres y 48% las madres). De todas formas, en relación a la ocupación del padre y de la madre comentar el alto porcentaje de respuestas en la categoría “otros”, el 38,2% en el caso de la ocupación del padre y el 43,5% en la ocupación de la madre. Estos resultados pueden atribuirse bien a la reticencia a la hora de responder este dato, o bien porque los estudiantes no tienen claro cómo categorizar las ocupaciones de sus progenitores.

En relación **al perfil económico**, el 41,1 % de los estudiantes declara, en el momento de formalizar la matrícula, no trabajar mientras que el 45,5% de los estudiantes declara que trabaja 15 o más horas a la semana y un 13,4% informa que trabaja menos de 15 horas a la semana.

²¹ El CFGS es de dos años de duración. Los estudiantes acceden a estos estudios por dos vías. Una de las vías es después de cursar el CFGM y la otra vía es después de cursar el bachillerato. Tanto en un caso como en otro, los estudiantes acceden dos años más tarde a la Universidad que los estudiantes que provienen de bachillerato.

El 60,5% de las familias financian los estudios de sus hijas e hijos. El 29,5% de los estudiantes de nuevo acceso se financian los estudios con medios propios. Estos estudiantes proceden de las vías de acceso de CFGS; de estudios iniciados; de segunda titulación y de mayores de 25 años. Excepto los estudiantes de segunda titulación, en todas las demás vías de acceso hay estudiantes becados, siendo los estudiantes de CFGS y mayores de 25 años los más becados (tabla 30).

Tabla 30. Apoyo económico según la vía de acceso
APOYO ECONOMICO SEGÚN LA VIA DE ACCESO

				Beca		Total
				No	Si	
PAAU	Apoyo económico	Ayuda familiar	f	13	7	20
		otros medios	f	2	2	4
	Total			n	15 (62,5%)	9 (37,5%)
CFGS	Apoyo económico	Trabajo propio	f	23	20	43
		Ayuda familiar	f	59	41	100
		Otros medios	f	3	13	16
	Total			n	85 (53,5%)	74(46,5%)
Estudios iniciados	Apoyo económico	Trabajo propio	f	13	2	15
		Ayuda familiar	f	14	2	16
		Otros medios	f	2	1	3
	Total			n	29 (85,3%)	5 (14,7%)
Segunda titulación	Apoyo económico	Trabajo propio	f	3		3
		Ayuda familiar	f	3		3
	Total			n	6 (100%)	
Mayor de 25 años	Apoyo económico	Trabajo propio	f	5	2	7
		Ayuda familiar	f	1	1	2
		Otros medios	f	0	1	1
	Total			n	6 (60%)	4 (40%)

Aunque el 58,9% concilia trabajo con los estudios, sólo el 10,2% se matricula a tiempo parcial (30 o 36 créditos). El 89,8% de los estudiantes matriculados lo hace a tiempo completo (60 créditos).

Respecto al perfil académico de los estudiantes de nuevo acceso, los estudiantes que se matriculan en el curso 2010-2011 son mayoritariamente de CFGS (67,9%). Como ya se ha

comentado anteriormente, el cambio en las condiciones de acceso a la universidad favoreció el acceso masivo de los estudiantes procedentes de esta vía.

En la cohorte 2010-2011, los estudiantes con estudios iniciados representan el 15,04% y los estudiantes que accedieron por las PAU representan el 10,36%. Finalmente, los mayores de 25 años con un 4,06% y los estudiantes de segunda titulación con un 2,04% completan la totalidad de la cohorte.

Cuanto a la nota de admisión (tabla 31), la media es de $\bar{x}=10,16$ con una $\sigma= 0,82$. Los estudiantes con estudios iniciados y los que provienen de las PAU tienen una nota de admisión más alta ($\bar{x}= 10,45$; $\sigma= 0,86$) y ($\bar{x}=10,42$; $\sigma=0,618$), respectivamente, le siguen las estudiantes del CFGS ($\bar{x}=10,29$; $\sigma=0,37$). Los estudiantes con una nota de admisión inferior son los estudiantes de segunda titulación ($\bar{x}=8,15$; $\sigma=0,46$) y por último los estudiantes mayores de 25 años ($\bar{x}=7,49$; $\sigma=0,60$).

Tabla 31. Nota de admisión según la vía de acceso

VÍA DE ACCESO	Media	Desv. tip.
PAU	10,42	0,61
CFGS	10,29	0,37
Estudios iniciados	10,45	0,86
Segunda titulación	8,15	0,46
Mayor de 25 años	7,49	0,60
Total	10,16	0,82

4.3.4. Facilidad para realizar el seguimiento de la promoción hasta la finalización de los estudios

Finalmente, el seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes hasta la finalización de los estudios permitirá poder conocer el efecto de la experiencia del primer año académico en la persistencia y la finalización de los estudios en el tiempo teórico.

4.4. Instrumentos de recogida de información

La complejidad de la transición universitaria obliga a utilizar varios instrumentos que permiten de forma integrada obtener una comprensión global de lo que sucede en este momento de la vida de los estudiantes.

La información sobre la transición académica y social de los estudiantes del grado de maestro de educación infantil se recogió en tres momentos, al inicio y al final del primer semestre y al finalizar los estudios cuatro años después.

En este apartado, siguiendo el diseño que guía la investigación, se procede a explicar en primer lugar los instrumentos utilizados, así como el tipo de información sobre la integración inicial del estudiante y la valoración de la transición del primer semestre. En segundo lugar, se describe el proceso llevado a cabo para profundizar en la experiencia académica y social de los estudiantes en el primer año académico al finalizar su proceso de formación.

4.4.1. La primera fase del diseño de investigación

Tal como se muestra en la figura siguiente, para el desarrollo de la primera fase de la investigación fueron necesarias tres fuentes de datos:

- Base de datos institucional para definir el perfil de entrada
- Cuestionario Inicial sobre la Integración en la Universidad (CIU)
- Cuestionario de Valoración del primer semestre (CVPS)

En las páginas siguientes se procederá a describir cada uno de los instrumentos de recogida de información.

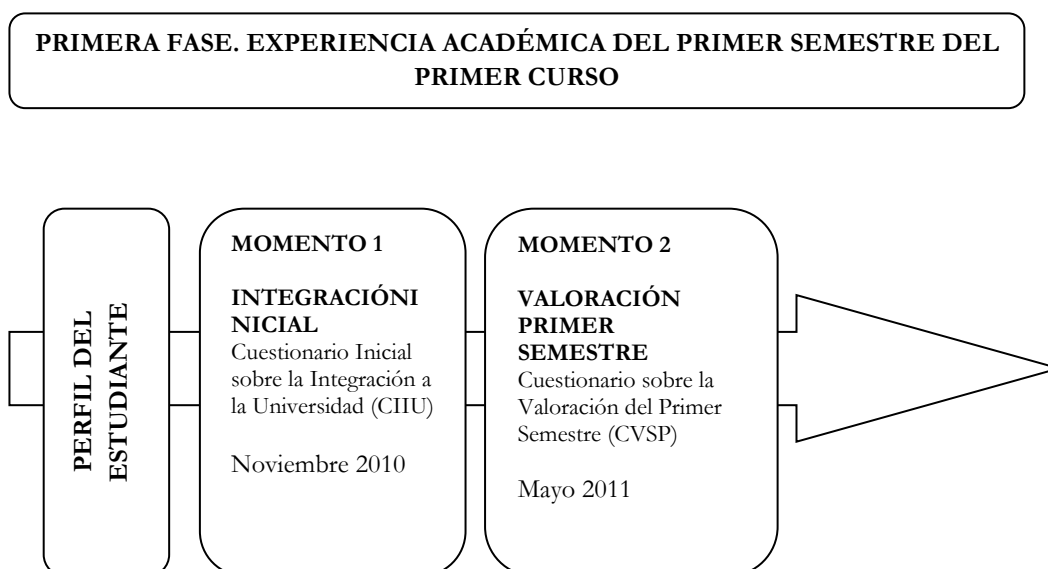


Figura 13. Proceso de obtención de los datos en la primera fase del diseño

4.4.1.1. Dimensiones y variables del perfil de entrada del estudiante

Desde los años 90 la Universidad de Barcelona recoge de forma sistemática un conjunto de datos personales del estudiante que accede a la universidad. En nuestra investigación el perfil de entrada del estudiante se determinó a partir de la información proporcionada por la Oficina de Planificación Académica Docente de Universidad de Barcelona²². Las dimensiones y variables contempladas se muestran en la tabla 32.

Tabla 32. Dimensiones y variables del perfil de acceso de la encuesta de preinscripción universitaria

PERFIL DE ACCESO DE LOS ESTUDIANTES	
DIMENSIONES	VARIABLES
Datos personales	Sexo
	Edad
Socio-familiar	Residencia
	Estudios del padre
	Estudios de la madre
	Ocupación del padre
	Ocupación de la madre
Económico	Situación laboral
	Financiación
	Beca
Académico	Vía de acceso
	Nota de admisión
	Modalidad de matrícula
Motivacional	Orden de elección

4.4.1.2. Constructos del Cuestionario Inicial de la Integración en la Universidad (CIU) y análisis técnico

Para profundizar sobre la adaptación de los estudiantes al inicio del primer semestre se utilizó el Cuestionario Inicial sobre la Integración en la Universidad (CIU) que se había

²² Esta información fue disponible con la autorización de la Oficina de Planificación Académico Docente a la solicitud en la cual se argumentando la finalidad del estudio

utilizado para la investigación "La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en Ciencias Sociales: bases para la mejora de la retención".²³ La elaboración del instrumento se realizó a partir de la escala original de R. W. Lent y cols. (2005a) y de la versión portuguesa²⁴ de la misma. La adaptación a nuestro contexto se llevó a cabo en la investigación mencionada con lo cual, en la presente tesis se replicaba. En la tabla 33 se muestran los constructos incluidos en el cuestionario, su definición y su medida.

Tabla 33. Cuestionario sobre la Integración en la Universidad

CUESTIONARIO INICIAL SOBRE LA INTEGRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD
CONSTRUCTO: AUTOEFICACIA ACADÉMICA
Evalúa el grado de confianza que tiene la persona en sus capacidades para conseguir objetivos académicos
10 ítems con cinco puntos de valoración
Elaboración propia a partir de las escalas de valoración (<i>self efficacy – goal progress</i>) del cuestionario original de ajuste académico de R.W. Lent (Lent et al. 2005) y de la versión portuguesa (Lent et al. 2009)
CONSTRUCTO: APOYO DEL ENTORNO
Evalúa el grado de apoyo social y académico que percibe la persona y que le facilita o dificulta su adaptación académica y social
9 ítems con cinco puntos de valoración
Adaptación lingüística de la escala de valoración (<i>environmental supports</i>) del cuestionario original de ajuste académico de R.W. Lent (Lent, Singley, y otros, 2005) y de la versión portuguesa (Lent, Taveira, Hung-Bin Sheu y Singley, 2008)
CONSTRUCTO: SATISFACCIÓN ACADÉMICA
Evalúa el grado de satisfacción sobre la experiencia académica universitaria.
7 ítems con cinco puntos de valoración
Adaptación lingüística de la escala de valoración (<i>domain satisfaction</i>) del cuestionario original de ajuste académico de R.W. Lent (Lent et al. 2005) y de la versión portuguesa (Lent et al. 2009)
CONSTRUCTO: ADAPTACIÓN
Grado ajuste a las situaciones y condiciones del entorno
1 ítem con cinco puntos de valoración
Adaptación lingüística de la escala de valoración (<i>ajust</i>) del cuestionario original de ajuste académico de R.W.Lent (Lent et al. 2005) y de la versión portuguesa (Lent et al. 2009)
CONSTRUCTO: MOTIVACIÓN
Grado de interés o estímulo para actuar
1 ítem con cinco puntos de valoración
Elaboración propia e incorporado en la evaluación del constructo

²³ Proyecto financiado en el marco del Plan Nacional I+D, del Ministerio de Economía y Competitividad, convocatoria 2009 (EDU2009-10351). Los cuestionarios se presentan en el apartado de los anexos.

²⁴ Lent, R. W., do Céu Taveira, M., Sheu, H. B., & 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.

CONSTRUCTO: ESTRÉS ACADÉMICO
Grado de dificultad percibida para afrontar las situaciones y condiciones del entorno
1 ítem con cinco puntos de valoración
Adaptación lingüística de la escala de valoración (<i>stress</i>) del cuestionario original de ajuste académico de R.W. Lent (Lent, Singley, y otros, 2005)
CONSTRUCTO: ACTITUD POSITIVA (estado anímico positivo)
Evalúa el estado de ánimo que habitualmente siente la persona
10 ítems con cinco puntos de valoración
Adaptación lingüística de la escala de valoración (<i>scale of the positive and negative affect Schedule de Watson, Clark, y Tellegen, 1988</i>) utilizada en el cuestionario original de ajuste académico de R.W. Lent (Lent, Singley, y otros, 2005) y en el de la versión portuguesa (Lent, Taveira, Hung-Bin Sheu i Sngley, 2008)
CONSTRUCTO: SATISFACCIÓN VITAL
Evalúa la satisfacción por la vida en general
5 ítems con cinco puntos de valoración
Adaptación lingüística de la escala de valoración (<i>With Life Scale SWLS, Diener, Emmons, Larsen y Griffen, 1985</i>) utilizada en el cuestionario de Lent, Singley, y otros, 2005 y en el de Lent, Taveira, Hung-Bin Sheu y Singley, 2008

Una vez obtenidos los datos se pasó a comprobar la consistencia interna del cuestionario mediante el análisis de fiabilidad, Alfa de Cronbach y posteriormente se procedió a realizar el análisis factorial para la reducción de los datos. Así pues, en la tabla 34 se presenta el análisis técnico del primer cuestionario.

El primer cuestionario indica, con el 88,6% de los casos, un coeficiente de fiabilidad de 0,915 para la muestra que respondió el primer cuestionario (n=185). Por lo que se puede afirmar que, en nuestro estudio, el cuestionario presenta una fuerte consistencia interna. En la tabla 34 se muestra el coeficiente de Alfa de Cronbach de las diferentes escalas que configuran el cuestionario para la muestra de estudiantes que respondió el primer cuestionario.

Tabla 34. Análisis de fiabilidad del CIU

ESCALA	MUESTRA	FIABILIDAD
AUTOEFICACIA	Válidos n= 181	Alfa= 0,852
APOYO DEL ENTORNO	Válidos n= 183	Alfa= 0,744
SATISFACCIÓN ACADÉMICA	Válidos n= 179	Alfa= 0,798
ACTITUD POSITIVA	Válidos n= 180	Alfa= 0,820
SATISFACCIÓN VITAL	Válidos n= 183	Alfa= 0,792

Con el fin de averiguar de qué manera los estudiantes interpretan los constructos del cuestionario se aplicó el análisis factorial. Al aplicar el análisis factorial con los ítems de cada constructo se puede identificar, a partir de las interrelaciones, si existen diferentes factores que explican la varianza del constructo. Así pues, y una vez comprobada la pertinencia de la aplicación de la prueba²⁵, el análisis factorial se realizó con el programa SPSS versión 18, se seleccionó el método de extracción de componentes principales y el método de rotación Varimax. Los resultados se muestran en la tabla 35.

Tabla 35. Análisis factorial del cuestionario CIU

ESCALA n= 181	VALIDEZ DE CONSTRUCTO	MATRIZ DE COMPONENTES	
Autoeficacia	KMO = 0,853 Bartlett = $p < 0,000$ Reducción en dos factores que presentan una varianza explicada del 54,7% (44,3% Factor 1 y 10,3% Factor 2) F1: Autoeficacia académica F2: Autoeficacia personal	AUTOEFICACIA ACADÉMICA	
		Comprender los contenidos de cada asignatura	0,741
		Completar de forma eficaz las tareas académicas	0,638
		Obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas (>7)	0,636
		Buscar la forma de superar los problemas que dificultan mi dedicación a la universidad	0,606
		Estudiar eficazmente para superar las asignaturas	0,599
		Participar activamente en todas las clases	0,588
		AUTOEFICACIA PERSONAL	
		Continuar matriculado/a la titulación	0,846
		Continuar el curso a pesar que el entorno académico no sea favorable	0,799
		Buscar la manera eficaz de estudiar combinándolo con otras actividades	0,592
		Completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos.	0,582
Apoyo del entorno	KMO = 0,649 Bartlett = $p < 0,000$ Reducción en tres factores que presentan una varianza explicada total del 64,1 % (33,1% Factor 1, 19,08% Factor 2 y 11,8% Factor 3) F1: Apoyo académico F2: Apoyo social y familiar F3: Apoyo de un tutor	APOYO ACADÉMICO	
		Siento que tengo el apoyo de personas importantes (profesorado) para continuar mis estudios.	0,834
		Recibo ayuda útil del profesorado.	0,779
		Tengo acceso a personas que son para mí un modelo de cómo llevar a cabo mis estudios.	0,653
		Me doy cuenta que hay personas como yo (mi estilo) en estos estudios.	0,420
		APOYO SOCIAL Y FAMILIAR	
		Me doy cuenta que mis amigos íntimos y mis familiares están orgullosos que continúe los estudios.	0,877
		Siento que la familia me da apoyo para continuar los estudios.	0,805
		Tengo el apoyo de mis amigos para continuar mis estudios.	0,535
APOYO DEL TUTOR			
Puedo contar con el apoyo eficaz de un tutor si es necesario.	0,882 0,848		

²⁵ Las pruebas que determinan la pertinencia de la aplicación del análisis factorial son la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin. Esta prueba indica que cuando el valor se acerca a 1 se considera apropiado el uso del análisis factorial para el conjunto de datos. La prueba de esfericidad de Bartlett se utiliza para probar la H_0 que afirma que los ítems no están correlacionados en la población.

		Tengo acceso a un tutor que me puede ofrecer consejos y ánimos.	
satisfacción académica	KMO = 0,800 Bartlett = $p < 0,000$ Un solo factor con una varianza 45,7%	SATISFACCIÓN ACADÉMICA En términos generales, estoy disfrutando de mi curso. 0,862 Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases. 0,721 Me gusta el nivel de estimulación académica que hay en mi clase. 0,692 Estoy entusiasmada/o con las asignaturas del curso. 0,682 Me siento cómodo en el ambiente educativo que se respira en mis estudios. 0,650 En términos generales, estoy satisfecha/o con mi vida académica. 0,550 Estoy satisfecho/a con la decisión de haber escogido estos estudios. 0,516	
actitud positiva	KMO = 0,832 Bartlett = $p < 0,000$ Reducción en tres factores que presentan una varianza explicada de 63,4% (39,1% Factor 1, 13,5% Factor 2 y 10,7% Factor 3) F1: fuerte, orgullosa, decidida, inspirada F2: curiosa, ilusionada, entusiasta F3: atenta, alerta, activa	FACTOR 1 Fuerte 0,853 Orgullosa 0,804 Decidida 0,612 Inspirada 0,541	
		FACTOR 2 Curiosa 0,842 Emocionada/ilusionada 0,827 Entusiasta 0,645	
		FACTOR 3 Atenta 0,753 Alerta 0,725 Activa 0,678	
Satisfacción vital	KMO = 0,809 Bartlett = $p < 0,000$ Sólo un factor que presenta una varianza explicada de 57,4%	SATISFACCIÓN VITAL Estoy satisfecho con mi vida. 0,802 Hasta ahora he ido consiguiendo las cosas importantes que quería en mi vida. 0,790 Las condiciones de mi vida son excelentes. 0,782 En muchos aspectos, mi vida se aproxima a mi ideal (lo que quería conseguir o ser). 0,780 Si pudiera volver atrás no cambiaría casi nada de mi vida 0,621	

4.4.1.3. Constructos del Cuestionario de Valoración del Primer Semestre (CVPS) y su análisis técnico

Para valorar la experiencia académica y social del primer semestre se utilizó el Cuestionario de Valoración del Primer Semestre (CVPS). Este mismo cuestionario se aplicó en la investigación "*La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en Ciencias Sociales: bases para la mejora de la retención*". (EDU 2009-10351)

El cuestionario fue elaborado por el grupo de investigación TRALS para llevar a cabo sus investigaciones. TRALS cedió el uso del mismo para la presente investigación y así validar la fiabilidad del cuestionario en otros contextos, en nuestro caso, en la titulación de maestro de educación infantil. Los constructos del segundo cuestionario se definen en la tabla 36.

Tabla 36. Cuestionario de valoración del primer semestre (CVPS)

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PRIMER SEMESTRE (CVPS)
CONSTRUCTO: SATISFACCIÓN ACADÉMICA
Evalúa la satisfacción sobre aspectos relacionados con la experiencia académica universitaria
8 ítems con cinco puntos de valoración
Adaptación lingüística de la escala de valoración (<i>domain satisfaction</i>) del cuestionario original de ajuste académico de R.W.Lent (Lent, Singley, y otros, 2005) y de la versión portuguesa (Lent, Taveira, Hung-Bin
CONSTRUCTO: ADAPTACIÓN ACADADÉMICA
Percepción de ajuste académico
1 ítem con cinco puntos de valoración
Elaboración propia
CONSTRUCTO: MOTIVACIÓN
Grado de interés o estímulo para actuar
1 ítem con cinco puntos de valoración
Elaboración propia
CONSTRUCTO: ESTRÉS ACADÉMICO
Grado de dificultad percibida para afrontar las situaciones y condiciones del entorno
1 ítem con cinco puntos de valoración
Adaptación lingüística de la escala de valoración (<i>stress</i>) del cuestionario original de ajuste académico de R.W. Lent (Lent, Singley, y otros, 2005).
CONSTRUCTO: SATISFACCIÓN CON LO RESULTADOS DEL PRIMER SEMESTRE
Percepción positiva sobre el resultado académico obtenido
1 ítem con cinco puntos de valoración
Elaboración propia
CONSTRUCTO: FACTORES INHIBIDORES O FAVORECEDORES DEL PROCESO DE TRANSICIÓN
Evalúa las atribuciones que hacen los estudiantes de situaciones personales, contextuales y sociales como factores facilitadores/inhibidores de la transición: capacidad personal, motivación personal, factores personales externos, interacción social, trabajo, hábitos de estudios, interés por el contenido de las asignaturas, calidad de la docencia, gestión del tiempo, soporte personal y organización institucional de los estudios.
Diferencial semántico de 11 ítems con siete puntos de valoración
Escala de factores favorecedores/inhibidores de la transición. Elaboración propia del Equipo de Investigación, del cuestionario original Transició LOGSE – Universitat (1999).
CONSTRUCTO: CONDUCTA DE ESTUDIO
Evalúa la gestión del estudio por parte del alumnado, su conducta como estudiante y sus estrategias y actividades para el aprendizaje.

8 ítems con cinco puntos de valoración
Adaptación de la escala de valoración (<i>Estrategias y actividades de estudio</i>) del cuestionario original de Abandono de Estudios Universitarios (Bethencourt y otros, 2008). Escala de 17 ítems con 5 puntos que se ha adaptado a 8 ítems según su representatividad y significación.
CONSTRUCTO: COMPRENSIBILIDAD DE LAS INDICACIONES ACADÉMICAS
Evalúa el grado de comprensibilidad de las indicaciones académicas para ayudar y tener éxito en los estudios
4 ítems con cinco puntos de valoración
Adaptación lingüística de la escala de valoración (<i>Understanding the academic demand</i>) del cuestionario original sobre la experiencia en el primer año de Universidad (Yorke y Longden, 2007).
CONSTRUCTO: SATISFACCIÓN CON LA ACTUACIÓN DOCENTE
Evalúa la satisfacción con la actuación docente llevada a cabo por el profesorado
4 ítems con cinco puntos de valoración
Elaboración propia del Equipo de Investigación, del cuestionario original Transició LOGSE – Universitat (1999). Adaptación de la escala de valoración sobre la satisfacción con la calidad de la docencia.
CONSTRUCTO: AUTOEFICACIA ACADÉMICA
Evalúa el grado de confianza que tiene la persona en sus capacidades para conseguir objetivos académicos.
4 ítems con cinco puntos de valoración
Elaboración propia a partir de las escalas de valoración (<i>self efficacy – goal progress</i>) del cuestionario original de ajuste académico de R.W. Lent (Lent, Singley, y otros, 2005) y de la versión portuguesa (Lent, Taveira, Hung-Bin Sheu y Singley, 2008).
CONSTRUCTO: INTENCIÓN DE PERSISTENCIA /ABANDONO
Evalúa las intenciones de futuro del estudiante: si ha pensado abandonar los estudios y qué pretende hacer con sus estudios.
2 ítems con cinco puntos de valoración

Los resultados del análisis técnico muestran que el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach del segundo cuestionario (CVPS) es de 0,887 para la muestra que lo respondió (n=162). Con estos datos se confirma la consistencia interna del cuestionario. Respecto a las diferentes subescalas, el análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach refleja una consistencia interna aceptable en todas las escalas que componen el cuestionario.

Tabla 37. Análisis de fiabilidad del cuestionario CVPS

ESCALA	MUESTRA	FIABILIDAD
SATISFACCIÓN ACADÉMICA	Válidos n= 159	Alfa =0,809
FACTORES INHIBIDORES Y FACILITADORES DE LA TRANSICIÓN	Válidos n=154	Alfa= 0,805
CONDUCTA DE ESTUDIO	Válidos n=159	Alfa= 0,687

COMPRESIBILIDAD DE LAS INDICACIONES ACADÉMICAS	Válidos n=162	Alfa= 0,779
SATISFACCIÓN CON LA ACTUACIÓN DOCENTE	Válidos n=161	Alfa =0, 767
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	Válidos n=162	Alfa= 0,725

También, en este caso, se realizó el análisis factorial para conocer la composición del constructo y la explicación total de la varianza. En la tabla 38 se presentan los resultados.

Tabla 38. Análisis factorial del cuestionario CVPS

ESCALA	VALIDEZ DEL CONSTRUCTO	MATRIZ DE COMPONENTES	
Satisfacción académica	KMO = 0,807 Bartlett = $p < 0,000$ Reducción en dos factores que representan una varianza explicada de 61% (factor 1, 44,6% y factor 2, 16,3%)	SATISFACCIÓN VIDA ACADÉMICA Me siento cómodo con el ambiente de trabajo y estudio que se respira en mi carrera. 0,837	0,837
		En términos generales, estoy disfrutando de mis estudios. 0,754 Me gusta el nivel de estimulación académica que hay en mi clase. 0,739 En términos generales, estoy satisfecha/o con mi vida de estudiante. 0,715 Estoy satisfecho del grupo de compañeros y amigos del grupo clase. 0,534	
		SATISFACCIÓN CON LA TITULACIÓN Estoy satisfecha/o con las asignaturas de la titulación. 0,748 Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases. 0,716 Estoy satisfecha/o con la decisión de haber escogido estos estudios. 0,557	
Factores inhibidores y favorecedores de la transición	KMO = 0,809 Bartlett = $p < 0,000$ Reducción en tres factores que representan una varianza explicada del 58,3% (factor 1, 34,8%; factor 2, 12,7% y factor 3, 10,7%)	FACTORES PERSONALES Los hábitos y las maneras de estudiar han servido para superar las exigencias de los estudios. 0,780 He encontrado un buen apoyo personal (familia, condiciones de estudio, ...) para mis estudios. 0,686 Tener la suficiente capacidad para hacer frente a las exigencias de los estudios. 0,647 He sabido organizar mi tiempo y la dedicación de los estudios de manera provechosa. 0,596 Las relaciones con los compañeros han influido positivamente en la motivación y el seguimiento del curso académico. 0,510	
		FACTORES ACADÉMICOS Estar motivado con la carrera escogida porque se adecua a mis intereses y preferencias. 0,818 El contenido de las asignaturas ha contribuido a interesarme y a motivarme con los estudios. 0,818 En general, el buen desarrollo de la docencia ha influido positivamente en el seguimiento del curso. 0,646	
		FACTORES EXTERNOS La situación económica no ha interferido en la dedicación a los estudios. 0,801 Ningún problema personal ni familiar ha interferido al desarrollo normal del curso. 0,710 La organización de los estudios (créditos, semestres, horarios, grupos, ...) ha influido positivamente en los resultados de mi primer año. 0,649	
Conducta de estudio	KMO = 0,758 Bartlett = $p < 0,000$ Reducción en dos factores que representan una varianza explicada del 48,3% (factor 1, 33,4% y factor 2, 15%)	COMPROMISO ACADÉMICO Tener en cuenta las orientaciones del profesorado 0,717 Llevar al día las tareas y el estudio de las diferentes asignaturas. 0,670 Plantear dudas al profesorado 0,651 Asistir asiduamente a clase 0,624	
		SEGUIMIENTO ACADÉMICO Sacar provecho de las indicaciones del tutor. 0,765 Encontrar con los compañeros para temas de estudio. 0,721 Revisar la gestión de estudios para mejorar los resultados 0,620 Gestionar la carga de trabajo/estudio 0,467	

Comprensibilidad de las indicaciones académicas	KMO = 0,763 Bartlett = $p < 0,000$ Los ítems se agrupan en un factor con una varianza explicada del 60,2%	COMPRESIBILIDAD DE LAS INDICACIONES ACADÉMICAS El profesorado ha dejado claro lo que se espera de los estudiantes. Los criterios de evaluación quedaron claros desde el principio. He aprendido qué tengo que hacer para tener éxito en este grado. Los planes docentes han ayudado a planificar el aprendizaje.	0,813 0,798 0,748 0,742
Satisfacción con la actuación docente	KMO = 0,724 Bartlett = $p < 0,000$ Los ítems se agrupan en un factor con una varianza explicada del 52,4%	SATISFACCIÓN CON LA ACTUACIÓN DOCENTE Metodología docente. Explicación de los contenidos de la asignatura. Feedback recibido de mis trabajos y exámenes. Accesibilidad a la consulta individualizada Calificaciones otorgadas por el profesor	0,829 0,755 0,755 0,647 0,611
autoeficacia académica	KMO = 0,703 Bartlett = $p < 0,000$ Los ítems se agrupan en un solo factor con una varianza explicada del 55,9%	AUTOEFICACIA ACADÉMICA Obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas (>7) Buscar la manera eficaz de combinar los estudios con otras actividades. Estudiar eficazmente para superar las asignaturas. Continuar el curso a pesar de que el entorno académico no sea favorable.	0,805 0,789 0,776 0,604

Finalmente, para poder relacionar las variables sociocognitivas con los resultados académicos, se consultaron las bases de datos proporcionadas por la oficina de planificación académica-docente sobre la situación académica de los estudiantes²⁶. La base de datos aporta información sobre: número de créditos superados, último curso matriculado, asignaturas superadas, asignaturas no superadas. Con los datos proporcionados se crearon tres variables. Una variable relacionada con el resultado o logro académico (superar todos los créditos matriculados en primer curso) y las otras dos variables relacionadas con la persistencia académica (matricular el segundo curso y graduarse a los cuatro años).

Tabla 39. Variables de resultado y persistencia académica

Variables	RESULTADO ACADÉMICO		PERSISTENCIA ACADÉMICA			
	Superar todos los créditos matriculados en primer curso		Matricular segundo curso		Graduarse a los cuatro años	
	Si	No	Si	No	Si	No
1r cuestionario n=185	71 38,4%	114 61,6%	163 88,1%	22 11,9%	113 61,1%	72 38,9%
2n cuestionario n=162	70 43,2%	92 56,8%	156 96,3%	6 3,7%	111 68,5%	51 31,5%

²⁶ La oficina de Planificación Académica Docente proporciona a los jefes de estudio la base de datos con la situación actual del expediente académico de los estudiantes.

A modo de conclusión, en la tabla 40 se muestran las variables que conforman el análisis de la primera fase de la investigación basada en el seguimiento de la cohorte (2010-2011) hasta el cuarto curso.

Tabla 40. Variables estudiadas en la primera fase del estudio

PRIMERA FASE DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN			
PERFIL DE ACCESO	EXPERIENCIA PRIMER SEMESTRE DEL PRIMER AÑO		RESULTADO ACADÉMICO Y PERSISTENCIA ACADÉMICA
<ul style="list-style-type: none"> -Datos personales -Datos socio-familiares -Datos económicos -Datos académicos -Datos motivacionales 	INICIO -Autoeficacia académica -Autoeficacia personal -Apoyo del entorno -Satisfacción académica -Adaptación inicial -Motivación inicial -Estrés académico	FINAL -Autoeficacia académica -Satisfacción académica -Adaptación académica -Motivación actual -Estrés académico -Satisfacción con los resultados 1r. semestre -Factores inhibidores o favorecedores -Conducta de estudio -Comprensibilidad de las indicaciones académicas - Satisfacción de la actuación docente	- Intención persistencia o abandono - Superar los créditos del primer curso - Matricularse en segundo curso - Graduarse en el tiempo teórico
			

4.4.2. Segunda fase del diseño de investigación

Tal como señala Kvale (2011) si se quiere saber cómo las personas comprenden su mundo y su vida ¿porque no hablar con ellas? La finalidad de la segunda fase de la investigación es comprender y dar significado a la experiencia del primer año desde el punto de vista del estudiante y del proceso de adaptación al acceder a la Universidad. Para este objetivo, se utilizó la entrevista semiestructurada para completar los resultados obtenidos en la primera fase del estudio. La entrevista semiestructurada se define como un modo de conversación sistemática que se establece entre el entrevistador y el estudiante entrevistado (Kvale, 2011:24)

la conversación es un modo básico de interacción humana. Los seres humanos hablan los unos con los otros, interactúan, plantean preguntas y responden a ellas. Mediante las conversaciones conocemos a otras personas, nos enteramos de sus experiencias, sentimientos, esperanzas y tenemos noticia del mundo en el que viven.

La modalidad de la entrevista semiestructurada ofrece la situación de investigación idónea entre el entrevistador y el estudiante entrevistado ya que parte de un guion que orienta el desarrollo de la entrevista con preguntas abiertas que el estudiante va respondiendo como una conversación. Merlinsky (2006) señala que la entrevista, en un contexto de interacción proporciona una forma de conocimiento que se caracteriza por ser pragmático y mediado por la construcción que hacen los propios sujetos en base a su experiencia. Se basa en hechos que no son puros ni simples sino interpretaciones que hace el sujeto como producto de la interacción. En este sentido, por un lado, el análisis de las conversaciones permite captar la forma en que la realidad está creada por los actores.

Kvale (2011) resalta que como entrevista de investigación se debe tener en cuenta las siguientes premisas:

- La entrevista focaliza en el mundo de la vida y permite al estudiante expresar su experiencia vivida desde su propia perspectiva y con sus propias palabras.
- La entrevista se centra en acontecimientos particulares y vividos por los estudiantes, las preguntas deben ser abiertas y solo presentar el tema.
- La entrevista obtiene descripciones y acciones específicas que tienen que ver con los acontecimientos clave que conforman la experiencia vivida
- La entrevista tiene como objetivo entender e interpretar los temas relevantes de la experiencia de los estudiantes, para ello es necesario tener en cuenta lo que se dice y cómo se dice y en qué momento se dice. Es importante observar y captar la expresión corporal asociada a la narración y saber leer entre líneas.
- La entrevista aporta datos cualitativos, trabaja con la palabra por lo que hay que ser muy riguroso y preciso en la interpretación del significado. A veces, los datos pueden ser ambiguos o incluso contradictorios y es responsabilidad del entrevistador clarificar la naturaleza de dicha ambigüedad y ubicarla dentro del contexto.
- La entrevista debe ser flexible y el entrevistador hábil para captar acontecimientos no esperados o nuevos y que pueden ser significativos.
- La entrevista induce un proceso de reflexión sobre la experiencia, por lo que el estudiante, durante la entrevista y dialogando con el entrevistador, puede tomar conciencia de la relevancia de ciertos acontecimientos que antes no había percibido y cambiar la atribución de significado.

- El entrevistador debe tomar consciencia de que su forma de entender la experiencia o, si es el caso, su propia vivencia, puede influir en la construcción del conocimiento.

En nuestro estudio, la entrevista se utiliza para completar y profundizar en la experiencia académica y social de los estudiantes en el primer año académico para evidenciar la complejidad de la transición de los estudiantes y la diversidad de interacciones que se producen entre la persona y la institución. De este modo, se pretende construir un conocimiento que refuerce el significado y la interpretación de los factores relacionados al proceso de transición estudiados en la primera fase, que conceptualmente y teóricamente se refleja el modelo sociocognitivo de Lent et al. (2006, 2008).

La entrevista se realizó al cuarto curso, con la finalidad de analizar la relevancia del primer año después de finalizar el itinerario curricular y tener una perspectiva más global. La entrevista se diseñó a partir de las variables sociocognitivas, tal como se muestra en la tabla 41. La duración de la entrevista osciló entre los 30 a 40 minutos.

Tabla 41. Guión de la entrevista semiestructurada

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE LA EXPERIENCIA DEL PRIMER AÑO ACADÉMICO		
CATEGORIAS	CÓDIGOS	PREGUNTAS ORIENTATIVAS (las preguntas podían ampliarse o disminuirse según iba la conversación con los estudiantes)
INTERESES /OBJECTIVOS Motivos que fundamentan la decisión de la elección a la carrera.	acceso a la universidad	¿Cuál fue tu interés para acceder a la universidad? ¿Por qué has accedido al grado?
	acceso al grado	
AUTOEFICACIA PERCIBIDA Creencia en disponer de la capacidad para resolver y conseguir los objetivos propuestos.	autoeficacia académica	¿Cuándo se inició el curso te sentías capaz de superar las asignaturas? ¿Por qué? ¿Tu percepción ha persistido a lo largo del grado? ¿Cuándo se inició el curso cómo percibiste el grupo clase? ¿Tu percepción ha persistido a lo largo del grado?
	autoeficacia social	
EXPECTATIVAS DE RESULTADO Hace referencia a lo que esperas de tí mismo y a la creencia en que las acciones llevadas a cabo producirán los resultados deseados.	expectativas de resultado	¿Estás satisfecho con tus resultados académicos? ¿A qué lo atribuyes? ¿Consideras que las asignaturas eran difíciles? ¿Persiste tu opinión a lo largo del grado?

TIPOLOGIA DE ESTRÉS Y MECANISMOS DE AFRONTAMIENTO Creencia en disponer de la capacidad para resolver y superar de forma eficaz situaciones de estrés.	situaciones de estrés	¿Has vivido situaciones de estrés? ¿En qué momento? ¿Han persistido a lo largo del grado?
	mecanismos de afrontamiento	¿Cómo resuelves o afrontas estos momentos?
APOYO Y RECURSOS CONTEXTUALES Percepción de apoyo	Situación personal	¿Cómo has financiado tus estudios?
	Apoyo familiar y social	¿Sientes que tu familia y amigos apoyan la decisión de ser maestra o maestro? ¿Y durante los estudios?
	Apoyo institucional	¿Sientes que la institución ha apoyado tus estudios, ha puesto facilidades?
SATISFACCIÓN CON LA CARRERA Satisfacción de cómo se ha actuado durante el proceso y de lo que ha recibido.	satisfacción personal	¿te sientes satisfecha de lo que has hecho?
	satisfacción institucional	¿Qué es lo que más valoras de tus estudios?

4.5. El análisis de la información de la primera fase del estudio

Para el análisis de la información se utilizaron diversas técnicas de análisis de datos con la finalidad de explicar y comprender cómo es el proceso de transición de los estudiantes de primer año y si los factores relacionados con dicho proceso pueden predecir la adaptación inicial de los estudiantes en el primer año académico y la continuidad de los estudios, es decir, si se matriculan el año siguiente y si se gradúan en el tiempo teórico.

En la primera fase del diseño de investigación en que los datos obtenidos son de tipo cuantitativo se utilizan las técnicas estadísticas para describir, relacionar, comparar y explicar los factores relacionados con el proceso de transición. Para el tratamiento y análisis de los datos de esta primera fase se utiliza el programa informático SPSS versión 18.0. Concretamente se llevaron a cabo pruebas estadísticas descriptivas, inferenciales y multivariantes siguiendo el proceso de análisis realizado por Torrado (2012).

Mediante el análisis descriptivo univariante se pretende conocer la naturaleza de las variables, constatar la fiabilidad y consistencia interna de los cuestionarios aplicados y

contrastar si los resultados obtenidos de la muestra se ajustan a la distribución normal media.

El análisis estadístico inferencial permite relacionar y comparar los resultados con el objetivo de hallar diferencias significativas entre grupos y variables. Ahora bien, la toma de decisiones sobre la aplicación de las pruebas de significación estadísticas viene determinada por los requisitos previos que deben cumplir las variables como seguir la distribución normal y que exista homocedasticidad entre los grupos (dispersiones equivalentes). Así pues, una vez comprobado si las variables cumplen los requisitos mencionados se podrían utilizar las denominadas pruebas paramétricas. En caso contrario, se tendrían que utilizar las pruebas denominadas no paramétricas.

Finalmente, para el estudio también se recurrió al análisis estadístico multivariable. Concretamente en dos ocasiones, para reducir los ítems de los cuestionarios en factores con el objetivo de facilitar el tratamiento de los datos y su posterior interpretación (análisis factorial) y para comprobar el valor predictivo de los factores relacionados y significativos con la adaptación inicial y la continuidad de los estudios hasta su graduación, (regresión logística binaria). A continuación, en la tabla 42 se detallan las pruebas estadísticas previstas para realizar el análisis de datos de la primera fase del estudio.

Tabla 42. Proceso del análisis estadístico

ACCIONES	TÉCNICAS ESTADÍSTICAS UTILIZADAS
Comprobar la fiabilidad o consistencia interna de los datos obtenidos en los cuestionarios.	Alfa de Cronbach
Reducir los ítems de los cuestionarios en factores	Análisis multivariable (Análisis factorial)
Describir la naturaleza de las variables	Análisis estadístico descriptivo: frecuencias; porcentajes; medidas de tendencia central y medidas de dispersión.
Estudio de normalidad de las variables	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si las variables se ajustan a la distribución normal. $H_0 = \text{Normal}$
Relacionar y comparar los factores	Debido a que las variables no cumplen los requisitos de distribución normal se procedió a aplicar las pruebas no paramétricas (Mann-Whitney; Kruskal-Wallis).
Determinar el poder predictivo de los factores	Se consideró pertinente el uso de la prueba de regresión logística binaria

4.6. El análisis de la información de la segunda fase del estudio

Actualmente, las técnicas informáticas para el tratamiento de la información de tipo cualitativo constituyen una herramienta indispensable para categorizar, codificar y representar de forma organizada los datos textuales y audiovisuales en relación a los objetivos formulados en la investigación. Además, tal como señalan Sabariego, Vilà y Sandín (2014) los programas informáticos de análisis de datos cualitativos (QDAS) contribuyen al rigor y a la credibilidad de la investigación cualitativa. Así pues, las técnicas informáticas posibilitan el seguimiento de las fases en que consta el proceso de análisis de datos, tal como señala Fernández (2006):

1. **Obtener la información** a través del registro sistemático de recogida de la información (notas de campo, entrevistas, observaciones, grupos de discusión, ...)
2. **Capturar, transcribir y ordenar la información** de forma legible.
3. **Codificar la información** agrupando la información obtenida en categorías. La codificación y la categorización incluyen ciertas tareas fundamentales que son independientes del modelo de análisis utilizado o de la tradición epistemología en la que se basa la investigación.
4. **Integrar la información** relacionado las categorías para elaborar una explicación integrada.

Para el análisis de la información de las entrevistas se utilizó el programa Atlas-ti versión 5 sólo para poder codificar la información en categorías, no se llevó a cabo la integración de la información para relacionar las categorías entre ellas y ofrecer una explicación integrada de los datos cualitativos.

El proceso de codificación supone establecer unidades de significado en relación a las áreas temáticas que orientan la investigación. La codificación en palabras de Ryan y Bernard (2003:274) *es el corazón y el alma del análisis de textos*. Es una tarea del investigador el cual toma decisiones y emite juicios acerca del contenido del texto y le atribuye significado cuando le asigna una categoría relacionada al tema de estudio. En la presente investigación, las unidades de significado son los constructos sociocognitivos analizados en la primera fase de la investigación.

Como señalan Sabariego et al. (2014) el proceso de codificación puede realizarse de forma inductiva cuando la codificación emerge de la propia narración o de forma deductiva cuando las categorías están establecidas previamente y se identifican en la narración., como sucede en la presente investigación.

Igualmente, las autoras indican que, a partir de la interpretación y la representación de la información, el programa Atlas-Ti facilita la creación de modelos conceptuales al relacionar entre si las categorías (unidades de significado). En la presente investigación no se ha utilizado el programa con el fin de crear un marco conceptual. Las categorías (unidades de significado) se han relacionado con los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación. Este proceso se ha realizado manualmente.

A modo de conclusión,

La complejidad del tema de estudio conduce la investigación a un planteamiento multiestratégico o mixto similar a otras investigaciones llevadas a cabo sobre la persistencia y abandono de los estudiantes universitarios. Se opta por una metodología mixta para tener una visión comprensiva y consistente de la experiencia académica y social del estudiante de primer curso. Los datos cuantitativos proporcionan el conocimiento sobre los factores que emergen de manera significativa en las trayectorias académicas de los estudiantes. Los datos cualitativos ayudan a dotar de significado y de valor los factores identificados. Igualmente, los datos cualitativos permiten triangular los datos obtenidos y dar una mayor consistencia y fiabilidad a las conclusiones finales.

En los capítulos siguientes se presentan en primera instancia el análisis de los datos cuantitativos y en segunda, los datos cualitativos y finalmente se ofrecen las conclusiones finales con la integración de los datos obtenidos.

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

- 5.1. La adaptación académica inicial de los estudiantes al inicio del semestre**
 - 5.1.1. Perfil de los estudiantes participantes**
 - 5.1.2. Descripción estadística de las variables analizadas**
 - 5.1.3. La relación entre las variables sociocognitivas y la actitud positiva con la adaptación académica inicial**
 - 5.1.4. El valor predictivo de las variables sociocognitivas en la adaptación académica inicial**

- 5.2. La valoración de la experiencia académica del primer semestre**
 - 5.2.1. El perfil de los estudiantes participantes**
 - 5.2.2. Descripción estadística de las variables analizadas**
 - 5.2.3. La relación entre las variables personales y contextuales con la adaptación académica al finalizar el primer semestre**
 - 5.2.4. La relación de las variables personales y contextuales de la experiencia académica según el perfil de acceso**
 - 5.2.5. El valor predictivo de las variables personales y contextuales en el proceso de adaptación al finalizar el primer semestre**
 - 5.2.6. Los factores inhibidores y facilitadores de la transición al final del primer semestre**

- 5.3. La experiencia académica del primer semestre y la continuidad y persistencia en los estudios**
 - 5.3.1. La experiencia académica al finalizar el primer semestre y la intención de abandonar**
 - 5.3.2. La experiencia académica al finalizar el primer semestre y los resultados académicos obtenidos en el primer curso universitario**
 - 5.3.3. La experiencia académica al finalizar el primer semestre y la continuidad y persistencia en los estudios**

En este capítulo se presenta el análisis cuantitativo de los resultados de la primera fase del diseño de la investigación. El análisis se organiza siguiendo la secuencia temporal de la trayectoria del estudiante desde el inicio (momento 1) hasta al final del primer semestre (momento 2). Así pues, en el primer apartado se profundiza en el proceso de adaptación inicial del estudiante. En el segundo apartado se analiza cómo valoran los estudiantes la experiencia académica del primer semestre. Finalmente, el análisis concluye con saber si la experiencia del primer semestre influye en la continuidad y persistencia hasta la graduación.

Tal como se ha mencionado en el capítulo 4 para el análisis de los datos se ha utilizado la base de datos del perfil de acceso de la cohorte 2010-2011 y los cuestionarios CIU (sobre la integración en la universidad) y CVPS (sobre la valoración del primer semestre). El análisis estadístico se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS versión 18.

5.1. La adaptación académica inicial de los estudiantes

Para el estudio sobre la adaptación académica se ha utilizado como marco de referencia el modelo sociocognitivo de satisfacción y bienestar de R.W. Lent adaptado a contextos académicos (Lent, R, W, 2004; Lent y Brown, 2006, 2008; Lent y al., 2009). De este modo, el modelo teórico nos proporciona una base consistente para suponer que, en el contexto del grado de maestro de educación infantil, las variables sociocognitivas analizadas explican la adaptación inicial de los estudiantes. En definitiva, el modelo argumenta que las y los estudiantes con alto ajuste académico se caracterizan por sentirse autoeficaces, satisfechos, motivados y perciben el apoyo de sus familiares, amigos y profesores/tutores.

5.1.1. Perfil de acceso de los estudiantes participantes

El análisis se llevó a cabo con una muestra de 185 estudiantes (75%) después de haber desestimado las respuestas de los cuestionarios que no se podían identificar y los cuestionarios incompletos. Tal como se refleja en la tabla 43, los estudiantes de la muestra son mujeres (95%) de entre 18 a 23 años (70,2%). Viven con sus familiares (76,2%), los cuales financian sus estudios (62,4%). Proviene de Ciclo Formativo de Educación Superior (71,4%) y el 81,7% han escogido la carrera en primera opción. Los datos muestran que el perfil de los estudiantes es representativo del perfil de la cohorte 2010-2011.

Tabla 43. Perfil de las y los estudiantes que respondieron el primer cuestionario
PERFIL DE ACCESO DE LA MUESTRA DEL PRIMER CUESTIONARIO (n= 185)

DIMENSIONES	VARIABLES	VALORES	F	%
PERFIL PERSONAL	Sexo	Mujer	176	95,1
		Hombre	9	4,9
	Edad	18 a 20 años	60	32,4%
		21 a 23 años	70	37,8%
		24 a 26 años	27	14,6%
		27 a 29 años	16	8,6%
30 y más de 30	12	6,5%		
PERFIL SOCIO	residencia	Residencia paterna	141	76,2%

FAMILIAR		Residencia propia	16	8,6%
		Otras residencias	25	13,5%
	estudios del padre	Sin estudios	9	5,66%
		Estudios primarios	106	66,67%
		Estudios secundarios	30	18,86%
		Estudios superiores	14	8,80%
	estudios de la madre	Sin estudios	9	5,45%
		Estudios primarios	104	63,03%
		Estudios secundarios	32	19,39%
		Estudios superiores	20	12,12%
	ocupación del padre	Trabajo cualificado	107	57,83%
		Trabajo no cualificado	14	7,56%
		Otros	64	34,59%
	ocupación de la madre	Trabajo cualificado	89	48,10%
		Trabajo no cualificado	24	12,97%
Otros		72	38,91	
PERFIL ECONÓMICO	situación laboral	No trabaja	76	41,1%
		Trabaja 15 o más horas	83	44,9%
		Trabaja menos de 15 horas	26	14,1%
	financiación	Trabajo propio	47	26,4%
		Ayuda paterna y cónyuges	111	62,4%
		Otros medios	20	11,2%
	Beca	Si	78	42,2%
		No	107	57,8%
PERFIL ACADEMICO	vía de acceso	PAU	25	13,5%
		CFGS	132	71,4%
		Estudios iniciados	18	9,7%
		Segunda titulación	3	1,6%
		Mayor de 25 años	7	3,8%
	nota de admisión	7-8	9	4,9%
		8-9	1	0,5%
		9-10	38	20,5%
		10-11	119	64,3%
		11-12	16	8,6%
		Más de 12	2	1,1%
	Modalidad de matrícula	Tiempo completo	172	93%
		Tiempo parcial	13	7%
	Grupo de estudio	Mañana	111	60%
		Tarde	74	40%

PERFIL MOTIVACIONAL	orden de	Primera opción	151	81,6%
	elección	Segunda opción	34	18,4%

5.1.2. Descripción estadística de las variables analizadas

En la figura 14 se indican las variables que se han utilizado para esclarecer cómo es el proceso de adaptación inicial de los estudiantes.

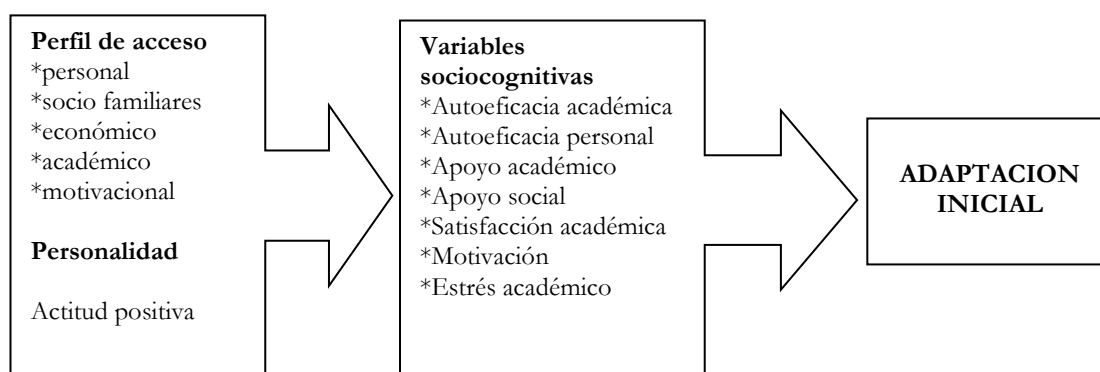


Figura 14. Variables analizadas en el proceso de adaptación inicial

El análisis se inició con la exploración de las variables para determinar su naturaleza y poder decidir qué tipo de pruebas estadísticas eran las más adecuadas para llevar a cabo el análisis. Con este fin, se aplicó la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si las variables siguen la distribución normal. Como se puede observar, las variables analizadas no siguen la ley normal., excepto la variable autoeficacia académica y la variable actitud positiva. Por lo tanto, el análisis estadístico se llevará a cabo mediante las pruebas estadísticas no paramétricas. En la tabla 44 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 44. Estadísticos descriptivos de las variables sociocognitivas, la actitud positiva y la adaptación inicial

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES SOCIO COGNITIVAS, ADAPTACIÓN INICIAL Y ACTITUD POSITIVA							
	N	\bar{x}	σ	Mín.	M áx.	Z de Kolmogorov-Smirnov	
autoeficacia académica	181	3,84	0,52	2,33	5	1,044	0,225
autoeficacia personal	185	3,99	0,66	2	5	1,522	0,019
apoyo académico	185	3,73	0,68	1,5	5	1,768	0,004
apoyo social	183	4,69	0,45	1,25	5	3,648	0,000

satisfacción académica	179	3,91	0,56	2	5	1,786	0,003
adaptación académica	184	3,70	0,69	2,29	5	4,467	0,000
motivación actual	185	3,88	0,94	1	5	3,444	0,000
estrés académico	183	3,06	1,04	1	5	3,110	0,000
Actitud positiva	180	3,81	0,48	1,50	5	0,869	0,437

Los datos indican que, en una escala de valoración de 1 al 5, los estudiantes al inicio del semestre se sienten moderadamente autoeficaces, se sienten apoyados tanto académicamente y social. Los estudiantes también se sienten motivados con sus estudios, satisfechos con su vida académica y moderadamente adaptados. Y su actitud es moderadamente positiva.

5.1.3. La relación entre las variables sociocognitivas y la variable actitud positiva con la adaptación académica inicial

Al comprobar si las variables sociocognitivas y la variable actitud positiva correlacionan con la variable adaptación académica inicial, los resultados muestran que las variables *autoeficacia académica* (AA), *autoeficacia personal* (AP), *apoyo social* (AS), *apoyo académico* (Aca), *satisfacción académica* (SA), *motivación* (MO) y *estrés académico* (ES) se relacionan significativamente con la variable adaptación ($p < 0,01$). No sucede lo mismo con el factor *apoyo del tutor* que correlaciona con todos factores excepto con la variable *adaptación*.

Tabla 45. Correlación de las variables sociocognitivas, la actitud positiva y la adaptación inicial

	Autoeficacia		Apoyo académico y social			SatisA	Adapta	MotivaO	EstresA	AfPost
	AA	AP	ATutor	AAcad	ASocil					
AA		0,632** 0,000 181	0,228** 0,002 181	0,361** 0,000 181	0,292** 0,000 179	0,414** 0,000 175	0,556** 0,000 180	0,346** 0,000 181	- 0,318** 0,000 179	0,516** 0,000 176
AP	0,632** 0,000 181		0,247** 0,001 185	0,355** 0,000 185	0,336** 0,000 183	0,487** 0,000 179	0,491** 0,000 184	0,441** 0,000 185	- 0,377** 0,000 183	0,468** 0,000 180
ApT	0,228** 0,002 181	0,247** 0,001 185		0,431** 0,000 185	0,202** 0,006 183	0,304** 0,000 179	0,128 0,083 184	0,050 0,497 185	- 0,156* 0,035 183	0,214** 0,004 180
ApAcad	0,361** 0,000 181	0,355** 0,000 185	0,431** 0,000 185		0,337** 0,000 183	0,525** 0,000 179	0,373** 0,000 184	0,291** 0,000 185	- 0,192** 0,009 183	0,296** 0,000 180
ApSo	0,292** 0,000 179	0,336** 0,000 183	0,202** 0,006 183	0,337** 0,000 183		0,341** 0,000 177	0,617** 0,000 178	0,602** 0,000 179	- 0,492** 0,000 177	0,222** 0,003 178
SA	0,414** 0,000 175	0,487** 0,000 179	0,304** 0,000 179	0,525** 0,000 179	0,341** 0,000 177		0,617** 0,000 178	0,602** 0,000 179	- 0,492** 0,000 177	0,415** 0,000 174
Adp	0,505** 0,000 180	0,491** 0,000 184	0,128 0,083 184	0,373** 0,000 184	0,314** 0,000 182	0,617** 0,000 178		0,532** 0,000 184	- 0,484** 0,000 183	0,364** 0,000 179
MA	0,346** 0,000 181	0,441** 0,000 185	0,050 0,497 185	0,291** 0,000 185	0,231** 0,002 183	0,602** 0,000 179	0,532** 0,000 184		- 0,365** 0,000 183	0,441** 0,000 180

EA	- 0,318** 0,000 179	- 0,377** 0,000 183	- 0,156* 0,035 183	- 0,192** 0,009 183	- 0,089 0,234 181	- 0,492** 0,000 177	- 0,484** 0,000 183	- 0,365** 0,000 183		- 0,290** 0,000 178
Actitud Positiva	0,516** 0,000 176	0,468** 0,000 180	0,214** 0,004 180	0,296** 0,000 180	0,222** 0,003 178	0,415** 0,000 174	0,364** 0,000 179	0,441** 0,000 180	- 0,290** 0,000 178	
Rho de Spearman										
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)										
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)										

Así pues, a tenor de los datos obtenidos (ver tabla 45), se puede afirmar que existe una correlación entre las variables sociocognitivas, la actitud positiva, y la adaptación académica inicial. Es decir, cuando el valor de la adaptación académica inicial es alto, también lo es la autoeficacia académica y personal, el apoyo social y académico, la satisfacción académica, la motivación y la actitud positiva (correlación positiva). Cuando el valor de la adaptación académica inicial es alto, el valor del estrés académico es bajo (correlación negativa).

En cuanto **al perfil de acceso de las y los estudiantes**. Los resultados muestran que, en el caso de los estudiantes de maestro de educación infantil de primer curso, las variables del perfil de acceso no tienen ninguna relación con la adaptación académica inicial. Dicho de otro modo, los estudiantes se sienten adaptados de manera similar. Al menos, al inicio de la carrera.

Según el *perfil personal* de los estudiantes, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre las mujeres y los hombres que componen la muestra, aunque las mujeres tienden a sentirse más autoeficaces, más satisfechas, y perciben más estrés académico. En cambio, los hombres tienden a sentirse más apoyados académicamente, más adaptados, y más motivados que sus compañeras. Sólo destacar que, significativamente, los estudiantes masculinos perciben sentirse menos apoyados socialmente por su familia y amigos ($p < 0,01$) que las estudiantes femeninas. Esta afirmación podría atribuirse a la percepción que la sociedad tiene de los estudios de maestro de educación infantil.

Tabla 46. Comparación de las variables sociocognitivas según el sexo

SEXO		Estadísticos descriptivos			CONTRASTE
		n	\bar{x}	σ	Estadísticos de contraste
Autoeficacia académica	Mujer	172	3,8517	0,50	T= 0,413 Sig. 0,680
	Hombre	9	3,7778	0,79	
Autoeficacia personal	Mujer	176	93,87	16520,50	U= 639,500 Sig. 0,327
	Hombre	9	76,06	684,50	

Apoyo académico	Mujer	176	92,57	16291,50	U= 715,500
	Hombre	9	101,50	913,50	Sig. 0,622
Apoyo social	Mujer	174	94,18	16387,50	U= 403,500
	Hombre	9	49,83	448,50	Sig. 0,008
Satisfacción académica	Mujer	170	90,89	15451,00	U= 614,000
	Hombre	9	73,22	659,00	Sig. 0,317
Adaptación	Mujer	175	91,87	16078,00	U= 678,000
	Hombre	9	104,67	942,00	Sig. 0,425
Motivación	Mujer	176	92,58	16294,00	U= 718,000
	Hombre	9	101,22	911,00	Sig. 0,616
Estrés académico	Mujer	174	92,32	16063,50	U= 727,500
	Hombre	9	85,83	772,50	Sig. 0,705
T de Student para la variable autoeficacia académica Prueba U de Mann-Whitney para el resto de variables					

Igualmente, cuando se comparan las variables sociocognitivas y la adaptación académica inicial entre las diferentes franjas de edad, se observa que no existen diferencias significativas. Los estudiantes de la franja de edad de entre 24 a 29 años tienden a sentirse más autoeficaces tanto académica como personalmente. Al igual que con la autoeficacia personal, la percepción de apoyo académico y social, la satisfacción académica, la motivación y la adaptación donde los valores son más altos. En cambio, los estudiantes de 27 a 29 años muestran una mayor percepción de estrés académico.

Tabla 47. Comparación de las variables sociocognitivas según la edad

EDAD		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	\bar{X}	σ	CONTRASTE
Autoeficacia académica	18-20 años	59	3,82	0,43	F= 0,571 Sig. 0,684
	21-23 años	68	3,79	0,52	
	24-26 años	26	3,92	0,57	
	27-29 años	16	3,96	0,60	
	más de 30	12	3,91	0,70	
		n	Rango promedio		
Autoeficacia personal	18-20 años	60	99,53		$\chi^2= 5,650$ Sig. 0,227
	21-23 años	70	88,40		
	24-26 años	27	104,87		
	27-29 años	16	70,56		
	más de 30	12	90,42		
Apoyo académico	18-20 años	60	99,90		$\chi^2= 4,318$

	21-23 años	70	87,49	Sig. 0,365
	24-26 años	27	93,94	
	27-29 años	16	104,84	
	más de 30	12	72,75	
Apoyo social	18-20 años	60	92,58	$\chi^2= 5,155$ Sig. 0,272
	21-23 años	69	95,66	
	24-26 años	27	94,83	
	27-29 años	15	92,10	
	más de 30	12	61,58	
Satisfacción académica	18-20 años	59	98,67	$\chi^2= 8,612$ Sig. 0,072
	21-23 años	66	86,92	
	24-26 años	26	102,15	
	27-29 años	16	69,50	
	más de 30	12	65,33	
Adaptación académica	18-20 años	59	99,75	$\chi^2= 6,536$ Sig. 0,163
	21-23 años	70	86,97	
	24-26 años	27	104,31	
	27-29 años	16	75,25	
	más de 30	12	85,50	
Motivación actual	18-20 años	60	98,60	$\chi^2= 6,222$ Sig. 0,183
	21-23 años	70	84,12	
	24-26 años	27	102,67	
	27-29 años	16	81,31	
	más de 30	12	110,63	
Estrés académico	18-20 años	59	82,30	$\chi^2= 8,556$ Sig. 0,073
	21-23 años	70	96,40	
	24-26 años	26	85,54	
	27-29 años	16	120,97	
	más de 30	12	89,42	
Anova para la variable autoeficacia académica Prueba de Kruskal-Wallis para el resto de las variables				

De las variables que describen *el perfil socio-familiar* de los estudiantes (*residencia, estudios del padre, estudios de la madre, ocupación de la madre, estudios del padre, ocupación del padre*) sólo se han apreciado diferencias significativas en relación a los estudios de la madre y a la ocupación del padre tal como resaltan los resultados.

Los estudiantes que sus madres tienen estudios superiores se sienten más satisfechos académicamente que el resto ($p < 0,05$). Sobre la adaptación académica inicial, aunque la diferencia no es significativa, los estudiantes con madres con estudios superiores también se sienten más adaptados.

Tabla 48. Comparación de las variables sociocognitivas según los estudios de la madre.

ESTUDIOS DE LA MADRE			Estadísticos Descriptivos		Estadísticos de contraste
		n	ξ	σ	
Autoeficacia académica	estudios primarios	103	3,87	0,515	F= 2,586 Sig. 0,055
	estudios secundarios	30	3,69	0,448	
	estudios superiores	19	4,10	0,486	
	sin estudios	9	3,86	0,513	
		n	Rango promedio		Estadísticos de contraste
Autoeficacia personal	estudios primarios	104	81,43		$\chi^2= 6,223$ Sig. 0,101
	estudios secundarios	32	73,59		
	estudios superiores	19	106,95		
	sin estudios	10	83,95		
Apoyo académico	estudios primarios	104	81,87		$\chi^2= 0,552$ Sig. 0,907
	estudios secundarios	32	81,47		
	estudios superiores	19	87,58		
	sin estudios	10	90,95		
Apoyo social	estudios primarios	102	83,62		$\chi^2= 2,674$ Sig. 0,445
	estudios secundarios	32	72,88		
	estudios superiores	19	91,68		
	sin estudios	10	76,25		
Satisfacción académica	estudios primarios	99	73,38		$\chi^2= 10,192$ Sig. 0,017
	estudios secundarios	31	82,76		
	estudios superiores	19	109,76		
	sin estudios	10	80,40		
Adaptación académica	estudios primarios	104	81,44		$\chi^2= 5,500$ Sig. 0,139
	estudios secundarios	32	73,00		
	estudios superiores	18	100,08		
	sin estudios	10	92,25		
Motivación actual	estudios primarios	104	76,50		$\chi^2= 7,617$ Sig. 0,055
	estudios secundarios	32	86,89		
	estudios superiores	19	103,00		
	sin estudios	10	100,10		
Estrés académico	estudios primarios	103	85,25		$\chi^2= 2,869$ Sig. 0,412
	estudios secundarios	32	81,27		
	estudios superiores	18	66,39		
	sin estudios	10	78,95		
Anova para la variable autoeficacia académica Prueba de Kruskal-Wallis para el resto de las variables					

En cuanto a los estudios de los padres, no existen diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas.

Tabla 49. Comparación de las variables sociocognitivas según los estudios del padre

ESTUDIOS DEL PADRE		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	\bar{X}	σ	
Autoeficacia académica	estudios primarios	104	3,86	0,50	F= 0,738 Sig. 0,531
	estudios secundarios	29	3,76	0,56	
	estudios superiores	13	4,01	0,51	
	sin estudios	9	3,92	0,58	
		n	Rango promedio		Estadísticos de contraste
Autoeficacia personal	estudios primarios	106	76,62		$\chi^2= 2,656$ Sig. 0,448
	estudios secundarios	30	81,72		
	estudios superiores	14	95,39		
	sin estudios	9	90,17		
Apoyo académico	estudios primarios	106	78,44		$\chi^2= 3,084$ Sig. 0,379
	estudios secundarios	30	92,17		
	estudios superiores	14	71,32		
	sin estudios	9	71,33		
Apoyo social	estudios primarios	103	82,79		$\chi^2= 4,208$ Sig. 0,240
	estudios secundarios	28	69,05		
	estudios superiores	13	66,50		
	sin estudios	9	88,44		
Satisfacción académica	estudios primarios	103	74,70		$\chi^2= 6,579$ Sig. 0,087
	estudios secundarios	28	91,52		
	estudios superiores	13	81,88		
	sin estudios	9	51,11		
Adaptación académica	estudios primarios	105	76,66		$\chi^2= 3,134$ Sig. 0,371
	estudios secundarios	30	84,05		
	estudios superiores	14	94,68		
	sin estudios	9	73,83		
Motivación actual	estudios primarios	106	74,34		$\chi^2= 6,713$ Sig. 0,082
	estudios secundarios	30	86,83		
	estudios superiores	14	91,86		
	sin estudios	9	105,44		
Estrés académico	estudios primarios	105	84,26		$\chi^2= 5,954$ Sig. 0,114
	estudios secundarios	29	73,45		
	estudios superiores	14	58,50		
	sin estudios	9	67,39		
Anova para la variable autoeficacia académica Prueba de Kruskal-Wallis para el resto de variables					

En relación a la ocupación de las madres y de los padres, no existe diferencia entre las madres con ocupaciones cualificadas y las madres con ocupaciones no cualificadas.

Tabla 50. Comparación de las variables sociocognitivas según la ocupación de la madre

OCUPACIÓN DE LA MADRE		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	\bar{X}	σ	
autoeficacia académica	trabajo cualificado	86	3,89	0,48	T= 0,986 Sig. 0,327
	trabajo no cualificado	17	3,76	0,55	
			Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de contraste
autoeficacia personal	trabajo cualificado	89	54,35	4837,50	U= 680,500 Sig. 0,510
	trabajo no cualificado	17	49,03	833,50	
apoyo académico	trabajo cualificado	89	53,75	4784,00	U= 734,000 Sig. 0,845
	trabajo no cualificado	17	52,18	887,00	
apoyo social	trabajo cualificado	88	54,56	4801,50	U= 610,500 Sig. 0,198
	trabajo no cualificado	17	44,91	763,50	
satisfacción académica	trabajo cualificado	88	54,16	4766,00	U= 646,000 Sig. 0,373
	trabajo no cualificado	17	47,00	799,00	
adaptación académica	trabajo cualificado	88	54,54	4799,50	U= 612,500 Sig. 0,168
	trabajo no cualificado	17	45,03	765,50	
motivación actual	trabajo cualificado	89	54,97	4892,50	U= 625,500 Sig. 0,227
	trabajo no cualificado	17	45,79	778,50	
estrés académico	trabajo cualificado	88	52,19	4592,50	U= 676,500 Sig. 0,512
	trabajo no cualificado	17	57,21	972,50	
Prueba T de Student para la variable autoeficacia académica Prueba de Mann-Whitney para el resto de variables					

Por lo que se refiere a la ocupación de los padres, los resultados no muestran diferencias significativas entre los estudiantes cuyos padres tienen trabajos cualificados y los estudiantes cuyos padres tienen trabajos no cualificados. Ahora bien, si se observan diferencias en cuanto a la percepción de apoyo social. En este caso, los estudiantes cuyos padres tienen un trabajo cualificado tienen una mayor percepción de apoyo social.

Tabla 51. Comparación de las variables sociocognitivas según la ocupación del padre

OCUPACIÓN DEL PADRE		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	\bar{X}	σ	
autoeficacia académica	trabajo cualificado	104	3,90	0,429	T= 0,435 Sig. 0,671
	trabajo no cualificado	13	3,80	0,766	
			Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de contraste
autoeficacia personal	trabajo cualificado	107	60,85	6510,50	U= 658,500 Sig. 0,753
	trabajo no cualificado	13	57,65	749,50	
apoyo académico	trabajo cualificado	107	61,31	6560,00	U= 609,000 Sig. 0,461
	trabajo no cualificado	13	53,85	700,00	

apoyo social	trabajo cualificado	107	62,86	6726,50	U= 442,500 Sig. 0,019
	trabajo no cualificado	13	41,04	533,50	
satisfacción académica	trabajo cualificado	104	58,62	6096,50	U= 611,500 Sig. 0,909
	trabajo no cualificado	12	57,46	689,50	
adaptación académica	trabajo cualificado	106	60,95	6461,00	U= 588,000 Sig. 0,315
	trabajo no cualificado	13	52,23	679,00	
motivación actual	trabajo cualificado	107	60,60	6484,50	U= 684,500 Sig. 0,921
	trabajo no cualificado	13	59,65	775,50	
estrés académico	trabajo cualificado	106	61,40	6508,00	U= 541,000 Sig. 0,179
	trabajo no cualificado	13	48,62	632,00	
Prueba T de Student para la variable autoeficacia académica Prueba de Mann-Whitney para el resto de variables					

El análisis llevado a cabo con las variables *del perfil económico (disponer de beca)* determina que la situación económica no influye en la adaptación académica inicial de los estudiantes. Ahora bien, si existe diferencia significativa con la variable estrés académico ($p < 0,05$). Los estudiantes becados expresan percibir más estrés académico que los estudiantes no becados.

Revisando el resto de variables se observa que, aunque no hay diferencias significativas, los estudiantes con beca tienden a sentirse menos autoeficaces académica y personalmente, perciben un menor apoyo académico, también se sienten menos satisfechos, menos motivados y menos adaptados académicamente que sus compañeros y compañeras sin beca.

Tabla 52. Comparación de las variables sociocognitivas según la obtención de la beca

DISPONER DE BECA		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	\bar{x}	σ	
Autoeficacia académica	Con beca	77	3,7662	0,49060	T= -1,823 Sig. 0,070
	Sin beca	104	3,9087	0,54013	
		n	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de contraste
Autoeficacia personal	Con beca	78	85,14	6641,00	U= 3560,000 Sig. 0,086
	Sin beca	107	98,73	10564,00	
Apoyo académico	Con beca	78	95,31	7434,00	U= 3993,000 Sig. 0,614
	Sin beca	107	91,32	9771,00	

Apoyo social	Con beca	76	88,01	6689,00	U= 3763,000 Sig. 0,351
	Sin beca	107	94,83	10147,00	
Satisfacción académica	Con beca	76	88,81	6749,50	U= 3823,000 Sig. 0,791
	Sin beca	103	90,88	9360,50	
Adaptación académica	Con beca	78	89,88	7011,00	U= 3930,000 Sig. 0,516
	Sin beca	106	94,42	10009,00	
Motivación	Con beca	78	90,36	7048,00	U= 3967,000 Sig. 0,543
	Sin beca	107	94,93	10157,00	
Estrés académico	Con beca	78	101,57	7922,50	U= 3348,000 Sig. 0,026
	Sin beca	105	84,89	8913,50	
Prueba T de Student para las variables autoeficacia académica Prueba U de Mann-Whitney para el resto de las variables					

Cuando el análisis se lleva a cabo con las variables que definen *el perfil académico* (vía de acceso, nota de admisión, modalidad de matrícula y grupo de estudio) no se aprecian diferencias significativas en relación a la adaptación académica inicial. En cambio, si se aprecian diferencias significativas en relación al apoyo académico. Los estudiantes que provienen de las PAU tienen una percepción sobre el apoyo académico más alta que el resto de sus compañeros ($p < 0,05$).

Tabla 53. Comparación de las variables sociocognitivas según la vía de acceso

VÍA DE ACCESO		n	Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste
			\bar{x}	σ	
Autoeficacia académica	PAU	24	3,81	0,48	F = 0,162 Sig.=0,957
	CFGS	130	3,84	0,49	
	Est. Iniciados	17	3,91	0,46	
	2n titulación	3	4,00	1,45	
	> 25 años	7	3,80	0,80	
			Rango de promedio		
Autoeficacia personal	PAU	25	103,56		$\chi^2 = 2,147$ Sig.=0,709
	CFGS	132	93,19		
	Est. Iniciados	18	83,31		
	2n titulación	3	89,33		
	> 25 años	7	78,14		
Apoyo académico	PAU	25	105,42		$\chi^2 = 10,682$ Sig.=0,030
	CFGS	132	96,08		
	Est. Iniciados	18	78,92		
	2n titulación	3	48,00		
	> 25 años	7	46,14		
Apoyo social	PAU	25	84,90		$\chi^2 = 4,766$ Sig.=0,312
	CFGS	130	95,48		
	Est. Iniciados	18	92,56		
	2n titulación	3	72,83		

	> 25 años	7	59,50	
Satisfacción académica	PAU	25	106,06	$\chi^2=6,971$ Sig.=0,137
	CFGS	127	88,61	
	Est. Iniciados	17	96,41	
	2n titulación	3	59,83	
	> 25 años	7	55,29	
Adaptación	PAU	24	104,10	$\chi^2=2,797$ Sig.=0,592
	CFGS	132	90,44	
	Est. Iniciados	18	94,92	
	2n titulación	3	109,17	
	> 25 años	7	78,29	
Motivación	PAU	25	108,98	$\chi^2=5,600$ Sig.=0,231
	CFGS	132	87,92	
	Est. Iniciados	18	100,22	
	2n titulación	3	88,33	
	> 25 años	7	115,21	
Estrés académico	PAU	24	70,08	$\chi^2=9,415$ Sig.=0,052
	CFGS	132	96,97	
	Est. Iniciados	17	73,97	
	2n titulación	3	117,00	
	> 25 años	7	106,50	
Anova para las variables autoeficacia académica Prueba de Kruskal –Wallis para el resto de variables				

Un análisis más en profundidad entre los estudiantes que acceden a la universidad por las vías de PAU y CFGS evidencia que los estudiantes de CFGS tienen una percepción de estrés académico más alta ($p < 0,05$)

Tabla 54. Comparación de las variables sociocognitivas según la vía de acceso PAU y CFGS

VIA DE ACCESO PAU y CFGS		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		N	\bar{x}	σ	
Autoeficacia académica	PAU	24	3,81	0,48	T= - 0,293 Sig. 0,770
	CFGS	130	3,84	0,49	
			Rango promedio	Suma de rangos	
Autoeficacia personal	PAU	25	86,46	2161,50	U= 1463,500 Sig. 0,367
	CFGS	132	77,59	10241,50	
Apoyo académico	PAU	25	85,40	2135,00	U= 1490,000 Sig. 0,439
	CFGS	132	77,79	10268,00	
Apoyo social	PAU	25	70,46	1761,50	U= 1436,500 Sig. 0,316
	CFGS	132	79,45	10328,50	
Satisfacción académica	PAU	25	89,06	2226,50	U= 1273,500 Sig. 0,117
	CFGS	127	74,03	9401,50	
Adaptación	PAU	24	88,54	2125,00	U= 1343,000 Sig. 0,174
	CFGS	132	76,67	10121,00	
Motivación	PAU	25	94,24	2356,00	U= 1269,000 Sig. 0,051
	CFGS	132	76,11	10047,00	

<i>Estrés académico</i>	PAU	24	58,75	1410,00	<i>U= 1110,000</i> <i>Sig. 0,013</i>
	CFGS	132	82,09	10836,00	
Prueba t de Student para la variable autoeficacia académica Prueba U de Mann-Whitney para el resto de variables					

En cuanto a la nota de admisión, el estudio comparativo muestra que los estudiantes tienen similar grado de percepción de autoeficacia académica y personal, de satisfacción académica, de motivación y de percepción de estrés académico. Sólo los estudiantes que accedieron con una nota inferior a 10 manifiestan una percepción de apoyo académico inferior que sus compañeras y compañeros ($p < 0,05$).

Tabla 55. Comparación de las variables sociocognitivas según la nota de admisión

NOTA DE ADMISIÓN		n	Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste
			\bar{x}	σ	
Autoeficacia académica	< de 10	47	3,84	0,59	F= 0,004 Sig. 0,996
	Entre 10 y 11	116	3,85	0,50	
	> de 11	18	3,84	0,43	
		n	Rasgos promedio		Estadísticos de contraste
Autoeficacia personal	< de 10	48	94,59		$\chi^2= 2,026$ Sig. 0,363
	Entre 10 y 11	119	94,92		
	> de 11	18	76,06		
<i>Apoyo académico</i>	< de 10	48	76,54		<i>$\chi^2=6,323$</i> <i>Sig. 0,042</i>
	Entre 10 y 11	119	98,22		
	> de 11	18	102,39		
Apoyo social	< de 10	48	78,95		$\chi^2= 5,443$ Sig. 0,066
	Entre 10 y 11	118	98,05		
	> de 11	17	86,85		
Satisfacción académica	< de 10	46	75,01		$\chi^2= 5,374$ Sig. 0,068
	Entre 10 y 11	115	94,50		
	> de 11	18	99,56		
Adaptación académica	< de 10	47	87,56		$\chi^2= 1,250$ Sig. 0,535
	Entre 10 y 11	119	95,35		
	> de 11	18	86,56		
Motivación	< de 10	48	93,67		$\chi^2=0,464$ Sig. 0,793
	Entre 10 y 11	119	91,64		
	> de 11	18	100,22		
Estrés académico	< de 10	47	104,16		$\chi^2= 3,926$ Sig. 0,140
	Entre 10 y 11	119	88,53		

	> de 11	17	82,65	
Anova para la variable autoeficacia académica Prueba de Kruskal –Wallis para el resto de variables				

La siguiente variable que define el perfil académico es *la modalidad de matrícula*. La Universidad ofrece a los estudiantes dos modalidades de matrícula. Los estudiantes de primer curso pueden matricular 60 créditos (tiempo completo) o bien 30-36 créditos (tiempo parcial). Así pues, los datos manifiestan que los estudiantes a tiempo parcial se declaran sentirse más autoeficaces académicamente que los que se matriculan a tiempo completo ($p < 0,01$), aunque los resultados pueden resultar confusos por varias razones, como el tamaño reducido de la muestra de estudiantes a tiempo parcial o bien por la existencia de una mayor dispersión de los datos en la muestra de estudiantes a tiempo completo.

Tabla 56. Comparación de las variables sociocognitivas según la modalidad de matrícula

MODALIDAD DE MATRICULA		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	\bar{x}	σ	
Autoeficacia académica	Tiempo completo	167	3,81	0,522	$T = -2,778$ Sig. 0,006
	Tiempo parcial	14	4,21	0,389	
		N	Rango promedio	Suma de rangos	
Autoeficacia personal	Tiempo completo	171	91,74	15688,00	U= 982,000 Sig. 0,068
	Tiempo parcial	14	108,36	1517,00	
Apoyo académico	Tiempo completo	171	93,31	15956,00	U= 1144,000 Sig. 0,781
	Tiempo parcial	14	89,21	1249,00	
Apoyo social	Tiempo completo	169	93,07	15729,00	U= 1002,000 Sig. 0,302
	Tiempo parcial	14	79,07	1107,00	
Satisfacción académica	Tiempo completo	165	91,21	15050,00	U=955,000 Sig. 0,281
	Tiempo parcial	14	75,71	1060,00	
Adaptación	Tiempo completo	170	91,76	15600,00	U= 1065,000 Sig. 0,458
	Tiempo parcial	14	101,43	1420,00	
Motivación actual	Tiempo completo	171	94,47	16155,00	U= 945,000 Sig. 0,165
	Tiempo parcial	14	75,00	1050,00	
Estrés académico	Tiempo completo	169	92,04	15554,50	U= 1176,500 Sig. 0,971
	Tiempo parcial	14	91,54	1281,50	
Prueba t de Student para la variable autoeficacia académica Prueba de Mann-Whitney					

Finalmente se ha tomado en consideración *el turno de estudio* y los resultados muestran que los estudiantes de mañana y de tarde son similares en cuanto a las variables sociocognitivas

analizadas, menos en la autoeficacia académica ($p < 0,05$). Los estudiantes del turno de la tarde se perciben más autoeficaces que los estudiantes de la mañana. También destacar la diferencia entre los estudiantes en cuanto al apoyo académico. Los estudiantes de la mañana se sienten más apoyados académicamente ($p < 0,05$).

Tabla 57. Comparación de las variables sociocognitivas según el turno de matrícula

TURNO DE MATRÍCULA		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	\bar{x}	σ	
<i>Autoeficacia académica</i>	Mañana	109	3,77	0,49	<i>T= - 2,485</i> <i>Sig. 0,014</i>
	<i>Tarde</i>	75	3,96	0,53	
			Rango promedio	Suma de rangos	
Autoeficacia personal	Mañana	111	93,51	10379,50	U= 4050,500 Sig. 0,873
	Tarde	74	92,24	6825,50	
<i>Apoyo académico</i>	<i>Mañana</i>	111	99,81	11079,00	<i>U= 3351,000</i> <i>Sig. 0,033</i>
	Tarde	74	82,78	6126,00	
Apoyo social	Mañana	110	97,63	10739,50	U= 3395,000 Sig. 0,055
	Tarde	73	83,51	6096,50	
Satisfacción académica	Mañana	108	96,14	10383,00	U= 3171,000 Sig. 0,050
	Tarde	71	80,66	5727,00	
Adaptación académica	Mañana	110	92,95	10224,00	U= 4021,000 Sig. 0,875
	Tarde	74	91,84	6796,00	
Motivación	Mañana	111	95,95	10651,00	U= 3779,000 Sig. 0,329
	Tarde	74	88,57	6554,00	
Estrés académico	Mañana	109	89,29	9732,50	U= 3737,500 Sig. 0,375
	Tarde	74	95,99	7103,50	
Prueba t de Student para la variable autoeficacia académica Prueba U de Mann-Whitney para el resto de variables					

En resumen, los datos nos indican que el perfil de acceso es adecuado a la titulación del grado de maestro de educación infantil puesto que a pocas semanas de iniciar el curso todos ellos se sienten adaptados académicamente. De los resultados, destacar la poca percepción de apoyo social de los hombres que como ya se ha comentado anteriormente se puede atribuir a la naturaleza de la carrera de maestro de educación infantil. Igualmente, resaltar la presión que sienten los estudiantes becados. Reseñar que los estudiantes que sus familiares tienen estudios superiores y con trabajos cualificados perciben mayor satisfacción académica y mayor apoyo social.

5.1.4. El valor predictivo de las variables sociocognitivas en la adaptación académica inicial de los estudiantes

Para determinar el valor predictivo de las variables sociocognitivas se procedió, en primer lugar, mediante el contraste de medias (prueba no paramétrica Mann-Whitney), a comprobar si entre los estudiantes bastante adaptados (≥ 4) y los estudiantes poco adaptados (<4) se constataban diferencias significativas, para después elaborar el modelo predictivo mediante la prueba de regresión logística binaria. En este sentido, tal como se observa en la tabla 58, los resultados evidencian que los **estudiantes que se declaran sentirse bastante adaptados (valor ≥ 4) son estudiantes significativamente, más autoeficaces académica y personalmente ($p < 0,01$), perciben un mayor apoyo académico y social ($p < 0,01$), se sienten más satisfechos académica ($p < 0,01$), también se sienten más motivados ($p < 0,01$) y tienen menos estrés académico ($p < 0,01$).**

Tabla 58. Comparación de las variables sociocognitivas según la adaptación académica inicial

LAS VARIABLES SOCIO COGNITIVAS Y LA ADAPTACIÓN ACADÉMICA INICIAL					
Adaptación inicial (valor de 1 a 5)		n	Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste
			\bar{x}	σ	
autoeficacia académica	poco adaptado	60	3,51	0,521	<i>T= -6,779</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptado	120	4,01	0,361	
			Rango promedio	Suma de rangos	
autoeficacia personal	poco adaptado	62	61,93	3839,50	<i>U= 1727,000</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptado	122	108,04	13180,50	
apoyo académico	poco adaptado	62	69,52	4310,50	<i>U= 1886,000</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptado	122	104,18	12709,50	
apoyo social	poco adaptado	60	71,13	4267,50	<i>U= 2437,500</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptado	122	101,52	12385,50	
satisfacción académica	poco adaptado	59	47,39	2796,00	<i>U= 1026,000</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptado	119	110,38	13135,00	
motivación actual	poco adaptado	62	58,02	3597,00	<i>U= 1644,000</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptado	122	110,02	13423,00	
percepción estrés académico	poco adaptado	62	123,20	7638,50	<i>U= 1816,000</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptado	121	76,01	9197,50	
Prueba t de student Prueba Mann_Whitney Nivel de significación 0,01					

Ahora bien, aunque se demuestra que las variables sociocognitivas analizadas (*autoeficacia académica y personal; apoyo académico y social; satisfacción académica; motivación y percepción de estrés académico*) distinguen a las y los estudiantes más adaptados, la siguiente pregunta es ¿las variables sociocognitivas pueden predecir un nivel alto de ajuste académico en un estudiante de primero? Para responder esta pregunta, como se ha comentado anteriormente, se aplicó la prueba estadística de regresión logística.

La prueba de regresión logística es una prueba estadística que permite saber la probabilidad de que una variable dependiente, en nuestro caso la adaptación académica inicial, tenga que ocurrir o no en relación a una serie de variables independientes, en nuestro caso las variables sociocognitivas: autoeficacia académica y personal; apoyo académico y social; satisfacción académica y motivación y estrés académico.

La aplicación de la regresión logística es una opción adecuada porque, tal y como señalan Martínez, 1999; Hair, Anderson, Tatham, y Black, 2000; Ferrán, 2001 o Torrado y Berlanga, 2013, la regresión logística no requiere supuestos distribucionales (normalidad, homoscedasticidad y linealidad) tan rígidos como en otras pruebas similares. Y, además permite considerar como variables predictoras tanto variables de tipo métrico como no métrico.

Para Martínez (1999:100) *“el modelo especifica como variable dependiente la probabilidad estimada $P(Y)$ de que la variable dependiente presente uno de los valores posibles [ausencia del suceso (0) o presencia del suceso,1] en función de los valores que adopte el conjunto de variables independientes, cuantitativas y cualitativas.”* El modelo de regresión estima la razón de posibilidades o ventajas (odds ratio) de cada variable independiente en el modelo. Así pues, la probabilidad se acerca a 0 cuando los niveles de la variable independiente son muy bajos y a 1 cuando los niveles de probabilidad son muy altos.

Así pues, como dice Martínez (1999:100) los objetivos del modelo son:

- 1- *Determinar la existencia o ausencia de la relación entre una o más variables independientes (X_i) y la variable dependiente (Y)*
- 2- *Medir la magnitud de dicha relación*
- 3- *Estimar o predecir la probabilidad de que se produzca un suceso o acontecimiento definido como $Y=1$ en función de los valores de las variables independientes.*

Ferrán (2001: 232) añade que con el modelo de regresión logística “se trata de obtener una combinación lineal de variables independientes que permita estimar las probabilidades de que un individuo pertenezca a una de las dos subpoblaciones o grupos de la variable dependiente (0/1)”. La relación entre las variables dependientes e independientes se basa en la evaluación de la bondad de ajuste y la interpretación de los coeficientes de regresión y se representa mediante la siguiente función (Berlanga y Vila, 2013). En la función, “ β_0 ” y “ β_1 ” son los coeficientes estimados a partir de los datos y X_k representan las variables independientes.

$$\ln(p/q) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k$$

Así pues, en nuestra investigación, el modelo de regresión logística binaria permitirá predecir la probabilidad de que un estudiante de primero pertenezca al grupo de los estudiantes adaptados o no adaptados en función de las variables sociocognitivas. Al mismo tiempo, permitirá identificar la importancia y la contribución de estos factores en la adaptación inicial del estudiante de primero.

Para la construcción del modelo de regresión logística el programa SPSS.18 ofrece diversos métodos para seleccionar las variables independientes que conformaran el modelo predictivo, en nuestro estudio se ha utilizado el modelo secuencial por pasos adelante (forward) con el estadístico Wald como sugieren Berlanga y Vila (2013) para comprobar qué variables formarán parte de la ecuación de regresión logística. En cada paso del proceso se van incluyendo aquellas variables donde el p-valor asociado al estadístico Wald sea significativo al $\alpha = 0,01$ o $\alpha = 0,05$.

En nuestra investigación, el análisis se lleva a cabo con el 92,4 % de los casos. La variable dependiente *adaptación* se codifican 0 = para los estudiantes poco adaptados y 1 = para los estudiantes bastante o muy adaptados.

Inicialmente, el programa calcula el valor constante que se incluirá en el modelo sin incluir todavía ninguna variable independiente.

Variables en la ecuación							
		B	E.T.	Wald	Gl	Sig.	Exp(B)
Paso 0	Constante	,746	,164	20,778	1	0,000	2,109
Tabla.							

En cada paso, la variable independiente con mayor puntuación estadística y con un nivel de significación inferior a 0,05 se va añadiendo al modelo. En nuestro caso, tal como muestran las tablas, en un primer momento, todas las variables seleccionadas como factores predictores son susceptibles de formar parte del modelo, pues todas tienen niveles de significación inferior a 0,05.

Variables que no están en la ecuación					
			Puntuación	gl	Sig.
Paso 0	Factores	Autoeficacia académica	35,714	1	0,000
		Autoeficacia personal	32,329	1	0,000
		Apoyo académico	19,627	1	0,000
		Apoyo social	13,156	1	0,000
		Satisfacción académica	52,139	1	0,000
		Motivación	43,045	1	0,000
	Estrés académico	31,652	1	0,000	
	Estadísticos globales		73,021	7	0,000

En la tabla 59 se muestra las variables que son útiles al modelo ya que el coeficiente de Wald es significativo ($p < 0,05$). Y al observar el valor Exp (B) se puede saber el porcentaje de posibilidades de cada uno de los factores incluidos en el modelo.

Las variables sociocognitivas con un valor predictivo suficiente para incorporarse al modelo predictivo de adaptación inicial al inicio del primer semestre son la autoeficacia académica con un 63,04%, la satisfacción académica con un 45,68%, la motivación con un 29,31% y el estrés académico con un 5%.

Tabla 59. Variables incluidas en el modelo predictivo sobre la adaptación académica inicial

Variables en la ecuación									
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
								Inf.	Sup.
Paso 1	Satisfacción académica	2,795	,465	36,119	1	,000	16,360	6,576	40,702
	Constante	-9,953	1,775	31,432	1	,000	,000		
Paso 2	Autoeficacia académica	1,882	,492	14,651	1	,000	6,566	2,505	17,212
	Satisfacción académica	2,468	,484	26,010	1	,000	11,799	4,570	30,461
	Constante	-15,743	2,599	36,703	1	,000	,000		
Paso 3	Autoeficacia académica	2,011	,535	14,140	1	,000	7,473	2,619	21,319

	Satisfacción académica	1,841	,559	10,834	1	,001	6,303	2,106	18,865
	Motivación	1,066	,342	9,726	1	,002	2,902	1,486	5,670
	Constante	-17,845	3,016	35,007	1	,000	,000		
Paso 4	Autoeficacia académica	1,841	,549	11,229	1	,001	6,304	2,147	18,506
	Satisfacción académica	1,519	,617	6,064	1	,014	4,568	1,363	15,306
	Motivación	1,075	,359	8,965	1	,003	2,931	1,450	5,925
	Estrés académico	-,517	,254	4,144	1	,042	,597	,363	,981
	Constante	-14,350	3,349	18,359	1	,000	,000		
a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: Satisfacción académica.									
b. Variable(s) introducida(s) en el paso 2: Autoeficacia académica.									
c. Variable(s) introducida(s) en el paso 3: Motivación.									
d. Variable(s) introducida(s) en el paso 4: Estrés académico.									

Finalmente, evidenciar la bondad de ajuste del modelo de regresión logística. El programa SPSS v.18 ofrece varios estadísticos. Por un lado, el coeficiente de máxima verosimilitud (-2LL), el coeficiente R^2 de Cox y Snell y el coeficiente R^2 de Nagelkerke. Estos estadísticos tratan de cuantificar (entre 0 y 1) la bondad de ajuste.

Los resultados evidencian que el modelo predictivo se puede considerar adecuado puesto que las pruebas ómnibus muestran que la bondad de ajuste del modelo mejora cuando, además de la constante, se tienen en cuenta las variables sociocognitivas dado que el nivel de significación es $p < 0,05$.

Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo				
		Chi cuadrado	Gl	Sig.
Paso 1	Paso	57,667	1	0,000
	Bloque	57,667	1	0,000
	Modelo	57,667	1	0,000
Paso 2	Paso	17,388	1	0,000
	Bloque	75,055	2	0,000
	Modelo	75,055	2	0,000
Paso 3	Paso	11,087	1	0,001
	Bloque	86,142	3	0,000
	Modelo	86,142	3	0,000
Paso 4	Paso	4,393	1	0,036

	Bloque	90,535	4	0,000
	Modelo	90,535	4	0,000

Valoración de la bondad de ajuste del modelo estimado			
Paso	-2 LL	R ² Cox y Snell	R ² Nagelkerke
1	157,142a	,286	,400
2	139,755b	,355	,497
3	128,668b	,396	,553
4	124,274b	,411	,575
a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 5 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.			
b. La estimación ha finalizado en el número de iteración 6 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.			

Este resultado combinado con el estadístico de bondad de ajuste Hosmer-Lemeshow sostiene y refuerza la adecuación del modelo predictivo en nuestro estudio.

La tabla inferior muestra como los resultados obtenidos en la prueba de Hosmer y Lemeshow indican que el modelo se ajusta a los datos dado que el nivel de significación es $\alpha > 0,05$ y no se puede rechazar la H_0 de que existen diferencias entre los datos observados y los datos esperados.

Prueba de Hosmer y Lemeshow			
Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	6,868	8	,551
2	5,564	8	,696
3	9,952	8	,268
4	5,805	8	,669
Tabla. coeficiente de bondad de ajuste Hosmer y Lemeshow			

Por lo tanto, la ecuación logística para determinar si un estudiante se siente adaptado al inicio del primer semestre se representaría de la siguiente forma:

$$\ln(p/q) = -14,35 + 1,841 (\text{autoeficacia académica}) + 1,519 (\text{satisfacción académica}) + 1,075 (\text{motivación}) + (-0,517) (\text{estrés académico})$$

Por último, a partir de los datos de clasificación se puede comprobar la capacidad predictiva del modelo atendiendo los valores de sensibilidad y especificidad los cuales

determinan si el modelo es capaz de diagnosticar o identificar correctamente un mayor porcentaje de casos (valor de especificidad y de sensibilidad aproximadamente del 75%). En nuestro estudio, y tal como se puede observar en la tabla, el modelo, cuando se incluyen las cuatro variables, identifica correctamente el 93,1% de los estudiantes bastante adaptados (valor de especificidad) y el 74,5% de los estudiantes poco adaptados (valor de sensibilidad).

Tabla de clasificación					
	Observado		Pronosticado		
			Adaptación		Porcentaje correcto
			poco adaptados	bastante adaptados	
Paso 1	Adaptación	poco adaptados	25	30	45,5
		bastante adaptados	9	107	92,2
	Porcentaje global				77,2
Paso 2	Adaptación	poco adaptados	36	19	65,5
		bastante adaptados	10	106	91,4
	Porcentaje global				83,0
Paso 3	Adaptación	poco adaptados	38	17	69,1
		bastante adaptados	7	109	94,0
	Porcentaje global				86,0
Paso 4	Adaptación	poco adaptados	41	14	74,5 (sensibilidad)
		bastante adaptados	8	108	93,1(especificidad)
	Porcentaje global				87,1
a. El valor de corte es ,500					

5.2. La valoración de la experiencia académica del primer semestre

En este apartado se presentan los datos obtenidos sobre la valoración de la experiencia académica al finalizar el primer semestre. El cuestionario se aplicó en el segundo semestre, cuando los estudiantes ya sabían las calificaciones del primer semestre.

Se analizó la confluencia de los factores personales; sociocognitivos, académicos y factores externos en la experiencia académica que facilitan o inhiben la integración en el contexto universitario. En la tabla 60 se resume las variables que constituyen el análisis y, que, en su conjunto, ayudaran a comprender cómo es la experiencia universitaria de los estudiantes de

los estudiantes en el primer semestre y qué factores han facilitado influido en el proceso de integración a la vida universitaria.

Tabla 60. Variables analizadas al finalizar el primer semestre

EXPERIENCIA ACADÉMICA	
Variables personales (Intrínsecas)	Autoeficacia académica
	Satisfacción académica
	Adaptación académica
	Motivación con los estudios
	Percepción de estrés académico
	Satisfacción con las calificaciones
	Conducta de estudio
Variables contextuales (Extrínsecas)	Comprensibilidad de las indicaciones académicas
	Satisfacción con la actividad docente
FACTORES FACILITADORES O INHIBIDORES DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA	
	Factores personales
	Factores académicos
	Factores institucionales

5.2.1. El perfil de los estudiantes participantes

Al final del primer semestre, concretamente en la primera quincena de mayo, se aplicó el segundo cuestionario a los estudiantes de primer curso. En esta ocasión la participación fue más baja.

Después de desestimar los cuestionarios no identificados y los no cumplimentados correctamente, la muestra definitiva del segundo cuestionario fue de 162 estudiantes (65,9%). Tal como se refleja en la tabla 61 se mantienen las proporciones de la cohorte. El perfil del estudiante que valoró su experiencia al finalizar el primer semestre corresponde al de una mujer (97,5%), de entre 18 a 23 años (69,8%) que residen en el domicilio familiar (75, 92%). El 44,4% trabajan más de 15 horas a la semana. El 70,4% de las estudiantes accedieron desde el CFGS. El 69,9% accedieron con una nota de entre 10 y 11 puntos. El 94,4% están matriculados a tiempo completo. Este perfil se mantiene representativo al perfil de la cohorte.

Tabla 61. Perfil de acceso de la muestra de estudiantes participantes en el segundo cuestionario

PERFIL DE ACCESO DE LA MUESTRA DEL SEGUNDO CUESTIONARIO				
DIMENSIONES	VARIABLES	VALORES	f	%
PERFIL PERSONAL	sexo	Mujer	158	97,5%
		Hombre	4	2,5%
	edad	18 a 20 años	58	35,8%
		21 a 23 años	55	34%
		24 a 26 años	27	16,7%
		27 a 29 años	14	8,6%
		30 y más de 30	8	4,9%
PERFIL SOCIO FAMILIAR	residencia	Residencia paterna	123	75,92%
		Residencia propia	14	8,64%
		Otras residencias	25	40,32%
	estudios del padre	Sin estudios	7	4,96%
		Estudios primarios	90	63,82%
		Estudios secundarios	28	19,85%
		Estudios superiores	16	11,34%
	estudios de la madre	Sin estudios	8	5,47%
		Estudios primarios	90	61,64%
		Estudios secundarios	27	18,41%
		Estudios superiores	21	14,38%
	ocupación del padre	Trabajo cualificado	92	56,79%
		Trabajo no cualificado	11	6,79%
		Otros	59	36,41%
	ocupación de la madre	Trabajo cualificado	83	51,23%
Trabajo no cualificado		21	12,96%	
Otros		58	35,80%	
PERFIL ECONÓMICO	situación laboral	No trabaja	67	41,4%
		Trabaja 15 o más horas	72	44,4%
		Trabaja menos de 15 horas	23	14,2%
	financiación	Trabajo propio	40	25,80%
		Ayuda paterna y cónyuges	98	63,22%
		Otros medios	17	10,96%
	beca	Si	69	42,6%
		No	93	57,4%
PERFIL ACADEMICO	vía de acceso	PAU	24	14,8%
		CFGS	114	70,4%
		Estudios iniciados	16	9,9%
		Segunda titulación	4	2,5%
		Mayor de 25 años	4	2,5%

	nota de admisión	7-8	6	3,7%
		8-9	2	1,2%
		9-10	28	17,3%
		10-11	113	69,8%
		11-12	12	7,4%
		Más de 12	1	0,6%
	Modalidad de matrícula	Tiempo completo	153	94,4%
		Tiempo parcial	9	5,6%
	Grupo de estudio	Mañana	107	66%
		Tarde	55	34%
PERFIL MOTIVACIONAL	orden de elección	Primera opción	135	83,3%
		Segunda opción	27	16,7%

5.2.2. Descripción estadística de las variables analizadas

El análisis descriptivo de las variables indica que, estadísticamente, las variables no siguen la ley normal y por lo tanto la explotación estadística de los datos se deberá llevar a cabo mediante pruebas estadísticas no paramétricas.

En cuanto a los resultados, a nivel general, los estudiantes están satisfechos con su experiencia académica tal como se muestra en la tabla 62. Los estudiantes valoran, en mayor medida, las variables que hacen referencia a sus capacidades personales como la conducta de estudio. Igualmente, en términos generales, los estudiantes se sienten autoeficaces y adaptados, y perciben un moderado estrés académico. En cambio, las variables que hacen referencia al contexto (es decir, lo que reciben) son las que tienen una valoración más negativa como la comprensibilidad de las demandas académicas y la satisfacción con la actividad del profesorado. Por último, señalar que los estudiantes, al finalizar el primer semestre, se sienten discretamente motivados.

En cuanto a los factores que facilitan la trayectoria académica, los estudiantes perciben que los factores personales son los más facilitadores. En cambio, los factores institucionales son considerados como menos facilitadores.

Tabla 62. Estadísticos descriptivos de las variables analizadas del segundo cuestionario

		ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS				
			n	\bar{x}	σ	Prueba Z Kolmogorov- Smirnov
		Variables Escala de valoración (menos valorado 1 a más valorado 5)				
EXPERIENCIA ACADÉMICA	PERSONALES (intrínsecas)	Autoeficacia académica	162	3,72	0,64	Sig. 0,016
		Satisfacción académica	159	3,65	0,58	Sig. 0,020
		Adaptación académica	162	3,76	0,73	Sig. 0,000
		Motivación con los estudios	162	3,35	0,94	Sig. 0,000
		Percepción de estrés académico	161	3,60	1,04	Sig. 0,000
		Satisfacción con las calificaciones	162	3,78	0,73	Sig. 0,000
	Conducta de estudio	159	3,98	0,45	Sig. 0,229	
	CONTEXTUALES (extrínsecas)	Comprensibilidad de las indicaciones académicas	162	3,34	0,70	Sig. 0,000
Satisfacción con la actividad docente		161	3,54	0,57	Sig. 0,001	
		Variables Escala de valoración (menos facilitador 1 a más facilitador 7)				
			N	\bar{x}	σ	
FACTORES FACILITADORES DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA	Factores personales		156	5,2	1,00	Sig. 0, 067
	Factores académicos		156	4,7	1,20	Sig. 0, 032
	Factores externos		158	4,5	1,45	Sig. 0, 035

5.2.3. La relación entre las variables personales y contextuales con la adaptación académica al finalizar el primer semestre

Los resultados muestran que las variables personales como las contextuales están implicadas en la experiencia académica y en el proceso de integración del estudiante. Hay una correlación positiva entre la adaptación académica al finalizar el primer semestre con las variables personales (autoeficacia académica, satisfacción académica, motivación, satisfacción con las calificaciones obtenidas y la conducta de estudio) y una correlación negativa con la variable estrés académico. También existe una correlación positiva con las variables contextuales (comprensibilidad de las indicaciones académicas y la satisfacción con la actuación docente).

Tabla 63. Correlación de las variables personales y contextuales con la adaptación académica al finalizar el primer semestre

	SATIS ACAD	AUTEF ACAD	ADAPT ACAD	MOT EST	ESTRÉS ACAD	SATIS RENDI	CONDU EST	DEM ACAD	ACTUA DOC
SATIS ACAD		0,340** 0,000 159	0,487** 0,000 159	0,700** 0,000 159	-0,325** 0,000 158	0,194* 0,014 159	0,273** 0,001 156	0,480** 0,000 159	0,634** 0,000 158
AUTEF ACAD	0,340** 0,000 159		0,313** 0,000 162	0,394** 0,000 162	-0,265** 0,001 161	0,053 0,506 162	0,339** 0,000 159	0,158* 0,045 161	0,245** 0,002 161
ADAPT ACAD	0,487** 0,000 159	0,313** 0,000 162		0,468** 0,000 162	-0,366** 0,000 161	0,314** 0,000 161	0,370** 0,000 159	0,259** 0,001 162	0,422** 0,000 161
MOT EST	0,700** 0,000 159	0,394** 0,000 162	0,468** 0,000 162		-0,374** 0,000 161	0,205** 0,009 162	0,285** 0,000 159	0,386** 0,000 162	0,510** 0,000 161
ESTRÉS ACAD	-0,325** 0,000 158	-0,265** 0,001 161	-0,366** 0,000 161	-0,374** 0,000 161		-0,140 0,076 161	-0,143 0,071 159	-0,302** 0,000 160	-0,311** 0,000 161
SATIS RENDI	0,194* 0,014 159	0,053 0,506 162	0,314** 0,000 161	0,205** 0,009 162	-0,140 0,076 161		0,167* 0,036 159	0,253** 0,001 162	0,369** 0,000 161
CONDU EST	0,273** 0,001 156	0,339** 0,000 159	0,370** 0,000 159	0,285** 0,000 159	-0,143 0,071 1159	0,167* 0,36 159		0,303** 0,001 162	0,315** 0,000 158
DEM ACAD	0,480** 0,000 159	0,158* 0,045 161	0,259** 0,001 162	0,386** 0,000 162	-0,302** 0,000 160	0,253** 0,001 162	0,303** 0,000 159		0,547** 0,000 161
ACTUA DOC	0,634** 0,000 158	0,245** 0,002 161	0,422** 0,000 161	0,510** 0,000 161	-0,311** 0,000 161	0,369** 0,000 161	0,315** 0,000 158	0,547** 0,000 161	

Variables relacionadas: satisfacción académica (SATISACAD; autoeficacia académica (A); adaptación académica (ADAPTACAD); motivación (MOTEST); estrés académico (ESTRESACAD); satisfacción con el rendimiento (SATISRENDI); conducta del estudio (CONDU EST); comprensibilidad de las indicaciones académicas (DEMACAD); satisfacción con la actuación docente (ACTUADOC)

Correlación Spearman
 Sig. ** (p< 0,01)
 Sig. * (p<0,05)

5.2.4. La relación entre las variables personales y contextuales de la experiencia académica según el perfil de acceso

Los resultados ya han evidenciado que el perfil de entrada no influye en la adaptación académica al inicio del semestre. Ahora es el momento de constatar si al finalizar el primer semestre se dan las mismas circunstancias.

Respecto al perfil personal, los resultados muestran que, en términos generales, el sexo y la edad no influyen en la valoración de la experiencia académica. Los hombres destacan de manera significativa (p<0,05) que la falta de comprensibilidad de las indicaciones académicas, aunque este resultado debe considerarse de manera discrecional debido al reducido número de hombres.

Tabla 64. Comparación de las variables personales y contextuales según el sexo

SEXO		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	Rango promedio	Suma de rangos	
satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	Mujer	156	80,00	12480,00	U= 234, 000 Sig. 1,000
	Hombre	3	80,00	240,00	
autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	Mujer	158	82,07	12967,00	U= 239,500 Sig. 0,415
	Hombre	4	59,00	236,00	
adaptación académica al final del primer semestre	Mujer	158	82,45	13027,50	U= 165,500 Sig. 0,060
	Hombre	4	43,88	175,50	
motivación con los estudios al final del primer semestre	Mujer	158	81,14	12820,50	U= 259,500 Sig.0,516
	Hombre	4	95,63	382,50	
percepción de estrés académico al final del primer semestre	Mujer	157	80,63	12659,00	U= 256,000 Sig. 0,51
	Hombre	4	95,50	382,00	
satisfacción con las calificaciones obtenidas	Mujer	158	81,54	12883,50	U= 309,500 Sig. 0,938
	Hombre	4	79,88	319,50	
valoración de la conducta de estudio durante el primer semestre	Mujer	155	80,81	12525,00	U= 185, 000 Sig. 0, 168
	Hombre	4	48,75	195,00	
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	Mujer	158	82,82	13086,00	U= 107, 000 Sig. 0,023
	Hombre	4	29,25	117,00	
satisfacción de la actuación docente	Mujer	157	81,47	12791,50	U= 239,500 Sig. 0,415
	Hombre	4	62,38	249,50	

Asimismo, evidenciar que los estudiantes mayores de 30 años, aunque son pocos estudiantes, muestran, significativamente, mayores dificultades de adaptación al finalizar al semestre que el resto de estudiantes. Hecho que no se producía al inicio del semestre. Aunque las diferencias no son significativas, estos estudiantes mayores también tienen más dificultades para ajustar su conducta de estudio; son los estudiantes que están menos satisfechos con sus calificaciones; consideran que las indicaciones académicas no son comprensibles y se sienten menos satisfechos con la actuación docente.

Tabla 65. Comparación de las variables personales y contextuales según la edad

EDAD		Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste
		n	Rango promedio	
Satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	18 a 20 años	58	89,89	$\chi^2= 5,298$ Sig. 0,258
	21 a 23 años	54	71,58	
	24 a 26 años	26	76,21	
	27 a 29 años	14	84,54	
	30 años o más	7	68,00	
Autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	18 a 20 años	58	81,43	$\chi^2= 1,009$ Sig. 0,908
	21 a 23 años	55	83,15	

	24 a 26 años	27	74,46	
	27 a 29 años	14	83,86	
	30 años o más	8	90,25	
Adaptación académica al final del primer semestre	18 a 20 años	58	98,90	$\chi^2= 23,396$ <i>Sig. 0,000</i>
	21 a 23 años	55	71,38	
	24 a 26 años	27	77,65	
	27 a 29 años	14	81,11	
	30 años o más	8	38,63	
Motivación con los estudios al final del primer semestre	18 a 20 años	58	90,57	$\chi^2= 4,470$ <i>Sig. 0,346</i>
	21 a 23 años	55	73,31	
	24 a 26 años	27	80,87	
	27 a 29 años	14	79,86	
	30 años o más	8	77,06	
Percepción de estrés académico al final del primer semestre	18 a 20 años	58	70,74	$\chi^2= 7,243$ <i>Sig. 0,124</i>
	21 a 23 años	54	93,02	
	24 a 26 años	27	81,15	
	27 a 29 años	14	81,21	
	30 años o más	8	73,38	
Satisfacción con las calificaciones obtenidas	18 a 20 años	58	80,67	$\chi^2= 4,674$ <i>Sig. 0,322</i>
	21 a 23 años	55	81,30	
	24 a 26 años	27	85,81	
	27 a 29 años	14	93,00	
	30 años o más	8	54,19	
Valoración de la conducta de estudio durante el primer semestre	18 a 20 años	58	79,90	$\chi^2= 5,298$ <i>Sig. 0,258</i>
	21 a 23 años	52	76,12	
	24 a 26 años	27	96,83	
	27 a 29 años	14	76,64	
	30 años o más	8	55,06	
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	18 a 20 años	58	81,80	$\chi^2= 1,890$ <i>Sig. 0,756</i>
	21 a 23 años	55	77,16	
	24 a 26 años	27	82,44	
	27 a 29 años	14	84,61	
	30 años o más	8	100,50	
Satisfacción de la actuación docente	18 a 20 años	58	80,53	$\chi^2= 3,406$ <i>Sig. 0,492</i>
	21 a 23 años	54	80,83	
	24 a 26 años	27	87,54	
	27 a 29 años	14	86,29	
	30 años o más	8	54,25	

En relación al *perfil socio familiar*, el background familiar se valora a partir de los estudios y ocupación del padre y de la madre. Teniendo en cuenta estas variables, comentar el resultado que se evidencian en las tablas siguientes.

Los estudios del padre no influyen en la valoración de la experiencia académica de los estudiantes al finalizar el primer semestre excepto en la percepción de adaptación académica. Los estudiantes cuyo padre no tiene estudios se sienten menos adaptados que el resto de compañeros. Aunque el grupo de estudiantes es reducido, sí que se podría comentar la importancia del capital cultural de las familias para apoyar el paso a la educación superior, este hecho se confirma porque estos mismos estudiantes manifiestan que las indicaciones académicas no son comprensibles y suelen ser los estudiantes mayores de 25 años.

Tabla 66. Comparación de las variables personales y contextuales según los estudios del padre.

ESTUDIOS DEL PADRE		Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste
		n	Rango promedio	
Satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	estudios primarios	87	70,32	$\chi^2= 1,195$ Sig. 0,754
	estudios secundarios	28	67,00	
	estudios superiores	16	75,06	
	sin estudios	7	56,57	
Autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	estudios primarios	90	69,99	$\chi^2= 1,012$ Sig. 0,798
	estudios secundarios	28	68,04	
	estudios superiores	16	78,81	
	sin estudios	7	78,00	
Adaptación académica al final del primer semestre	estudios primarios	90	69,89	$\chi^2= 8,053$ Sig. 0,045
	estudios secundarios	28	70,18	
	estudios superiores	16	89,72	
	sin estudios	7	45,71	
Motivación con los estudios al final del primer semestre	estudios primarios	90	70,80	$\chi^2= 0,069$ Sig. 0,995
	estudios secundarios	28	72,39	
	estudios superiores	16	69,41	
	sin estudios	7	71,64	
Percepción de estrés académico al final del primer semestre	estudios primarios	89	73,31	$\chi^2= 4,148$ Sig. 0, 246
	estudios secundarios	28	67,39	
	estudios superiores	16	54,59	
	sin estudios	7	83,57	
Satisfacción con las	estudios primarios	90	70,70	$\chi^2= 0,761$

calificaciones obtenidas	estudios secundarios	28	69,00	Sig. 0,859
	estudios superiores	16	78,00	
	sin estudios	7	66,86	
Valoración de la conducta de estudio durante el primer semestre	estudios primarios	87	67,53	$\chi^2= 4,970$ Sig. 0,174
	estudios secundarios	28	79,71	
	estudios superiores	16	73,28	
	sin estudios	7	44,43	
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	estudios primarios	90	71,64	$\chi^2= 8,152$ Sig. 0,043
	estudios secundarios	28	73,04	
	estudios superiores	16	81,53	
	sin estudios	7	30,57	
Satisfacción de la actuación docente	estudios primarios	89	69,40	$\chi^2= 6,235$ Sig. 0,101
	estudios secundarios	28	73,29	
	estudios superiores	16	84,97	
	sin estudios	7	40,21	

Prueba de Kruskal-Wallis

Al observar la variable estudios de la madre, resaltar la diferencia significativa en cuanto a la percepción de estrés académico. Los estudiantes cuya madre tiene estudios superiores tienen menos percepción de estrés que el resto de estudiantes. En relación a las otras variables, tal como muestra la tabla, no existe ninguna diferencia significativa. Ante este resultado se puede afirmar la importancia del apoyo familiar para transitar a la universidad.

Tabla 67. Comparación de las variables personales y contextuales según los estudios de la madre.

ESTUDIOS DE LA MADRE		Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste
		N	Rango promedio	
Satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	estudios primarios	87	71,72	$\chi^2=3,616$ Sig. 0,306
	estudios secundarios	27	67,59	
	estudios superiores	21	84,98	
	sin estudios	8	55,81	
Autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	estudios primarios	90	73,32	$\chi^2=5,562$ Sig. 0,135
	estudios secundarios	27	62,74	
	estudios superiores	21	90,74	
	sin estudios	8	66,63	
Adaptación académica al final del primer semestre	estudios primarios	90	73,06	$\chi^2=6,676$ Sig. 0,083
	estudios secundarios	27	66,31	
	estudios superiores	21	90,14	
	sin estudios	8	59,06	
Motivación con los estudios al final del primer semestre	estudios primarios	90	69,19	$\chi^2=7,163$ Sig. 0,067
	estudios secundarios	27	75,69	
	estudios superiores	21	93,55	

	sin estudios	8	62,00	
<i>Percepción de estrés académico al final del primer semestre</i>	estudios primarios	89	79,22	$\chi^2=13,578$ Sig. 0,004
	estudios secundarios	27	75,43	
	estudios superiores	21	43,55	
	sin estudios	8	72,88	
Satisfacción con las calificaciones obtenidas	estudios primarios	90	71,68	$\chi^2=1,407$ Sig. 0,704
	estudios secundarios	27	71,96	
	estudios superiores	21	78,88	
	sin estudios	8	85,00	
Valoración de la conducta de estudio durante el primer semestre	estudios primarios	88	70,05	$\chi^2=2,737$ Sig. 0,434
	estudios secundarios	26	72,06	
	estudios superiores	21	84,48	
	sin estudios	8	60,50	
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	estudios primarios	90	70,63	$\chi^2=4,692$ Sig. 0,196
	estudios secundarios	27	71,76	
	estudios superiores	21	91,45	
	sin estudios	8	64,56	
Satisfacción de la actuación docente	estudios primarios	89	69,86	$\chi^2=3,734$ Sig. 0,292
	estudios secundarios	27	71,13	
	estudios superiores	21	89,17	
	sin estudios	8	71,81	

Prueba de Kruskal – Wallis

Acerca de la ocupación del padre y de la madre, los datos nos muestran que los estudiantes cuyo padre tiene un trabajo no cualificado expresa que se siente menos adaptado. Respecto a las otras variables analizadas, la ocupación del padre no incide en la experiencia académica.

Tabla 68. Comparación de las variables personales y sociales según la ocupación del padre

OCUPACIÓN DEL PADRE		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	Rango promedio	Suma de rangos	
satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	trabajo cualificado	91	52,43	4771,50	U= 324,500 Sig. 0,137
	trabajo no cualificado	10	37,95	379,50	
autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	trabajo cualificado	92	52,77	4855,00	U= 435,000 Sig. 0,444
	trabajo no cualificado	11	45,55	501,00	
adaptación académica al final del primer semestre	trabajo cualificado	92	54,77	5039,00	U= 251,000 Sig. 0,001
	trabajo no cualificado	11	28,82	317,00	
motivación con los estudios al final del primer semestre	trabajo cualificado	92	52,86	4863,00	U= 427,000 Sig. 0,368
	trabajo no cualificado	11	44,82	493,00	
percepción de estrés	trabajo cualificado	92	51,88	4772,50	U=425,500

académico al final del primer semestre	trabajo no cualificado	10	48,05	480,50	Sig. 0,678
satisfacción con las calificaciones obtenidas	trabajo cualificado	92	52,29	4811,00	U= 479,000 Sig. 0,753
	trabajo no cualificado	11	49,55	545,00	
valoración de la conducta de estudio durante el primer semestre	trabajo cualificado	90	50,26	4523,00	U= 497,000 Sig. 0,923
	trabajo no cualificado	10	52,70	527,00	
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	trabajo cualificado	92	51,90	4775,00	U= 497,000 Sig. 0,923
	trabajo no cualificado	11	52,82	581,00	
Satisfacción la actuación docente	trabajo cualificado	92	52,72	4850,00	U= 348, 000 Sig. 0,203
	trabajo no cualificado	10	40,30	403,00	

Prueba de Mann-Whitney

En cuanto a la ocupación de la madre, se observa el mismo resultado. Los estudiantes cuya madre tiene un trabajo no cualificado se sienten menos adaptados.

Tabla 69. Comparación de las variables personales y contextuales según la ocupación de la madre

OCUPACIÓN DE LA MADRE		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	Rango promedio	Suma de rangos	
Satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	trabajo cualificado	82	50,71	4158,00	U= 475, 000 Sig. 0,161
	trabajo no cualificado	15	39,67	595,00	
Autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	trabajo cualificado	83	51,77	4296,50	U= 434, 500 Sig. 0,062
	trabajo no cualificado	15	36,97	554,50	
Adaptación académica al final del primer semestre	trabajo cualificado	83	51,80	4299,00	U= 432,000 Sig. 0,031
	trabajo no cualificado	15	36,80	552,00	
Motivación con los estudios al final del primer semestre	trabajo cualificado	83	51,04	4236,00	U= 495,000 Sig. 0,183
	trabajo no cualificado	15	41,00	615,00	
Percepción de estrés académico al final del primer semestre	trabajo cualificado	82	47,11	3863,00	U= 460, 000 Sig. 0,106
	trabajo no cualificado	15	59,33	890,00	
Satisfacción con las calificaciones obtenidas	trabajo cualificado	83	50,74	4211,50	U= 519, 500 Sig. 0,256
	trabajo no cualificado	15	42,63	639,50	
Valoración de la conducta de estudio durante el primer semestre	trabajo cualificado	81	50,16	4063,00	U= 473,000 Sig. 0,173
	trabajo no cualificado	15	39,53	593,00	
Comprensibilidad de las demandas académicas	trabajo cualificado	83	48,58	4032,50	U= 546,500 Sig. 0,449
	trabajo no cualificado	15	54,57	818,50	
Satisfacción de la actuación docente	trabajo cualificado	83	49,75	4129,00	U= 602,000 Sig. 0,838
	trabajo no cualificado	15	48,13	722,00	

Prueba de Mann-Whitney

En cuanto *al perfil económico*, los resultados al final del primer semestre son similares a los resultados obtenidos al inicio del semestre. No existen diferencias significativas entre los estudiantes becados y los estudiantes no becados, aunque si se puede observar que los estudiantes con beca se sienten menos satisfechos, menos adaptados académicamente, menos motivados, y tienen una mayor percepción de estrés.

Tabla 70. Comparación de las variables personales y contextuales según si se dispone de becas.

DISPONER DE BECA		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		n	Rango promedio	Suma de rangos	
satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	con beca	69	75,14	5185,00	U= 2770,000
	sin beca	90	83,72	7535,00	Sig. 0,243
Autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	con beca	69	81,51	5624,50	U= 3207,500
	sin beca	93	81,49	7578,50	Sig. 0,997
adaptación académica al final del primer semestre	con beca	69	75,43	5205,00	U= 2790,000
	sin beca	93	86,00	7998,00	Sig. 0,100
motivación con los estudios al final del primer semestre	con beca	69	77,78	5367,00	U= 2952,000
	sin beca	93	84,26	7836,00	Sig. 0,355
percepción de estrés académico al final del primer semestre	con beca	68	87,35	5940,00	U= 2730,000
	sin beca	93	76,35	7101,00	Sig. 0,122
satisfacción con las calificaciones obtenidas	con beca	69	77,75	5365,00	U= 2950,000
	sin beca	93	84,28	7838,00	Sig. 0,332
valoración de la conducta de estudio durante el primer semestre	con beca	67	74,08	4963,50	U= 2685, 5000
	sin beca	92	84,31	7756,50	Sig. 0,165
Comprensión de las demandas académicas	con beca	69	76,12	5252,00	U= 2837,00
	sin beca	93	85,49	7951,00	Sig. 0,204
satisfacción con la actuación docente	con beca	69	79,69	5498,50	U= 3083,500
	sin beca	92	81,98	7542,50	Sig. 0,755

Prueba de Mann-Whitney

Para finalizar, *en relación al perfil académico*, los estudiantes mayores de 25 años son los estudiantes que muestran, significativamente, más dificultades para adaptarse, están menos motivados y tienen más sensación de estrés académico. En cambio, los estudiantes que provienen de las PAU y con estudios superiores iniciados son los que se sienten más

adaptados académicamente, más motivados y con menos percepción de estrés académico. Teniendo en cuenta que en las otras variables no hay diferencias significativas, los resultados parecen evidenciar que al finalizar el primer semestre los estudiantes asumen la dificultad de compaginar los compromisos académicos con otros compromisos de índole personal y laboral.

Tabla 71. Comparación de las variables personales y contextuales según la vía de acceso

VIA DE ACCESO		Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste
		n	Rango promedio	
Satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	PAU	24	91,75	$\chi^2= 3,473$ Sig. 0,482
	CFGS	112	78,42	
	Estudios iniciados	16	78,34	
	Segunda titulación	3	92,00	
	Mayor de 25 años	4	51,50	
Autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	PAU	24	90,10	$\chi^2= 3,401$ Sig. 0,493
	CFGS	114	79,62	
	Estudios iniciados	16	82,31	
	Segunda titulación	4	106,25	
	Mayor de 25 años	4	55,50	
Adaptación académica al final del primer semestre	PAU	24	99,96	$\chi^2= 14,136$ Sig. 0,007
	CFGS	114	76,45	
	Estudios iniciados	16	97,59	
	Segunda titulación	4	93,25	
	Mayor de 25 años	4	38,63	
Motivación con los estudios al final del primer semestre	PAU	24	104,13	$\chi^2= 11,175$ Sig. 0,025
	CFGS	114	75,71	
	Estudios iniciados	16	86,34	
	Segunda titulación	4	111,38	
	Mayor de 25 años	4	61,38	
Percepción de estrés académico al final del primer semestre	PAU	24	55,19	$\chi^2=13,449$ Sig. 0,009
	CFGS	113	87,57	
	Estudios iniciados	16	68,66	
	Segunda titulación	4	72,00	
	Mayor de 25 años	4	108,63	
Satisfacción con las calificaciones obtenidas	PAU	24	90,65	$\chi^2= 1,785$ Sig. 0,775
	CFGS	114	78,96	
	Estudios iniciados	16	86,69	
	Segunda titulación	4	79,88	

	Mayor de 25 años	4	79,88	
Valoración de la conducta de estudio durante el primer semestre	PAU	24	80,08	$\chi^2= 7,237$ Sig. 0,124
	CFGS	111	80,64	
	Estudios iniciados	16	87,91	
	Segunda titulación	4	89,00	
	Mayor de 25 años	4	21,13	
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	PAU	24	86,35	$\chi^2= 5,011$ Sig. 0,286
	CFGS	114	81,60	
	Estudios iniciados	16	89,09	
	Segunda titulación	4	36,25	
	Mayor de 25 años	4	64,50	
Satisfacción con la actuación docente	PAU	24	85,56	$\chi^2= 5,616$ Sig. 0,230
	CFGS	113	80,21	
	Estudios iniciados	16	93,81	
	Segunda titulación	4	35,25	
	Mayor de 25 años	4	70,50	

Prueba Kruskal-Wallis

La variable nota de admisión no difiere en la valoración de la experiencia académica que hacen los estudiantes excepto en la motivación por los estudios. En este caso, los estudiantes que accedieron a la carrera con una nota superior a 11 puntos se sienten menos motivados que el resto de compañeros. Esto puede deberse a que, al finalizar el primer semestre, estos estudiantes pueden percibir que no se han cumplido sus expectativas.

Tabla 72. Comparación de las variables personales y contextuales según la nota admisión

NOTA DE ADMISIÓN		Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste
		N	Rango promedio	
satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	< de 10	34	77,91	$\chi^2= 1,862$ Sig. 0,394
	entre 10 y 11	112	78,71	
	> de 11	13	96,62	
Autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	< de 10	36	77,13	$\chi^2= 1,225$ Sig. 0,542
	entre 10 y 11	113	81,48	
	> de 11	13	93,77	
adaptación académica al final del primer semestre	< de 10	36	77,74	$\chi^2= 4,207$ Sig. 0,122
	entre 10 y 11	113	80,19	
	> de 11	13	103,31	
motivación con los estudios al final del primer semestre	< de 10	36	81,40	$\chi^2= 10,868$ Sig. 0,004
	entre 10 y 11	113	77,14	

	> de 11	13	119,65	
percepción de estrés académico al final del primer semestre	< de 10	36	68,88	$\chi^2= 4,891$ Sig. 0,087
	entre 10 y 11	112	86,13	
	> de 11	13	70,38	
satisfacción con las calificaciones obtenidas	< de 10	36	81,38	$\chi^2= 0,674$ Sig. 0,714
	entre 10 y 11	113	80,49	
	> de 11	13	90,65	
valoración de la conducta de estudio durante el primer semestre	< de 10	36	74,99	$\chi^2= 3,361$ Sig. 0,186
	entre 10 y 11	111	79,19	
	> de 11	12	102,54	
comprensión de las demandas académicas	< de 10	36	84,15	$\chi^2= 1,065$ Sig. 0,587
	entre 10 y 11	113	79,40	
	> de 11	13	92,42	
satisfacción con la actuación docente	< de 10	36	74,39	$\chi^2= 1,760$ Sig. 0,415
	entre 10 y 11	112	81,63	
	> de 11	13	93,85	

Prueba Kruskal- Wallis

Finalmente, la modalidad de la matrícula y el turno de matrícula completan el perfil académico del estudiante. Respecto a la modalidad de matrícula, destacar que son pocos los estudiantes que se acogen a la modalidad de tiempo parcial y los datos no reflejan diferencias significativas entre las variables analizadas.

Tabla 73. Comparación de las variables personales y contextuales

MODALIDAD DE MATRÍCULA		Estadístico descriptivo			Estadísticos de contraste
		n	Rango promedio	Suma de rangos	
Satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	Tiempo completo	151	79,71	12036,50	U= 560,500 Sig. 0,731
	tiempo parcial	8	85,44	683,50	
Autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	Tiempo completo	154	80,65	12419,50	U= 484,500 Sig. 0,305
	Tiempo parcial	8	97,94	783,50	
Adaptación académica al final del primer semestre	Tiempo completo	154	82,24	12664,50	U= 502,500 Sig. 0,309
	tiempo parcial	8	67,31	538,50	
Motivación con los estudios al final del primer semestre	Tiempo completo	154	81,83	12602,50	U= 564,500 Sig. 0,671
	tiempo parcial	8	75,06	600,50	
Percepción de estrés académico al final del primer semestre	Tiempo completo	153	81,42	12457,50	U= 547,500 Sig. 0,599
	tiempo parcial	8	72,94	583,50	
Satisfacción con las calificaciones obtenidas	Tiempo completo	154	80,88	12455,00	U= 520,000 Sig. 0,411
	tiempo parcial	8	93,50	748,00	
Valoración de la conducta	Tiempo completo	151	80,83	12205,50	U= 478,500

de estudio durante el primer semestre	tiempo parcial	8	64,31	514,50	Sig. 0,321
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	Tiempo completo	154	81,83	12602,00	U= 565,000 Sig. 0,691
	tiempo parcial	8	75,13	601,00	
Satisfacción con la actuación docente	Tiempo completo	153	79,58	12175,50	U= 394,500 Sig. 0,088
	tiempo parcial	8	108,19	865,50	

Prueba de Mann- Whitney

Igualmente, el turno de matrícula tampoco refleja diferencias significativas. Los estudiantes de mañana tienen una valoración de la experiencia académica similar a los estudiantes de tarde.

Tabla 74. Comparación de las variables personales y contextuales según el turno de matrícula

TURNO DE MATRÍCULA		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste
		N	Rango promedio	Suma de rango	
Satisfacción con la vida académica al final del primer semestre	mañana	106	82,29	8723,00	U= 2566,000 Sig. 0,373
	tarde	53	75,42	3997,00	
Autoeficacia académica al finalizar el primer semestre	mañana	107	79,58	8515,50	U= 2737,500 Sig. 0,464
	tarde	55	85,23	4687,50	
Adaptación académica al final del primer semestre	mañana	107	84,39	9029,50	U= 2633,500 Sig. 0,205
	tarde	55	75,88	4173,50	
Motivación con los estudios al final del primer semestre	mañana	107	80,14	8574,50	U= 2796,500 Sig. 0,582
	tarde	55	84,15	4628,50	
Percepción de estrés académico al final del primer semestre	mañana	106	84,26	8932,00	U= 2569,000 Sig. 0,197
	tarde	55	74,71	4109,00	
Satisfacción con las calificaciones obtenidas	mañana	107	78,04	8350,50	U=2572,500 Sig.0,147
	tarde	55	88,23	4852,50	
Valoración de la conducta de estudio durante el primer semestre	mañana	105	84,35	8856,50	U= 2378,500 Sig. 0,096
	tarde	54	71,55	3863,50	
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	mañana	107	81,85	8758,00	U= 2905,000 Sig. 0,894
	tarde	55	80,82	4445,00	
Satisfacción con la actuación docente	mañana	107	79,75	8533,00	U= 2755,000 Sig. 0,629
	tarde	54	83,48	4508,00	

Prueba de Mann Whitney

Como evidencian los resultados (ver tabla 75), las variables del perfil de acceso no producen, en todos los casos, diferencias entre los estudiantes en cuanto a la adaptación académica al finalizar el semestre.

Como se puede observar, los estudiantes que se sienten poco adaptados son los estudiantes masculinos, los estudiantes que tienen entre 21 y 23 años y los que tienen más de 30 años. También coincide con los estudiantes de CFGS y los mayores de 25 años. Los estudiantes que se sienten más adaptados son las estudiantes mujeres. Predominan las estudiantes que tienen entre 18 a 20 años. Son estudiantes que han accedido a la universidad con las PAU y con estudios iniciados. Sobresalen los que han accedido con una nota superior a los 11 puntos.

Tabla 75. Perfil de acceso de los estudiantes poco adaptados y bastante adaptados al finalizar el primer semestre

PERFIL DE ACCESO		Poco adaptados n=45	Bastante adaptados n =117	
Perfil personal y económico	Sexo	Mujer	42 (93,3%)	116 (99,1%)
		Hombre	3 (6,7%)	1 (0,9%)
	Edad	18 a 20 años	6 (13,3%)	52 (44,4%)
		21 a 23 años	21 (46,7%)	34 (29,1%)
		24 a 26 años	9 (20%)	18 (15,4%)
		27 a 29 años	3 (6,7%)	11 (9,4%)
		30 años y más	6 (13,3%)	2 (1,75)
	Beca	Sin beca	25 (55,6%)	68 (58,1%)
		Con beca	20 (44,4%)	49 (41,9%)
Perfil académico	Vía de acceso	PAU	2 (4,4%)	22 (18,8%)
		CFGS	36 (80%)	78 (66,7%)
		Estudios iniciados	3 (6,7%)	13 (11,1%)
		2n titulación	1 (2,2%)	3 (2,6%)
		> 25 años	3 (6,7%)	1 (0,9%)
	Nota de admisión	Menor de 10	10 (22,7%)	26 (22,4%)
		entre 10 y 11	32 (72,7%)	79 (68,1%)
		Mayor de 10	2 (4,5%)	11 (9,5%)
	Turno de matrícula	Mañana	28 (62,2%)	79 (67,5%)
		Tarde	17 (37,8)	38 (32,5%)

5.2.5. El valor el precitivo de la variables personales y contextuales en el proceso de adaptación al finalizar el primer semestre

Al finalizar el primer semestre, las variables personales (*autoeficacia académica, satisfacción vida académica, motivación por el estudio, percepción de estrés académico, satisfacción de las calificaciones obtenidas y la conducta de estudio*) y las variables contextuales (*comprensibilidad de las indicaciones*)

académicas y la satisfacción con la actuación docente) correlacionan con la adaptación académica del estudiante. Por lo que se puede afirmar que en el proceso de adaptación académica están vinculadas tanto las variables personales como las variables contextuales. A continuación, se profundizará en la relación de las variables personales y las variables contextuales sobre la percepción de la adaptación al final del primer semestre.

5.2.5.1. La influencia de las variables personales en el proceso de adaptación académica

Cuando se lleva a cabo la comparación de medias entre los estudiantes poco adaptados (< 4) y los estudiantes bastante adaptados (≥ 4) se puede observar la existencia de diferencias significativas entre las variables analizadas ($p < 0,01$) tal como se especifica en la tabla 76. Los datos afirman que los estudiantes que se declaran bastante adaptados académicamente al finalizar el primer semestre son estudiantes que también se sienten autoeficaces académicamente, satisfechos y motivados con los estudios que realizan y con la vida universitaria y tienen poca percepción de estrés académico.

Tabla 76. Comparación de las variables personales según la adaptación académica al finalizar el primer semestre

ADAPTACIÓN ACADÉMICA AL FINAL DEL 1r SEMESTRE		n	Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste
			Rango promedio	Suma de rangos	Prueba Mann-Whitney
autoeficacia académica	poco adaptados	45	64,13	2886,00	<i>U= 1851,000 Sig. 0,003</i>
	bastante adaptados	117	88,18	10317,00	
Satisfacción académica	poco adaptados	45	44,59	1917,50	<i>U= 971, 500 Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	117	93,13	10802,50	
motivación	poco adaptados	45	50,31	2264,00	<i>U= 1229,000 Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	117	93,50	10939,00	
estrés académico	poco adaptados	44	104,16	4583,00	<i>U= 1555,000 Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	117	72,29	8458,00	
Satisfacción calificaciones obtenidas	poco adaptados	45	58,08	2613,50	<i>U= 1578,500 Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	117	90,51	10589,50	
Valoración de la conducta de estudio	poco adaptados	43	58,42	2512,00	<i>U= 1566,000 Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	116	88,00	10208,00	

Prueba Mann-Whitney

Al finalizar el primer semestre, los estudiantes adaptados también se distinguen por ser los estudiantes que sienten más satisfechos con las calificaciones obtenidas ($p < 0,01$) y con su conducta de estudio ($p < 0,01$).

5.2.5.2. La influencia de las variables contextuales en el proceso de adaptación académica

El estudiante también valora la experiencia académica en función de lo que le proporciona la institución, como es el caso de las indicaciones adecuadas para poder llevar a cabo las demandas académicas (comprensibilidad de las indicaciones académicas) y la satisfacción de la actuación docente. En este sentido, tal como muestra la tabla 77, los estudiantes que se sienten adaptados consideran que las directrices y recursos para guiar el proceso de aprendizaje les ha sido útil ($p < 0,01$) y, además, se sienten satisfechos con la actuación docente ($p < 0,01$).

Tabla 77. Comparación de las variables contextuales según la adaptación académica al finalizar el primer semestre

VARIABLES DEL CONTEXTO		n	Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste
			Rango promedio	Suma de rangos	
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	poco adaptados	45	63,41	2853,50	<i>U= 1818,500 Sig. 0,002</i>
	bastante adaptados	117	88,46	10349,50	
satisfacción con la actuación docente	poco adaptados	45	53,13	2391,00	<i>U= 1356,000 Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	116	91,81	10650,00	

Prueba de Mann Whitney

Así pues, los estudiantes bastante adaptados son aquellos estudiantes que saben gestionar adecuadamente sus tareas académicas, que comprenden lo que se les pide en las asignaturas, y se sienten satisfechos con la actuación docente.

Con la intención de esclarecer en qué medida se relacionan la comprensibilidad de las indicaciones académicas y la satisfacción con la actuación docente se procede a realizar un análisis más específico con los ítems utilizados para definir cada variable. Así pues, en la investigación, la comprensibilidad de las indicaciones académicas se valoró con cuatro ítems (*el profesorado ha dejado claro lo que se espera de los estudiantes, los planes docentes han ayudado a planificar el aprendizaje, he aprendido que tengo que hacer para tener éxito en este grado y los criterios de*

evaluación quedaron claros desde el principio) y la satisfacción de la actuación docente se valoró mediante cinco ítems (la satisfacción con la explicación de los contenidos, la satisfacción con la accesibilidad del profesorado, la satisfacción con la metodología docente, la satisfacción con el feedback recibido y la satisfacción con las calificaciones otorgadas). Este análisis nos refleja que en todos los ítems los estudiantes bastante adaptados, al finalizar el primer semestre, se han adaptado académicamente a la universidad pues su actuación es congruente con las demandas académicas (han aprendido qué tienen que hacer para tener éxito). Igualmente, los estudiantes bastante adaptados muestran estar en sintonía con la manera de actuar del profesorado.

Tabla 78. Comparación de los ítems de las variables contextuales según la adaptación académica

Comprensibilidad con las indicaciones académicas		n	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de contraste
El profesorado ha dejado claro lo que se espera de los estudiantes	poco adaptados	45	67,52	3038,50	<i>U=2003,500</i> <i>Sig. 0,012</i>
	bastante adaptados	117	86,88	10164,50	
Los planes docentes han ayudado a planificar el aprendizaje	poco adaptados	45	69,54	3129,50	<i>U= 2094,500</i> <i>Sig. 0,033</i>
	bastante adaptados	117	86,10	10073,50	
Los criterios de evaluación quedaron claros desde el principio	poco adaptados	45	69,00	3105,00	<i>U=2070,000</i> <i>Sig. 0,023</i>
	bastante adaptados	117	86,31	10098,00	
He aprendido qué tengo que hacer para tener éxito en este grado	poco adaptados	45	61,24	2756,00	<i>U= 1721,000</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	117	89,29	10447,00	
Satisfacción con la actuación docente		n	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de contraste
Explicación de los contenidos	poco adaptados	45	63,22	2845,00	<i>U= 1810,000</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	117	88,53	10358,00	
Accesibilidad a la consulta individualizada	poco adaptados	45	65,40	2943,00	<i>U= 1908,000</i> <i>Sig. 0,003</i>
	bastante adaptados	117	87,69	10260,00	
Metodología docente	poco adaptados	45	59,68	2685,50	<i>U= 1650,500</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	116	89,27	10355,50	
Feedback recibido	poco adaptados	45	61,14	2751,50	<i>U= 1716,500</i> <i>Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	117	89,33	10451,50	
Calificaciones otorgadas	poco adaptados	45	64,98	2924,00	<i>U= 1889,000</i> <i>Sig. 0,001</i>
	bastante adaptados	117	87,85	10279,00	

Prueba de Mann-Whitney

Del mismo modo, se comparó a los estudiantes que se sentían satisfechos con las calificaciones obtenidas con los estudiantes menos satisfechos en relación a la conducta de

estudio; la comprensibilidad de las indicaciones académicas; y la satisfacción de la actuación docente. Los resultados mostrados en la tabla 79 evidencian que tanto los estudiantes satisfechos con las calificaciones obtenidas como los que no están satisfechos valoran de igual manera su conducta de estudio ($p > 0,05$). En cambio, sí que hay diferencias significativas ($p < 0,01$) entre los estudiantes más satisfechos con las calificaciones y los poco satisfechos en cuanto a la comprensibilidad de las indicaciones académicas y a la satisfacción de la actuación docente.

Tabla 79. Relación entre la satisfacción con las calificaciones obtenidas y la conducta de estudio; la comprensibilidad de las indicaciones académicas y la satisfacción con la actuación docente.

SATISFACCIÓN CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS		Estadístico descriptivo			Estadísticos de contraste
		n	Rango promedio	Suma de rangos	
Conducta de estudio	poco satisfechos	52	70,00	3640,00	U= 2262,000 Sig. 0,055
	bastante satisfechos	107	84,86	9080,00	
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	poco satisfechos	53	67,16	3559,50	U= 2128,500 Sig. 0,006
	bastante satisfechos	109	88,47	9643,50	
Satisfacción con la actuación docente	poco satisfechos	53	58,00	3074,00	U= 1643,000 Sig. 0,000
	bastante satisfechos	108	92,29	9967,00	

Prueba de Mann Whitney

El análisis específico de cada ítem nos muestra que, en el caso de la comprensibilidad de las indicaciones académicas, los estudiantes satisfechos son los estudiantes que han captado lo que se espera de ellos ($p < 0,05$), que tienen claros los criterios de evaluación ($p < 0,05$), que han seguido el plan docente de la asignatura ($p < 0,05$), que han aprendido que deben hacer para tener éxito ($p < 0,01$)

En el caso de la satisfacción con la actuación docente, los estudiantes satisfechos con sus calificaciones valoran en mayor medida la metodología docente ($p < 0,01$), el feedback recibido ($p < 0,01$) y las calificaciones otorgadas ($p < 0,01$). Igualmente muestran una mayor valoración en la manera de explicar los contenidos de la asignatura ($p < 0,05$) y su accesibilidad ($p < 0,05$). Con estos resultados se podría afirmar que el profesorado, como agente institucional, es determinante en la integración académica del estudiante.

Tabla 80. Comparación de los ítems de las variables contextuales según la satisfacción de las calificaciones

Comprensibilidad de las indicaciones académicas		n	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de contraste
El profesorado ha dejado claro lo que se espera de los estudiantes	poco satisfechos	53	70,05	3712,50	<i>U= 2281,500 Sig. 0,021</i>
	bastante satisfechos	109	87,07	9490,50	
Los planes docentes han ayudado a planificar el aprendizaje	poco satisfechos	53	71,60	3795,00	<i>U= 2364,000 Sig. 0,047</i>
	bastante satisfechos	109	86,31	9408,00	
Los criterios de evaluación quedaron claros desde el principio	poco satisfechos	53	70,46	3734,50	<i>U= 2303,500 Sig. 0,024</i>
	bastante satisfechos	109	86,87	9468,50	
He aprendido qué tengo que hacer para tener éxito en este grado	poco satisfechos	53	65,32	3462,00	<i>U= 2031,000 Sig. 0,001</i>
	bastante satisfechos	109	89,37	9741,00	
Satisfacción con la actuación docente		n	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de contraste
Explicación de los contenidos	poco satisfechos	53	70,36	3729,00	<i>U= 2298,000 Sig. 0,016</i>
	bastante satisfechos	109	86,92	9474,00	
Accesibilidad a la consulta individualizada	poco satisfechos	53	69,33	3674,50	<i>U= 2243,500 Sig. 0,012</i>
	bastante satisfechos	109	87,42	9528,50	
Metodología docente	poco satisfechos	53	66,96	3549,00	<i>U= 2118,000 Sig. 0,003</i>
	bastante satisfechos	108	87,89	9492,00	
Feedback recibido	poco satisfechos	53	68,70	3641,00	<i>U= 2210,000 Sig. 0,009</i>
	bastante satisfechos	109	87,72	9562,00	
Calificaciones otorgadas	poco satisfechos	53	53,92	2857,50	<i>U= 1426,500 Sig. 0,000</i>
	bastante satisfechos	109	94,91	10345,50	

Prueba de Mann-Wallis

Finalmente, y una vez visto que tanto las variables personales como las variables contextuales confluyen en el hecho de sentirse adaptados al finalizar el semestre, el siguiente paso es comprobar el peso predictivo de estas variables. Para ello se procedió a aplicar la regresión logística binaria con el programa SPSS.18 y se seleccionó, de los métodos de inclusión de variables que proporciona el programa, el método paso adelante con el estadístico Wald siguiendo las indicaciones de Berlanga y Vila (2014).

Las variables que se incluyen en el modelo predictivo de adaptación académica son las variables personales (*autoeficacia académica, satisfacción académica, motivación por el estudio, percepción de estrés académico, satisfacción con la calificación obtenida, la conducta de estudio*) y las variables contextuales (*la comprensión de las demandas académicas y la actuación del profesorado*).

Variables iniciales para incluir en la ecuación					
			Puntuación	gl	Sig.
Paso 0	Variabes	Autoeficacia académica	8,999	1	,003
		Satisfacción de la vida académica	32,945	1	,000
		Motivación por los estudios	30,848	1	,000
		Estrés académico	16,634	1	,000
		Satisfacción calificaciones	19,471	1	,000
		Conducta de estudio	13,295	1	,000
		Comprensión de las demandas académicas	10,877	1	,001
		Satisfacción con la actuación del profesorado	18,654	1	,000
	Estadísticos globales			52,854	8

Los resultados de las pruebas ómnibus sobre los coeficientes del modelo indican el ajuste y la adecuación del modelo predictivo ($p < 0,01$) tal como se muestra en la siguiente tabla.

Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo				
		Chi cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	34,169	1	,000
	Bloque	34,169	1	,000
	Modelo	34,169	1	,000
Paso 2	Paso	12,664	1	,000
	Bloque	46,833	2	,000
	Modelo	46,833	2	,000
Paso 3	Paso	6,114	1	,013
	Bloque	52,946	3	,000
	Modelo	52,946	3	,000
Paso 4	Paso	4,150	1	,042
	Bloque	57,096	4	,000
	Modelo	57,096	4	,000

Y los coeficientes de determinación indican que las variables predictivas introducidas en el modelo explican el 30,8% según el coeficiente de Cox y Snell o el 45% según el coeficiente de Nagelkerke la variación de la variable dependiente.

Resumen del modelo			
Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	144,927 ^a	,198	,289
2	132,263 ^b	,261	,381
3	126,149 ^b	,289	,422
4	121,999 ^b	,308	,450
a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 5 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.			
b. La estimación ha finalizado en el número de iteración 6 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.			

Además, la prueba de Hosmer y Lemeshow también corrobora la bondad de ajuste y la adecuación predictiva del modelo ($p > 0,05$).

Prueba de Hosmer y Lemeshow			
Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	5,734	7	,571
2	7,285	7	,400
3	7,296	8	,505
4	3,063	8	,930

En cuanto a las variables predictivas, el método de pasos adelante con el estadístico Wald finaliza la inclusión de los factores en el cuarto paso, quedando definitivamente construido el modelo. Así pues, los resultados nos muestran que **los factores con más peso predictivo y que pueden componer el modelo predictivo de adaptación académica al final del primer semestre son *la satisfacción por la vida académica, el estrés académico, la satisfacción con las calificaciones obtenidas, y la conducta de estudio***, tal como se muestra en la tabla 81.

Tabla 81. Variables predictivas de la adaptación académica al finalizar el primer semestre. n=162

Variables incluidas en la ecuación									
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp (B)	IC 95% para EXP(B)	
								Inf.	Sup.
Paso 1 ^a	Sat. Académica	2,058	,406	25,674	1	,000	7,833	3,533	17,366
	Constante	-6,245	1,415	19,489	1	,000	,002		

Paso 2 ^b	Sat. Académica	1,953	,424	21,232	1	,000	7,048	3,072	16,175
	Sat. Calificaciones	1,182	,364	10,528	1	,001	3,260	1,597	6,655
	Constante	-10,213	2,091	23,863	1	,000	,000		
Paso 3 ^c	Sat. Académica	1,841	,433	18,057	1	,000	6,302	2,696	
	Sat. Calificaciones	1,126	,361	9,737	1	,002	3,084	1,520	6,256
	Conducta de estudio	1,231	,517	5,673	1	,017	3,423	1,243	9,423
	Constante	-14,405	2,849	25,571	1	,000	,000		
Paso 4 ^d	Sat. Académica	1,628	,446	13,339	1	,000	5,092	2,126	12,197
	Estrés académico	-,497	,253	3,860	1	,049	,608	,371	,999
	Sat. Calificaciones	1,054	,360	8,575	1	,003	2,869	1,417	5,808
	Conducta de estudio	1,142	,528	4,682	1	,030	3,134	1,114	8,820
	Constante	-11,155	3,162	12,449	1	,000	,000		
a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: satisfacción con la vida académica									
b. Variable(s) introducida(s) en el paso 2: satisfacción con las calificaciones obtenidas									
c. Variable(s) introducida(s) en el paso 3: conducta de estudio									
d. Variable(s) introducida(s) en el paso 4: estrés académico									

La ecuación resultante sería la siguiente:

$$Y = -11,155 + (1,628) \text{ satisfacción con la vida académica} + (1,054) \text{ satisfacción con las calificaciones} + (-0,494) \text{ estrés académico} + (1,142) \text{ conducta de estudio}$$

Finalmente, los resultados obtenidos con la prueba de regresión logística binaria nos indican que la ecuación resultante es más efectiva para predecir a los estudiantes bastante adaptados (valor de especificidad de 88,6%). En cambio, solo predice al 56,1% de los estudiantes poco adaptados (valor de sensibilidad).

Tabla de clasificación					
	Observado		Pronosticado		
			adaptación académica final		Porcentaje correcto
			poco adaptados	bastante adaptados	
Paso 1	adaptación académica final	poco adaptados	20	21	48,8
		bastante adaptados	12	102	89,5
	Porcentaje global				78,7
Paso 2	adaptación académica final	poco adaptados	19	22	46,3
		bastante adaptados	7	107	93,9

	Porcentaje global				81,3
Paso 3	adaptación académica final	poco adaptados	21	20	51,2
		bastante adaptados	10		91,2
	Porcentaje global				80,6
Paso 4	adaptación académica final	poco adaptados	23	18	56,1
		bastante adaptados	13	101	88,6
	Porcentaje global				80,0
a. El valor de corte es ,500					

5.2.6. Los factores inhibidores o facilitadores de la transición al final del primer semestre

A los estudiantes también se les pidió que valoraran su proceso de transición a partir de un conjunto de factores personales, académicos y externos organizados en una escala de diferencial semántico (valor 1 al 7). Cuando los factores se valoraban con puntuaciones superiores a 4 puntos (>4) se consideraban factores facilitadores del proceso de transición y cuando los factores se valoraban con puntuaciones inferiores a 4 (<4) se consideraban inhibidores del proceso de transición. Los factores valorados con una puntuación de 4 se consideran que no interfieren en el proceso de transición.

Como se puede observar en la tabla 82, a nivel general, y según la valoración llevada a cabo por los estudiantes (valoración > 4 puntos) se considera que los factores tanto personales, académicos y externos son vistos como factores facilitadores del proceso de transición. Aunque destacan, desde el punto de vista personal, los hábitos de estudio (5,22); tener una red de apoyo social (6,08) y la relación con los compañeros (5,84) como los aspectos que más han contribuido a su proceso de transición durante el primer semestre. Desde el punto de vista académico, que la carrera se ajuste a sus intereses y preferencias (5,53) es el otro aspecto que facilita la transición. Los factores menos valorados tienen que ver, por un lado, con la gestión y organización de los estudios de manera provechosa (4,27) y, por otro lado, el interés y motivación por las asignaturas (4,25).

Tabla 82. Valoración de los factores personales, académicos y externos de la transición universitaria al finalizar el primer semestre

FACTORES PERSONALES, ACADEMICOS Y EXTERNOS DE LA TRANSICIÓN UNIVERSITARIA	Estadísticos descriptivos				
	n	\bar{x}	σ	Mín	Máx

PERSONALES					
Los hábitos y las maneras de estudiar han servido para superar las exigencias de los estudios	159	5,22	1,28	1	7
He encontrado un buen apoyo personal (familia, condiciones de estudio,) para mis estudios	159	6,08	1,40	1	7
Tener la suficiente capacidad para hacer frente a las exigencias de los estudios	159	4,72	1,65	1	7
He sabido organizar mi tiempo y la dedicación de los estudios de manera provechosa	158	4,27	1,76	1	7
Las relaciones con los compañeros han influido positivamente en la motivación y el seguimiento del curso académico	159	5,84	1,23	1	7
ACADÉMICOS					
La carrera escogida se adecua a mis intereses y preferencias	159	5,53	1,28	2	7
El contenido de las asignaturas ha contribuido a interesarme y a motivarme con los estudios	158	4,25	1,61	1	7
En general, el buen desarrollo de la docencia ha influido positivamente en el seguimiento del curso	158	4,30	1,60	1	7
EXTERNOS					
Ningún problema personal ni familiar ha interferido al desarrollo normal del curso	159	4,82	1,92	1	7
La situación económica no ha interferido en la dedicación a los estudios	160	4,46	2,06	1	7
La organización de los estudios (créditos, semestres, horarios, grupos,) ha influido positivamente en los resultados de mi primer año	159	4,43	1,62	1	7

Así pues, para las estudiantes y los estudiantes, el proceso de transición durante el primer semestre se vio favorecido porque en mayor medida perciben que disponen de una red de apoyo social y los recursos para seguir los estudios; porque perciben que la relación con sus compañeros influye positivamente en la motivación y el seguimiento del curso académico, porque perciben que el grado se ajusta a sus intereses y preferencias y que disponen de los hábitos y estrategias de estudio suficientes para superar las exigencias de los estudios.

Ahora bien, cuando se quiere saber cuál es la valoración de las y los estudiantes bastante adaptados con los estudiantes poco adaptados, los resultados, ver la tabla 83, evidencian que los estudiantes poco adaptados destacan los siguientes factores inhibidores o que dificultan su proceso de transición: como factores personales destacan que no tienen la capacidad suficiente para afrontar los estudios (3,80); y no saben organizarse y dedicarse al estudio de manera provechosa (3,55). Como factores académicos destacan que el contenido de las asignaturas no es de su interés, ni motivador (3,64); cuando el desarrollo de la docencia, éste les dificulta el seguimiento del curso (3,61). Y como factores externos, les

dificulta la situación económica (3,59) y la manera en que la institución organiza el plan de estudios (3,64).

Tabla 83. Valoración de la transición académica según la adaptación académica al finalizar el primer semestre

FACTORES FACILITADORES E INHIBIDORES DE LA TRANSICIÓN ACADÉMICA		Estadísticos descriptivos		
		n	\bar{x}	σ
FACTORES PERSONALES				
Tener la suficiente capacidad para hacer frente a las exigencias de los estudios	poco adaptados	44	3,80	1,948
	bastante adaptados	115	5,08	1,377
Las relaciones con los compañeros han influido positivamente en la motivación y el seguimiento del curso académico	poco adaptados	44	5,45	1,454
	bastante adaptados	115	5,98	1,116
Los hábitos y las maneras de estudiar han servido para superar las exigencias de los estudios	poco adaptados	44	4,57	1,485
	bastante adaptados	115	5,47	1,103
He sabido organizar mi tiempo y la dedicación de los estudios de manera provechosa	poco adaptados	44	3,55	1,797
	bastante adaptados	114	4,55	1,678
He encontrado un buen apoyo personal (familia, condiciones de estudio...) para mis estudios	poco adaptados	44	5,55	1,718
	bastante adaptados	115	6,28	1,211
FACTORES ACADÉMICOS				
Estar motivado con la carrera escogida porque se adecua a mis intereses y preferencias	poco adaptados	44	5,27	1,387
	bastante adaptados	115	5,63	1,238
El contenido de las asignaturas ha contribuido a interesarme y a motivarme con los estudios	poco adaptados	44	3,64	1,615
	bastante adaptados	114	4,48	1,553
En general, el buen desarrollo de la docencia ha influido positivamente en el seguimiento del curso	poco adaptados	44	3,61	1,715
	bastante adaptados	114	4,57	1,481
FACTORES EXTERNOS				
Ningún problema personal ni familiar ha interferido al desarrollo normal del curso	poco adaptados	44	4,11	2,048
	bastante adaptados	115	5,10	1,806
La situación económica no ha interferido en la dedicación a los estudios	poco adaptados	44	3,59	2,061
	bastante adaptados	116	4,78	1,982
La organización de los estudios (créditos, semestres, horarios, grupos...) ha influido positivamente en los resultados de mi primer año	poco adaptados	44	3,64	1,615
	bastante adaptados	115	4,73	1,529

Por último, los resultados nos muestran que sí existen diferencias significativas entre los estudiantes bastante adaptados y los estudiantes poco adaptados en la manera de percibir su proceso de transición.

Los estudiantes bastante adaptados perciben, a diferencia de los estudiantes poco adaptados que tienen, desde la perspectiva personal, la capacidad para afrontar los estudios ($p < 0,01$), tienen una red de apoyo ($p < 0,01$), tienen los hábitos y las maneras de estudiar adecuadas ($p < 0,01$) y saben gestionarse y organizarse de manera provechosa ($p < 0,01$) y se relacionan positivamente con sus compañeros ($p < 0,05$). Desde el punto de vista académico, el contenido de las asignaturas les interesa y motiva ($p < 0,01$) y el desarrollo de la docencia es el adecuado ($p < 0,01$). En cuanto los factores externos, no tienen problemas personales ($p < 0,01$), ni dificultades económicas ($p < 0,01$) y la organización de los estudios no les supone un problema ($p < 0,01$).

Tabla 84. Diferencias en la valoración del proceso de transición según al grado de adaptación académica al finalizar el primer semestre

FACTORES FACILITADORES O INHIBIDORES DE LA TRANSICIÓN ACADÉMICA		n	Rango promedio	Suma de rangos	Estadístico de contraste
FACTORES PERSONALES					
Tener la suficiente capacidad para hacer frente a las exigencias de los estudios	poco adaptados	44	58,09	2556,00	<i>U= 1566,000 Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	115	88,38	10164,00	
Las relaciones con los compañeros han influido positivamente en la motivación y el seguimiento del curso académico	poco adaptados	44	68,34	3007,00	<i>U= 2017,000 Sig. 0,038</i>
	bastante adaptados	115	84,46	9713,00	
Los hábitos y las maneras de estudiar han servido para superar las exigencias de los estudios	poco adaptados	44	59,38	2612,50	<i>U= 1622,500 Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	115	87,89	10107,50	
He sabido organizar mi tiempo y la dedicación de los estudios de manera provechosa	poco adaptados	44	61,32	2698,00	<i>U= 1708,000 Sig. 0,002</i>
	bastante adaptados	114	86,52	9863,00	
He encontrado un buen apoyo personal (familia, condiciones de estudio...) para mis estudios	poco adaptados	44	64,61	2843,00	<i>U= 1853,000 Sig. 0,004</i>
	bastante adaptados	115	85,89	9877,00	
FACTORES ACADÉMICOS					
Estar motivado con la carrera escogida porque se adecua a mis intereses y preferencias	poco adaptados	44	71,18	3132,00	<i>U= 2124,000 Sig. 0,123</i>
	bastante adaptados	115	83,37	9588,00	
El contenido de las asignaturas ha contribuido a interesarme y a motivarme con los estudios	poco adaptados	44	62,81	2763,50	<i>U=1773,500 Sig. 0,004</i>
	bastante adaptados	114	85,94	9797,50	
En general, el buen desarrollo de la	poco	44	61,26	2695,50	<i>U= 1705,500</i>

docencia ha influido positivamente en el seguimiento del curso	adaptados				<i>Sig. 0,001</i>
	bastante adaptados	114	86,54	9865,50	
FACTORES EXTERNOS					
Ningún problema personal ni familiar ha interferido al desarrollo normal del curso	poco adaptados	44	64,42	2834,50	<i>U= 1844,000 Sig. 0,007</i>
	bastante adaptados	115	85,96	9885,50	
La situación económica no ha interferido en la dedicación a los estudios	poco adaptados	44	61,39	2701,00	<i>U= 1711,000 Sig. 0,001</i>
	bastante adaptados	116	87,75	10179,00	
La organización de los estudios (créditos, semestres, horarios, grupos...) ha influido positivamente en los resultados de mi primer año	poco adaptados	44	58,50	2574,00	<i>U=1584,000 Sig. 0,000</i>
	bastante adaptados	115	88,23	10146,00	

Prueba de Mann Whitney

Hay que resaltar que las y los estudiantes del estudio están motivados con la carrera por considerar que ésta se ajusta a sus intereses y preferencias. Este dato concuerda con el dato inicial del perfil de acceso que indicaba que el 80% de los estudiantes habían escogido el grado de maestro de educación infantil en primera opción.

5.3. La experiencia académica del primer semestre y la continuidad y persistencia en los estudios

El tercer objetivo de la investigación se centra en constatar la importancia de la experiencia académica del estudiante al inicio y al final del primer semestre en la continuidad y persistencia de los estudios.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos cuando se ha relacionado la experiencia académica al finalizar el primer semestre con las variables: la intención de abandono al finalizar el primer semestre; el rendimiento académico al finalizar el primer año de carrera (haber superado los créditos matriculados); matricularse en el segundo curso y graduarse en el tiempo teórico. Estas variables representan una cronología de la trayectoria académica del estudiante desde que aparece la intención de abandonar, cuando se obtienen las calificaciones de primer curso, cuando se matriculan en el segundo curso y finalmente cuando se gradúan.

5.3.1. La experiencia académica al finalizar el primer semestre y la intención de abandonar

Cuando se les preguntó a los estudiantes si habían pensado en abandonar durante el primer semestre, la respuesta fue la siguiente: 94 estudiantes (58,4%) manifestaron que nunca o casi nunca habían pensado en abandonar los estudios de maestro de educación infantil, 43 estudiantes (26,7%) declararon que lo habían pensado alguna vez y 24 estudiantes (14,9%) se habían planteado abandonar muchas veces.

Los resultados nos muestran que no todas las variables personales (*autoeficacia académica, satisfacción académica, adaptación académica, motivación, estrés académico, conducta de estudio y satisfacción con las calificaciones obtenidas*) y las variables contextuales (*comprensibilidad de las indicaciones académicas y la satisfacción de la actuación docente*) correlacionan significativamente con la intención de abandonar. Los resultados muestran que, a mayor autoeficacia académica, satisfacción académica, adaptación académica, motivación y satisfacción con la actuación del profesorado menor es la intención de abandonar. En cambio, cuando mayor es el estrés académico mayor es la intención de abandonar. Por último, la satisfacción con las calificaciones obtenidas, la conducta de estudio y la comprensibilidad de las indicaciones académicas no se relacionan con la intención de abandonar.

Tabla 85. Relación de las variables personales y contextuales con la intención de abandonar

CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONETXTUALES CON LA INTENCIÓN DE ABANDONO										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
autoeficacia académica		,340** ,000 159	,313** ,000 162	,394** ,000 162	-,265** ,001 161	,053 ,506 162	,339** ,000 159	,158* ,045 162	,245** ,002 161	-,261** ,001 161
Satisfacción académica	,340** ,000 159		,487** ,000 159	,700** ,000 159	-,325** ,000 158	,194* ,014 159	,273** ,001 156	,480** ,000 159	,634** ,000 158	-,361** ,000 159
Adaptación académica	,313** ,000 162	,487** ,000 159		,468** ,000 162	-,366** ,000 161	,314** ,000 162	,370** ,000 159	,259** ,001 162	,422** ,000 161	-,285** ,000 161
Motivación	,394** ,000 162	,700** ,000 159	,468** ,000 162		-,374** ,000 161	,205** ,009 162	,285** ,000 159	,386** ,000 162	,510** ,000 161	-,366** ,000 161
Estrés académico	-,265** ,001 161	-,325** ,000 158	-,366** ,000 161	-,374** ,000 161		-,140 ,076 161	-,143 ,071 159	-,302** ,000 161	-,311** ,000 160	,201* ,011 160
Satisfacción calificación	,053 ,506 162	,194* ,014 159	,314** ,000 162	,205** ,009 162	-,140 ,076 161		,167* ,036 159	,253** ,001 162	,369** ,000 161	-,031 ,694 161
Conducta de estudio	,339** ,000 159	,273** ,001 156	,370** ,000 159	,285** ,000 159	-,143 ,071 159	,167* ,036 159		,303** ,000 159	,315** ,000 158	-,061 ,444 158

Comprende indicaciones académicas	,158* ,045 162	,480** ,000 159	,259** ,001 162	,386** ,000 162	-,302** ,000 161	,253** ,001 162	,303** ,000 159		,547** ,000 161	-,116 ,142 161
Satisfacción actuación docente	,245** ,002 161	,634** ,000 158	,422** ,000 161	,510** ,000 161	-,311** ,000 160	,369** ,000 161	,315** ,000 158	,547** ,000 161		-,262** ,001 160
<i>pensar en abandonar</i>	-,261** ,001 161	-,361** ,000 159	-,285** ,000 161	-,366** ,000 161	,201* ,011 160	-,031 ,694 161	-,061 ,444 158	-,116 ,142 161	-,262** ,001 160	

Rho de Spearman
 ** la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)
 *La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Los estudiantes difieren en su opinión sobre las variables personales y contextuales que forman parte de su experiencia académica. A nivel personal, los resultados nos indican que los estudiantes que nunca o casi nunca han pensado en abandonar se sienten más autoeficaces y satisfechos académicamente, se sienten más motivados, tienen menos estrés académico y están más satisfechos con su conducta de estudio y con sus calificaciones. Desde el punto de vista contextual, los datos evidencian que los estudiantes que nunca o casi nunca han pensado en abandonar manifiestan que las indicaciones académicas son comprensibles y se sienten satisfechos con la actuación docente.

Tabla 86. Estadísticos descriptivos de las variables personales y contextuales según la intención de abandono

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LA INTENCIÓN DE ABANDONO				
PENSAR EN ABANDONAR		n	\bar{X}	σ
Autoeficacia académica	nunca o casi nunca	94	3,86	0,52
	alguna vez	43	3,62	0,70
	muchas veces	24	3,35	0,74
Satisfacción académica	nunca o casi nunca	94	3,81	0,50
	alguna vez	43	3,59	0,45
	muchas veces	22	3,05	0,72
Adaptación académica	nunca o casi nunca	94	3,91	0,65
	alguna vez	43	3,77	0,61
	muchas veces	24	3,17	0,96
Motivación	nunca o casi nunca	94	3,64	0,76
	alguna vez	43	3,26	0,90
	muchas veces	24	2,38	1,20
Estrés académico	nunca o casi nunca	94	3,43	1,07
	alguna vez	43	3,72	0,93
	muchas veces	23	4,04	0,97
Satisfacción calificaciones	nunca o casi nunca	94	3,80	0,66
	alguna vez	43	3,91	0,61
	muchas veces	24	3,46	1,06
Conducta de estudio	nunca o casi nunca	93	4,00	0,44

	alguna vez	43	3,98	0,45
	muchas veces	22	3,90	0,52
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	nunca o casi nunca	94	3,44	0,57
	alguna vez	43	3,32	0,71
	muchas veces	24	3,04	0,98
Satisfacción de la actuación docente	nunca o casi nunca	93	3,67	0,49
	alguna vez	43	3,47	0,62
	muchas veces	24	3,25	0,58

Ahora bien, es necesario constatar si estos resultados reflejan diferencias significativas según la intención de abandono manifestada por los estudiantes.

Con la comparación de medias se matizan los resultados y se confirman las diferencias significativas entre las variables personales: *la autoeficacia académica* ($p < 0,01$), *la satisfacción con la vida académica* ($p < 0,01$), *la adaptación académica* ($p < 0,01$), *la motivación* ($p < 0,01$) y *el estrés académico* ($p < 0,01$) y la variable contextual, *la satisfacción con la actuación docente* ($p < 0,01$) entre los estudiantes que han pensado en abandonar nunca o casi nunca y los estudiantes que han pensado en abandonar muchas veces. Estos resultados refuerzan la afirmación de que cuando los estudiantes se sienten autoeficaces, satisfechos, adaptados, motivados y tienen poca percepción de estrés académico no tienen intenciones de abandonar. Además, se destaca el papel del profesorado en la intención de abandono del estudiante.

Tabla 87. Comparación de las variables personales y contextuales según la intención de abandono

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES Y LA INTENCIÓN DE ABANDONO				
INTENCIÓN DE ABANDONO		n	Rango promedio	Estadístico de contraste
autoeficacia académica	nunca o casi nunca	94	90,30	$\chi^2 = 11,366$ <i>Sig. 0,003</i>
	alguna vez	43	74,20	
	muchas veces	24	56,75	
satisfacción académica	nunca o casi nunca	94	92,36	$\chi^2 = 22,373$ <i>Sig. 0,000</i>
	alguna vez	43	71,85	
	muchas veces	22	43,11	
adaptación académica	nunca o casi nunca	94	88,89	$\chi^2 = 17,425$ <i>Sig. 0,000</i>
	alguna vez	43	80,72	
	muchas veces	24	50,60	
motivación	nunca o casi nunca	94	92,99	$\chi^2 = 23,381$ <i>Sig. 0,000</i>
	alguna vez	43	74,31	
	muchas veces	24	46,02	
estrés académico	nunca o casi nunca	94	73,71	$\chi^2 = 6,773$ <i>Sig. 0,034</i>
	alguna vez	43	85,45	
	muchas veces	23	99,00	

Satisfacción calificaciones	nunca o casi nunca	94	80,82	$\chi^2= 3,293$ Sig. 0,193
	alguna vez	43	88,22	
	muchas veces	24	68,77	
Valoración conducta estudio	nunca o casi nunca	93	81,53	$\chi^2= 0,689$ Sig. 0,708
	alguna vez	43	78,59	
	muchas veces	22	72,70	
Comprensión demandas académicas	nunca o casi nunca	94	85,09	$\chi^2= 2,298$ Sig. 0,317
	alguna vez	43	78,33	
	muchas veces	24	69,77	
Satisfacción actuación docente	nunca o casi nunca	93	89,72	$\chi^2= 11,588$ Sig. 0,003
	alguna vez	43	74,52	
	muchas veces	24	55,48	
Prueba de Kruskal –Wallis				

En cuanto a la satisfacción con las calificaciones obtenidas, la conducta de estudio y la comprensibilidad de las indicaciones académicas, estas variables no diferencian a los estudiantes con intención de abandonar.

Por último, para comprobar el peso predictor de las variables analizadas, se llevó a cabo la prueba de regresión logística binario. Para tal fin, se seleccionó el método de inclusión de pasos adelante con el estadístico de Wald.

Para el modelo, la variable intención de abandonar se categorizó en dos valores 1 los estudiantes que nunca o casi nunca habían pensado en abandonar (n= 93) y 0 los estudiantes que habían pensado en abandonar entre alguna vez y muchas veces (n= 64).

Para la ecuación, se introdujeron las variables que reflejaban diferencias significativas en la intención de abandonar.

Variables para incluir en la ecuación					
			Puntuación	gl	Sig.
Paso 0	Variables	Autoeficacia académica	12,572	1	,000
		Satisfacción vida académica	17,015	1	,000
		Adaptación académica	7,762	1	,005
		Motivación	18,919	1	,000
		Estrés académico	5,549	1	,018
		Satisfacción actuación profesorado	9,053	1	,003

	Estadísticos globales	24,346	6	,000
--	-----------------------	--------	---	------

El método de pasos hacia delante (Wald), identifica las variables autoeficacia académica y la motivación como las variables con más peso predictivo para la intención de abandono.

Historial de iteraciones^{a,b,c,d}					
Iteración		-2 log de la verosimilitud	Coeficientes		
			Constant	Motivación	Autoeficacia académica
Paso 1	1	192,805	-2,005	,707	
	2	192,481	-2,317	,810	
	3	192,481	-2,331	,815	
	4	192,481	-2,331	,815	
Paso 2	1	188,854	-3,469	,566	,522
	2	188,345	-4,083	,659	,616
	3	188,344	-4,120	,664	,622
	4	188,344	-4,120	,664	,622
a. Método: Por pasos hacia adelante (Wald)					
b. En el modelo se incluye una constante.					
c. -2 log de la verosimilitud inicial: 212,261					
d. La estimación ha finalizado en el número de iteración 4 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.					

Las pruebas de bondad de ajuste reflejan que el modelo es adecuado para predecir los datos. Los coeficientes de Cox y Snell y de Nagelkerke indican que las variables seleccionadas (motivación y autoeficacia académica) explican el 14,1% o el 19,1% de la variación de la variable dependiente (superar los créditos matriculados en el primer curso).

Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo				
		Chi cuadrado	Gl	Sig.
Paso 1	Paso	19,780	1	,000
	Bloque	19,780	1	,000
	Modelo	19,780	1	,000
Paso 2	Paso	4,137	1	,042
	Bloque	23,917	2	,000
	Modelo	23,917	2	,000

Resumen del modelo			
Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	192,481 ^a	,118	,160

2	188,344 ^a	,141	,191
a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 4 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.			

Además, la prueba de Hosmer y Lemeshow también refleja que el modelo se ajusta a la realidad, es decir, los datos observados se ajustan a los datos esperados.

Prueba de Hosmer y Lemeshow			
Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	2,174	2	,337
2	16,628	8	,034

En el análisis se resalta que las variables con más peso para predecir la intención de abandono son las variables, autoeficacia académica y la motivación. La ecuación resultante es **Y= - 4,120 + 0,622 (autoeficacia académica) + 0,664 (motivación)**

Tabla 88. Variables predictivas de la intención de abandonar

Variable incluidas en la ecuación									
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp (B)	I.C. 95% para EXP(B)	
								Inf.	Sup.
Paso 1 ^a	Motivación	,815	,202	16,325	1	,000	2,259	1,522	3,355
	Constante	-2,331	,689	11,433	1	,001	,097		
Paso 2 ^b	Autoeficacia académica	,622	,313	3,951	1	,047	1,862	1,009	3,437
	Motivación	,664	,213	9,735	1	,002	1,943	1,280	2,948
	Constante	-4,120	1,163	12,552	1	,000	,016		
a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: motivación_actual_estudios_semestre.									
b. Variable(s) introducida(s) en el paso 2: autoeficacia_academica_semestre.									

La tabla de clasificación indica que el modelo tiene una especificidad alta (87,1%) y una sensibilidad aceptable (45,3%). Es decir, el modelo predice mejor a los estudiantes que nunca han pensado en abandonar.

Tabla de clasificación				
Observado	Pronosticado		Porcentaje correcto	
	intención de abandono			
	alguna vez o muchas veces he pensado en abandonar	nunca he pensado en abandonar		

Paso 1	intención de abandono	alguna vez o muchas veces he pensado en abandonar	18	46	28,1
		nunca he pensado en abandonar	4	89	95,7
	Porcentaje global				68,2
Paso 2	intención de abandono	alguna vez o muchas veces he pensado en abandonar	29	35	45,3
		nunca he pensado en abandonar	12	81	87,1
	Porcentaje global				70,1
a. El valor de corte es ,500					

En cuanto a los factores facilitadores e inhibidores del proceso de transición los resultados muestran cuales son los factores que diferencian a ambos grupos de estudiantes. En este sentido, a diferencia de los estudiantes que, si han pensado en abandonar muchas veces los estudiantes que no han pensado en abandonar, son estudiantes que a nivel personal se sienten autoeficaces ($p < 0,01$) y saben organizarse de manera provechosa ($p < 0,05$). Académicamente, consideran que sus estudios se adecuan a sus intereses y preferencias ($p < 0,01$), lo mismo que el contenido de las asignaturas ($p < 0,01$) y consideran que el desarrollo de la docencia les ha influido positivamente ($p < 0,05$). Y externamente, la organización de los estudios les ha influido positivamente ($p < 0,01$).

Tabla 89. Valoración del proceso de transición según la intención de abandono. n=162

FACTORES INHIBIDORES Y FACILITADORES DEL PROCESO DE TRANSICIÓN SEGÚN LA INTENCIÓN DE ABANDONO						
		n	Estadísticos descriptivos		Estadísticos de contraste	
FACTORES PERSONALES						
Tener la suficiente capacidad para hacer frente a las exigencias de los estudios	Nunca he pensado en abandonar	91	\bar{X}	σ	Rango promedio	$X^2 = 27,165$ <i>Sig. 0,000</i>
	He pensado en abandonar alguna vez	43	5,29	1,2	93,07	
	He pensado en abandonar muchas veces	24	4,49	1,7	72,15	
Los hábitos y las maneras de estudiar han servido para superar las exigencias de los estudios	Nunca he pensado en abandonar	91	3,17	1,8	41,21	$X^2 = 7,255$ <i>Sig. 0,027</i>
	He pensado en abandonar alguna vez	43	5,95	1,07	84,62	
	He pensado en abandonar muchas veces	24	4,42	1,28	80,88	
He sabido organizar mi tiempo y la dedicación de los estudios de manera provechosa	Nunca he pensado en abandonar	91	4,58	1,64	86,10	$X^2 = 5,579$ <i>Sig. 0,061</i>
	He pensado en abandonar alguna vez	43	3,93	1,88	70,76	
	He pensado en abandonar muchas veces	23	3,78	1,80	66,33	
He encontrado un buen	Nunca he pensado en	91	6,32	1,11	85,44	$X^2 =$

apoyo personal (familia, condiciones de estudio...) para mis estudios	abandonar					4,510 Sig. 0,105
	He pensado en abandonar alguna vez	43	5,81	1,53	70,29	
	He pensado en abandonar muchas veces	24	5,63	1,95	73,48	
Las relaciones con los compañeros han influido positivamente en la motivación y el seguimiento del curso académico	Nunca he pensado en abandonar	91	5,95	1,05	81,22	$X^2=$ 1,018 Sig. 0,601
	He pensado en abandonar alguna vez	42	5,74	1,49	80,44	
	He pensado en abandonar muchas veces	24	5,54	1,38	71,27	
FACTORES ACADÉMICOS						
Estar motivado con la carrera escogida porque se adecua a mis intereses y preferencias	Nunca he pensado en abandonar	91	5,98	1,05	94,34	$X^2=$ 26,967 Sig. 0,000
	He pensado en abandonar alguna vez	43	5,21	1,22	66,20	
	He pensado en abandonar muchas veces	24	4,50	1,44	47,06	
El contenido de las asignaturas ha contribuido a interesarme y a motivarme con los estudios	Nunca he pensado en abandonar	91	4,65	1,52	89,88	$X^2=$ 12,889 Sig. 0,002
	He pensado en abandonar alguna vez	43	3,67	1,62	63,87	
	He pensado en abandonar muchas veces	23	3,74	1,54	64,24	
En general, el buen desarrollo de la docencia ha influido positivamente en el seguimiento del curso	Nunca he pensado en abandonar	91	4,64	1,50	87,85	$X^2=$ 8,903 Sig. 0,012
	He pensado en abandonar alguna vez	42	3,98	1,60	69,18	
	He pensado en abandonar muchas veces	24	3,75	1,62	62,65	
FACTORES EXTERNOS						
Ningún problema personal ni familiar ha interferido al desarrollo normal del curso	Nunca he pensado en abandonar	92	5,02	1,77	83,91	$X^2=$ 5,598 Sig. 0,061
	He pensado en abandonar alguna vez	42	4,88	1,99	81,12	
	He pensado en abandonar muchas veces	24	3,88	2,13	59,77	
La situación económica no ha interferido en la dedicación a los estudios	Nunca he pensado en abandonar	92	4,72	2,15	86,22	$X^2=$ 4,100 Sig. 0,129
	He pensado en abandonar alguna vez	43	4,14	1,84	71,76	
	He pensado en abandonar muchas veces	24	4,04	2,09	70,94	
La organización de los estudios (planificación) ha influido positivamente en los resultados de mi primer año	Nunca he pensado en abandonar	91	4,89	1,50	91,90	$X^2=$ 18,742 Sig. 0,000
	He pensado en abandonar alguna vez	43	4,07	1,51	69,01	
	He pensado en abandonar muchas veces	24	3,33	1,63	51,29	

Prueba Kruskal-Wallis

5.3.2. La experiencia académica al finalizar el primer semestre y los resultados académicos obtenidos en el primer curso universitario.

El análisis de los datos evidencia que la variable créditos superados correlaciona más con las variables de tipo personal que con las variables contextuales. Así pues, a mayor

satisfacción con la vida académica, mayor adaptación académica y mayor motivación, mayor es la posibilidad de superar los créditos matriculados. De igual modo, a menor estrés académico, mayor es la posibilidad de superar los créditos matriculados.

Tabla 90. Relación de las variables personales y contextuales según los resultados académicos

CORRELACION ENTRE LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS										
autoeficacia académica		,340** ,000 159	,313** ,000 162	,394** ,000 162	-,265** ,001 161	,053 ,506 162	,339** ,000 159	,158* ,045 162	,245** ,002 161	,051 ,519 162
satisfacción con la vida académica	,340** ,000 159		,487** ,000 159	,700** ,000 159	-,325** ,000 158	,194* ,014 159	,273** ,001 156	,480** ,000 159	,634** ,000 158	,234** ,003 159
adaptación académica	,313** ,000 162	,487** ,000 159		,468** ,000 162	-,366** ,000 161	,314** ,000 162	,370** ,000 159	,259** ,001 162	,422** ,000 161	,280** ,000 162
motivación	,394** ,000 162	,700** ,000 159	,468** ,000 162		-,374** ,000 161	,205** ,009 162	,285** ,000 159	,386** ,000 162	,510** ,000 161	,347** ,000 162
percepción de estrés académico	-,265** ,001 161	-,325** ,000 158	-,366** ,000 161	-,374** ,000 161		-,140 ,076 161	-,143 ,071 159	-,302** ,000 161	-,311** ,000 160	-,291** ,000 161
satisfacción con las calificaciones	,053 ,506 162	,194* ,014 159	,314** ,000 162	,205** ,009 162	-,140 ,076 161		,167* ,036 159	,253** ,001 162	,369** ,000 161	,073 ,358 162
conducta de estudio	,339** ,000 159	,273** ,001 156	,370** ,000 159	,285** ,000 159	-,143 ,071 159	,167* ,036 159		,303** ,000 159	,315** ,000 158	-,032 ,689 159
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	,158* ,045 162	,480** ,000 159	,259** ,001 162	,386** ,000 162	-,302** ,000 161	,253** ,001 162	,303** ,000 159	1,000 ,000 162	,547** ,000 161	,078 ,326 162
satisfacción de la actuación docente	,245** ,002 161	,634** ,000 158	,422** ,000 161	,510** ,000 161	-,311** ,000 160	,369** ,000 161	,315** ,000 158	,547** ,000 161		,038 ,630 161
superar los créditos matriculados	,051 ,519 162	,234** ,003 159	,280** ,000 162	,347** ,000 162	-,291** ,000 161	,073 ,358 162	-,032 ,689 159	,078 ,326 162	,038 ,630 161	
Prueba Rho de Spearman ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral) *La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)										

Al realizar la comparación de los resultados obtenidos entre los dos grupos de estudiantes se observa que efectivamente existen diferencias significativas entre ellos ($p < 0,01$) y por lo tanto existen comportamientos diferentes entre los estudiantes que superan todos los créditos matriculados y los que no superan todos los créditos.

Los estudiantes que superan todos los créditos matriculados son estudiantes que se sienten satisfechos con su vida académica ($p < 0,01$), adaptados académicamente ($p < 0,01$), motivados ($p < 0,01$) y perciben poco estrés académico ($p < 0,01$). Las variables la conducta de estudio y la satisfacción con las calificaciones obtenidas y las variables que hacen referencia a la comprensibilidad de las indicaciones académicas y la satisfacción con la actuación del profesorado no presentan diferencias significativas.

Tabla 91. Comparación de las variables personales y contextuales según el rendimiento académico

VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA AL FINAL DEL PRIMER SEMESTRE SEGÚN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO							
SUPERAR LOS CRÉDITOS MATRICULADOS		Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste		
		n	\bar{x}	σ	Rango promedio	Suma de Rango	
VARIABLES PERSONALES							
Autoeficacia académica	Si	70	3,76	0,65	84,21	5894,50	U= 3030,500 Sig. 0,518
	No	92	3,68	0,63	79,44	7308,50	
Satisfacción con la vida académica	Si	70	3,82	0,44	92,09	6446,00	U= 2269,000 Sig. 0,003
	No	89	3,51	0,64	70,49	6274,00	
Adaptación académica	Si	70	4,00	0,53	94,43	6610,00	U= 2315,000 Sig. 0,000
	No	92	3,58	0,81	71,66	6593,00	
Motivación	Si	70	3,71	0,85	98,96	6927,00	U= 1998,000 Sig. 0,000
	No	92	3,07	0,97	68,22	6276,00	
Estrés académico	Si	70	3,24	1,06	66,24	4637,00	U= 2152,000 Sig. 0,000
	No	91	3,88	0,94	92,35	8404,00	
Satisfacción con las calificaciones obtenidas	Si	70	3,72	0,77	85,01	5951,00	U= 2974,000 Sig. 0,356
	No	92	3,86	0,66	78,83	7209,00	
Conducta de estudio	Si	70	3,97	0,46	78,35	5484,00	U= 2999,500 Sig. 0,688
	No	89	3,99	0,44	81,30	7235,50	
VARIABLES CONTEXTUALES							
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	Si	70	3,43	0,54	85,63	5994,00	U= 2931,000 Sig. 0,324
	No	92	3,27	0,79	78,36	7209,00	
Satisfacción de la actuación docente	Si	69	3,58	0,53	83,04	5729,50	U= 3033,500 Sig. 0,628
	No	92	3,51	0,60	79,47	7311,50	
Prueba de Mann-Whitney							

Al valorar el peso predictivo de las variables relacionadas con los resultados académicos *satisfacción con la vida académica, adaptación académica, la motivación y el estrés académico*, los resultados de la prueba de regresión logística binaria discriminan sólo dos variables: la motivación y el estrés académico.

Historial de iteraciones ^{a,b,c,d}					
Iteración		-2 log de la verosimilitud	Coeficientes		
			Constante	Motivación	Estrés académico
Paso 1	1	195,441	-2,478	,665	
	2	195,012	-2,930	,786	
	3	195,010	-2,959	,794	
	4	195,010	-2,959	,794	
Paso 2	1	188,432	-,376	,492	-,425
	2	187,764	-,580	,606	-,490
	3	187,760	-,601	,616	-,495
	4	187,760	-,601	,616	-,495
a. Método: Por pasos hacia adelante (Wald)					
b. En el modelo se incluye una constante.					
c. -2 log de la verosimilitud inicial: 212,541					
d. La estimación ha finalizado en el número de iteración 4 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.					

La ecuación resultante sería la siguiente:

$$Y = (0,616) \text{ Motivación} + (-0,495) \text{ Estrés académico}$$

Variables en la ecuación									
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp (B)	I.C. 95% para EXP(B)	
								Inf.	Sup.
Paso 1 ^a	Motivación	,794	,210	14,263	1	,000	2,212	1,465	3,339
	Constante	-2,959	,752	15,490	1	,000	,052		
Paso 2 ^b	Motivación	,616	,218	7,993	1	,005	1,852	1,208	2,838
	Estrés académico	-,495	,189	6,842	1	,009	,610	,421	,883
	Constante	-,601	1,132	,282	1	,596	,548		
a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: motivación.									
b. Variable(s) introducida(s) en el paso 2: estrés académico final semestre.									

Las pruebas de bondad de ajuste reflejan que el modelo es adecuado para predecir los datos ($p < 0,05$). Los coeficientes de Cox y Snell y de Nagelkerke indican que las variables seleccionadas (motivación y estrés académico) explican el 14,8% o el 19,8% de la variación de la variable dependiente (superar los créditos matriculados en el primer curso).

Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo			
	χ^2	gl	Sig.

Paso 1	Paso	17,530	1	,000
	Bloque	17,530	1	,000
	Modelo	17,530	1	,000
Paso 2	Paso	7,250	1	,007
	Bloque	24,780	2	,000
	Modelo	24,780	2	,000
Resumen del modelo				
Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke	
1	198,557 ^a	,110	,147	
2	192,377 ^a	,144	,193	
a. La estimación ha finalizado en el número de iteración 4 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de ,001.				

Además, la prueba de Hosmer y Lemeshow refleja que el modelo se ajusta a la realidad ($p > 0,05$). Es decir, los datos observados se ajustan a los datos esperados.

Prueba de Hosmer y Lemeshow			
Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	,415	2	,812
2	4,664	7	,701

Para finalizar, la tabla de clasificación nos señala que el modelo predice en mayor medida la probabilidad que un estudiante pertenezca al grupo de estudiantes que no han superado los créditos matriculados (valor de sensibilidad 77%) que los que si los han superado (valor de especificidad 50%).

TABLA DE CLASIFICACIÓN					
	Observado		Pronosticado		
			superar los créditos matriculados		Porcentaje correcto
			No	Si	
Paso 1	superar los créditos matriculados	No	57	30	65,5
		SI	23	45	66,2
	Porcentaje global				65,8
Paso 2	superar los créditos matriculados	No	67	20	77,0
		SI	34	34	50,0
	Porcentaje global				65,2

a. El valor de corte es ,500

Respecto a la valoración del proceso de transición al finalizar el primer semestre. Al analizar la relación entre la valoración del proceso de transición en el primer semestre y los resultados académicos al finalizar el primer curso (superar créditos matriculados), los resultados evidencian que, para los estudiantes que han superado los créditos matriculados en el primer año los factores personales: tener capacidad para afrontar las exigencias de los estudios ($p < 0,01$); tener los hábitos y la manera de estudiar apropiada para superar las exigencias de los estudios ($p < 0,01$); saber organizarse de manera provechosa ($p < 0,05$) y disponer de una fuerte red de apoyo para los estudios ($p < 0,05$) b); los factores académicos, que la carrera se adecue a las preferencias e intereses ($p < 0,05$) y el interés por el contenido de las asignaturas ($p < 0,05$); c); y los factores externos, no tener dificultades económicas ($p < 0,01$) y ajustarse a la organización de los estudios ($p < 0,05$) son factores que han favorecido a los estudiantes que han superado los créditos matriculados.

Tabla 92. Valoración de la transición según el rendimiento académico

FACTORES FACILITADORES E INHIBIDORES DE LA TRANSICIÓN							
SUPERAR LOS CRÉDITOS MATRICULADOS	Estadísticos descriptivos				Estadísticos de contraste		
		n	\bar{x}	σ	Rango promedio	Suma de Rango	
FACTORES PERSONALES							
Tener la suficiente capacidad para hacer frente a las exigencias de los estudios	Si	68	5,32	1,28	95,47	6492,00	<i>U= 2042,000</i> <i>Sig. 0,000</i>
	No	91	4,27	1,75	68,44	6228,00	
Las relaciones con los compañeros han influido positivamente en la motivación y el seguimiento del curso académico	Si	69	5,91	1,12	81,46	5620,50	<i>U= 3004,500</i> <i>Sig. 0,714</i>
	No	90	5,78	1,32	78,88	7099,50	
Los hábitos y las maneras de estudiar han servido para superar las exigencias de los estudios	Si	68	5,63	1,03	93,93	6387,50	<i>U= 2146,500</i> <i>Sig. 0,001</i>
	No	91	4,91	1,36	69,59	6332,50	
He sabido organizar mi tiempo y la dedicación de los estudios de manera provechosa	Si	67	4,61	1,66	88,06	5900,00	<i>U=2475,000</i> <i>Sig. 0,041</i>
	No	91	4,02	1,80	73,20	6661,00	
He encontrado un buen apoyo personal (familia, condiciones de estudio...) para mis estudios	Si	68	6,32	1,15	87,96	5981,00	<i>U=2553,000</i> <i>Sig. 0,038</i>
	No	91	5,89	1,54	74,05	6739,00	
FACTORES ACADÉMICOS							
Estar motivado con la carrera escogida porque se adecua a mis intereses y preferencias	Si	69	5,80	1,23	89,96	6207,50	<i>U= 2417,500</i> <i>Sig. 0,014</i>
	No	90	5,33	1,29	72,36	6512,50	
El contenido de las asignaturas ha contribuido a interesarme y a motivarme con los estudios	Si	67	4,58	1,55	89,34	5986,00	<i>U=2389,000</i> <i>Sig. 0,018</i>
	No	91	4,00	1,61	72,25	6575,00	
En general, el buen desarrollo de la docencia ha influido positivamente en el seguimiento del curso	Si	67	4,57	1,55	87,51	5863,50	<i>U=2511,500</i> <i>Sig. =,053</i>
	No	91	4,11	1,61	73,60	6697,50	

FACTORES EXTERNOS							
Ningún problema personal ni familiar ha interferido al desarrollo normal del curso	Si	69	5,10	1,87	86,66	5979,50	U= 2645,500 Sig. 0,103
	No	90	4,61	1,94	74,89	6740,50	
La situación económica no ha interferido en la dedicación a los estudios	Si	69	4,96	1,99	91,93	6343,00	U=2351,000 Sig. 0,006
	No	91	4,08	2,05	71,84	6537,00	
La organización de los estudios (créditos, semestres, horarios, grupos...) ha influido positivamente en los resultados de mi primer año	Si	68	4,82	1,51	90,26	6137,50	U=2396,500 Sig. 0,013
	No	91	4,13	1,64	72,34	6582,50	
Prueba de Mann-Whitney							

5.3.3. La experiencia académica al final del primer semestre y la continuidad y persistencia de los estudios

La continuidad y persistencia de los estudios se ha valorado a partir de dos variables: matricularse al segundo curso y graduarse en el tiempo teórico (superar los 240 créditos en el tiempo teórico).

Al finalizar el primer semestre, de los 162 estudiantes que respondieron el segundo cuestionario, 147 estudiantes (90,7%) respondieron que su intención era continuar sus estudios y 15 estudiantes (9,2%) aún no lo tenían claro. Al empezar el segundo curso, de los 162 estudiantes de la muestra, 156 estudiantes se matricularon en el segundo curso y solo 6 estudiantes no lo hicieron. Al cabo de cuatro años, 111 estudiantes (68.5%) finalizaron sus estudios y no lo hicieron 51 estudiantes (31,5%).

		N	matricularse en segundo		Finalizar los estudios	
			NO	SI	NO	SI
decisión de persistir	decisión de continuar	147	3	144	39	108
	no lo tienen claro	15	3	12	12	3
Total		162	6	156	51	111

Los seis alumnos que no se matricularon provenían del CFGS (5 estudiantes) y del PAU (1 estudiante). Los estudiantes que no finalizan la carrera son mayoritariamente estudiantes de CFGS (70%).

De los estudiantes que se matriculan en el segundo curso. Respecto a las variables personales y contextuales de la experiencia académica y su relación con la continuidad de

los estudios, al querer comprobar si estos estudiantes se diferencian de sus compañeros en relación a estas variables, se observa que, aunque la valoración es inferior en todos los factores no hay diferencias significativas ($p > 0,05$) excepto con la satisfacción de la actuación docente ($p < 0,05$). En este sentido, los estudiantes que se han matriculado están más satisfechos que los estudiantes que no se matricularon. Es necesario destacar que el número reducido de la muestra de estudiantes que no se han matriculado en el segundo curso ($n=6$) podría poner en duda este dato, pero cabe resaltar que la satisfacción de la actuación docente sí que es significativa en aquellos estudiantes que tienen intención de abandonar. Aunque no sea determinante, cabe pensar que la actuación docente del profesorado tiene algo que ver en el abandono de los estudiantes.

Tabla 93. Comparación de las variables personales y contextuales según la continuidad de los estudios

VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA AL FINAL DEL PRIMER SEMESTRE Y LA CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS							
MATRICULARSE AL SEGUNDO CURSO	Estadísticos descriptivos			Estadísticos de contraste			
		n	\bar{x}	σ	Rango promedio	Suma de Rango	
VARIABLES PERSONALES							
Autoeficacia académica	Si	156	3,73	0,62	82,35	12846,50	U= 335,500 Sig. 0,236
	No	6	3,29	1,01	59,42	356,50	
Satisfacción con la vida académica	Si	153	3,66	0,57	80,95	12385,50	U= 313,500 Sig. 0,187
	No	6	3,25	0,77	55,75	334,50	
Adaptación académica	Si	156	3,77	0,74	82,28	12835,50	U= 346,500 Sig. 0,212
	No	6	3,50	0,54	61,25	367,50	
Motivación	Si	156	3,37	0,96	82,28	12835,50	U= 346,500 Sig. 0,251
	No	6	2,83	1,16	61,25	367,50	
Estrés académico	Si	155	3,60	1,05	80,97	12551,00	U= 461,000 Sig. 0,970
	No	6	3,67	0,81	81,67	490,00	
Satisfacción con las calificaciones obtenidas	Si	156	3,78	0,72	81,60	12729,00	U= 453,000 Sig. 0,883
	No	6	3,67	1,03	79,00	474,00	
Conducta de estudio	Si	153	3,99	0,44	80,69	12345,50	U= 353,500 Sig. 0,339
	No	6	3,77	0,71	62,42	374,50	
VARIABLES CONTEXTUALES							
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	Si	156	3,34	0,70	81,88	12773,00	U= 409,000 Sig. 0,598
	No	6	3,25	0,85	71,67	430,00	
Satisfacción de la actuación docente	Si	155	3,56	0,57	82,45	12780,50	U= 239,500 Sig. 0,042
	No	6	3,06	0,54	43,42	260,50	

Prueba de Mann-Whitney

En cuanto a la **finalización de los estudios**. Los resultados muestran que entre los estudiantes que han finalizado los estudios y los estudiantes que no los han finalizado se evidencian diferencias significativas ($p < 0,01$) en las variables: la satisfacción con la vida académica, la adaptación y la motivación.

Así pues, los estudiantes que finalizan los estudios en el tiempo teórico son aquellos que al finalizar el primer semestre estaban satisfechos con su vida académica ($p < 0,05$), se sentían adaptados ($p < 0,01$), motivados con sus estudios ($p < 0,01$), y valoraban positivamente su conducta de estudio ($p < 0,05$).

Tabla 94. Comparación de las variables personales y contextuales según la finalización de los estudios

LAS VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES SEGÚN LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS					
FINALIZAR LOS ESTUDIOS EN EL TIEMPO TEÓRICO		n	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de contraste
Autoeficacia académica	No	51	73,16	3731,00	U= 2405,000 Sig. 0,121
	Si	111	85,33	9472,00	
Satisfacción académica	No	50	66,13	3306,50	U= 2031,500 Sig. 0,010
	Si	109	86,36	9413,50	
Adaptación académica	No	51	68,89	3513,50	U= 2187,500 Sig. 0,007
	Si	111	87,29	9689,50	
Motivación	No	51	61,78	3151,00	U=1825,000 Sig. 0,000
	Si	111	90,56	10052,00	
Estrés académico	No	51	83,97	4282,50	U=2653,500 Sig. 0,564
	Si	110	79,62	8758,50	
Satisfacción con las calificaciones	No	51	78,46	4001,50	U= 2675,500 Sig. 0,535
	Si	111	82,90	9201,50	
Conducta de estudio	No	50	67,50	3375,00	U= 2100,000 Sig. 0,020
	Si	109	83,73	9345,00	
Comprensibilidad de las indicaciones académicas	No	51	76,74	3913,50	U= 2587,500 Sig. 0,377
	Si	111	83,69	9289,50	
Satisfacción con la actuación docente	No	51	73,82	3765,00	U=2439,000 Sig. 0,180
	Si	110	84,33	9276,00	

Prueba de Mann-Whitney

Al aplicar la regresión logística binaria para constatar el peso predictivo de las variables significativas a la finalización de los estudios, el estadístico de Homer-Lemeshow indicó la

existencia de un mal ajuste explicativo de los datos al tener un valor de significación superior a 0,05. Así pues, se desestimó la prueba.

En cuanto a la finalización de los estudios, de los factores personales, académicos y externos reconocidos como facilitadores o inhibidores del proceso de transición, los estudiantes que no finalizaron los estudios en el tiempo teórico, valoraban de manera diferente su proceso de transición en el primer semestre en comparación con sus compañeros que sí finalizaron en el tiempo teórico.

Los estudiantes que han finalizado la carrera en el tiempo teórico se distinguen porque a nivel personal se sienten capaces de hacer frente las exigencias de los estudios ($p < 0,05$), han sabido organizarse y dedicarse a sus estudios de manera provechosa ($p < 0,05$). A nivel académico, consideran que la titulación se ajusta a sus preferencias e intereses ($p < 0,05$) y el desarrollo de la docencia les ha influido positivamente ($p < 0,05$). Finalmente, también consideran que la organización de los estudios no ha interferido en sus estudios.

Tabla 95. Valoración del proceso de transición según la finalización de los estudios

FACTORES FACILITADORES E INHIBIDORES DE LA TRANSICIÓN Y SU RELACIÓN CON LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS					
FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS		n	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de contraste
FACTORES PERSONALES					
Tener la suficiente capacidad para hacer frente a las exigencias de los estudios	No	51	68,98	3518,00	<i>U= 2192,000</i> <i>Sig. 0,034</i>
	Si	108	85,20	9202,00	
Las relaciones con los compañeros han influido positivamente en la motivación y el seguimiento del curso académico	No	51	79,83	4071,50	U= 2745,500 Sig. 0,974
	Si	108	80,08	8648,50	
Los hábitos y las maneras de estudiar han servido para superar las exigencias de los estudios	No	51	75,19	3834,50	U= 2508,500 Sig. 0,345
	Si	108	82,27	8885,50	
He sabido organizar mi tiempo y la dedicación de los estudios de manera provechosa	No	51	65,29	3330,00	<i>U= 2004,000</i> <i>Sig. 0,006</i>
	Si	107	86,27	9231,00	
He encontrado un buen apoyo personal (familia, condiciones de estudio...) para mis estudios	No	51	73,87	3767,50	U= 2441,500 Sig. 0,203
	Si	108	82,89	8952,50	
FACTORES ACADÉMICOS					
Estar motivado con la carrera escogida porque se adecua a mis intereses y preferencias	No	51	67,60	3447,50	<i>U= 2121,500</i> <i>Sig. 0,016</i>
	Si	108	85,86	9272,50	
El contenido de las asignaturas ha contribuido a interesarme y a motivarme con los estudios	No	51	69,66	3552,50	U= 2226,500 Sig. 0,057
	Si	107	84,19	9008,50	
En general, el buen desarrollo de la docencia ha	No	51	68,90	3514,00	<i>U= 2188,000</i>

influido positivamente en el seguimiento del curso	Si	107	84,55	9047,00	<i>Sig. 0,040</i>
FACTORES EXTERNOS					
Ningún problema personal ni familiar ha interferido al desarrollo normal del curso	No	51	76,34	3893,50	U=2567,500 Sig. 0,482
	Si	108	81,73	8826,50	
La situación económica no ha interferido en la dedicación a los estudios	No	51	70,98	3620,00	U= 2294,000 Sig. 0,071
	SI	109	84,95	9260,00	
La organización de los estudios (créditos, semestres, horarios, grupos...) ha influido positivamente en los resultados de mi primer año	NO	51	67,95	3465,50	<i>U=2139,500</i> <i>Sig. 0,021</i>
	SI	108	85,69	9254,50	

Prueba de Mann Whitney

A modo de conclusión,

Con el análisis de los datos para determinar el efecto del proceso de transición del primer semestre en la finalización de los estudios se da respuesta a las cuestiones planteadas al inicio de la investigación. En el capítulo siguiente se completará el estudio con la aportación de la información con los datos cualitativos.

Hasta el momento, se confirma el peso predictivo de la autoeficacia académica, de la satisfacción con la vida académica, de la motivación y del estrés académico en el proceso de adaptación académica al inicio y al final del primer semestre. También se observa que las estudiantes y los estudiantes adaptados son estudiantes que durante su proceso de transición no presentan intenciones de abandonar y persisten hasta la finalización de los estudios.

Los estudiantes que persisten son estudiantes que manifiestan que su carrera se ajusta a sus preferencias e intereses y disponen de una red de apoyo académico y social. Además de no tener situaciones externas que obstaculicen su proceso de transición.

CAPÍTULO 6. ANALISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

6.1. El perfil de los estudiantes. La motivación de ser maestra y maestro

6.2 La experiencia del primer año.

6.2.1. La adaptación inicial

6.2.2. La percepción de autoeficacia personal y académica

6.2.3. La percepción de estrés académico

6.2.4. La satisfacción con los resultados académicos obtenidos

6.2.5. La percepción de apoyo y de recursos del entorno

6.3. La satisfacción con la carrera

Para llevar a cabo la segunda fase de la investigación se invitó a participar a los estudiantes que habían contestado los dos cuestionarios mediante correo electrónico²⁷. Dado los problemas de participación, se volvió a enviar un correo electrónico a los estudiantes que cumplieron uno de los dos cuestionarios. Finalmente, accedieron voluntariamente a ser entrevistados 25 estudiantes. La entrevista se llevó a cabo al final del segundo semestre del cuarto curso, una vez acabado el curso académico.

De los 25 estudiantes entrevistados, cuatro estudiantes procedían de las PAU (P1; P14; P21 y P23); un estudiante procedía de mayores de 25 años (P9) y 20 estudiantes procedían de CFGS, de los cuales 19 habían cursado el CFGS de Educación Infantil (P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P11; P12; P13; P15; P16; P17; P18; P19; P20; P22; P24; P25), y (P10) que accedió con el CFGS de interpretación de signos. Los estudiantes de CFGS (P5; P8; P10; P17; P18 y P22) hicieron el ciclo formativo porque la nota de selectividad fue inferior a la nota de acceso. Los estudiantes (P3; P4; P6; P11; P12; P16; P19; P20; P24 y P25) hicieron el ciclo formativo una vez finalizado el bachillerato sin hacer la selectividad. Los estudiantes (P2 y P13) hicieron el ciclo formativo para acceder al grado de maestro de educación infantil, pero habían iniciado estudios universitarios. Finalmente, las estudiantes (P7 y P15)

²⁷ El correo electrónico se envió en mayo de 2014. Cuando finalizó el periodo académico. Los estudiantes que participaron respondieron el correo y se pactó el día y hora de la entrevista.

no hicieron el bachillerato y accedieron al CFGS superando la prueba de acceso. De los 25 estudiantes participantes hay 22 mujeres y tres hombres (P21; P13 y P9).

La entrevista semiestructurada (tabla 96) se llevó a cabo con el objetivo de atribuir significado a las variables sociocognitivas relacionadas con la experiencia del estudiante durante el primer año universitario.

Tabla 96. Dimensiones de la entrevista semiestructurada

DIMENSIONES	CATEGORIAS	
MOTIVACIÓN POR LA CARRERA	MOTIVACIÓN POR LA CARRERA Motivos e intereses que fundamentan la decisión de elección de la carrera.	Acceso a la universidad
		Acceso al grado
VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS	AUTOEFICACIA Creencia en disponer de la capacidad para resolver y conseguir los objetivos	Autoeficacia personal
		Autoeficacia académica
	SATISFACCIÓN CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS Percepción de progreso hacia la meta	Logro académico
	ESTRÉS ACADÉMICO Situaciones percibidas como estresantes y creencia de disponer de la capacidad para resolver y superar de forma eficaz estas situaciones	Situaciones de estrés
APOYO Y RECURSOS DEL ENTORNO	APOYO DEL ENTORNO Percepción de apoyo	Apoyo económico
		Apoyo familiar y social
		Apoyo institucional
SATISFACCIÓN	SATISFACCIÓN CON LA CARRERA Satisfacción de cómo se ha actuado durante el proceso y de lo que se ha recibido durante el proceso formativo	Satisfacción personal
		Satisfacción académica

6.1. El perfil de los estudiantes. La motivación para ser maestra y maestro

Los datos de acceso que proporciona el Servicio de Planificación Académica de la Universidad de Barcelona para la cohorte 2010-2011 indican que el 84% de los estudiantes se matricularon al grado de maestro de educación infantil en primera opción y el 16% en segunda opción, lo que muestra que nos hallamos ante unos y unas estudiantes muy motivados por la carrera.

Los estudiantes quieren ser maestras y maestros. Su decisión se ha ido fraguando desde temprana edad y el grado es visto como el camino que hay que seguir para llegar al objetivo, así lo manifiestan los estudiantes de PAU i de CFGS. También el grado es visto como una oportunidad de iniciar un proyecto profesional para los estudiantes adultos.

Des de sempre havia volgut ser mestra, ho tenia molt clar. El meu objectiu final era ser professora i llavors clar havia de passar per aquí. També tenia moltes ganes de ser estudiant universitària i de conèixer el món de la universitat i accedir a aquests estudis, però bàsicament era per això; jo havia de fer un batxillerat per ser mestra, el feia. (P23_PAU:23:1)... Al final vaig triar Infantil perquè vaig pensar que era el que gaudiria més. Fins i tot em vaig apuntar als cicles per si de cas no entrava (P23_PAU: 23:2)

En la cohorte 2010-2011, el ciclo formativo fue la principal vía de acceso al grado. Para las estudiantes, el CFGS es la oportunidad para acceder a la universidad por varias razones: para las estudiantes que no superaron la nota de corte de las PAU; para las estudiantes que no se sentían preparadas para afrontar unos estudios universitarios; y para las estudiantes que una vez finalizado el CFGS se sintieron motivadas para continuar los estudios.

Jo el primer cop que vaig fer la selectivitat no m'arribava la nota de tall per arribar aquí i a les universitats on entrava no m'anaven bé i vaig decidir fer el cicle i a veure com m'anava i com ho podia arreglar. I mira, tot rodat! (P19_CFGS: 19:2)

Doncs jo vaig començar fent el cicle formatiu d'infantil i quan el vaig acabar primer no pensava anar a la universitat, però després vaig pensar, perquè no continuar? M'agradava molt el món de l'educació infantil i ja treballava a una Escola Bressol i em vaig posar. (P25_CFGS:25:1)

La motivación que tienen los estudiantes para realizar los estudios de grado viene reforzada tanto por el entorno familiar como el entorno social. Para algunas estudiantes el hecho de tener familiares o progenitores que son maestras y maestros o bien unos estudios universitarios ya supone un estímulo. Para otras estudiantes se añade el hecho de ser los primeros de la familia en ir a la universidad.

Tinc molts mestres a la família, d'educació infantil i de secundària de filosofia, tots estaven molt contents.(P15_CFGS:15:16)

Sí, la veritat és que sí. Tinc vàries companyes que estudien per ser mestres o que ja són

mestres i elles em deien: “Ho has de fer perquè tu vals per això i estàs capacitada per això. A tu t’agrada moltíssim i si t’agrada tant com tu mostres serà molt fàcil. (P20_CFGS:20_25)

El meu marit. Ell té una carrera universitària i ell em va animar molt quan vaig acabar el cicle. Ell em va dir “va, que una carrera universitària sempre és millor que un cicle formatiu” i està tot relacionat. Ell sempre m’ha animat molt a continuar perquè en una casa amb una nena petita i tot, és difícil.(P25_CFGS:25:3)

6.2. La experiencia del primer año

En la primera fase del análisis de los datos se comprobó la interacción de factores personales e institucionales en el proceso de transición de las y los estudiantes durante el primer semestre. Cuatro años más tarde, los estudiantes entrevistados recuerdan su experiencia del primer año académico desde una perspectiva sociocognitiva.

6.2.1. Las primeras semanas. La adaptación inicial

Las estudiantes recuerdan que al iniciar los estudios universitarios se siente una mezcla de sentimientos que oscilan entre la ilusión por comenzar una nueva etapa que les permitirá conseguir su objetivo y el miedo y la ansiedad por saber si podrán afrontar las exigencias académicas de los estudios.

Jo el recordo bastant positiu perquè sobretot tenia molta il·lusió.(P14_PAU:14:5)... Jo diria que a primer la meva motivació era molt alta perquè era tot nou, estava fent la carrera que sempre havia volgut però jo crec que ha sigut més una cosa personal que no pas per les assignatures en si o pel que m’oferien, ha estat un estat meu a primer. (P14_PAU:14:8)

Primer va ser una etapa complicada. Arribes aquí amb molta il·lusió però amb molta por, ja que estàs molt pressionat a superar un tant per cent de crèdits. Això em posava molt nerviosa. També por a no superar les expectatives del professor. Aquesta por era per una banda per si no ho feia bé em fessin fora (P2_CFGS: 2:5)

Primer és el més dur perquè potser no tens l’hàbit, no coneixes a les persones però un cop ja tens l’hàbit i les persones, un cop ja tens això, ja ho tens (P4_CFGS:4:15)

Durante las primeras semanas las y los estudiantes se centran en adaptarse académica y socialmente al nuevo contexto, en varios aspectos. El primer aspecto se refiere al ajuste con la *estructura y la organización de la carrera* (plan de estudios, horarios, etc.). La adaptación se resiente cuando se presentan dificultades para ajustar la situación laboral con la situación académica.

Primer va ser un any d'organització, de dedicació, d'estructurar molt bé les coses per després. (P4_CFGS:4:14)

Era difícil. A més vaig agafar temps complet. Ara ja m'he acostumat, però va ser molt difícil. Em vaig sentir inclús malalta. Arribava la època d'exàmens i agafava bronquitis. M'he anat acostumant. Sé que si no treballa no tinc ingressos per venir aquí. Els meus pares m'ajuden i m'han pagat la carrera, però sóc incapaç de demanar més. (P2_CFGS:2:20)

A veure, tinc la sensació de què m'he hagut de dedicar molt i esforçar-me molt perquè he tingut molt poques hores per fer-ho. Bàsicament perquè jo combinava els estudis amb la feina i clar m'he hagut d'esforçar moltíssim i he estat moltes nits sense dormir perquè sinó no arribava però així a nivell de coneixements no crec que sigui quelcom súper difícil. (P6_CFGS:6:13)

El segundo aspecto hace referencia a la *preparación académica previa* para superar las asignaturas del plan de estudios. En este caso se dan dos casuísticas. La que experimentan los y las estudiantes de CFGS con las asignaturas básicas (lengua catalana, lengua castellana y lengua inglesa) con una preparación más deficitaria que los estudiantes de PAU y la que experimentan las y los estudiantes de PAU con las asignaturas de contenido psicopedagógico que inicialmente son más comprensibles para los estudiantes de CFGS. Para los estudiantes mayores de 25 años, el ajuste académico es más de tipo sistémico.

Vaig notar un canvi amb les llengües molt gran perquè vens d'un nivell molt baix. (P16_CFGS:16:4)

També la por de l'anglès i les llengües va ser clau a primer. A primer català, castellà i anglès va ser, en nom meu i de tots els estudiants, la por de "no passarem a segon" i si que passes. (P19_CFGS:19:4)

La meua promoció es la que hi ha tants i tants alumnes de FP, jo sóc dels pocs que vaig entrar amb 18 anys aquí a la universitat i vulguis o no doncs la gent que ve del FP ve més preparada, té certs coneixements i tu parteixes una mica de 0 (P21_PAU:21:4)

Un caos. Per mi, un caos. No a nivell institucional de la Universitat, sinó a nivell personal perquè jo feia 10 anys que no estudiava. Tot i venir de la preparació per a majors de 25 anys que la recordo també molt dura perquè significava tornar a fer anàlisis sintàctics, tornar a mirar una sèrie de temàtiques i inclús l'hàbit de llegir l'havia perdut. Em va costar moltíssim. Sobretot el primer any em va costar molt posar-me al nivell de redacció de treballs que demanava la Universitat esperant el nivell normal de batxillerat. (P9>25a:9:5)

El segundo aspecto hace referencia al ajuste con *la actuación docente, la metodología docente y el trabajo exigido* para superar la asignatura. Los y las estudiantes de CFGS presentan un contraste más grande con su experiencia académica previa en todos los aspectos. Estos estudiantes provienen de un entorno académico en el que predomina la metodología práctica y colaborativa y la relación con el profesorado es más próxima. Los estudiantes de PAU están más habituados a la metodología teórica y al aprendizaje individual y tienen adquiridos unos hábitos de estudio que concuerdan más con los estudios universitarios.

Això sí, sobretot en els treballs en grup perquè al batxillerat sempre era una feina individual, aquí no tenia exàmens i eren tot treballs.(P1_PAU: 1:18)... treballs requereix més constància i potser no estava tan acostumada a fer-ho i em va costar una mica agafar l'hàbit i sobretot a treballar en grup (P1_PAU: 1:19)

Suposo pel fet de que al grau superior tot era més pràctic i arribes aquí i a primer tot és bastant teòric. Totes les assignatures són d'estudiar i d'aprendre i, recordo que era feina, vull dir, que havies d'estudiar i havies d'estar-hi força temps, perquè no era el mateix que el cicle superior (P11_CFGS:11:5)

En comparació amb els altres el més dur, en quan a treballs, o sigui va ser per una banda bonic d'experiències en quan a la relació, les classes eren amenes, eren interessants però de treballs a primer va ser el que més, més ens van,.. o el menys jo ho recordo (P3_CFGS:3:6)

Por último, las y los estudiantes también resaltan el ajuste en la *manera de gestionar y planificar la dedicación al estudio* respecto a sus estudios anteriores. Los estudiantes de CFGS manifiestan más dificultades para gestionar su tiempo de estudio y para compaginar el estudio con otras actividades. En cambio, los estudiantes de PAU no perciben tener dificultades para gestionar y planificar su actividad académica.

El meu primer any va ser molt dur perquè li havia de dedicar molt de temps, temps que estan treballant és molt complicat de trobar aquest temps. Me'n recordo que no tenia vida. Estava cada hora que tenia lliure, caps de setmana fins a molt tard a la nit, estudiant, fent treballs. Recordo molt dur, d'estudiar molt, de dedicar-li moltes hores. (P25_CFGS:25:4)

Més temps. Havia de fer més temps i destinar més temps a cada assignatura. En el grau era més general. Aquí has de dedicar més temps per a cada assignatura.(P11_CFGS:11:9)

No... És que jo crec que els hàbits d'estudi els tenia molt pautats..... jo deia "uf, si jo ho comparo amb segon de batxillerat, ara vaig més descansada?". (P14_PAU:14:11)

No, la veritat és que no. Jo sóc molt de treballar a través de resums i esquemes i és el que he continuat fent a la universitat. Sóc una persona molt organitzada, però molt i porto tot molt al dia i tot ha d'estar en un format molt concret perquè si no a l'hora d'estudiar no puc i m'atabalo. La veritat és que he seguit igual. Vaig trobar la meua manera d'estudiar a Batxillerat i no ho he canviat. (P19_CFGS:19:8)

6.2.2. La percepció de autoeficàcia personal y acadèmica

Una vez superado el primer momento de ajuste académico y social, las y los estudiantes se sentían autoeficaces tanto personalmente como socialmente para adaptarse y afrontar los estudios. En cuanto a la dimensión personal, consideran que su manera de ser es la adecuada para relacionarse con sus compañeras y compañeros.

perquè m'agrada parlar amb tothom i sóc molt oberta i no tinc problemes per parlar amb els altres.(P5_CFGS: 5:23)

Jo es que sóc una persona molt extravertida i de seguida estableixes conversa i fas els grups de treball. Jo també he de dir que a primer vaig començar amb dues noies amb les que vaig des de l'escola, és a dir que havíem fet l'escola, batxillerat i el cicle juntes. Tot i que vam estar juntes a primer, no hem tornat a fer treballs de grup juntes, cadascú ha fet el seu grup universitari (P19_CFGS:19:16)

Aunque, las y los estudiantes adultos y los estudiantes chicos son los que inicialmente presentan más dudas sobre su capacidad para integrarse al grupo clase.

Vaig entrar aquí amb una edat més gran i a més a més quasi bé eren totes noies 5-6 anys més petites. Aquest fet ha fet que vingúes aquí a la universitat a estudiar i treure'm la carrera a nivell personal i no tan a fer penya i grup. Tot i així he fet amistat amb gent que ens veiem.(P13_CFGS:13:8)

Al principi, sobretot el dia de la presentació quan vaig entrar i no vaig veure cap altre noi, la veritat em va sobtar i em va cohibir. Jo m'esperava un o dos referents masculins més amb qui començar a apropar-me. Però als pocs dies, per no dir el dia següent, em vaig sentir molt ben acollit i he tingut unes companyes meravelloses.(P9_>25a9:9)

La primera, que érem 3 nois a classe, i recordo el primer dia que suposo que va ser de manera voluntària i a mode de supervivència ens vam ajuntar els 3 nois i be no vaig tenir mai la sensació de que ... be és que suposo que tampoc pots jugar a dir que falten nois o sobren noies perquè això és la voluntat de cadascú però jo em vaig sentir molt còmode tot i

ser dels petits de la classe perquè ja et dic, la gran majoria tenien 23-24-25 i érem de 60, 7 o 8 que teníem entràvem amb 18 anys, que veníem de les PAU.(P21_PAU:21:13)

En cuanto a la dimensión académica, todas y todos los estudiantes expresan que se sentían capaces para afrontar las tareas exigidas en las asignaturas. Las y los estudiantes de PAU atribuyen su preparación a la formación recibida en el bachillerato y los hábitos de estudio adquiridos. Para los estudiantes de CFGS, la autoeficacia se apoya en el hecho de haber superado unos estudios afines a la carrera. La duda se centraba en las asignaturas de lengua (catalán, castellano e inglés).

Jo penso que del batxillerat ja venia amb bon nivell, és a dir em trobaria amb coses noves però bé. (P23_PAU:23:4)

Sí, però suposo perquè venia del cicle i moltes de les coses que fèiem ja les havia fet. O sigui el començament vaig venir dient ui!! Què passarà, que haure de fer, la universitat que sempre diuen que est tan, però una vegada vaig començar, ah si !! això em sona, això ho he fet, això es fa així...(P3_CFGS:3:8)

Jo la que més temia era l'anglès, el català i el castellà, que era les que jo havia vist mes o menys el pla docent i eren les que més m'inquietaven. Les altres era una miqueta el que havia fet al grau superior i em veia preparada, però per l'anglès no. (P4_CFGS:4:6)

De todas formas sí que hay estudiantes que al inicio del curso percibieron que no podrían afrontar los estudios universitarios. Estas estudiantes presentaban altos niveles de ansiedad y pocos recursos para gestionar el trabajo exigido. Otros estudiantes que dudaban inicialmente de su capacidad son los estudiantes mayores de 25 años debido a la falta de hábitos de estudio.

Sóc una persona que m'angoixo molt. Vaig haver d'anar al psicòleg perquè em veia que no arribava.(P12_CFGS:12:5)

No molt, perquè l'experiència del principi em donava respecte, veure als mestres, als companys, percebia molta feina i molts treballs, era tot molt seriós. Em pensava que el segon any deixaria la carrera.(P7_CFGS:7:3)... Perquè percebia molta feina, molts treballs i a vegades, bé, el primer semestre vaig sentir que anava una mica carregada de feina. Em pensava que no seria capaç. (P7_CFGS:7:6)

Sobretot tenia mancances a nivell d'hàbit: tornar a estudiar, tornar a estructurar un treball... això em va costar molt a primer, sobretot al primer semestre. Jo me format a majors de 25

anys, he superat la prova, però la Universitat és una altra història. A nivell de feina i estudi vaig necessitar moltes hores i obligar-me a llegir, buscar articles i interessar-me pel què estava estudiant a més del que em donaven per posar-me metes més llunyanes. (P9_>25a:9:7)

6.2.3. La percepció de estrès acadèmic

Los estudiantes distinguen dos situaciones relacionadas con la percepción de estrés académico. La primera situación es de tipo académico y se relaciona con las creencias de autoeficacia académica. Tiene que ver con la capacidad para abordar el volumen de trabajo exigido en las asignaturas (los exámenes, los trabajos individuales y los trabajos en grupo). Las y los estudiantes con un alto nivel de estrés son estudiantes que viven su experiencia académica con mucha ansiedad y, además, no disponen de suficientes recursos para gestionar su trabajo académico. Estas estudiantes consideran que si el profesorado se coordinara y se planificara no se provocarían estas situaciones de estrés. La segunda situación es de tipo externo y tiene que ver con la vida laboral de los y las estudiantes. En estos casos, la situación se agrava al tener dificultades para compaginar las dos vidas, la académica y la laboral. Los momentos críticos coinciden con la evaluación de las asignaturas donde los trabajos se entregan en el mismo período. Ahora bien, no todos los estudiantes perciben vivir situaciones de estrés. La diferencia está en la organización.

Moltes. Jo vaig tenir molta ansietat a primer. Només entrar per la classe tenia una sensació d'ofec i vaig tenir un any molt dur per l'ansietat que tenia. Jo no sabia que em passava; no dormia per les nits, tremolors, taquicàrdies i llavors quan no vaig poder més vaig demanar ajuda a ma mare i em va dir que anéssim a un especialista. Allà hi vaig anar tres mesos i el temps anava avançant i jo no podia entrar a la classe.(P4_CFGS:4:32)

El primer any com que no sabíem com organitzar-nos era com impossible, era un estrès màxim. Ara com que ja sabem com organitzar-nos, tenim estrès però és molt més fàcil. Ja saps que si t'organitzes bé és molt més senzill, ja saps el que hi ha. Si tu t'organitzes bé és fàcil i no fer els treballs a l'últim dia.(P20_CFGS:20:20)

Sí, sí. A nivell acadèmic. A més treballava 9 hores cada dia i en horari nocturn. A vegades no dormia, em posava a plorar, no podia amb tot. Però jo necessitava treballar i estudiar la carrera.(P10_CFGS:10:19)

En cap moment vaig fer un esforç sobrehumà ni vaig dedicar un temps molt molt gran a treure'm el primer curs.(P21_PAU:21:20)

6.2.4. La satisfacción con los resultados académicos obtenidos

En el primer curso y para dar valor a sus calificaciones, los estudiantes comparan las calificaciones obtenidas en las asignaturas de la carrera con los resultados académicos de su experiencia previa. En este sentido, los estudiantes se sienten satisfechos si sus calificaciones son iguales o superan las expectativas iniciales. Los estudiantes atribuyen sus buenos resultados al trabajo realizado, al esfuerzo, a las horas invertidas, a la constancia y a la organización del tiempo. También resaltan el hecho de la motivación por estudiar la carrera preferida y acorde a los intereses personales. Asimismo, algunos estudiantes se refieren al apoyo del profesorado y de las compañeras y compañeros de clase para conseguir un buen rendimiento. Finalmente, los estudiantes afirman que las calificaciones positivas refuerzan y ayudan a proseguir hacia la meta.

Si jo em poses al grau superior, mai hagués pensat que les notes haurien estat tan altes. Però un cop estava aquí, veia la feina i l'avaluació continuada, jo estava molt satisfeta amb els resultats.(P_CFGS:4:26)

A treballar, esforçar-me a aprofundir... i possiblement també a la temàtica de l'assignatura en concret, si m'agradava més o menys doncs també vulguis o no es nota a l'hora d'estudiar, perquè t'entra més fàcilment, et pots expressar millor en un examen. Si és una temàtica una mica més tècnica costa una mica més.(P15_CFGS:15:9)

s'ajunten més exàmens hi has de dedicar més temps però és sobretot dedicació, no és qüestió de capacitat és qüestió de dedicació i organització del temps (P21_PAU:21:21)

El fet d'aprovar i veure que els resultats eren positius va ser el que em va motivar a continuar. (P24_CFGS:24:11)

6.2.5. La percepción de apoyo y los recursos del entorno

La literatura sobre el proceso de transición de los y las estudiantes resalta que el apoyo social y académico es básico para continuar la trayectoria académica. En relación a este aspecto, los estudiantes entrevistados confirman la importancia de la familia y las amistades durante su formación universitaria. También resaltan que, si bien la necesidad de apoyo es fundamental durante el primer curso, ésta se mantiene a lo largo de los estudios. En cuanto

al apoyo institucional, las y los estudiantes muestran una cierta desafección institucional, sólo emerge como agente institucional al profesorado.

Para los y las estudiantes, la principal fuente de recursos y apoyo es *la familia y su entorno* por varias razones. Una razón es que las familias son el principal recurso financiero y quienes sufragan los estudios en su totalidad, aunque disponen de ayudas como las becas o ayudas derivadas de su situación familiar (familia numerosa) y pueden hacer trabajos para ser autosuficientes. Son pocos los estudiantes que se financian ellos mismos los estudios. La situación financiera es un elemento claro de presión para superar los créditos matriculados ya que la normativa de matrícula incrementa económicamente los créditos no superados y puede suponer un obstáculo para continuar los estudios.

Ells pagaven la matrícula, però és un pes que t'ho paguessin ells. Jo no volia suspendre cap, perquè sé que m'ho pagaven ells. Et sents malament.(P12_CFGS:12:26)

Per sort no. I a més el meu cas és una mica particular perquè sóc família nombrosa i se'ns ajuda bastant.(P21_CFGS:21:29)

M'he finançat jo la carrera i gràcies a les beques. Gràcies a les beques des del primer any no vaig haver de pagar matrícula. Això és un desfogament molt important però a nivell de costos, sempre n'hi ha molts: material, desplaçament... (P9_>25a:9:24)

Otra razón es que la familia es quien sostiene afectivamente a los y las estudiantes durante su trayectoria académica especialmente en los momentos de estrés y desánimo y los momentos de indecisión. En estas situaciones, los y las estudiantes esperan y necesitan que sus familias nutran la creencia de autoeficacia mostrando confianza en sus posibilidades para conseguir sus objetivos (reforzar la autoeficacia). Asimismo, las familias ayudan a las y los estudiantes a rebajar el nivel de ansiedad y estrés con palabras de ánimo y paciencia o bien respetando su tiempo de estudio. Así pues, la confianza, la paciencia, los ánimos, la empatía y el reconocimiento son actitudes familiares que repercuten en la motivación del estudiante para superar los momentos adversos y continuar su formación.

La meva mare i la meva germana eren. Potser tenia època d'exàmens i jo estava una mica trista i elles em deien "vinga, tira, no passa res". El primer any jo em deia, que no podia, que no arribaria a totes i eren moltes assignatures i quan vaig suspendre català el primer any jo ja vaig dir: "fins aquí, ja està, aquí es queda" i I ma mare em deia "no, no, continua que només una assignatura; després d'aprovar totes les altres". I ma mare, aquesta motivació

per darrera, perquè si hagués estat per mi potser ho hagués deixat (P4_CFGS:4:10)
Sí. Si no fos per la meua família molts moments penses és igual. Sobretot amb mon pare perquè jo em veia molt reflectida amb ell i jo li deia “Ostres papa, mira que m’està passant, a veure si es que jo no serveixo” i ell em deia “paciència C, paciència”. Realment han estat un pilar fonamental, tan ells com la meua parella.(P5_CFGS:5:37)

Home, doncs que reconeguim el seu esforç, la carrera que està fent que ja que socialment no està gaire reconeguda doncs que a casa teva ho visquin amb cert orgull que tu estiguis fent aquest esforç i que vulguis dedicar la vida a l’ensenyament. I si ets una mica com jo que al principi a primer i tal em costava més ficar-m’hi doncs, si tens una mare que per sort té un horari que pot estar a casa i et pot dir el dia que estàs passant-te massa al sofà i has d’estudiar i et diu: “Vinga, va!”. (P14_PAU:14:33)

Els ànims, que estiguin allà. Que quan arribis a casa que hi siguin, que t’escoltin i que tinguin interès i que sàpiguen una mica de la teua vida i llavors al compartir-la és com que la càrrega es fa menys feixuga. Jo a més tinc la gran sort que jo visc amb el meu pare i visc amb el meu avi a casa de tota la vida i el meu avi és un coco i ell m’ha donat un suport acadèmic que poder hi ha gent que si que hi ha uns estudis acadèmics a casa i que li han pogut proporcionar o no. (P19_CFGS: 19:28)

M’han ajudat en què han entès que jo he necessitat moments d’estar tranquil·la; jo no he hagut de marxar a una biblioteca sinó que jo he tingut el meu espai.(P6_CFGS:6:27)

Junto al entorno familiar, *el entorno social* representa el contexto socializador y afectivo del estudiante. El grupo de amistades o la pareja sentimental es un factor que puede facilitar o inhibir el proceso de transición y el hecho de persistir en los estudios. Los y las estudiantes valoran positivamente su entorno social pues consideran que no interfieren negativamente en su trayectoria y en su desempeño académico. Sí que existen dificultades cuando no forman parte de un contexto académico pues es difícil que comprendan las exigencias del trabajo universitario.

Sempre m’han trucat, a vegades venien a casa. A més he tingut la sort de que treballava amb ells. Aleshores era més fàcil, a les hores lliures ens podíem trobar. Ells també estudiaven i per tant m’entinen perfectament, mai m’han fet triar entre ells o els estudis, si fos així molt amic no serien. Jo he escollit estudiar, i ells ho han d’entendre. M’ha costat molt entrar i superar la carrera, com per pensar en sortir de festa.(P10_CFGS:10:29)

el fet de tenir amics en la mateixa situació doncs intentàvem respectar-nos i posar-nos al seu lloc, això evitava els conflictes.(P16_CFGS:16:24)

tots estàvem estudiant, al contrari és a veure com quedem que gairebé no ens veiem. I amb

la meua parella tampoc, sempre s'ha respectat. (P23_PAU:23:48)

Amb la meua parella si que ho he notat més. La meua parella treballa i els caps de setmana els té lliures i això de dir no puc quedar dissabte ni diumenge perquè he d'estudiar si que m'ha comportat bastants conflictes.(P4_CFGS:4:39)

però a vegades els que no estudien o que no han passat per la facultat és més difícil entendre que tenim una responsabilitat. (P20_CFGS:20:26)

Otro de los puntos de apoyo es la propia *institución* y sobre este aspecto los y las estudiantes tienen diferentes puntos de vista. En general existe una desafección institucional. De las respuestas de los y las estudiantes sobresalen diversos aspectos. En primer lugar, se destaca la rigidez del funcionamiento institucional reflejado en las normativas y en la planificación de los estudios para los estudiantes que compaginan sus estudios con el trabajo. En este sentido, consideran que la institución debería ser más receptiva a las necesidades de los estudiantes.

No em facilita gens. La universitat no està feta per gent que treballa. Estudiar a una universitat, i cada cop més, està dedicat a la gent que no treballa i que pot dedicar la seva vida a la universitat. El tema de facilitar les coses a l'hora de, per exemple l'assistència del 80%, en això ser tan rígids, i més ara com està el món laboral i amb el difícil que és trobar una feina posar-se rígids amb això a mi no em va agradar. (P25_CFGS:25:39)

Crec que la universitat ens ha d'escoltar més. Ha de tenir més en compte les nostres demandes, les dificultats de cadascú. M'he trobat amb molts professors, molt intransigents en temes d'horaris. Crec que haurien de ser més flexibles i empàtics.(P10_CFGS:10:30)

si que hi ha alumnes que estan molt emprenyats amb el funcionament de la institució però bé, no considero que sigui culpa de la institució.(P20_CFGS:20: 27)

jo m'he queixat molts cops de la informació que s'ha donat aquí a la Universitat.(P9_>25aa:9:37)

En segundo lugar, respecto a la necesidad de la orientación del estudiante de primer curso. Los y las estudiantes recuerdan que en primer curso tenían un tutor o tutora, pero no le prestan demasiada atención. Señalan que la figura del tutor y tutora puede ser necesaria para las personas que manifiestan problemas de adaptación.

Jo sé que hi havia un tutor, però jo no el vaig conèixer. No vaig necessitar suport, suposo que si algú ho necessités doncs hi hauria la manera.(P22_CFGS:22:28)

Jo penso que ja som grans potser com per anar a la tutora a demanar-li ajuda. Jo per exemple em vaig recolzar en la família i els amics, la parella, però és veritat que tens aquell suport allà. (P24_CFGS:24:42)

Jo crec una ajuda específica no és necessària, és positiu que estigui el recurs d'ajuda però penso que algú que fa primer i que ha entrat a la universitat és una persona adulta. Tal i com està enfocada aquesta carrera no crec que necessiti una ajuda específica, només que els professors expliquin bé el funcionament del curs és suficient.(P1_PAU:1:66)

Finalmente, y vinculado con los aspectos anteriores, la importancia del *profesorado y la clase*, que son vistos como los referentes institucionales que tienen las y los estudiantes para integrarse a la vida académica. Respecto al profesorado, la valoración es positiva para aquellos que apoyan y acompañan al estudiante en su proceso de aprendizaje y acercan a la profesión. En cuanto a la actuación docente, resaltan el profesorado que utiliza dinámicas de clase más participativas y activas que son percibidas como metodologías facilitadoras del aprendizaje. Valoran el profesorado que establece una comunicación fluida con las y los estudiantes. En realidad, es a quien recurren si tienen algún problema o duda. Ahora bien, son muy críticos con determinadas actitudes del profesorado que crean inseguridad y no ayudan a progresar.

Una ajuda específica dia a dia per l'estudiant no crec que sigui feina de l'institució sinó dels mestres i de la classe.(P1_PAU_1:47)

Doncs als mestres que he tingut durant la carrera, m'han ajudat bastant i el fet de compartir amb les companyes dubtes i poder tenir tutories amb els mestres, això et facilita poder tirar endavant.(P18_CFGS:18:13)

El descriuria com un professor implicat en la seva feina, motivat pel que fa. Actiu, que arriba a l'aula i no és engegar un power point i llegir el Power sinó que veus que realment li agrada i que et transmet. Professor que deixa espai a feedback, que et deixa intervenir, i entenc que hi ha classes que han de ser jo explico i després estona de debat, però que la majoria de classes són de feedback. Seria aquest (P5_CFGS:6:16)

Jo diferencio entre professor de classe magistral amb professor que interactua amb l'alumnat. He trobat aquests dos estils per etiquetar. La majoria són professors dels que interactuen i volen saber l'opinió. M'ha agradat molt la professionalitat dels professors, de la majoria, pel fet de no corregir o avaluar el que ells volien sinó el que l'alumne volia dir. Molts professors avaluen pel que esperen que se'ls hi digui i recordo alguns professors amb

els que inclús he intentat anar més enllà en algun treball o examen i m'han dit que els hi semblava bé. No és el que s'esperaven però ho valoren molt.(P9_>25a:9:11)

De ir a la clase, entrar y sin conocerme solo entrar a clase me dijeran. “Tu d'on ets?” y yo “d'Equador” y ellos “Ui, aquests d'Equador i Colòmbia, com els hi costa el català. No sé si ho superaràs.” Solo entrar a la clase, que no me conocía de nada. Que me diga esto el primer día de clase te hace plantearte “¿Continuo? ¿Vengo o no vengo?”. Claro si te dicen esto el primer día te haces una expectativa de qué será la asignatura y piensas “Suspendré, m'acaba de fixar que no sóc d'aquí i no parlo el català fonèticament com un de Girona.” (P8_CFGS: 8:42)

Hi ha professors que no; vas al seu despatx i no hi són, envies correus i no contesten, i que si no és imprescindible no volen tenir res fora d'aules...(P19_CFGS:19:18)

Para las y los estudiantes, el grupo clase es también un referente institucional. La integración a la vida universitaria se relaciona con el grupo de trabajo. Éste se convierte en el apoyo necesario que motiva al estudiante a continuar en los momentos de desánimo.

Muchas veces piensas lo voy a dejar, pero tener apoyo de tus compañeras o de cualquier compañero que te dice “¿Cómo lo vas a dejar ahora que ya empezaste? Ahora no mires para atrás. Continúa que esto lo vas a superar.” El apoyo constante, día a día, de venir a clase desde estar con tus compañeras y hablar de cosas académicas, te motiva bastante la verdad. (P8_CFGS: 8:26)

El primer any et desmotiva una mica, però després vaig pensar “ara que he començat, continuo” i pel reforç dels companys que poc a poc vas creant i entre tots ens anem recolzant.(P18_CFGS:18:7)

6.3. La satisfacción con la formación recibida durante la carrera

Las estudiantes y los estudiantes manifiestan que el grado no es una titulación con contenidos difíciles. Destacan la importancia del esfuerzo y de la constancia para dedicarse y comprometerse con las asignaturas. Las y los estudiantes indican que es importante que los estudios te interesen y te motiven para continuar.

Si a tu no t'agrada això és impossible, bé més aviat molt difícil, que te la treguis perquè no tens motivació. (P20_CFGS:17)

És una carrera de constància. Si ets constant no és que sigui molt difícil el temari perquè és posar-t'hi però jo crec que si a tu t'agrada el tema, t'agrada aquesta professió, et ve sol

implicar-t'hi. Si ets una persona constant no hi ha dificultat en treure-te-la el problema està en que si no vas a classe i no et mires el material és impossible poder seguir les assignatures. Si ets constant no és una carrera difícil. (P19_CFGS:12)

En relación al plan de estudios, los y las estudiantes destacan que el itinerario curricular va decreciendo en interés. El contenido es fácil de asimilar y algunas personas matizan que poco riguroso. Se solapan contenidos y no se vinculan con las competencias profesionales. En cuanto al rendimiento académico, destacan que para obtener buenas calificaciones has de dedicar mucho tiempo a las asignaturas.

en realitat m'hagués agradat una mica més de serietat i que fos més la universitat que jo em pensava que era. Les universitats quan t'ho diuen a la ESO penses que d'aquí no passes i arribes aquí i és més fàcil que el batxillerat, sembla que vas cap enrere. (P22_CFGS:22:23)

És una carrera que ha anat en progressió descendent per mi, poc a poc, a mesura que passaven els semestres o els anys, tenies la sensació de que estava una mica descuidada a nivell del pla docent, assignatures que es repeteixen, tenies la sensació de que no s'havia mirat prou el que es podia treballar i quina era la finalitat d'aquells coneixements que se'ns volien donar. (P21_PAU:11)

Del plan de estudios, las y los estudiantes valoran muy positivamente las asignaturas de prácticas. Las prácticas representan el momento y el espacio donde pueden verse reflejadas como maestras y maestros. Los contenidos adquieren significado y toman conciencia de lo que han aprendido. Además, en el período de prácticas, las y los estudiantes se integran en las dinámicas de las aulas y tienen la oportunidad para verse y sentirse como maestras y maestros.

Les pràctiques sens dubte m'han encantat i és quan he sentit que podia ser mestre i jo crec que és algo que deu dir gairebé tothom (P1_PAU:1:54)

Quan hem fet pràctiques o hem anat de visita a escoles te n'adones que tot això s'ha de portar a terme i que no només és ensenyar sinó posar-ho a la pràctica. Són aquestes les vivències que m'emporto, la pràctica. Aprenentatge significatiu totalment, sense això no hi ha res a fer; aprens realment quan els tens al davant. (P20_CFGS:20:31)

Jo penso que és del que estic més orgullosa perquè estàs en una classe i te n'adones que tot el que estàs aprenent ho pots aplicar i te n'adones que has après.(P24_CFGS:24:52)

Al final del grado, las y los estudiantes se sienten satisfechos por haber conseguido cumplir con su objetivo para ser maestras y maestros. Son conscientes de que han madurado y crecido tanto académicamente como personalmente, pero consideran que el plan de estudios debería incluir más periodos de prácticas, también reclaman un tipo de aprendizaje más activo, basado en problemas o estudios de casos que permitan desarrollar el pensamiento crítico.

Estic molt contenta, crec que he crescut molt, no només acadèmicament sinó també com a persona. Mai he sigut una nena, nena, perquè la vida t'aporta ser d'una manera i et fa madurar, però m'ha fet fer un treball interior, arrel de totes les experiències que he viscut, que ha de continuar fent per arribar a saber com vols ser com a docent i com a persones. (P19_CFGS:19:39)

Més pràctiques. Jo no em sento preparada, falten pràctiques i hi ha molta teoria en aquesta universitat..... Si que hi havia assignatures que més o menys treballaven aquestes coses però a mi m'ha faltat per exemple tractar casos reals, sense nom ni res. A vegades potser és millor saltar-se el pla docent si la teva classe et demana una altra cosa. No crec que surti preparada, i també vaig amb inseguretat per estar davant d'una classe. Potser començo a treballar al setembre i de dir, com ho podré fer? Com ho faig? Com defenso que jo vull fer aquella teoria que em van explicar a la universitat davant d'un claustre? Com puc defensar la meva postura? Clar, tu m'has explicat la teoria però també ens falta l'esperit més crític. (P4_CFGS:4:50)

A modo de conclusión,

El primer curso universitario es visto como el curso más complejo y difícil de toda la carrera. Al inicio, los y las estudiantes viven entre la ilusión y el miedo que produce la incertidumbre de saber si serán capaces de adaptarse al nuevo contexto educativo y de relacionarse con las compañeras y los compañeros de clase. Durante las primeras semanas, las y los estudiantes deben incorporar a su trayectoria vital su nueva vida universitaria siendo un período de cambios de tipo personal, social y académico. Las dificultades se centran en las personas adultas y las personas que compaginan los estudios con el trabajo pues son las que tienen más responsabilidades de tipo familiar y laboral y tienen menos tiempo para dedicarse al estudio lo que produce un alto nivel de estrés académico. Durante el primer curso, las y los estudiantes se apoyan en sus familias y en sus grupos de amistades quienes sostienen emocionalmente a los estudiantes.

Los y las estudiantes coinciden en destacar que la carrera no es difícil desde el punto de vista de contenido, pero requiere un gran esfuerzo, constancia y dedicación para superar las asignaturas. En este sentido, el volumen de trabajo exigido es visto como estresante por las personas que tienen que compaginar los estudios con otras actividades, pero también emergen estudiantes con altos niveles de ansiedad y con dificultades para organizarse y planificarse académicamente que no saben cómo actuar ante el trabajo demandado. A nivel académico, el profesorado y los compañeros y compañeras de clase son percibidos para las y los estudiantes como el referente institucional. En el mismo contexto, las personas reclaman más flexibilidad de la institución para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, especialmente para los que trabajan.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

7.1. Conclusiones de la investigación

7.1.1. La adaptación al inicio del primer semestre

7.1.2. La valoración de la experiencia académica al final del primer semestre y los factores que inhiben el proceso de transición.

7.1.3. La continuidad y finalización de los estudios

7.1.4. El papel de la institución en la adaptación y retención de los estudiantes Las acciones de apoyo.

7.2. Limitaciones de la investigación

7.3. Prospectiva de la investigación

En este capítulo se presenta, de manera integrada, los resultados que dan respuesta y explican la importancia del primer semestre en la experiencia universitaria y su incidencia en la trayectoria académica del estudiante en relación a la continuidad y la finalización de la carrera. Se pretende dar respuesta, de esta manera, a las preguntas iniciales de investigación

- ¿Cómo es el proceso de adaptación académica del estudiante al inicio del semestre?
- ¿Cómo valoran los estudiantes la experiencia académica al finalizar el primer semestre y qué factores que facilitan e inhiben el proceso de transición?
- ¿La experiencia académica del primer semestre incide en la continuidad y la finalización de la carrera y se puede distinguir quien es el estudiante que persiste?

Asimismo, se pretende reflexionar sobre la orientación y apoyo institucional de las estudiantes y los estudiantes de primer curso a raíz de los resultados obtenidos. Para acabar con las limitaciones y prospectiva de la investigación. Finalmente, se mencionan las limitaciones y la prospectiva del estudio.

7.1. El primer semestre en la universidad

7.1.1. La adaptación al inicio del primer semestre

Para poder responder a la pregunta sobre el proceso de adaptación académica del estudiante al inicio del semestre se plantearon dos objetivos: identificar en qué medida las variables sociocognitivas determinan el proceso de adaptación inicial y distinguir si el perfil de acceso condiciona el proceso de adaptación académica inicial.

Respecto al primer objetivo, los datos han evidenciado que a pocas semanas de iniciar el curso las estudiantes y los estudiantes matriculados se sienten adaptados académicamente, una vez que se han habituado al entorno, al grupo clase y al profesorado. Se pone de manifiesto diferencias significativas en la percepción de adaptación académica en línea con las predicciones del modelo sociocognitivo de Lent y col (2009) tomado como referente teórico del estudio. Así pues, las y los estudiantes de educación infantil que se perciben como bastante adaptados se distinguen significativamente por sentirse autoeficaces académicamente y personalmente; perciben que disponen de una red de apoyo social y académica; se sienten satisfechos académicamente, están motivados y presentan menos estrés académico. (Lent y otros, 2009; 2012; 2013; 2016b)

Al determinar el valor predictivo de las variables sociocognitivas, la prueba de regresión logística binaria evidencia que la autoeficacia académica, la satisfacción con la vida académica, la motivación inicial y el estrés académico son variables predictoras de la adaptación académica al inicio del primer semestre. Con las entrevistas, se observó que las creencias de autoeficacia académica se sustentan de diferente manera en las y los estudiantes que provienen del CFGS y de bachillerato. Por un lado, las y los estudiantes de CFGS consideran que el ciclo formativo les familiariza con el contenido de las asignaturas. Por otro lado, las y los estudiantes de bachillerato manifiestan que poseer los hábitos de estudios adquiridos en el bachillerato les proporciona la capacidad para enfrentarse a las exigencias académicas. En las entrevistas se destaca la importancia de la motivación para acceder a la titulación deseada y el hecho de que las y los estudiantes tienen muy claro que su objetivo es ser maestra y maestro. Además, son conscientes del apoyo que perciben de sus familias y amistades por haber conseguido su objetivo de entrar en la universidad. Ahora bien, de las entrevistas si emerge la importancia del estrés académico. Al inicio del semestre el estrés académico parece más vinculado a aspectos actitudinales como la

ansiedad que se siente al incorporarse a un nuevo contexto. Con estos datos se confirman la importancia de tener unas metas u objetivos claros y una formación previa acorde a la nueva titulación, lo mismo que disponer una red de apoyo social y académico (Figuera y otros, 2003)

Respecto a si el perfil de acceso condiciona el proceso de adaptación académica inicial. Los resultados nos dicen que el perfil de acceso no distingue a las y los estudiantes adaptados académicamente de los y las estudiantes no adaptados académicamente. Aunque si aparecen algunos aspectos del perfil de acceso significativos que cabe destacar en relación a otras variables sociocognitivas. Un primer aspecto es la percepción de menor apoyo social (familia y amigos) de los estudiantes masculinos respecto a sus compañeras. Esta percepción se puede atribuir a una cuestión del prestigio social en función del género. Socialmente no es habitual que haya maestros en esta etapa educativa. En la cohorte, los hombres son una minoría.

El segundo aspecto tiene que ver con el background familiar. Los resultados indican que las estudiantes y los estudiantes cuyas madres tienen estudios superiores se sienten más satisfechos académicamente que el resto de estudiantes y las y los estudiantes cuyos padres tienen trabajos cualificados manifiestan sentir más apoyo social. En nuestro contexto, los progenitores suponen el nexo entre el contexto familiar y el universitario pues aportan, por un lado, el conocimiento sobre el contexto universitario y, por otro lado, el conocimiento sobre el ámbito profesional (hay que tener en cuenta que un porcentaje importante de las madres con estudios superiores son maestras). La literatura señala la importancia del *background familiar* en el proceso de transición de los estudiantes. El hecho de que la familia sea conocedora del contexto universitario ofrece al estudiante de nuevo acceso un capital cultural que le conecta más rápidamente al nuevo contexto. En este caso, la satisfacción se retroalimenta al percibir el estudiante que sus progenitores están orgullosos porque ha tomado la decisión de ir a la universidad. (Troiano y Elías, 2014).

Un tercer aspecto es la mayor percepción de estrés académico que tienen las y los estudiantes becados respecto a sus compañeros no becados. En este caso, los datos coinciden con las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema que remarcan la presión que genera a los estudiantes estar pendiente de cumplir con los requisitos de la beca (Berlanga, 2014; Berlanga, Figuera y Pons, en prensa). En las entrevistas, los y las

estudiantes indican la importancia de la financiación para poder estudiar una carrera universitaria.

Un cuarto aspecto hace referencia a los estudiantes que provienen de la vía de acceso de bachillerato, los cuales perciben un mayor apoyo académico respecto a los otros estudiantes de otras vías. *El background* académico y familiar de esta tipología de estudiantes les hace sentir que disponen de una red de apoyo consistente y adecuado para seguir sus estudios. También destacan por presentar un menor estrés académico respecto a los estudiantes de CFGS. Finalmente, resaltar que las y los estudiantes que están en el grupo de la tarde son estudiantes que se sienten más autoeficaces académicamente. En el grupo de tardes se suelen matricular las y los estudiantes que trabajan y de mayor edad. Y, además, la mayoría proviene del ciclo formativo de grado superior de educación infantil. En las entrevistas, las y los estudiantes de CFGS consideran que esta formación previa es una ventaja para afrontar el grado de maestro.

7.1.2. La valoración de la experiencia académica al final del primer semestre

Para dar respuesta a la pregunta de cómo valoran los estudiantes la experiencia académica del primer semestre se plantearon dos objetivos: identificar qué factores personales y contextuales influyen en la adaptación académica al finalizar el primer semestre e identificar los factores facilitadores e inhibidores de la transición.

El segundo momento de seguimiento se llevó a cabo al finalizar el primer semestre, tras el conocimiento de los resultados académicos. En esta fase además de analizar la relación con las variables sociocognitivas se añadieron las variables relacionadas con la satisfacción con el logro académico: satisfacción con las calificaciones obtenidas y la valoración de la conducta de estudio. Asimismo, se incluyó como variables de contexto la comprensibilidad de las indicaciones académicas y la satisfacción de la actuación docente.

Respecto al primer objetivo, los datos obtenidos ponen de manifiesto una tendencia similar a la obtenida en el análisis de la adaptación académica al inicio del semestre en relación a las variables sociocognitivas. Y se comprueba que las variables relacionadas con la satisfacción con el logro académico y las variables contextuales también se asocian al proceso de adaptación académica al finalizar el semestre. A continuación, se detallan los principales hallazgos.

Las y los estudiantes adaptados académicamente se distinguen de manera significativa porque personalmente se sienten más autoeficaces académicamente; están más satisfechos con su vida académica; están más motivados; y perciben menos estrés académico. Estos aspectos se mantienen igual que al inicio del semestre. En relación a sus logros académicos, estas y estos estudiantes se muestran más satisfechos con las calificaciones obtenidas y con su conducta de estudio. En relación al contexto, afirman indican que las indicaciones académicas son comprensibles y están satisfechos con la actuación docente. Al finalizar el primer semestre, tres cuartas partes de la muestra emerge como adaptada. Estas características coinciden en el perfil del estudiante con una trayectoria de éxito identificado por Cabrera y otros (2006).

Al determinar el valor predictivo mediante la prueba de regresión logística binaria, los resultados indican que las variables que predicen la adaptación académica al finalizar el semestre son la satisfacción con la vida académica, el estrés académico, la satisfacción con las calificaciones obtenidas y la conducta de estudio. Destacar que las variables: la satisfacción con la vida académica y la percepción de estrés académico coinciden como variables predictoras de la adaptación académica inicial y se mantienen a lo largo del semestre. Estas afirmaciones concuerdan con otras investigaciones existentes sobre la satisfacción (Lent y otros 2015; 2016) y el rendimiento académico (Torrado, 2012).

Al finalizar el primer semestre se aprecian diferencias en cuanto al perfil de acceso que no aparecían al inicio del semestre. Se destaca las dificultades de adaptación que presentan las y los estudiantes mayores de 25 años. Estos estudiantes están menos motivados y presentan más estrés académico. En las entrevistas, el estrés académico se evidencia como un síntoma que presentan las y los estudiantes con dificultades de adaptación académica y está relacionado con la falta de capacidad para gestionar las demandas académicas y las dificultades para compaginar los estudios con otras responsabilidades académicas y laborales, pero también con la responsabilidad del profesorado en la planificación y la organización de las demandas académicas. A los y las estudiantes mayores también se tienen que añadir estudiantes de CFGS los cuales también manifiestan sentirse más estresados, al contrario de lo que sucede con las estudiantes y los estudiantes de bachillerato y los que han iniciado estudios superiores. Otros estudios reafirman las dificultades de adaptación de los estudiantes no convencionales (Kim, 2007; Demetrius y Schimitz- Sciborski (2011); Torrado, 2012; Figuera y otros, 2015) estos estudios afirman

que los sistemas universitarios no disponen de los recursos necesarios para que estas tipologías de estudiantes puedan integrarse en el sistema.

El *background* familiar también afecta a la adaptación académica. Los y las estudiantes cuyo padre no tiene estudios se sienten menos adaptados. Sucede lo mismo cuando los progenitores tienen ocupaciones no cualificadas. Aunque estos datos forman parte del *background* familiar de las y los estudiantes mayores, poco representados en la muestra, permite evidenciar la importancia del capital social y cultural de las y los estudiantes para adaptarse a la educación superior ya señalado en el apartado anterior. En este sentido, por ejemplo, las y los estudiantes participantes en el estudio cuyo padre no tiene estudios manifiestan que las indicaciones académicas no son comprensibles, y las y los estudiantes cuyas madres tienen estudios superiores manifiestan de forma significativa menos estrés académico. Desde esta perspectiva, otros estudios centrados en la tipología de los estudiantes universitarios ratificarían estos resultados (McDonough y Nuñez, 2007 y Cabrera et al, 2015)

En relación al segundo objetivo identificar los factores facilitadores e inhibidores de la transición. La percepción de cómo es la experiencia académica y que factores intervienen es diferente si las y los estudiantes se perciben como estudiantes adaptados o se perciben como estudiantes no adaptados, aunque hay unos aspectos clave que comparten tanto unos como otros como aspectos facilitadores de la transición. Como factores personales relacionados con sus capacidades destacan por un lado tener los hábitos de estudio y la manera de estudiar apropiada para superar las exigencias académicas; disponer de una red de apoyo social y académica para seguir los estudios y mantener relaciones positivas con el grupo clase. A nivel académico y relacionado con sus intereses destacan que los estudios se ajusten a los intereses y preferencias de uno mismo.

Los estudiantes que se perciben como poco adaptados al finalizar el primer semestre, aunque consideran que la carrera es de su interés y preferencia, viven un proceso de transición que se ve dificultado por no disponer de la capacidad para hacer frente a las exigencias de los estudios y no saber organizar el tiempo y la dedicación de los estudios de manera provechosa (factores personales). No se sienten motivados ni les interesa los contenidos de las asignaturas y consideran que el desarrollo de las clases le ha influido negativamente (factores académicos). Igualmente consideran que la estructura y la

organización de la carrera no les permite adaptarse y viven la presión de la situación económica (factores externos). Mediante las entrevistas se ha podido clarificar y profundizar en estos aspectos. Las dificultades de ajuste se producen en aquellas y aquellos estudiantes que tienen responsabilidades laborales y no pueden dejarlas. Son las y los estudiantes mayores y algunas y algunos estudiantes que provienen de CFGS. Como dice Tinto (2012) las obligaciones del contexto externo que tienen las y los estudiantes no les permite adaptarse y formar parte del contexto educativo. En nuestro caso, el contexto educativo establece un proceso de aprendizaje continuado con entregas de trabajo periódicas y que demanda dedicación y esfuerzo tanto individual como colectivo. A estas consideraciones, hay que añadir la organización del plan de estudios que en su primer semestre provoca, en estas y estos estudiantes, la falta de interés y de motivación, sucede lo mismo con el desarrollo de las clases que se consideran demasiado teóricas. Ante este panorama, las y los estudiantes manifiestan la necesidad de ser escuchadas y atendidas. Y de flexibilizar los mecanismos de funcionamiento del grado.

7.1.3. La continuidad y finalización de los estudios

Finalmente, ante las preguntas de si la experiencia académica del primer semestre incide en la continuidad y la finalización de la carrera y se puede distinguir quien es el estudiante que persiste se plantearon dos objetivos para poder responder: conocer qué factores personales y contextuales del proceso de transición se relacionan con la continuidad y la graduación; conocer qué factores del proceso de transición favorecen o inhiben la persistencia y la graduación; comprobar si los factores asociados al proceso de transición pueden predecir la continuidad y la finalización de los estudios.

La continuidad y la finalización de los estudios se valoró a partir de las variables: intención de abandono, la superación de los créditos matriculados al finalizar el primer curso, matricularse al segundo año y graduarse en el tiempo teórico con el objetivo de reflejar la secuencia desde el momento que aparece la idea de abandonar hasta la finalización de los estudios.

Respecto a los factores personales y contextuales que se relacionan con la continuidad y la graduación y siguiendo la secuencia ya mencionada. Los datos confirman que las y los estudiantes adaptados no tienen intención de abandonar a diferencia de las y los estudiantes no adaptados que presentan mayor riesgo. Para los y las estudiantes adaptadas se mantiene

el perfil personal de estudiantes autoeficaces académicamente, satisfechas con la vida académica, motivadas y con poco estrés académico. Desde el punto de vista contextual, destacar su satisfacción con la actuación docente. En relación al profesorado, en las entrevistas, las y los estudiantes manifiestan su satisfacción por aquel profesorado que las apoya, que se implica en la docencia y conoce la etapa de educación infantil y les hace sentirse acompañadas en el proceso de aprendizaje. Ahora bien, las variables que predicen si una persona está en riesgo de abandonar son la autoeficacia académica y la motivación.

Las y los estudiantes con mayor riesgo de abandono valoran que durante su proceso de transición no tienen la capacidad para hacer frente las exigencias de los estudios y no disponen de los hábitos y de las maneras de estudiar para superar las exigencias de los estudios. En las entrevistas, algunas estudiantes manifiestan que han tenido que cambiar su forma de aprender para ajustarse a las demandas académicas. Pero, lo más relevante es que ha disminuido la motivación por la carrera porque no les interesa ni motiva los contenidos de las asignaturas y porque no se ajustan a la forma de desarrollarse la docencia. En las entrevistas se manifiesta el descontento por las clases demasiado teóricas. Y las dificultades para ajustarse a la estructura y la organización del plan de estudios.

Cuando se establece la relación con la variable superar los créditos matriculados. Se constata la relación entre la percepción de adaptación académica en el primer semestre con el rendimiento al finalizar el primer curso (superar los créditos matriculados). La diferencia entre los y los estudiantes adaptados y no adaptados respecto a la variable superar los créditos matriculados se centra directamente en las variables: la autoeficacia académica, la satisfacción con la vida académica, la motivación y la percepción de estrés académico.

Los estudiantes que no superaron los créditos matriculados al finalizar el primer curso, en el primer semestre tuvieron dificultades para hacer frente a las exigencias de los estudios, no disponían de los hábitos y las maneras de estudiar apropiadas para superar las exigencias de los estudios, no supieron organizarse el tiempo y dedicarse a los estudios de manera provechosa y tampoco disponían de una red de apoyo social y académica (factores personales). Había disminuido significativamente la motivación por la carrera y no estaban motivados por los contenidos de las asignaturas (factores académicos) y presentaban dificultades para ajustarse a la estructura y organización de la carrera y la presión con la situación económica. Otros estudios señalan la importancia de la situación económica

como un factor de riesgo en la transición (Schuh y Ganemer-Topf, 2012; Cabrera, Burkum, LaNasa, Bibo, 2012)

Finalmente, y respecto a la finalización de los estudios se puede afirmar la relación entre cómo se percibe la experiencia académica durante el primer semestre y la finalización de los estudios en el tiempo teórico (Quinn, 2010; Hussey y Smith, 2010). Los estudiantes que en el primer semestre se sentían adaptados, satisfechos con su vida académica, motivados con sus estudios y satisfechos con su conducta de estudio finalizaron la carrera en el tiempo teórico. Estos y estas estudiantes consideraron como factores facilitadores de su proceso de transición: Factores personales: tener la suficiente capacidad para hacer frente a las exigencias de los estudios y saber gestionar el tiempo y la dedicación del estudio de manera provechosa. Factores académicos: estar motivado por la carrera y satisfecho con el desarrollo de la docencia.

7.1.4. El papel de la institución en la adaptación y retención de los estudiantes. Las acciones de apoyo

Como se ha podido observar, los resultados de la investigación indican que un estudiante de cada cuatro que se matriculan al grado de maestro de educación infantil no se adaptan al contexto universitario durante el primer semestre y que como consecuencia corren el riesgo de abandonar los estudios (Green, Hammer y Star, 2009).

De estos y estas estudiantes se sabe que las dificultades de adaptación se generan cuando se dan cuenta de que no pueden hacer frente a las exigencias académicas lo que les provoca entrar en un estado estresante que se mantiene a lo largo el semestre. Esta situación se identifica en aquellas y aquellos estudiantes que no disponen de los hábitos y estrategias de aprendizaje adecuadas o bien trabajan y deben compaginar las dos actividades como sucede con los estudiantes mayores de 25 años y algunos estudiantes de CGFS. Otro aspecto que se sabe es que la situación económica es una dificultad para llevar a cabo una transición exitosa. Estos resultados coinciden con otras investigaciones (Torrado, 2012; Figuera y otros, 2014)

Las y los estudiantes restantes se han adaptado al contexto universitario y se caracterizan por que durante el primer semestre se han mantenido sus expectativas iniciales sobre la carrera y por lo tanto su motivación, han sido capaces de hacer frente a las exigencias de la titulación al disponer de los hábitos y de las estrategias adecuadas. No tienen estrés

académico y consideran satisfactorio el desarrollo de las clases. En definitiva, se sienten satisfechos de su vida académica.

Desde el punto de vista institucional las instituciones deben ser capaces de plantear acciones que contribuyan a la retención de las y los estudiantes (Tinto, 2012). Acciones que abarquen distintos niveles de concreción, de carácter estructural como diseñar un itinerario curricular más flexible en que el estudiante pueda transitar según su ritmo y sus posibilidades (Quinn, 2010). Y otras acciones más concretas y relacionadas con las asignaturas, la metodología docente y el profesorado que pasan por asumir el nuevo paradigma de un proceso de aprendizaje orientado al estudiante que promueva la participación activa y colaborativa manteniendo el interés y la motivación que los estudiantes ya tienen por estos estudios. Con un perfil de profesorado conectado con la realidad profesional, comprometido con la docencia y con unas actitudes de acompañamiento y apoyo académico. (Freixa y otros, 2015)

En cuanto a las acciones de orientación a la universidad, tal como señalan Álvarez (2014) o Romero y Figuera (2016) la orientación y la acción tutorial como elemento que vertebra el vínculo del estudiante con la institución debe cambiar de mirada y visualizarse de manera holística contemplando toda la trayectoria académica. En esta mirada holística e integradora, los planteamientos de inducción del primer curso son necesarios, pero no suficientes para implicar a los estudiantes en su proceso formativo. En nuestro contexto, la motivación inicial por la carrera (84% primera opción) es la oportunidad para vertebrar una acción transversal y longitudinal que promueva la identidad como estudiante universitario proporcionando acciones de desarrollo académico necesarias para superar el plan de estudios conjuntamente con acciones que promuevan la identidad profesional de la estudiante y del estudiante, siguiendo la propuesta *transition pedagogy* (Kift, Nelson y Clarke 2010).

No se puede dejar de mencionar uno de los aspectos que han expresado los y las estudiantes que manifestaban sus dificultades de adaptación durante el primer semestre y es la falta de una red de apoyo social y académico para seguir los estudios. En este sentido, si es una responsabilidad institucional ofrecer al estudiante oportunidades para crear esta red de apoyo.

Finalmente, es importante destacar que hay situaciones que sobrepasan a las instituciones y que dependen de las políticas sociales y económicas de promoción al estudio superior. Sobre este aspecto reflexiona Berlanga (2014) en su tesis. Los y las estudiantes viven experiencias de estrés y de desajuste académico y social porque tienen dificultades para compaginar los estudios con el trabajo. La necesidad de un modelo de becas que permita a los estudiantes y a las estudiantes desarrollarse profesionalmente en aquellos ámbitos de su interés y preferencia que les proporcione la oportunidad de dedicarse a la vida académica se vuelve a evidenciar en esta tesis.

7.2. Limitaciones de la investigación

Para llevar a cabo la presente tesis se ha seguido el diseño de investigación propuesto en el planteamiento metodológico, pero en el día a día de su elaboración intervienen, como tal proceso de transición, factores de diversa índole: factores relacionados con el ámbito de estudios y de tipo metodológico; factores relacionados con el contexto social e universitario; y factores de tipo personales que obligan ir reajustando el planteamiento inicial.

Respecto a los factores relacionados con el ámbito de estudio y de tipo metodológico. En este sentido, la transición universitaria es un tema que produce mucha literatura. La mayoría de ella en el contexto anglosajón y referenciado en la mayoría de las investigaciones. También es un tema que se ha abordado desde diversas disciplinas evidenciando su carácter multi-factorial que para la persona que se introduce en su estudio es complicado visualizar toda su complejidad. Existen artículos que llevan a cabo meta-análisis que ayudan a construir esta visión integrada teórica del tema de estudio, pero existen muchas investigaciones sobre la transición llevadas a cabo en contextos particulares y analizando variables concretas como piezas pequeñas de un puzzle que dificultan la creación de un mapa conceptual integrado.

Atendiendo al apartado metodológico, la complejidad del tema de estudio obliga a utilizar una metodología mixta o multiestratégica tal como se lleva a cabo el grupo TRALS. La finalidad de integrar datos de tipo cuantitativo y de tipo cualitativo es contribuir a la fiabilidad y la validez de la información aportada y poder visualizar los matices e interpretaciones de las vivencias de los y las estudiantes. Este proceso requiere el dominio de las técnicas de análisis que en la actualidad son muy potentes pero que mi nivel de

dominio ha impedido poder utilizarlos en su totalidad. Es el caso del uso del programa Atlas.ti que en la investigación sólo se ha usado para codificar y clasificar la información de las entrevistas de las y los estudiantes. En relación al uso del SPSS he contado con el asesoramiento de personas expertas en análisis estadístico.

Respecto a las limitaciones relacionadas en el contexto social y universitario. Inicialmente la investigación debía completar como última fase del seguimiento, el segundo semestre del segundo curso académico (curso 2011-2012). Aquel curso la universidad se vio envuelta en las reivindicaciones estudiantiles sobre las tasas universitarias que desembocaron en una huelga que interrumpieron las clases todo el semestre. Se consideró que este aspecto tenía demasiado peso y que desvirtuaría la investigación. Se decidió que las entrevistas se harían al finalizar el cuarto curso. De esta forma las y los estudiantes podrían reflexionar sobre su primer año con la experiencia acumulada de todo el recorrido académico. Otro aspecto destacable es conseguir la participación de los estudiantes en la investigación. La primera fase del estudio se pudo llevar a cabo porque el profesorado permitió que pasara el cuestionario en horas de clase y para la segunda fase, costó mucho contar con la colaboración de las y los estudiantes y que se prestaran voluntariamente a entrevistarse conmigo.

En relación a la muestra de estudiantes, señalar que el estudio se ha llevado a cabo con una cohorte específica (2010-2011). Sería necesario realizar estudios similares con otras cohortes para confirmar los resultados.

Finalmente, comentar las limitaciones de carácter personal. En este aspecto me sumo y empatico con las y los estudiantes que tienen múltiples vidas y todas ellas de igual importancia. Constató la importancia de disponer de una red de apoyo social y académica que ayude a proseguir en el desarrollo de la tesis que en mi caso han sido las directoras de la tesis y mi compañera de despacho y las y los compañeros del grupo TRALS.

7.3. Prospectiva de la investigación

Los hallazgos de la investigación sugieren nuevos caminos para indagar. Entre ellos, replicar el estudio en una cohorte actual. Tal como se ha señalado, la investigación se llevó a cabo con la segunda cohorte de implantación del grado (2010-2011) sería interesante saber qué pasa con los estudiantes después de seis años. Igualmente contrastar la

información con otras titulaciones como el grado de maestro de educación primaria y otras titulaciones con el fin de indagar en la importancia del contexto disciplinar en el proceso de transición.

Con la revisión documental emergió la importancia del grupo clase en el proceso de adaptación académica, en la tesis ya se apunta la importancia del profesorado y de los compañeros como agentes institucionales. Estas son vías para seguir investigando. De hecho, es el microcontexto en el que se desenvuelve el estudiante. Tinto (2012) y Cabrera y col (2015) ya indicaban la importancia del clima del aula. Y Johnson (2013) destaca que el profesorado de primer curso debe tener un perfil determinado más acorde a las necesidades de los estudiantes. Se debe flexionar sobre el contexto universitario y cómo este puede acoger a los estudiantes que tienen dificultades de adaptación. Pero también muy importante conseguir que desaparezca esta desafección institucional desde la implicación y la participación de los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- (ACUP) Associació catalana d'Universitats Públiques. (2008). *Llibre Blanc de la Universitat de Catalunya. Estratègies i projectes per a la Universitat catalana*. Barcelona: ACUP
- (ACUP) Associació catalana d'Universitats Públiques (2011). *Impacte de les universitats públiques catalanes a la societat*. Barcelona: ACUP
- Adams, J. & Corbett, A. (2010). Experiences of traditional and nontraditional College Student: A quantitative study of experiences, motivations and expectations among undergraduate Student. *Sociological Perspectives*, 15, 1-26.
- Agència per la qualitat del Sistema universitari de Catalunya (AQU) (2005). *Eines per l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona, AQU
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B.T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.) *The handbook of attitudes* (173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Aljohani, O. (2016). A review of the Contemporary International Literature on Student Retention in Higher Education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4 (1), 40-52
- Allen, J. & Robbins, S.B. (2008). Prediction of college major persistence based on vocational interest, academic preparation, and first year academic performance. *Research higher education*, 49, 62-79
- Alsina, C. Alsinet, J., Carbonell, J., Cornet, J., Corominas, E., Fernández, E., Figuera, P., Gallifa, J., Grifoll, J. & Pastor, E. (2001). *Marc general per a una bona transició dels estudiants de batxillerat a la universitat*. Barcelona: Agència per a la qualitat del sistema universitari de Catalunya.
- Álvarez, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista REOP*, 1 (22), 15-27
- Álvarez, P.R. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias pedagógicas*, 16, 237-256
- Álvarez, P.R. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48 (2), 247-266

- Álvarez, P.R., López, D., & Pérez, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Actualidades investigativas en Educación*, 15 (1), 1-24
- Álvarez, M. (2015). *La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas*. En P. Figuera (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes
- Anderson, M.L., Goodman, J., & Schlossberg, N.K. (2012). *Counseling adults in transition*. New York: Springer Publishing company, LLC.
- Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la Universidad. En J. Gimeno Sacristán, A.I. Pérez Gómez, J.B. Martínez Rodríguez, J. Torres Santomé, F. Angulo Rasco, J.M. Álvarez Mendez. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata
- Arís, N., & Comas, M. A. (2012). L'EEES i la identitat europea: interpretació de les principals autoritats. *Temps d'educació*, 43, 205-218
- Ariño, A. & Llopis, R. (2011). ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV). Ministerio de Educación. Secretaria General de Universidades
- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 17.41
- Armengol, C., Blanco, X., Hernández, J., Mackie, A., Pujolràs, O., Rodríguez, S., & Solé, M. (2005). *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l' EEES*. Barcelona: Agencia per a la qualitat del sistema universitari de Catalunya.
- Arriazu, R. (2012). Resultados de la adaptación del EEES en España: un análisis de las asignaturas piloto en el período 2003-2007. *Tejuelo*, 6, 90-106
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25 (4), 297-308
- Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. (vol.1). San Francisco: Jossey-Bass
- Astin A.W., & Oseguera, L. (2012). Pre-college and institucional influences on degree attainment. In A. Seidman (Ed.). *College student retention: formula for student success* (245-277). Washington, D.C.: American Council on education/Praeger Series on Higher Education

- Ávila, A., & Holgado, J. A. (2008). *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control*. Madrid: Secretaria general. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Bailey, T.H. & Phillips, L.J. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35 (2), 201-216
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.) *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of social Psychology*, 2, 21-41
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory. *Applied Psychology: An international review*, 51(2), 269-290
- Barrera, M. L., Donolo, D., & Rinaudo, M. C. (2010). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6 (6), 1-27
- Belloc, F., Maroutti, A., & Petrella, L. (2010). University drop-out: an Italian experience. *Higher Education*, 60 (2), 127-138
- Belyakov, A., Cremonini, L., Mfusi, M. & Rippner, J. (2009). *The effects on transitions on access to higher education*. Institute for Higher Education Policy.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social: Significado y medida*. Madrid: Ariel
- Berlanga, V.; Figuera, P.; & Pons, E. (2013). Incidencia de la beca salario: impacto, perfil y rendimiento de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 19 (2), 1-14
- Berlanga, V. (2014). *La transición a la Universidad de los estudiantes becados*. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. Tesis doctoral
- Berlanga, V., Figuera, M.P. & Pons, E. (en prensa). Modelo predictivo de persistencia universitaria: estudiantes con beca salario. *Educación XXI*
- Bleiklie, I. (2004). Organizing higher education in knowledge society. *Papers produced for the UNESCO forum regional scientific committee for Europe and North America*
- Berger, J.B. (2000). Organizational behavior at colleges and student outcome: A new perspective on college impact. *The review of Higher education*, 23 (2), 177-198

- Berger, J. B. (2001). Understanding the organizational nature of student persistence: Empirically-based recommendations for practice. *Journal of College Student Retention: research, Theory & Practice*, 3 (1). 3-21
- Berger, J. B. (2002). The influence of the organizational structures of colleges and universities on college student learning. *Peabody Journal of education*, 77(3), 40-59
- Berger, J.B. & Lyon, S.C. (2005). Past to present: *A historical look at retention*. In A. Seidman (Ed.) College student retention. Westport: Praeger Publishers.
- Bethencourt, J.T., Cabrera, L., Hernández, J.A., Alvarez, P.& González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa*, 16(3), 603-632
- Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la Carrera: revision de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 350, 423-445
- Bolivar, J.M.& Rojas, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23 (3), 199-215
- Bolivar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria* (nº extraordinario 2).
- Bowles, A., Dobson, A., Fisher, R. & McPhail, R. (2011). An exploratory investigation into first year student transition to university. In K. Krause, M. Buckridge, C. Grimmer, & S. Purbrick-Illek (Eds.) *Research and development in higher education: Reshaping Higher education*, 34, 61-71
- Braxton, J.M., Hirschy, A.S., & McClendon, S.A. (2004). Toward understanding and reducing college student departure. ASHE-ERIC Higher Education Report, 30 (3). San Francisco: Jossey-Bass
- Braxton, J.M., Doyle, W.R., Hartley III, H.V., Hirschy, W.J., Jones, W.A. & McLendon, M. K. (2014). *Rethinking college student retention*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000. Informe sobre la enseñanza superior en España*. Madrid, CRUE
- Bridges, W. (2009). *Managing Transitions: Making the most of change*. DaCapo Press.
- Briggs, A. R., Clark, J. & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3-21
- Brook, H., Fergie, D., Maeorg, M. & Michell, D. (Ed.) (2014). *Universities in Transition: Foregrounding social contexts of knowledge in the first-year experience*. Australia: University Of Adelaide Press

- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X. & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of vocational behavior*, 72, 298-308
- Brown, S.D.& Lent, R.W. (2013) (Eds.). *Career Development and counseling, putting theory and research to work*. New Jersey, John Wiley & Sons.
- Brownlee, J. M., Walker, S., Lennox, S., Exley, B. & Sharyn, M. (2009). The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. *Higher education*, 58(5), 599-618
- Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in education and teaching international*, 44 (4) 349-362
- Burnett, L. (2007). Juggling first year student experience and institutional change: An Australian Experience. *The 20th International conference of first year experience. Hawaii, july 9-12.*
- Burriel, C., García-Posada, E., Martínez, J., Martínez, M., & Esteban, L. D. (2006). *Guía del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Comunidad de Madrid
- Buyukgoze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64 (2), 114-125
- Cabrera, A.F., Nora, A., & Castaneda, M.B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33 (5), 571-593
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Álvarez, P. & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE* 12 (2), 171-203
- Cabrera, A. F., Burkum, K. R., La Nasa, S. M. & Bibo. E. (2012). Pathways to a four-year degree: Determinants of degree completion among socio-economically disadvantaged students. En A. Seidman (ed.). *College Student Retention: A Formula for Student Success* (p. 155-209). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Cabrera, A., Pérez, P. & López, L. (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (coord.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (p. 15-40). Barcelona: Ed. Laertes
- Callejo, J. & Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de la investigación social*. Madrid: McGraw-Hill
- Cano, E. (2010). Els dissenys curriculars per competències en el títols de grau i postgrau: possibilitats i limitacions. *Temps d'educació*, 38, 35-42

- Cascante, C. (2009). ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-161
- Chang, M.J., Milem, J.F., & Antonio, A.L. (2011). Campus climate and diversity. In J. Schuh, S.R. Jones, & S.R. Harper and Associates (Eds.) *Student services. A handbook for the profession*. San Francisco: Jossey - Bass
- Cheng, M. (2015). *Transition models and how students experience change*. www.enhancementthemes.ac.uk
- Chico, E. & Ferrando, P.J. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20(3), 408-412
- Cook, T.D. & Reichart, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata
- Crawford, K. & Harris, M. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional aged students. *Community College Journal of research and practice*, 32, 75-100
- Creswell, J.W.; & Plano Clark, W.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. California: SAGE Publications.
- Comisión Europea (2001). *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. Bruselas: Comisión europea COM (2001) 59
- Comisión Europea (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas: Comisión Europea COM (2007) 392
- Comisión de las comunidades europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: CCEE.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 78, 125-136
- Colley, H. (2007). Understanding time in learning transition through the lifecourse. *International Studies in Sociology of Education*. 17(4), 427- 443.
- Côté, J. E. & Levine, C.G. (2002). *Identity formation, agency, and culture. A social Psychological Synthesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cury, F., Elloit, A. J., Fonseca, D. D. & Moller, A. C. (2006). The social cognitive model of achievement motivation and the 2x2-achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 90 (4), 666-679

- Daza, L., & Elías, M. (2013). ¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la Universidad y panorama actual. *Revista Tempora*, 15, 71-91
- Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre la integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica.
- Demetriou, C. & Schmitz-Sciborski, A. (2011). *Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future*. In R. Hayes (Ed.) Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, Charleston. Norman, OK: The University of Oklahoma.
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S. & Frenay, M. (2013). Achievement among first year university students: an integrated and contextualised approach. *European Journal Psychological Education*, 28 (3), 641-662
- De la Torre, M.C. (1997). *Problemática de los nuevos planes de estudio de formación de maestros: un análisis estadístico*. Tendencias pedagógicas, 3, 9-36
- De Miguel, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC
- Deiner, E.D., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302
- DeWitz, S. J., Woolsey, M.L., & Walsh, W. B. (2009). College student retention. An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of College Student Development*, 50 (1), 19-34
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 1, 7-27
- Dorio, I., & Corti, F. (2015). El primer año en la universidad. La experiencia de los estudiantes. En P. Figuera (ED.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Doyle, L., Brady, A. M. & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of research in nursing*, 14 (2), 175-185

- Dufey, M. & Fernández, A.M. (2012). Validez y confiabilidad del Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS) en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. 34 (2), 157-173
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: educational implications of concerns about “identity”, “agency” and “structure”. En J. Field; J. Gallacher; & R. Ingram (Eds.) *Researching transition in lifelong learning*. London & New York: Routledge
- Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (Eds.) (2010). *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge.
- Elías, M. & Daza, L. (2014). Sistema de becas y equidad participativa en la universidad. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 27 (1), 233-251.
- Engstrom, C. & Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46-50
- Evans, N. J., Forney, D.S., Gudi, F.M., Patton, L.D. & Renn, K.A. (2010). *Student development in college. Theory, research and practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Eurydice. (2010). *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia*. Bruselas: Comisión Europea
- Eurydice (2013). *Cifras clave sobre el profesorado y los directores del centro en Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice. (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa. Acceso, permanencia y empleabilidad*. Bruselas: Comisión Europea
- Feldman, R. S. (2005). *Improving the first year of college. Research and practice*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7. ICE, Universitat de Barcelona
- Field, J., Galacher, J. & Ingram, R. (2009). *Research transitions in lifelong learning*, New York: Routledge.
- Figuera, P., Foner, A., & Dorio, I. (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. (2006). *La transición ESO/ secundaria posobligatoria/trabajo*. En M. Álvarez (coord.) *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid, Ministerio de Educación y ciencia. Secretaria General de Educación, 186-218

- Figuera, P., Freixa, M., Massot, I., Torrado, M. & Rodríguez, M.L. (2008). L'èxit de les trajectòries formatives obligatòries i posobligatòries en contextos multiculturals. *Recerca i immigració. Col·lecció Ciutadania i immigració*, 1, 13-31
- Figuera, P., Coiduras, J., Freixa, M., Isús, S. & Rodríguez, M.L. (2010). La transición a la universidad de las personas con discapacidad. Madrid: Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis 2009.
- Figuera, P., Torrado, M., Llanes, J. & Pol, C. (2012). Alumnado emigrante: satisfacción y actitudes ante la formación en su transición a niveles postobligatorios. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Monográfico, 2, 79-100
- Figuera, P. & Coiduras, J.L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de educación*, 362, 713-736
- Figuera, P. & Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador de la universidad. *Revista Contrapontos*, 13(1), 33-41
- Figuera, P., & Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de orientación educativa*, 54, 3-50
- Figuera, P. & Torrado, M. (2015a). Análisis longitudinal del proceso de transición a la universidad. Estudio de caso. En P. Figuera (coord.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (p. 97-112). Barcelona: Ed. Laertes.
- Figuera, P. & Torrado, M. (2015b). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. En P. Figuera (coord.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (p.113-138). Barcelona: Ed. Laertes.
- Figuera, P. (coord.) (2015). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Ed. Laertes
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. & Freixa, M. (2015) Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (2). 107-123
- Figuera, P., Rodríguez, M.L. & Llanes, J. (2015). Transició i orientació: Interrelacions, estratègies i recomanacions des de la investigació. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació* 8(2),1-17
- Flores, L.Y., Navarro, R.L., Lee, H.S., Addae, D.A. González, R.; Luna, L, Jacquez, R., Cooper, S. & Mitchell, M. (2014). Academic satisfaction among latino/a and White men and women engineering students. *Journal of counseling psychology* 61(1) 81

- Freixa, M., Aparicio-Chueca, P., & Triadó, X.M. (2015). El rol del profesorado como elemento clave en las instituciones y en el contexto de la educación superior. En P. Figuera (coord.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (p. 139-156). Barcelona: Laertes,
- Gale, T. & Parker, S. (2011). *Good practice report. Student transition into higher education*. Australian learning and teaching Council
- Gale, T. & Parker, S. (2014). *Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming*. En H. Brook, D. Fergi, M. Maeorg & D. Michell (Ed.). *Universities in Transition: Foregrounding social contexts of knowledge in the first year experience*. Australia: University of Adelaide Press
- Gairín, J., Figuera, P. & Triadó, X. (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Garriott, P.O., Hudyma, A., Keene, C. & Santiago, D. (2015). Social cognitive predictors of first and non-first generation college students' academic and life satisfaction. *Journal of counseling psychology*, 62 (2), 253-263
- Gazeley, L.& Aynsley, S. (2012). *The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literatura synthesis of the Widening Access student retention and success national programmes archive*. York: Higher Educational Academy
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata
- Goldrick-Rab, S., Faye, D. & Winkle, R. (2007). What higher education has to say about the transition to college? *Teachers college record*, 109(10), 2444-2481
- Gómez, M.A. & Alzate, M.V. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la Universidad. *Educación y Educadores*, 13(3), 453-474
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: University of Deusto
- González, M. C., Álvarez, P.R., Cabrera, L. & Bethencourt, J.T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, 236, 71-86
- Gray, R., Vitak, J., Ellison, N., & Easton, E. (2013). Examining social adjustment to college in the age social media: factors influencing successful transition and persistence. *Computer & Education*, 67, 193-207
- Green, W., Hammer, S. & Star, C (2009). Facing up to the challenge: why is it so hard to develop graduate attributes? *Higher Education Research & Development*. 28(1), 17-29.

- Greene, J.C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of mixed methods research*, 2 (1), 7-22
- Grosz, E. (1993). *Volatile bodies: towards a corporeal feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Habley, W. R., Bloom, J.L. & Robbins, S. (2012). *Increasing persistence. Research-based strategies for college student success*. San Francisco: Jossey-Bass
- Harvey, L.; Drew, S.; & Smith, M. (2006). *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*. London, the Higher Education Academic.
- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W. & Woods, R.L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first year college students. *Research in Higher Education*, 48 (7), 803-839
- Hernanz, M. LL., Roselló, G., Canela, E., Carbonell, J., Estelrich, P., Grifoll, J., Lorenzo, U., Naik, A.R. & Úbeda, E. (2003). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: AQU de Catalunya.
- Hernández, F.J. & Beltrán, J. (2005). La formación inicial y continua de los docentes en España. Contexto de la cuestión y resultados de una encuesta. *El Guiniguada*, 14, 75-90
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of vocational behavior*, 74 (2), 145-155
- Hillman, K. (2005). The first-year experience. The transition from secondary school to university and TAFE in Australia. *LSY Research Reports*, 14
- Hughes, R. & Pace, C. R. (2003). Using NSSE to study student retention and withdrawal. *Assessment Update* 15(4), 1-4
- Hussey, T., & Smith, P. (2010). *Transitions in higher education. Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164.
- Imbernón, F. (2010). La innovació docent abans i en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Què hi ha de nou? *Temps d'educació*, 38, 43-50
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro/ICE
- Ivankova, N.V., Creswell, J.W., & Stick, S.L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18 (1), 3-20

- Jiménez, L., Ramos, F. J., Ávila, M. (2012). Las universidades españolas y EEES: Un estudio sobre los títulos de grado de maestro en educación primaria. *Formación Universitaria*, 5(1), 33-44
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Tumer, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid, Ed. Narcea.
- Jones, R. (2008). *Student retention and success, Research synthesis for the Higher Education Academy*. York: Higher Education Academy.
- Kahn, J. H. & Nauta, M.M. (2001). Social cognitive predictors of first year college persistence: The importance of proximal assessment. *Research higher education*, 42 (6), 633-652
- Krause, K. L. & Coates, H. (2008). Student's engagement in first-year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kift, S. (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first-year student learning experience in Australian higher education*. Final Report for ALTC senior fellowship program, Queensland University of technology. Australian Learning and teaching Council Ltd.
- Kift, S., Nelson, K. & Clarke, J. (2010). Transition Pedagogy. A third-generation approach to FYE - A case study of policy and practice for the higher education sector. *The international Journal of the first year in higher education*, 1 (1), 1-20
- Komaraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student -faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of college student development*. 51(3), 332-342
- Kuh, G.D. & Love, P.G. (2000). *A cultural perspective on student departure*. In J. Braxton, (ed.) *Reworking the student departure puzzle*. Vanderbilt University Press.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B.K. & Hayek, J.C. (2006). What matters to student success: A review of the literature? In Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Krumrei-Mancuso, E. J., Newton, F. B., Kim, E., & Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. *Journal of College Student Development*, (3), 247-266

- Lamprianou, I. & Sünker, H. (2014). Transition to higher education: social and political perspectives. *Policy Futures in Education*, 12(5), 629
- Lent, R. W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45 (1), 79-122
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology*, 47 (1), 36-49
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of counseling psychology*, 51 (4), 482-509
- Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H. B., Gainor, K. A., Brenner, B.R., Treistman, D. & Ades, L. (2005a). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of counseling psychology*, 52 (5), 429-442
- Lent, R.W., Brown, S.D., Seu, H.B., Schmidt, J., Brenner, B.R., Wilkins, G., Gloster, C.S., Schmidt, L.C., Lyons, H. & Treistman, D. (2005b). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically black universities. *Journal of counseling psychology*, 52 (1), 84-92
- Lent, R.W. & Brown, S. D. (2006a). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of vocational behavior*, 69, 236-247
- Lent, R.W. & Brown, S. D. (2006b). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: a measurement guide. *Journal of career assessment*, 14 (1), 12-35
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A. & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of career assessment*, 15 (1), 87-97
- Lent, R.W. & Brown, S.D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H.B. & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of vocational behavior*, 74, 190-198
- Lent, R.W., Taveira, M. C., & Lobo, C. (2012). Two test of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of vocational behavior*, 80, 362-371
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P.E., Watford, B. A., Lim, R.H., Hui, K., Morrison, M. A., Wilkins, G. & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to

- engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of vocational behavior*, 83, 22-30
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A, Hui, K. & Lim, R. H., (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 77-85
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., & Hui, K. (2016a). Social cognitive predictors of academic persistence and performance in engineering: Applicability across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 79-88.
- Lent, R. W., Taveira, M. C, Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2016b). Test of the Social Cognitive Model of Well-Being in Spanish College S tudents. *Journal of Career Assessment*, 1069072716657821.
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- Ley Orgánica 6/2006, de 21 de diciembre, de Universidades
- López, M.& Silva, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 36-55
- Lotkowski, V.A., Robbins, S.B. & Noeth, R.J. (2004). *The role of academic and non-academic factors improving college retention. Act Policy report*. American College testing ACT inc.
- Llanes, J. (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía*. Facultad de educación. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral.
- Maldonado, A. (coord.) (2004). *Libro blanco. Título de grado en magisterio. Volumen 1*. Madrid: Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación ANECA.
- Maldonado, A. (coord.) (2004). *Libro blanco. Título de grado en magisterio. Volumen 2*. Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación ANECA.
- Martínez, M. & Pons, E. (2011). Acceso a la educación superior. En A. Ariño y R. Llopis (dirs.). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaria general técnica.

- Masjuan, J. M. & Troiano, H. (2009). Riesgos de fracaso en el proceso de implantación del espacio europeo de educación superior: la experiencia de una universidad catalana. *Revista de la educación superior*, XXXVIII (149), 73-94
- Mateu, J. (2008). Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de educación superior. En J. Mateo y F. Martínez (Coord.). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona, ICE/Octaedro.
- Mateu, J. (2010). Claus de la transició a l'Espai Europeu d'educació Superior. *Temps d'educació*, 38, 73-88
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16(2),183-208.
- McDonough, P.M. & Nuñez, A. M. (2007). Bourdieu' sociology of education: Identify ing persistent inequality, unmasking domination, and fighting social reproduction. *Critique and utopia: New developments in the sociology of education*, 139-154
- Medina, J.& Jauauta, B. (2013). Analisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de educación*, 360, 600-623
- Melguizo, T. (2011). *A review of the theories developed to describe the process of college persistence and attainment*. In J.C. Smart & M.B. Paulsen (Eds.) *Higher education: Handbook of theory and research*, 26, 395-424
- Mehdinezhad, V. (2011). First year students' engagement at the university. *International online journal of educational sciences*, 3 (1). 47-66
- Menzies, J. L. & Baron, R. (2014). International postgraduate student transition experiences: the importance of student societies and Friends. *Innovation in Education and teaching International*, 51(1), 84-94
- Mérida Serrano, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8 (1). 1-18
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias sociales*, 27, 27-33
- Michavila, F. (2005). Cinco ideas innovadoras para la europeización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 2 (1), 1-5
- Michavila, F. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de docencia universitaria*, 9(3) ,15-27
- MECD (2003). *La integración del sistema universitario español en el EEES. Documento-marco*. Madrid: MEC

- Morales, A., Alviter, L. E., Hidalgo, C., García, R. & Molinar J.E. (2013). Relación entre estilos de aprendizaje, rendimiento académico y otras variables relevantes de estudiantes universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 12 (12), 1-16
- Morrison, L. & Silverman, L. (2012). Retention theories, models, and concepts. In A. Seidman (ed.). *College student retention: Formula for student success* (p. 61-80).
- Mounts, N.S., Valentiner, D. P., Anderson, K.L. & Boswell. M.K. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relation to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 71-80
- Museus, S. D., & Neville, K. (2012). Delineating the ways that key institutional agents provide racial minority students with Access to social capital in college. *Journal of college student development*, 53 (3) 436-452
- Museus, S.D. (2014). The culturally engaging campus environments (CECE) model: A new theory of success among racially diverse college student populations. In M. Paulsen (Es.). *Higher education: Handbook of theory and research*, 29, 189-227
- Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and continuing Training Policies in a Comparative Perspective*. OECD Education Working Papers, n° 48, OECD Publishing.
- Nora, A., Cabrera, A., Hagedom, L.S. & Pascarella, E. (1996). Differential impacts of academic and social experiences on college-related behavioral outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. *Research in higher education*, 37(4), 427-451
- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro de educación infantil.
- Oseguera, L. & Rhee, B.S. (2009). The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multilevel approach. *Research in Higher education*, 50 (6), 546. 569
- Ojeda, L., Flores, L. Y. & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican american college students' academic and life satisfaction. *Journal of counseling psychology*, 58 (1), 61-71
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A. & Del Valle, A. (2008). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la

- enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4), 1-13
- Pagani, R. & González, J. (2002). El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico
- Parcerisa, A. (2010). Polítiques docents en el context de l'EEES: oportunitats, dificultats i dilemes. *Temps d'educació*, 38, 11-24
- Pascarella, E.T. (1985). Students' affective development within the college environment. *The Journal of Higher Education*, 640-663
- Pascarella, E.T & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Paulsen, M.B. & St John, E.P. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *The Journal of Higher Education*, 73 (2), 189-236
- Pérez, F. H. (2008). *L'istruzione superiore in Spagna: dal sistema "tradizionale" alla riforma*. Information Centre on Academic Mobility and Equivalence (CIMEA)
- Peters, M.L. (2013). Examining the relationships among classroom climate, self-efficacy, and achievement in undergraduate mathematics: A multi-level analysis. *International Journal of Science and Mathematics education*, 11 (2), 459-480
- Perrenoud, P. (2008). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. *Quaderns de docència universitària*, 5, 27-52
- Piesanen, E. & Välijärvi, J. (2010). *Teacher Education Curricula in the EU. Final Report*. Bruselas: Comisión Europea.
- Pons, E., Diaz, A. & Martínez, M. (2013). Joves, crisi i accés a la universitat. En M. Martínez y B. Albaigñes (Dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Fundacio Jaume Bofill, 257-289
- Proyecto Tuning (2003). *Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad Deusto
- Quinn, J. (2010). *Rethinking "failed transition" to higher education*. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds). *Transitions and learning through the lifecourse* (p. 118-129). London: Routledge
- Ramirez, E. (2016). Organizaciones internacionales y perfil competencial del docente. *Rivista Scuola IaD. Modelli, Politiche R&T*, 11.

- Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, sobre las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo territorio nacional.
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Reason, R.D. An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*, 50 (6), 659-682.
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, sobre las condiciones para adecuar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de maestro en educación infantil. BOE, 305
- Risquez, A., Moore, S., Morley, M. (2008). Welcome to college? Developing a richer understanding of the transition process for adult first year students using reflective written journals. *Journal of College Retention*, 9 (2) 183-204
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2009). *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288
- Rodríguez, S., Fita. E. & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rodríguez. M.C., Inda, M.M., & Peña, J.V. (2015). Validación de la teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera con una muestra de estudiantes de ingeniería. *Educación XX1*, 18(2), 257-276
- Rodríguez, S., Grifoll, J., Prades, A. & Pujolrás, O. (2005). *Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEEs. Titulacions de grau*. Barcelona: AQU de Catalunya.
- Rodríguez, S. (2015). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera (coord.) *Persistir con éxito en la : de la investigación a la acción* (p. 41-94). Barcelona: Ed. Laertes.
- Rodríguez, M.L. & Llanes, J. (2015). La orientación y las transiciones. Retos e implicaciones para la práctica. En P. Figuera (coord.) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona (p. 205-219). Barcelona: Ed. Laertes.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Mexico: Fondo de cultura económica

- Roman, J.M. & Cano, R. (2008). *La formación de maestros en España (1383-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio*. Educación XX1, 11, 73-101
- Rowan-Kenyon, H.T., Bell, A., & Perna, L. W. (2008). Contextual influences on parental involvement in college going: Variations by socioeconomic class. *Journal of Higher Education*, 79, 564-586
- Ruiz, J.O. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, C., Más, O., Tejada, J. (2008). Estratègies didàctiques a l'ensenyament universitari. Experimentació de crèdits ECTS en els estudis de pedagogia i psicopedagogia. *Temps d'educació*, 34, 183-202
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J., & Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37, 115-132
- Rué, J. (2013). La universidad española, sus desafíos y su capacidad de agencia. *Educar*, 30, 9-31
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de docencia universitaria*, 12 (2), 281-306
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American psychologist*, 55 (1), 68-78
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166
- Ryff, C.D. & Singer, B.H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35(4), 1103-1119
- Sabariago, M., Vilà, R., & Sandin, M.P. (2014). El análisis cualitativo de datos con Atlas.ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), 119-133
- Salaburu, P., Haug, G. & Mora, J.G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia europea de ciencias y artes.
- Sánchez, P. & Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europea: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de educación*, 337, 169-187

- Sanfabian, J. L., Belver, J.L. & Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje en el contexto del espacio europeo de educación superior? *Revista de docencia universitaria*, 12(4), 249-280
- Savickas, M.L. & Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational behavior*, 80(3), 661-673
- Senent, J. M. (2008). Las titulaciones de educación: Una perspectiva histórico-comparada en España y Europa. *Educación XX1*, 11, 43-71
- Schuh, J. H. & Gansemer-Topf, A. (2012). *Finances and Retention: Trends and Implications*. In A. Seidman. *College Student Retention. Formula for Student Success*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Smith, J. S.; & Wertlieb, E. C. (2005). Do first Year College students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal*, 42(2), 153-174
- Teichler, U. (2004). Changing structures of the higher education systems: the increasing complexity of underlying forces. *Papers produced for the UNESCO forum regional scientific committee for Europe and North America*.
- Tello, E. (2012). *Estudiar en Europa: precios de matrículas y becas en las universidades europeas*. Barcelona: Observatori Sistema universitari
- Terenzini, P.T. & Reason, R. D. (2005). Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impacts. *In annual meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Philadelphia, P.A.
- Terenzini, P. T.& Reason, R. D. (2010). Toward a more comprehensive understanding of college effects on student learning. *In annual conference of consortium of higher education researchers (CHER)*, Oslo, Norway.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista de Educación Comparada*, 22, 39-58
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of higher education*, 599-623
- Tinto, V. (2005). Taking student success seriously: Rethinking the first year of college. In *Ninth Annual Intersession Academic Affairs Forum, California State University, Fullerton*, 01-08.

- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: research, theory & practice*, 8(1), 1-19
- Tinto, V.& Pusser, B. (2006). Moving from theory to action; Building a model of institutional action for student success. *National Postsecondary Education Cooperative*, 1-51
- Tinto, V. (2007). Taking student retention seriously. Syracuse University
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In: *Higher education: Handbook of theory and research*. Springer Netherlands, 51-89.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago, University of Chicago Press.
- Titus, M.A. (2004). An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. *Research in higher education*, 45 (7), 673-699
- Thomas, L. (2002). Student Retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal education policy*, 17 (4), 423-442
- Thomas, L. & Quinn, J (2007). First generation entry into higher education. An international study. New York: Open University Press
- Thomas, L. (2011). ¿Do pre-entry interventions such as “aimhigher” impact on student retention and success? A review of the literature. *Higher Education Quarterly*, 65 (3), 230-250
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: El caso de Ciencias Experimentales*. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. Tesis doctoral
- Torres, J. (2010). Bolonia y la formación inicial de los maestros en España. *Padres y maestros*, 334, 15-18
- Trow, M. (2000). From mass higher education to universal access: The American Advantage. Research and Occasional Papers Series: CSHE.1.00. University of California, Berkeley.
- Trow, M.A. (2005). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Working Papers.
- Troiano, H. & Elias, M. (2014). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637-654.

- Tynjälä, P., Stenström, M. L. & Saarnivaara, M. (2012). *Transitions and Transformations in learning and education*. Dordrecht: Springer.
- Underdal, A. (2010). Implications of the change from elite to mass or multi-purpose institutions. In E. de Corte & J. E. Fenstad (Ed.), *From Information to Knowledge; from Knowledge to Wisdom, Wenner-Gren International Series* 85 (p. 45-51). London: Portland Press.
- UNESCO (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO
- Universidad de Barcelona. (2009). *Memoria para la verificación del título de grado en Maestro de educación infantil*. Facultad de Formación del profesorado de la Universidad de Barcelona.
- Valsiner, J. (2008). Open intransitivity cycles in development and education: pathways to synthesis. *European journal of psychology of education*, 23 (2), 131-147
- Valcárcel, M. (Coord.) (2006). *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEEES en las universidades españolas*. Informe final EA2006-0038
- Vázquez, J. A. (2011). Los caminos de Bolonia. *Revista docencia universitaria*, 9(3), 29-38
- Vera-Villaruel, P., & Celis-Atenas, K. (2014). Afecto positivo y negativo como mediador de la relación optimismo-salud: evaluación de un modelo estructural. *Universitas Psychologica*, 13 (3), 1017-1026
- Verd, J. M. & López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodología de los diseños multimétodo. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 16, 13-42
- Vicerectorat de Política docent (2006a). *Normes reguladores dels plans docents de les assignatures per als ensenyaments de la Universitat de Barcelona segons les directrius de l'espai europeu d'educació superior*. Barcelona, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona
- Vicerectorat de Política docent (2006b). *Normes reguladores de l'avaluació i de la qualificació dels aprenentatges*. Barcelona, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona
- Vicerectorat de Política docent (2006c). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Barcelona, Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona
- Vidal, C. (2012). El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista catalana de dret públic*, 44, 253-283
- Vieira, M.J. & Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *REOP*. 17(1), 75-96
- Villa, A. & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-38

- Walker, S.; Brownlee, J.; Lennox, S.; Exley, B. E.; Howell, K.: & Cocker, f. (2009). Understanding transitions for first year university students: personal epistemology and learning. *Teaching Education*, 20(3),243-256
- Waterkemper, R., do Prado, M.L., Medina, J.L. & Schubert, V.M. (2014). From “being to the self” to become to be”: on development of autonomy construction in nursing students. *Investigación y educación en enfermería*. 32 (1), 34-40
- Whittaker, R. (2008). Quality Enhancement Themes: The first-year experience: Transition to and during the first year.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81
- Wilcox, P., Winn, S. & Fyvie-Gauld, A. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people: the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30 (6), 707-722.
- Wilson, K. (2009). The impact of institutional, programmatic and personal interventions on an effective and sustainable first year student experience. In 12th first year in higher education conference, Townsville.
- Worth, N. (2009). Understanding young transition as "becoming": identity, time and futurity. *Geoforum* 40, 1050- 1060
- Whorton, S. (2009). Academic self-efficacy, academic integration, social integration and persistence among first semester community college transfer students at a four-year institution. *All dissertations*. Paper 361
- Yaniz, C., & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Yorke, M. & Longden, B. (2004). *Retention and Student Success in Higher Education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Yorke, M. & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York: Higher Education Academy.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de docencia universitaria*, 9(3), 75-98
- Zepke, N. & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active learning in higher education*, 11(3),167-177
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of psychology of education*, 23 (2), 165-181

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario inicial sobre la integración en la universidad (CIU)

Anexo 2. Cuestionario de valoración del primer semestre (CVPS)

Anexo 3. Entrevista semiestructurada sobre la experiencia académica del primer año.

Anexo 1.

CUESTIONARIO SOBRE LA INTEGRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

A. EXPERIENCIA ACADÉMICA	
DNI	EDAD
SEXO	
Hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>
TIPOLOGIA DE MATRÍCULA	GRUPO DE ESTUDIOS
Tiempo completo <input type="checkbox"/>	
Tiempo parcial <input type="checkbox"/> 30 créditos <input type="checkbox"/> 36 créditos <input type="checkbox"/>	
TRABAJO LABORAL	
Si	Nº horas semanales...
No	

I. Nos gustaría que te posicionaras en cada una de estas afirmaciones teniendo en cuenta lo que sientes en este momento. Indica el **grado de confianza en tu capacidad para conseguir los objetivos** siguientes:

Qué grado de confianza tienes en tu capacidad para:	Nada		Un poco		Mucho
	1	2	3	4	5
1. Completar de forma eficaz las tareas demandadas durante el curso					
2. Estudiar eficazmente para superar las asignaturas					
3. Continuar matriculado/da en la titulación					
4. Completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos					
5. Obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas (calificación igual o superior a notable)					
6. Participar activamente en todas las clases					
7. Comprender los contenidos de cada asignatura					

8. Buscar la forma de superar los problemas que dificulten mi dedicación a la universidad					
9. Buscar la manera eficaz de estudiar combinándolo con otras actividades					
10. Continuar el curso, aunque el entorno académico no sea favorable					

II. Existen muchos factores que pueden **favorecer o dificultar la adaptación académica y social**. Señala en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

En estos momentos, yo...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No lo se	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Tengo acceso a personas que son para mí un modelo de cómo llevar a cabo mis estudios					
2. Siento que tengo el soporte de personas importantes (profesorado) para continuar mis estudios					
3. Me doy cuenta de que hay personas como yo (de mi estilo) en estos estudios					
4. Puedo contar con el soporte eficaz de un/a tutor/a en caso de necesitarlos					
5. Tengo el soporte de mis amigos para continuar mis estudios					
6. Recibo ayuda útil por parte de mi profesorado					
7. Siento que mi familia me da soporte para continuar mis estudios					
8. Me doy cuenta de que mis amigos íntimos y mis familiares están orgullosos de que continúe los estudios					
9. Tengo acceso a un tutor que me puede ofrecer consejos y ánimos					

III. Utiliza la escala siguiente para indicar tu **grado de acuerdo o desacuerdo** con las siguientes afirmaciones

En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No lo se	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. Estoy satisfecho/a con la decisión de haber elegido estos estudios					

2. Me siento cómodo/a con el ambiente educativo que se respira en mis estudios					
3. En términos generales, estoy disfrutando de mi curso					
4. En términos generales, estoy satisfecho/a con mi vida académica					
5. Me gusta el nivel de estimulación académica que hay en las clases					
6. Estoy entusiasmado/a con las asignaturas del curso					
7. Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases					

IV. En términos generales, puedo describir **mi adaptación académica inicial** en la carrera como

Pobre		Suficiente		Excelente
1	2	3	4	5

V. En términos generales, mi grado **de motivación actual** por los estudios es...

Muy bajo		Suficiente		Muy alto
1	2	3	4	5

VI. En este semestre, ¿cuántas veces has percibido que **las dificultades académicas** se acumulaban de tal manera que no las podías superar?

Nunca		Alguna vez		Muchas veces
1	2	3	4	5

B. LA VIDA EN GENERAL

VII. La siguiente escala describe **diferentes sentimientos y emociones** que se pueden sentir. Indica cómo te sientes habitualmente, en tu día a día.

Habitualmente me siento una persona ...	Nunca	Casi nunca	Alguna vez	A menudo	Muy a menudo
	1	2	3	4	5
1. Curiosa					
2. Emocionada / Ilusionada					
3. Fuerte					
4. Entusiasta					
5. Orgullosa					
6. Alertada					
7. Inspirada					
8. Decidida					
9. Atenta					
10. Activa					

VIII. A continuación se presentan cinco afirmaciones sobre **la vida en general** con las que puedes estar de acuerdo o en desacuerdo:

En qué grado estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No lo se	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
1. En muchos aspectos, mi vida se acerca a mi ideal (lo que quería conseguir o ser)					
2. Mis condiciones de vida son excelentes					
3. Estoy satisfecho con mi vida					
4. Hasta ahora he ido consiguiendo las cosas importantes que quería hacer en mi vida					
5. Si pudiera volver atrás no cambiaría casi nada de mi vida					

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 2.



QÜESTIONARI DE VALORACIÓ DEL PRIMER SEMESTRE

DNI:	GRUP D'ESTUDIS <input type="text"/>
TREBALL LABORAL ACTUAL	n. hores setmanals
Si <input type="checkbox"/>	
No <input type="checkbox"/>	

Benvinguts i benvingudes:

Aquest qüestionari forma part del projecte "La persistència i l'abandonament en el primer any d'universitat en ciències socials: bases per a la millora de la retenció" (EDU2009-10351) finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació d'Espanya.

Estem interessats a conèixer la teva experiència en el primer semestre de carrera i les teves expectatives de futur. Per això et demanem que responguis aquesta enquesta amb tota sinceritat

Les respostes que es recullen tenen la total garantia de confidencialitat per part de l'equip d'investigació. De cap manera es comunicaran a altres instàncies o es presentaran de forma que es poguessin deduir circumstàncies personals concretes.

I. Després del primer semestre, valora el teu grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions en relació a la teva **experiència acadèmica**:

En quina mesura estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions:	Totalment en desacord 1	En desacord 2	No ho sé 3	D'acord 4	Totalment d'acord 5
a) Estic satisfet/a amb la decisió d'haver triat aquests estudis					
b) Em sento còmode en l'ambient educatiu que es respira en els meus estudis					
c) En termes generals, estic gaudint dels meus estudis					
d) En termes generals, estic satisfet/a amb la meva vida d'estudiant					
e) M'agrada el nivell d'estimulació acadèmica que hi ha a la meva classe					
f) Estic entusiasmat/da amb les assignatures de la carrera					
g) M'agrada el que estic aprenent a les classes					
h) Estic satisfet del grup de companys i amics que tinc a classe					

II. En termes generals, puc descriure la meva **adaptació acadèmica actual** a la carrera com...

Pobra		Suficient		Excel·lent	
1	2	3	4	5	

III. En termes generals, el meu grau de **motivació** actual pelsestudis és...

Molt baix		Suficient		Molt alt	
1	2	3	4	5	

IV. ¿En aquest semestre, amb quina freqüència has percebut que les dificultats acadèmiques s'acumulaven de tal manera que no les podies superar?

Mai		Alguna vegada		Moltes vegades	
1	2	3	4	5	

V. En termes generals, el grau de satisfacció amb les **qualificacions** obtingudes en el primer semestre és...

Molt baix		Moderat		Molt alt	
1	2	3	4	5	

VI. Marca amb **una X** la teva posició, fins ara, en cadascuna de les següents parelles **d'afirmacions oposades** respecte a la teva **experiència universitària**, segons la següent escala:

← Grau d'acord (Bloc 1)			Ni d'acord ni en desacord	Grau d'acord (Bloc 2) →		
A	B	C	D	E	F	G
Totalment d'acord	Bastant d'acord	Parcialment d'acord	Ni d'acord ni en desacord	Parcialment d'acord	Bastant d'acord	Totalment d'acord

BLOC 1	A	B	C	D	E	F	G	BLOC 2
Els estudis tenen un nivell d'exigència molt alt per mi.								Tinc suficient capacitat per fer front a les exigències dels estudis.
Els estudis que vaig escollir no s'adeqüen als meus interessos i preferències.								Em sento motivat per la carrera escollida perquè crec que s'adeqüa als meus interessos i preferències.
Al llarg del curs s'ha produït algun esdeveniment personal o familiar que ha impedit el desenvolupament normal del curs.								Al llarg del curs cap problema personal i/o familiar ha interferit el desenvolupament normal del curs.
Les relacions amb els meus companys han influït negativament en la motivació i el seguiment del curs acadèmic.								Les relacions amb els meus companys han influït positivament en la motivació i el seguiment del curs acadèmic.
Els problemes econòmics han limitat la meva dedicació als estudis (necessitat de treballar, etc.).								La situació econòmica no ha interferit en la meva dedicació als estudis.
Els meus hàbits i formes d'estudiar no han estat els adequats per superar els								Els meus hàbits i formes d'estudiar m'han servit per superar les exigències dels

estudis.								estudis.
El contingut de les assignatures no ha contribuït a interessar-me pels estudis.								El contingut de les assignatures ha contribuït a interessar-me i a motivar-me pels estudis.
En general, el desenvolupament inadequat de la docència ha influït negativament en el seguiment del curs.								En general, el bon desenvolupament de la docència ha influït positivament en el seguiment del curs.
He tingut dificultats en organitzar el meu temps i en la dedicació als estudis.								He sabut organitzar el meu temps i la dedicació als estudis de manera profitosa.
M'he trobat amb poc suport personal (família, condicions d'estudi, etc.) a l'hora de superar algunes dificultats en els estudis.								He trobat un bon suport personal (família, condicions d'estudi, etc.) de cara als meus estudis.
L'organització dels estudis (crèdits, semestres, horaris, grups, etc.) ha influït negativament en els resultats del meu primer any.								L'organització dels estudis (crèdits, semestres, horaris, grups, etc.) ha influït positivament en els resultats del meu primer any.

VII. Indica el teu grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions en relació a la teva conducta com estudiant:

En quina mesura estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions	Totalment en desacord 1	En desacord 2	Ni en desacord ni d'acord 3	D'acord 4	Totalment d'acord 5
a) He assistit assíduament a classe					
b) He plantejat dubtes al professorat en cas de necessitat					
c) He tingut en compte les orientacions del professorat per a la preparació de la matèria					
d) He portat al dia les tasques i l'estudi de les diferents assignatures					
e) Freqüentment he tingut trobades amb els meus companys per a temes d'estudi					
f) He sabut gestionar la càrrega de feina/estudi de les assignatures					
g) He revisat la meua manera de gestionar els meus estudis de cara a millorar els resultats en el segon semestre					
h) He tret profit de les indicacions del meu tutor/a.					

VIII. Assenyala el teu grau d'acord amb les afirmacions, referides al primer semestre:

En quina mesura estàs d'acord o en desacord amb les següents afirmacions	Totalment en desacord 1	En desacord 2	Ni en desacord ni d'acord 3	D'acord 4	Totalment d'acord 5
a) Els professors han deixat clar, des del principi, el que s'espera dels estudiants					
b) Els programes de les assignatures m'han ajudat a planificar el meu procés d'aprenentatge					
c) He après què haig de fer per tenir èxit en aquest grau					
d) A principi de curs, van quedar clars els criteris d'avaluació que s'utilitzarien.					

IX. Valora el teu grau de **satisfacció amb l'actuació del professorat** del primer semestre en els següents aspectes:

En quina mesura estàs satisfet o insatisfet amb els següents aspectes...	Totalment insatisfet 1	Insatisfet 2	Ni insatisfet ni satisfet 3	Satisfet 4	Totalment satisfet 5
a) Explicació dels continguts de l'assignatura					
b) Accessibilitat a la consulta individualitzada					
c) Metodologia docent					
d) Feedback rebut dels meus treballs/exàmens					
e) Qualificacions atorgades					

X. Indica el teu **grau de confiança en la teva capacitat** per aconseguir els objectius següents en el segon semestre del curs:

Quin grau de confiança tens en la teva capacitat per:	Gens 1	2	Una mica 3	4	Molta 5
a) Estudiar eficaçment per superar les assignatures					
b) Obtenir bones qualificacions en totes les assignatures (qualificació igual o superior a notable)					
c) Buscar la manera eficaç de combinar l'estudi amb altres activitats					
d) Continuar el curs encara que l'entorn acadèmic nohi sigui favorable					

XI. Has pensat en alguna ocasió deixar els estudis?

Mai		Alguna vegada		Moltes vegades
1	2	3	4	5

XII. Què vols fer amb els teus estudis?

Continuar-los
 Abandonar-los
 Canviar-los per uns altres
 No ho tinc clar
 Deixar-los per un temps

Moltes gràcies per la teva col·laboració

Anexo 3. Entrevista semiestructurada sobre la valoración de la experiencia académica del primer curso

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE LA EXPERIENCIA DEL PRIMER AÑO ACADÉMICO		
CATEGORIAS	CÓDIGOS	PREGUNTAS ORIENTATIVAS (las preguntas podían ampliarse o disminuirse según iba la conversación con los estudiantes)
INTERESES /OBJECTIVOS Motivos que fundamentan la decisión de la elección a la carrera.	acceso a la universidad	¿Cuál fue tu interés para acceder a la universidad? ¿Por qué has accedido al grado?
	acceso al grado	
AUTOEFICACIA PERCIBIDA Creencia en disponer de la capacidad para resolver y conseguir los objetivos propuestos.	autoeficacia académica	¿Cuándo se inició el curso te sentías capaz de superar las asignaturas? ¿Por qué? ¿Tu percepción ha persistido a lo largo del grado? ¿Cuándo se inició el curso cómo percibiste el grupo clase? ¿Tu percepción ha persistido a lo largo del grado?
	autoeficacia social	
EXPECTATIVAS DE RESULTADO Hace referencia a lo que esperas de ti mismo y a la creencia en que las acciones llevadas a cabo producirán los resultados deseados.	expectativas de resultado	¿Estás satisfecho con tus resultados académicos? ¿A qué lo atribuyes? ¿Consideras que las asignaturas eran difíciles? ¿Persiste tu opinión a lo largo del grado?
TIPOLOGIA DE ESTRÉS Y MECANISMOS DE AFRONTAMIENTO Creencia en disponer de la capacidad para resolver y superar de forma eficaz situaciones de estrés.	situaciones de estrés	¿Has vivido situaciones de estrés? ¿En qué momento? ¿Han persistido a lo largo del grado?
	mecanismos de afrontamiento	¿Cómo resuelves o afrontas estos momentos?
APOYO Y RECURSOS CONTEXTUALES Percepción de apoyo	Situación personal	¿Cómo has financiado tus estudios?
	Apoyo familiar y social	¿Sientes que tu familia y amigos apoyan la decisión de ser maestra o maestro? ¿Y durante los estudios?
	Apoyo institucional	¿Sientes que la institución ha apoyado tus estudios, ha puesto facilidades?
SATISFACCIÓN CON LA CARRERA Satisfacción de cómo se ha actuado durante el proceso y de lo que ha recibido.	satisfacción personal	¿Te sientes satisfecha de lo que has hecho?
	satisfacción institucional	¿Qué es lo que más valoras de tus estudios?