



Introducción

- En este documento se presenta una revisión de la literatura especializada acerca de la transición que viven los estudiantes en el paso de la educación secundaria a la educación superior.
- Se describen las diferentes etapas por las que atraviesan los estudiantes utilizando el ciclo de transición de Nicholson (1990) para describirlas y organizar literatura reciente sobre el tema.
- La aproximación metodológica predominante, cualitativa, es descrita.
- Finalmente, se ofrecen recomendaciones prácticas para apoyar a los estudiantes en su proceso de transición.

El ciclo de transición de Nicholson

Durante las décadas de los ochentas y noventas, el académico inglés Nigel Nicholson, profesor de la London Business School, analizó las transiciones por las que atraviesan las personas en el ámbito del trabajo, considerando sus causas, formas, procesos y resultados, además de analizar los problemas de ajuste que se experimentan. Posteriormente, este análisis ha ayudado a otros investigadores a estudiar la transición que viven los jóvenes desde la educación secundaria a la educación superior.

Inicialmente, Nicholson (1990) define la transición como "cualquier cambio importante en los requisitos del rol de trabajo o el contexto de trabajo", la cual formaría parte de un proceso que contempla etapas que son recursivas, distintivas, e interdependientes entre sí. Estas son: (1) Preparación: proceso de expectativas y anticipación previo al momento de cambio. (2) Encuentro: se asocia a las emociones y

conformación de sentido que viven las personas durante los primeros días y semanas de familiarización con la nueva fase. (3) Ajuste: refiere al período de acomodación en el desarrollo del nuevo rol y de los cambios que involucra a nivel personal. (4) Estabilización: es el estado "estable" alcanzado luego de los ajustes, con el cual se pone fin al proceso de transición.

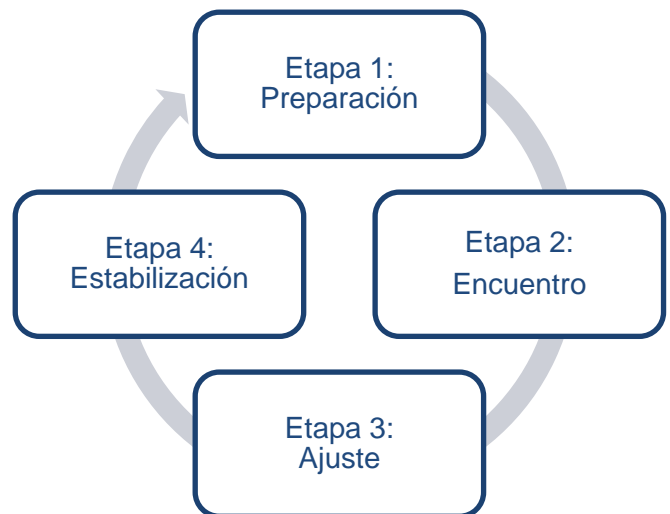


Fig. Ciclo de transición de Nicholson (1990)

La definición de transición de Nicholson (1990), aunque enfocado en el ámbito del trabajo, se ha aplicado en distintos estudios sobre educación superior. Una de estas adaptaciones señala que las transiciones educativas son cambios importantes en los contextos de estudio, así como en los requisitos de rol de los estudiantes (Coertjens et al., 2017). Aquello se complementa con una definición más reciente, enfocada desde la perspectiva de los estudiantes, como la capacidad del estudiante de navegar por el cambio a lo largo de la educación superior (Gale & Parker, 2014).

De esta forma, es posible relevar distintas temáticas dentro de cada etapa o fase en el ámbito de la educación superior:

Primera etapa: “Preparación”

Esta etapa o fase del ciclo de transición refiere a las experiencias previas de los estudiantes, en la educación secundaria, que los han orientado y preparado para su estudio en la educación superior.

Una primera temática relevante en esta fase son las **predisposiciones y expectativas** de los estudiantes con respecto a la educación superior. En los jóvenes comienzan a surgir sentimientos de libertad, incertidumbre (“no saber qué esperar”), miedo, euforia, entre otros; piensan en los cambios que vendrán respecto a su carga académica y el compromiso que tendrán que asumir como parte de la transición, expresado en la idea de “deber trabajar más duro que antes”. De esta manera, algunos autores plantean que comenzar la educación superior con la expectativa de que la universidad será diferente a la escuela y requerirá mucho trabajo, constituye un factor de éxito en la transición al ambiente universitario (McGuie, 2017). Junto a ello, también se forman expectativas sobre la calidad docente y de la institución, lo que se expresa en declaraciones como: “buenos profesores y un staff organizado”. Los estudios también hacen referencia a las expectativas -y temores- con respecto a las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro de la vida universitaria, tanto con los compañeros como con profesores y funcionarios.

Una segunda temática corresponde al **capital académico o requerimientos previos** que deben tener los estudiantes, en relación a su trayectoria académica, en términos del desempeño anterior o bien de los datos que tengan sobre sus habilidades cognitivas. Asimismo, es importante conocer la preparación no académica o conocimiento tácito que posea el estudiante sobre el sistema universitario, previo a su ingreso a la educación superior (Tett et al., 2017; Noyens et al., 2017).

Segunda etapa: “Encuentro”

Esta etapa o fase se asocia a las primeras experiencias que viven los estudiantes dentro de la educación superior. También se le puede llamar “primera transición”, entendida como la pérdida de un sentido de pertenencia al llegar a la universidad (Tett et al., 2017).

Uno de los temas que surge en las discusiones y análisis de esta etapa es la **experiencia contrastante de la educación superior con respecto a la educación secundaria**. Esta se expresa en las percepciones que se forman inicialmente los estudiantes sobre los nuevos conocimientos que van incorporando, las exigencias académicas, el equilibrio que perciben entre su vida personal y académica-profesional, las prácticas de evaluación y retroalimentación que observan, así como los comentarios que reciben sobre su trabajo. Este contraste se manifiesta también a través de la experiencia de la incertidumbre, al no estar seguro de lo que se espera de ellos académicamente, y, más aún, socialmente; ser conocido, conocer la comunidad, no saber cómo abordar la disponibilidad y el contacto con los profesores y funcionarios de la institución.

Un segundo tema mencionado en la literatura es el encuentro de los nuevos estudiantes con **distintas y nuevas aproximaciones al aprendizaje**, es decir, con nuevas estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, y formas de enfrentar la necesidad de dominar ciertas técnicas y herramientas características de una cierta práctica o disciplina (Noyens et al., 2017).

En este contexto, se habla de experiencias de shock de aprendizaje o, incluso, de shock cultural, el cual estaría dado por una sensación de pérdida de apoyos, o de un apoyo más limitado por parte de los funcionarios y compañeros, que lo esperado inicialmente (Tett et al., 2017; Parker & Gale, 2011; 2014). Ello podría conducir a una crisis de

confianza, especialmente en un ambiente de aprendizaje no familiar.

De esta manera, el **desarrollo de la autoconfianza o entusiasmo inicial** por los nuevos estudios es un tercer tema relevante. Esto se ve potenciado por la capacidad del estudiante de anticipar el estándar de trabajo requerido y el apoyo que podría necesitar, así como con el desarrollo de una “identidad de participación” (Wenger, 1998). Al respecto, la participación en actividades y dinámicas iniciales realizadas dentro de la institución de educación superior, podrían apoyar al estudiante a que lleve una mejor transición, tales como: la participación en actividades de orientación y familiarización con el campus (el staff relevante, servicios, lugares, etc.); participación en programas de *mentoring* que entreguen información sobre procedimientos administrativos, contenido curricular, requisitos de tareas; la participación en seminarios de primer año, en charlas sobre trayectorias de carrera de estudiantes exitosos, en actividades con énfasis en la carrera y la cultura de la investigación, y/o en actividades de aprendizaje y servicio, y de ubicación en el campo laboral-disciplinar.

Por último, se destacan ciertos “hitos” que marcan el encuentro o experiencia inicial de los estudiantes con la educación superior, y que se consideran relevantes en su transición, tales como: la primera experiencia de los estudiantes con la evaluación formal en educación superior y la primera elección de asignaturas (Coertjens et al., 2017; Hoelscher et al., 2008).



Tercera etapa: “Ajuste”

Esta etapa o fase se vincula a los cambios por los que atraviesan los estudiantes durante la transición entre la educación secundaria y superior. Los estudios mencionan principalmente el ajuste percibido por los estudiantes en tres ámbitos: el social, el académico y el institucional, desde los cuales se desprenden diversos factores considerados críticos para una transición exitosa a la educación superior (Trautwein & Bosse, 2016).

Primero, el **ajuste social** que implicaría el ingreso a la educación superior se relaciona con las experiencias de interacción que tienen los estudiantes con el entorno social, así como con aquellas que los llevan a sentirse parte de ese entorno. Algunas de estas experiencias de participación se asocian a la relación con los tutores académicos, compañeros de estudio, y con las nuevas amistades en la vida privada (Noyens et al., 2007; Ulriksen et al., 2016; Coertjens et al., 2017). De esta manera, el desafío se encuentra en ajustarse al ambiente universitario; en que los estudiantes sean capaces de construir relaciones decidiendo (o no) ceder ante la presión de pares, defendiendo la elección de estudio frente a familiares y amigos, colaborando en equipos, e interactuando con el staff académico (McGuie, 2017).

Segundo, el **ajuste académico** se asocia a las experiencias que tienen los jóvenes al interactuar con el entorno académico, y que los llevan a sentir que forman (o pueden llegar a formar) parte de él. Se recoge, por tanto, el que los estudiantes experimenten los cursos como significativos y perciban sus contenidos como relevantes y/o vinculados con la práctica. Así, se busca resaltar los distintos elementos de la enseñanza que ayuden al estudiante en este ámbito, tales como la disponibilidad de apoyo académico dentro del currículo, o bien el apoyo a la autonomía del estudiante (Ulriksen et al., 2016; Parker & Gale, 2011; 2014; Noyens et al., 2017). El desafío aquí se vincula con la vivencia de los estudiantes de ajustarse a sus programas de estudio y al “modo académico”, es decir, el tener que cumplir con las exigencias curriculares y de ritmo de estudio, la identificación y reacción ante los estándares de evaluación, la necesidad de adquirir un lenguaje académico y desarrollar habilidades académicas específicas en sus disciplinas (Trautwein & Bosse, 2016).

Tercero, el **ajuste a los requisitos institucionales** refiere a exigencias tanto formales como informales de los programas de estudio e instituciones, así como a los problemas relacionados con el sistema universitario, sus normas, regulaciones y condiciones institucionales, junto con la integración del estudiante en dicho entorno (Trautwein & Bosse, 2016; Ulriksen et al., 2016). Se abordan aspectos como el diseño del currículo y del perfil óptimo del estudiante, la orientación general del estudiante dentro del sistema universitario, la organización de la enseñanza y aprendizaje, la calidad percibida de la educación recibida y la supervisión, el uso de los servicios de información y apoyos correspondientes, o el hacer frente a los sistemas de oferta de cursos.

De la misma manera, es importante el rol de la flexibilidad institucional y cómo es percibida por los estudiantes, por ejemplo, con relación a las modalidades de estudio (full time y part time, carga

de curso mínima y máxima, entre otras), a las trayectorias académicas, en tanto oportunidades de cambiar el curso de su carrera en la institución, y si los currículos logran reflejar y/o afirmar historias y subjetividades de estudiantes marginalizados (Parker & Gale, 2011; 2014).

Además de estos tres ámbitos, un aspecto relevante sobre el ajuste de los estudiantes en su transición a la educación superior es el **desarrollo de la identidad**, en términos de su autogestión y adaptación personal a la universidad. El cual refiere a las capacidades de los estudiantes para navegar por el cambio, tanto por su capacidad de agencia personal, como por sus competencias académicas, para cumplir con los requisitos institucionales y lograr sus objetivos de estudio individuales (McGuie, 2017; Trautwein & Bosse, 2016).

Algunos de estos aspectos hacen referencia al desarrollo de la autonomía y la afinidad, así como al proceso de ajuste de sus intereses con respecto a los que tenían al inicio del primer año (Noyens et al., 2017; Coertjens et al., 2017). También refiere a la autoeficacia, la autodisciplina, y la autogestión de los estudiantes, asociado a que puedan evaluar sus capacidades de manejo de su carga de trabajo, del desarrollo de hábitos de estudios generales (encontrar el modo de aprender), por ejemplo, calendarizando sus actividades, de seguir las clases y lecturas, de balancear el estudio y otras áreas de la vida, y de lidiar con la presión y nervios hacia exámenes, trabajos, exposiciones, etc. Junto a ello, se habla del desarrollo de la capacidad de perseguir objetivos individuales, de competitividad así como de la capacidad de finalización de las actividades (McGuie, 2017; Ulriksen et al., 2016; Trautwein & Bosse, 2016; Noyens et al., 2017).

Otro aspecto de la identidad del estudiante que se ve ajustado en esta transición es el desarrollo de la motivación académica, dentro de lo cual se discuten distintos factores predictivos, como la satisfacción con el estudio y la capacidad de los

estudiantes para enfrentar con éxito los contratiempos y desafíos “típicos” de la vida académica (Coertjens et al., 2017). En directa relación con la motivación, se encontraría el desarrollo del compromiso estudiantil o *student engagement*, tanto en un nivel cognitivo, emocional y conductual, como con distintas metas (Noyens et al., 2017).

Cuarta etapa: “Estabilización”

La transición llega a su fin cuando se alcanza la estabilización de estos procesos de ajuste, lo que habitualmente sucede al final del primer año cuando el estudiante aprende a adaptarse a su nueva etapa, lo que también puede ser llamado “segunda transición” (Tett et al., 2017). En general, los factores que facilitan u obstaculizan que el período de transición se establezca en el tiempo y se logre una adaptación exitosa al ambiente universitario, remiten a la interacción con otros.

Uno de estos factores que facilitan la transición es el **apoyo de la familia y los amigos**, vinculado a la sensación del estudiante de estar rodeado por “los que ayudaron a concentrarse y trabajar más arduamente”, confirmando o re-afirmando que están “haciendo lo correcto” (McGuie, 2017, Tett et al., 2017). En contraste, la sensación de no recibir apoyo de sus familias, la percepción que los entornos del hogar no son propicios para el aprendizaje, y la necesidad de estudiar y trabajar simultáneamente para ayudar a la familia, son considerados como obstaculizadores de una transición exitosa (McGuie, 2017).

Un segundo factor importante es el **apoyo que se recibe de los funcionarios y profesores**, lo que se observaría en la importancia que el estudiante da a acceder a este tipo de apoyo de manera proactiva (Tett et al., 2017).

Un tercer factor es el **rol de los pares estudiantes**, ya que se considera que desarrollar relaciones positivas con los compañeros ayuda en

el éxito (o fracaso) de la adaptación de un estudiante en la educación superior. Alguno de estos aspectos es hacer los amigos correctos -que apoyan, alientan y brindan asistencia académica-, así como asistir a las tutorías que ofrecen otros estudiantes, buscando ayudar a la comprensión de ideas y compartir puntos de vista, entre otros (McGuie, 2017, Tett et al, 2017).

Como último elemento identificado para una adaptación exitosa se encuentran los **factores individuales**, los cuales consideran aspectos que el estudiante ha logrado desarrollar para sentirse parte de la comunidad universitaria, como por ejemplo, el “manejarse” académicamente, lo que implica -entre otras cosas- mantenerse enfocado en alcanzar sus metas y objetivos claros, adoptar estrategias efectivas de administración del tiempo, y el consiguiente aumento de la auto confianza, al darse cuenta que pueden manejar horarios y exigencias, además de la auto motivación o esfuerzo consciente para encontrar soluciones al desafío de no comprender los contenidos en algunos de sus temas (McGuie, 2017). Otros aspectos relevados son el desarrollo del compromiso social y de la búsqueda de ayuda e información (Tett et al, 2017).

Estos factores apuntarían a equilibrar las experiencias y expectativas del estudiante, así como a la construcción y re-interpretación de una identidad y cultura disciplinaria (Ulriksen et al., 2016). A su vez, eso implicaría alinear esta identidad con las concepciones existentes sobre un estudiante exitoso, y cumplir con los requisitos establecidos por las instituciones, los cuales permean las distintas experiencias a lo largo de la carrera y que vuelven a impactar sobre sus identidades (Tett et al, 2017). Por ello, es pertinente plantear la pregunta a los estudiantes sobre qué entienden por éxito en los estudios de educación superior (Trautwein, & Bosse, 2016).

Acercamiento metodológico

El abordaje metodológico para el estudio de estas etapas o fases ha sido predominantemente cualitativo por medio de entrevistas a los jóvenes en diferentes momentos de su trayectoria académica, o también utilizando otras técnicas como reflexiones escritas en torno a ciertas preguntas:

Etapla 1: Se les pregunta a estudiantes que se encuentran en su último año de secundaria ¿qué opinan sobre sus futuras opciones educativas?, mientras que a estudiantes recién incorporados a la educación superior se les pide reflexionar sobre ¿cuáles eran sus expectativas? (McGuie, 2017; Ulriksen et al., 2016)

Etapla 2: Se les pregunta a estudiantes “principiantes” y “avanzados” en la educación superior: Como estudiantes, ¿qué situaciones han experimentado, como estudiantes, como cruciales, desafiantes o difíciles, en el primer año de educación superior? ¿qué desafíos han observado entre otros estudiantes de primer año?”. Otras preguntas abordan los aspectos positivos de sus estudios y su progreso, y qué situaciones los han impactado más (Trautwein & Bosse, 2016; McGuie, 2017). Por otro lado, el tema de las distintas aproximaciones al aprendizaje ha sido consultado a través de metodología cuantitativas, particularmente, encuestas como el Learning Process Questionnaire (LPQ).

Etapla 3: Respecto al ajuste social las preguntas son referidas a las relaciones con compañeros, profesores y funcionarios de la institución (Tett et al., 2017). Para otro tipo de ajustes, se realizan preguntas sobre los desafíos que enfrentaron en sus cursos, los conocimientos, actitudes y estrategias útiles para afrontar las dificultades en la educación superior, así como sus puntos de vista sobre el equilibrio entre la vida personal y profesional (Trautwein & Bosse, 2016; Tett et al, 2017; McGuie, 2017). Y en relación al desarrollo de la identidad, se ha trabajado con cuestionarios que indagaban en el por qué estudian la institución o facultad en que lo hacen (McGuie, 2017).

Etapla 4: Para abordar esta fase se ha hecho seguimiento a los estudiantes a lo largo de su primer año de universidad, preguntándoles, al final de año, si aún tenían desafíos pendientes y/o nuevos, y cómo han podido superarlos, para posteriormente, en segundo año, preguntarles en retrospectiva, qué aprendieron durante su primer año. Además, se les ha preguntado por el apoyo familiar (si se sienten apoyados y cómo), y también por sus pares (“¿qué consejo le darían a los nuevos estudiantes para que superen sus desafíos de transición?”). (McGuie, 2017).

Concepciones acerca de los resultados de la transición a la educación superior

Las concepciones existentes sobre un estudiante exitoso en su transición a la educación superior, que ha logrado adaptarse, e integrarse, teniendo un proceso estable, y en el que ha podido obtener buenos resultados, son de diversa índole. En esta transición se observan resultados orientados a los productos y procesos, así como aquellos de carácter social y emocional (Noyens et al., 2017).

Los **resultados orientados al producto** se traducen en aquellos logros académicos del primer año, tales como el promedio de calificaciones al finalizar el periodo, el número de créditos obtenidos, y la persistencia o abandono de estudios de educación superior al primer año. Luego, los **resultados orientados al proceso** se

asocian al crecimiento de las competencias académicas, así como a los cambios en las estrategias de aprendizaje cognitivo y metacognitivo de los estudiantes, y los cambios en la confianza y la motivación en el comportamiento académico.

Con respecto a los **resultados de carácter social** de los estudiantes, estos remiten al desarrollo de la conciencia social, de las habilidades de relacionamiento con los compañeros, así como con los “adultos”. En definitiva, a que hayan podido encontrar un lugar en la red social de relaciones. Por último, los **resultados emocionales** de los estudiantes apuntan al desarrollo de la regulación emocional, de las habilidades de resolución de conflicto, a la autoconciencia de los sentimientos, y la capacidad de hacer frente a las dificultades auto identificadas

Implicaciones para la práctica institucional en educación secundaria y superior

Etapa de *Preparación*:

- Orientar a los estudiantes para que tomen conciencia sobre los nuevos requerimientos académicos y mayores exigencias que enfrentarán en la educación superior.
- Entregarles herramientas para procesar los sentimientos asociados a la etapa de preparación (libertad, incertidumbre, euforia, etc.).
- En ambos casos, el rol de los orientadores y profesores de establecimientos educacionales puede ser clave para entregar apoyo.

Etapa de *Encuentro*:

- Organizar actividades de orientación y familiarización con los lugares, servicios y procesos que serán parte de su experiencia.
- Desarrollar programas de mentoría, en los cuales estudiantes más avanzados estén disponibles para ayudar a los nuevos a navegar el sistema.
- Explicitar qué se espera de los estudiantes en términos de las evaluaciones formales y la forma de abordar el aprendizaje. Para lograr esto, capacitar profesores de primer año en estos temas.

Etapa de *Ajuste*:

- Promover el ajuste social entregando protocolos o directrices de interacción entre pares, promoviendo el trabajo colaborativo en los cursos y propiciando un ambiente de cercanía con los profesores.
- Apoyar el ajuste académico explicitando qué se espera de ellos y entregando instancias formales de formación en habilidades académicas (como parte de los cursos o como actividades extracurriculares).
- Promover el ajuste a los requisitos institucionales explicitando normativas, modelos de formación, organización de las actividades académicas, entre otros. Esta función se puede trabajar, por ejemplo, con el apoyo de tutores.

Etapa de *Estabilización*:

- Desarrollar un sistema de seguimiento y monitoreo que permita conocer la experiencia de los estudiantes de manera de trabajar y mejorar aspectos que aparezcan más débiles.
- Desarrollar capacitaciones continuas a profesores y tutores respecto del seguimiento y monitoreo de alumnos.

Referencias

- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357–369. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734–753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gale, T., & Parker, S. (2011). *Good practice report: Student transition into higher education*. Australia: Australian Learning and Teaching Council.
- McGhie, V. (2017). Entering university studies: identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education*, 73(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>
- Nicholson, N. (1990). The Transition Cycle: Causes, Outcomes, Processes and Forms. In S. Fisher & C. L. Cooper (Eds.), *On the Move: The Psychology of Change and Transition* (pp. 83–111). New York: Wiley.
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., & Petegem, P. Van. (2017). Transition from Secondary to Higher Education. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education Transitions: Theory and Research* (First Edit, pp. 1–85). New York: Routledge.
- Tett, L., Cree, V. E., & Christie, H. (2017). From further to higher education: transition as an on-going process. *Higher Education*, 73(3), 389–406. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1>
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371–387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Ulriksen, L., Holmegaard, H. T., & Madsen, L. M. (2017). Making sense of curriculum—the transition into science and engineering university programmes. *Higher Education*, 73(3), 423–440. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0099-4>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Más información en:



@milenio_edsup1



@milenio_EdSup



www.nmedsup.cl