

Resumen Ejecutivo

- Este documento tiene como propósito profundizar la comprensión del fenómeno de la transición, a través del estudio de las percepciones de un grupo de estudiantes en Educación Superior (ES) frente a la realidad encontrada. En éste, se identifican los principales desafíos que enfrentan, y se analizan las estrategias utilizadas para hacer frente a las dificultades de adaptación.
- Los resultados muestran diferencias entre las expectativas del estudiantado y lo que efectivamente ocurrió en sus primeros años en la ES. Los y las estudiantes consideraron que los principales retos enfrentados incluían la mayor complejidad de contenidos abordados en los cursos, la gestión del tiempo y estrategias de estudio poco efectivas.
- El desajuste entre las expectativas y la realidad enfrentada por los y las estudiantes una vez que han realizado la transición a la ES, plantea recomendaciones relevantes para las instituciones, que incluyen crear puentes de transición entre la educación secundaria y postsecundaria, más allá de proporcionar información sobre el financiamiento o el mercado laboral. En cuanto al apoyo para una transición exitosa, cuestiones como la demanda académica, tiempo de estudio, estrategias de estudio y familiaridad previa con el personal y compañeros de la ES son aspectos a considerar.

Introducción

En las últimas décadas, la Educación Superior (ES) ha evolucionado drásticamente. Hay más diversidad de estudiantes, diferentes itinerarios, distintas modalidades de estudio y por tanto, distintas necesidades (Amundsen, 2021; Morgan, 2013). Esto impone nuevos desafíos a la práctica e investigación sobre éxito académico, deserción y

transición (Morgan 2013; Noyens et al., 2017). En Chile, estos cambios se han intensificado por un conjunto de políticas orientadas a aumentar el acceso a través de ayudas financieras (como préstamos y becas por gratuidad), entrega de información (como ferias universitarias, páginas web institucionales y nacionales), y apoyo académico a los estudiantes de forma previa a su entrada a la ES (como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo [DIPRES, 2019]; Programa de Formación Inicial Docente Temprana [Ley N° 20.903 2016]). Sin embargo, las investigaciones no son concluyentes sobre en qué medida estos esfuerzos aumentan el rendimiento académico y perseverancia de todos los estudiantes (Santelices et al., 2017). Por lo demás, existe un consenso en la literatura internacional de que no es suficiente con ampliar mecanismos de acceso: las Instituciones de Educación Superior (IES) deben crear condiciones para que todos los estudiantes tengan éxito (Wood y Breyer, 2017).

El éxito en la ES se ha estudiado tradicionalmente a través de indicadores específicos, como tasas de abandono, persistencia, calificaciones, tasas de graduación o acceso al mercado laboral (Noyens et al., 2017). Sin embargo, en la última década, se ha puesto mayor interés en analizar los procesos que conducen a dichos resultados (Wood y Breyer, 2017). Ejemplo de ello son los estudios sobre factores psicológicos como el crecimiento y desarrollo personal (Crozier y Reay, 2011), desarrollo del aprendizaje autorregulado, autoconcepto, motivación o estrategias de aprendizaje (Kyndt et al., 2015). En línea con el énfasis y foco que tienen las investigaciones recientes, este estudio buscó considerar el éxito de la transición desde la perspectiva de los estudiantes, centrándose en cómo describen el desarrollo de las habilidades que les permitieron afrontar con éxito los retos de la transición. En este sentido, se considera

¹ Este policy brief está basado en el artículo de Cifuentes Gómez, G., Guzmán, P., y Santelices, M. V. (2022). Transitioning to higher education: students' expectations and realities. *Educational Research*, 64, 1-16. Agradecemos el financiamiento de ANID, por medio del proyecto FONDECYT N°1211883 y del Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior, EDSUP.

que el éxito de la transición no se basa necesariamente en la medición de resultados académicos, sino en lo que los mismos estudiantes describen.

Transitar de la educación secundaria a la superior conlleva múltiples retos para los estudiantes, que incluyen navegar por planes de estudios diferentes, formas de estudios y cursos impartidos por profesores desconocidos, así como conocer a nuevos compañeros (Kyndt et al., 2015). Cada estudiante reacciona de forma diferente a estos retos. La investigación más reciente sugiere que la transición constituye una etapa en la vida de los estudiantes que carece de límites temporales claros (Gale y Parker 2014; Coertjens et al., 2017; Wood y Breyer 2017). Comienza en algún momento antes de entrar en la ES y culmina una vez que los individuos han conseguido adaptarse al nuevo contexto consolidando su nueva identidad (Crozier y Reay 2011). En ese contexto, nos interesa la perspectiva del estudiante sobre su capacidad de navegar a través del cambio, realizando acciones y decisiones autónomas, así como su capacidad para interactuar con los diversos apoyos ofrecidos, potencialmente, por el sistema escolar, las IES y su contexto social y familiar.

Este trabajo es la continuación de una investigación previa que se centró en las expectativas de los estudiantes sobre la ES mientras estaban en la escuela secundaria (Guzmán et al., 2021). En el estudio actual, se trabajó con una submuestra de estudiantes del primer estudio, los que se encontraban en primer o segundo año de universidad al momento de esta investigación. El foco estuvo en analizar cambios entre las expectativas de los estudiantes sobre la ES que tenían antes de ingresar, respecto a lo que realmente ocurrió una vez que formaban parte de ella.

Revisión de Literatura

En la última década se han realizado valiosos esfuerzos por avanzar en la teorización del proceso de transición (Gale y Parker 2014; Taylor y Harris-Evans, 2016). Los estudios suelen partir del diagnóstico común de que la transición a la ES no es lineal, sino que implica múltiples vías y resultados. La transición se define como un fenómeno social que va más allá de moverse entre contextos educativos; en ese sentido la relación entre los individuos y sus contextos está estrechamente vinculada a los resultados de la transición (O'Donnell et al., 2016). Una de las perspectivas sobre la transición a la ES utilizada en estudios recientes (Coertjens et al., 2017), es el modelo cíclico de Nicholson (1990), que describe las trayectorias y experiencias de los estudiantes en diferentes transiciones. Nicholson organiza la transición en cuatro fases: **Preparación, Encuentro, Ajuste y Estabilización**. Las expectativas y los motivos rigen la fase de **Preparación**, que es el momento previo al cambio. Durante la etapa de **Encuentro**, los cambios y las percepciones son preeminentes y tienen lugar durante las primeras semanas y meses de familiarización con la nueva experiencia. La asimilación y la acomodación son parte de la etapa de **Ajuste**, y corresponden a un periodo de formación continua y cambio psicológico. Por último, la **Estabilización**, un estado dominado por la relación y el rendimiento que se alcanza después de la adaptación (Nicholson, 1990). Desde la perspectiva del autor, lo que ocurre en una fase influye en la siguiente. Cada fase implica que: los estudiantes se enfrentan a diferentes problemas y barreras; utilizan diferentes estrategias para resolver estos obstáculos, y que las instituciones desempeñan un papel importante a través de los profesores, el personal y/o los directores.

Esta investigación se alinea con la propuesta de Nicholson (1990), ya que aborda las percepciones, transformaciones y el asentamiento de los estudiantes, que corresponden a **las fases del**

Encuentro y Ajuste. Dicho marco nos permite organizar la transición en diferentes etapas como un proceso longitudinal y cíclico. Sin embargo, Nicholson (1990) no profundiza en los factores que pueden influir en la transición. Por tanto, complementamos su propuesta con literatura reciente centrada en factores psicosociales que resultan significativos en una transición exitosa. Noyens et al. (2017) y Coertjens et al. (2017) revisaron literatura sobre la transición y los factores asociados con el éxito de este proceso. Sus trabajos muestran que en las últimas cuatro décadas ha existido un cambio de enfoque en el estudio de la transición, pasando de analizar el éxito académico a centrarse en el estudio de las expectativas y experiencias de ajuste social y académico de los y las estudiantes, el desarrollo de sus competencias académicas y el cambio en sus estrategias de aprendizaje (Noyens et al., 2017).

Complementando a Noyens et al. (2017), Richardson, Abraham y Bond (2012) sugieren que variables psicológicas, que han sido menos estudiadas, se encuentran igualmente relacionadas al éxito que académico que aquellas variables más tradicionales, tales como nivel socioeconómico, el promedio de notas en ES y puntuaciones en los exámenes de acceso. Ejemplos de estas variables son las expectativas de los estudiantes, la autoeficacia académica, el compromiso de los estudiantes, la motivación y/o enfoques de aprendizaje (Richardson et al., 2012; Noyens et al., 2017; Coertjens et al., 2017). En esta línea, a continuación, se presentan un conjunto de factores centrados en los estudiantes que ayudan a complementar la descripción de Nicholson (1990) sobre las fases de **Encuentro y Ajuste**.

Expectativas en la fase de Encuentro: Las expectativas de los estudiantes sobre la institución, la interacción con sus compañeros, la complejidad de los contenidos o sobre cómo serán los futuros profesores universitarios y los métodos de enseñanza (Borghetti et al., 2016), juegan un papel

esencial en la transición (Ferrão y Almeida, 2021). Los estudiantes que tienen éxito en la ES suelen llegar con expectativas realistas, conociendo lo que implica la universidad (McGhie, 2016). Sin embargo, se debe considerar que las expectativas de los estudiantes son dinámicas y a menudo no coinciden con las creencias de los académicos (Borghetti et al., 2016).

Construcción de la identidad en las fases de Encuentro y Ajuste: Los procesos psicosociales como la construcción y/o adaptación de la identidad son importantes para entender el éxito en las fases de Encuentro y Ajuste (Nicholson, 1990; Daniels y Brooker, 2014; Christie et al., 2008). La investigación propone que la identidad cambia a medida que los estudiantes avanzan en sus carreras y alcanzan una comprensión más acabada de sus disciplinas (Daniels y Brooker, 2014). En este sentido, la transformación de la identidad estaría asociada al desarrollo de habilidades como trabajar en equipo, liderar y organizarse, lo que varía entre los estudiantes (Crozier y Reay, 2011). Sin embargo, ésta puede implicar un largo proceso de transformación desde su identidad escolar, hacia una universitaria. Al mismo tiempo, se debe considerar que los estudiantes de primer año realizan una doble transición: una personal hacia la adultez y una transición hacia la identidad profesional (Van der Zanden et al., 2018). En esta fase desarrollan la responsabilidad, la capacidad de tomar decisiones de forma independiente, e identidad profesional. Es probable que esto haga que el proceso de transición sea aún más difícil.

Motivación para el aprendizaje y Smart Choices en la fase de Ajuste: El estudiante requiere de la motivación y toma de decisiones para adaptarse a la ES. La institución y sus académicos desempeñan un papel esencial en este proceso, proporcionando retroalimentación y estrategias de desarrollo para ayudar al estudiante (Nicholson, 1990). La investigación previa se ha centrado en el estudio del crecimiento experimentado por los estudiantes

durante la transición a la ES y el desarrollo de habilidades de aprendizaje autorregulado (Vansteenkiste et al., 2009). La falta de motivación por el aprendizaje y la escasa autorregulación al entrar en la ES afectan negativamente a su transición. Martens y Metzger (2016) sugieren que la *motivación* es el punto de partida de cualquier proceso de aprendizaje, seguido de la *intención* y la *voluntad*. En ese sentido, el punto de partida de los nuevos conocimientos es la identificación de un objetivo. El estudiante debe ser capaz de analizar su estado actual y visualizar las acciones que debe realizar para alcanzar ese objetivo (fase de motivación). Posteriormente, la fase de *intención* implica la búsqueda de una acción de aprendizaje para lograr el propósito identificado. Y, por último, la fase de *voluntad* se produce cuando se pasa de la *intención* a la ejecución de la acción. Para ello, los alumnos deben lograr un "blindaje mental y físico" (Martens y Metzger, 2016, 6), que implica concentrarse en la tarea, dejar de lado otras actividades, encontrar un lugar tranquilo y eliminar activamente las distracciones. El concepto de *Smart Choices* (McGhie, 2016) proporciona ejemplos concretos de una fase de voluntad exitosa. Por ejemplo, que los estudiantes hagan amigos adecuados, asistan a todas las clases y hagan preguntas, hablen con los profesores, y busquen resolver dudas sobre los contenidos (McGhie, 2016).

Apoyo contextual en la fase de Ajuste: Los estudiantes que se están adaptando a la ES pueden sentirse temerosos, poco preparados y reacios al cambio, lo que dificulta su transición. En este escenario, el sistema de ES (académicos, administración y personal), familia y amigos desempeñan un rol de apoyo. Rucks-Ahidiana y Bork (2020) comparan el rol de las relaciones dentro del campus (p.e., el profesorado, el personal y los compañeros) y fuera del campus (p.e., la familia, los amigos y los mentores). Las relaciones dentro del campus son predominantemente distantes y proporcionan información general e impersonal

sobre políticas y procedimientos, brindando así menos apoyo. Fuera del campus, las relaciones son más cercanas. La familia, los amigos y los mentores proporcionan ideas e información más personalizada, además de apoyo y motivación. Estudios recientes sugieren que desarrollar iniciativas dentro del campus, como talleres para mejorar las relaciones de los estudiantes con profesores y compañeros, contribuyen a una transición exitosa (Schwartz et al., 2017).

Objetivos del estudio: La presente investigación exploró la experiencia de alumnos y alumnas durante sus tres primeros semestres como estudiantes universitarios. Las preguntas orientadoras de la investigación fueron:

1. ¿Cómo se comparan las expectativas de los estudiantes con la realidad que enfrentaron una vez que ingresan a la ES?
2. ¿Cuáles son los retos a los que enfrentaron los estudiantes de ES durante los primeros semestres?
3. ¿Qué estrategias y mecanismos ayudan a los estudiantes de ES a enfrentarse a los retos encontrados durante los primeros semestres?

La primera pregunta de investigación analizó cuestiones presentes en la fase de **Encuentro** del ciclo de Nicholson, mientras que la segunda se extiende, desde el **Encuentro** hasta el **Ajuste**. La tercera aborda la fase de **Ajuste**.

Método

Consideraciones éticas: Los participantes dieron su consentimiento firmado para participar tras recibir información escrita y oral sobre el estudio. Su participación fue voluntaria, garantizando anonimato y confidencialidad. El informe sólo entrega información por institución de pertenencia.

Recolección de datos: La investigación consistió en entrevistar a un grupo de estudiantes que habían participado de un estudio anterior (Guzmán et al., 2021) y que ahora estaban matriculados en primer o

segundo año de la universidad. De este modo, se siguió un método de muestreo intencional (Patton, 2002), consiguiendo una muestra de 14 estudiantes, la que, de acuerdo a la literatura (Guest et al., 2006), se consideró adecuada para el análisis en profundidad. Los estudiantes habían asistido a una escuela subvencionada, pública o privada. Se incluyó aproximadamente el mismo número de estudiantes que se graduaron del colegio durante el 2017 y 2018. En cuanto al tipo de IES, seis estudiantes eran de universidad pública, tres de privada tradicional, cuatro de privada no tradicional y uno de instituto profesional. Además, dos estudiantes se trasladaron posteriormente a un programa e institución distinta a la que ingresaron inicialmente.

Análisis de datos: se empleó un análisis cualitativo de contenido con un enfoque dirigido (Hsieh y Shannon, 2005). Los datos transcritos se importaron al software ATLAS.ti. En la elaboración del libro de códigos, dos investigadores leyeron las entrevistas individualmente e identificaron temáticas. Primero se establecieron códigos de forma independiente; los que se discutieron hasta llegar en consenso a un solo libro de 208 códigos (Corbin y Strauss, 2014). Luego, los códigos se agruparon en conceptos

guiados por el marco teórico y las preguntas de investigación. Utilizando el libro de códigos, se identificaron los temas que la mayoría de los estudiantes mencionaron. Los códigos utilizados se compararon línea por línea, y las discrepancias se discutieron con un tercer investigador hasta llegar a un acuerdo. Este procedimiento permitió alcanzar la saturación de datos (Crouch y Mckenzie, 2006).

Resultados

Siguiendo el esquema de transición de Nicholson (1990), la Figura 1 muestra los principales resultados para las fases de Encuentro y Ajuste. Dividimos la figura en tres secciones que contienen los códigos y las familias de códigos que se identificaron para cada pregunta de investigación. Los códigos de mayor tamaño muestran los que fueron más recurrentes en las respuestas de las y los estudiantes, mientras que los de menor tamaño fueron los menos frecuentes. De izquierda a derecha, cada sección muestra las respuestas para las tres preguntas de investigación, respectivamente. Además, en el centro de la figura, se presentaron los grupos de personas y/o instituciones que influyeron en la construcción de expectativas de los estudiantes y en su adaptación a la ES. Utilizando diferentes patrones, exponemos la influencia de la familia (rayas celestes), de los

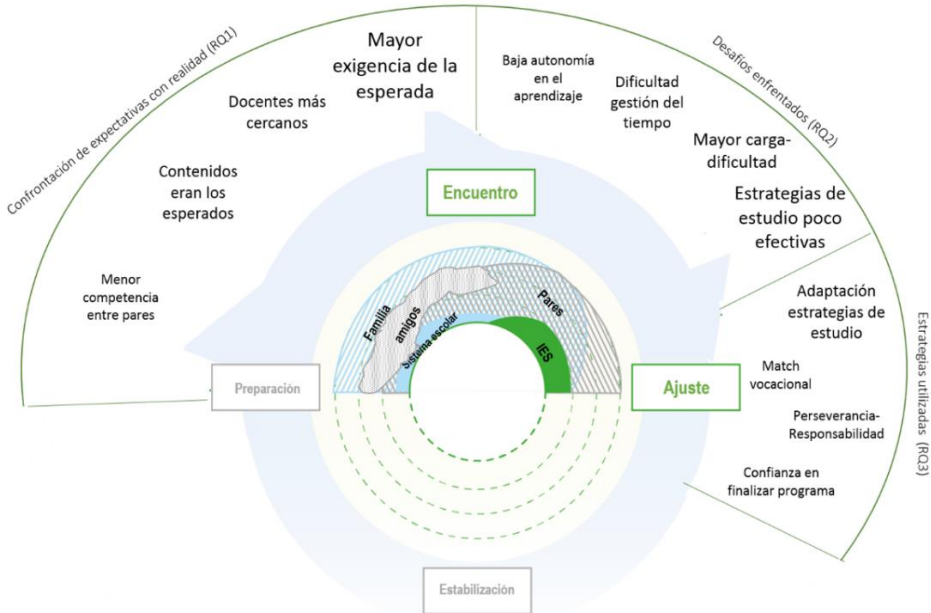


Figura 1. Esquema de las fases de Encuentro y Ajuste en el grupo de estudiantes en ES.

amigos (gris claro), del sistema de enseñanza secundaria (celeste), de los compañeros de la ES (rayas grises oscuro), y de los profesores y las IES (verde oscuro). La intensidad de la influencia de cada grupo está representada por el tamaño de la zona en cada fase; algunos grupos desempeñan un papel en más de una fase a la vez.

¿Cómo se comparan las expectativas de los estudiantes con la realidad que enfrentaron una vez que entraron en la ES?

Aunque los estudiantes reconocieron estar conscientes del esfuerzo adicional que sería necesario para cumplir los objetivos académicos en ES, igualmente observamos un desajuste entre sus expectativas y la realidad. Los y las alumnos y alumnas experimentaron niveles de exigencia académica superiores a los esperados para su primer año. Así explica un estudiante de una universidad pública:

“En la primera clase, te dicen ‘para la próxima clase lee este texto y trae comentarios’. ¡Es la primera clase! Ni siquiera sé el nombre del profesor. Además, te envían el programa de estudios antes de que empiece el semestre... las lecturas ya estaban dadas, y para la primera clase ya se exigía la lectura de un texto.”

Los estudiantes reconocieron que ellos se vieron obligados a organizarse mejor; pues la cantidad y profundidad de contenidos superaban las exigencias vividas en su etapa escolar. A pesar del desajuste de expectativas respecto a la complejidad de los contenidos, los estudiantes indicaron que sí tenían información sobre el contenido específico de las asignaturas. Las principales fuentes de dicha información fueron sus propias búsquedas (como páginas web, visitas a las IES, ferias) y/o, a través de la familia y amigos que tenían experiencias previas en la ES. Un estudiante de universidad privada no tradicional comentó:

“Sí, me imaginaba cómo serían algunas asignaturas, los contenidos... mis amigos de mi colegio, algunos estudian [área de estudio] y me han hablado de ello.”

Del análisis también se desprende que las experiencias de los estudiantes sobre las relaciones sociales en ES no coincidían con sus expectativas. Los estudiantes esperaban que las relaciones con sus compañeros fueran más distantes y competitivas en comparación con la escuela. Sin embargo, los compañeros se convirtieron en un apoyo académico necesario que facilitó su proceso de transición. Además, antes de empezar la ES, los estudiantes explicaron que se habían creado una imagen de profesores distantes, inflexibles, y poco preocupados por su aprendizaje. Pero, en la realidad, se encontraron con docentes comprometidos y dispuestos a responder sus preguntas sobre el contenido fuera de la clase.

¿Cuáles fueron los retos a los que se enfrentaron los estudiantes de ES durante los primeros semestres?

Como fue señalado, los estudiantes consideraron que se enfrentaban a una carga académica mayor que la que tenían en la escuela. Describieron que se sentían desafiados por la carga de trabajo, así como por la dificultad de las clases y las lecturas. Un estudiante de una universidad privada tradicional lo explicaba así:

“En el colegio, todo lo que hice fue copiar del PowerPoint, luego lo leí y eso fue todo. Intenté hacer lo mismo aquí las primeras veces, y ni siquiera pude copiar todo el PowerPoint, y luego tuve que leer libros. Leí los libros y no resumí nada, y finalmente llegó el día del examen, y no había completado las lecturas.”

El análisis de las entrevistas sugirió que los estudiantes debieron dedicar más tiempo al estudio de lo que estaban acostumbrados y tenían que trabajar más su capacidad de autorregulación. Esto principalmente porque, en contraste con la

educación secundaria, los estudiantes consideraban que la ES les proporcionaba mayor libertad y flexibilidad, lo que constituyó un reto ya que, durante los primeros meses, sintieron que no sabían cómo gestionar su tiempo, repercutiendo en su rendimiento académico. Al respecto, un estudiante de una universidad privada tradicional señaló: "realmente entras en un mundo con mucha libertad, pero tienes que aprender a ser responsable, de lo contrario estás condenado". Aunque los estudiantes reconocieron que sus profesores estaban dispuestos a responder sus dudas, existía la opinión generalizada de que el aprendizaje estaba menos guiado, lo que implicaba adoptar un aprendizaje autónomo.

Al entrar en la universidad, los estudiantes afirmaron utilizar las mismas estrategias de estudio que habían empleado en el colegio. Sin embargo, al cabo de unas semanas se dieron cuenta de que en la ES tendrían que poner en práctica estrategias de estudio diferentes. Las técnicas anteriores no eran eficaces para el nivel de exigencia académica y profundidad de contenidos. Este fue, de hecho, el principal reto que mencionaron los estudiantes, lo que puede ser resumido en palabras de una estudiante de una universidad privada tradicional:

"El cambio es drástico [de la educación secundaria a ES]. [...] Normalmente en el colegio los profesores te decían qué estudiar y qué hacer para los exámenes, pero aquí no [te dicen qué hacer]. Puedes decidir si vas o no a clase, si quieres estudiar o no, pero después asumes la responsabilidad [las consecuencias] de tu decisión. [...]."

Al reflexionar sobre nuestros datos, observamos que todos los retos mencionados por los estudiantes estaban interrelacionados. Una mayor exigencia académica se relacionaba con una mayor complejidad de contenidos, lo que conllevaba la necesidad de una gestión óptima del tiempo, todo

ello mientras los estudiantes también comenzaban a desarrollar su autonomía.

¿Qué estrategias y mecanismos ayudaron a los estudiantes a afrontar los retos que encontraron durante los primeros semestres?

Los estudiantes entrevistados notaron que sus anteriores estrategias de estudio no eran útiles para la ES. En consideración de ello, afirmaron haber conseguido cambiar gradualmente a métodos nuevos y más adecuados. Este aspecto parecía estar motivado por los bajos resultados académicos obtenidos en sus primeras evaluaciones, así como por el apoyo recibido de sus compañeros de carrera. Un estudiante de una universidad privada tradicional explicó su progresión de la siguiente manera:

"Todas mis evaluaciones fueron calificadas con la nota mínima; algo que nunca me había ocurrido, y me dije 'hay que hacer algo'. Hablé con aquellos compañeros que les iba bien, les pregunté qué hacían, me explicaron su forma de estudiar y, al imitar sus técnicas de estudio, empecé a rendir mejor."

A partir de nuestro análisis, hemos identificado algunas estrategias de estudio específicas que mencionaron los estudiantes. Una de ellas puede ser parafraseada como ***hacer un mayor esfuerzo***. Esto, por ejemplo, incluiría dedicar más tiempo al estudio, prestar más atención en clase, leer los textos repetidamente y hacer un mayor uso de los materiales/infraestructura de la biblioteca. Otra estrategia mencionada fue la ***incorporación de nuevas herramientas de aprendizaje***, como elaborar resúmenes, inclusión de diagramas, mapas conceptuales, la grabación en audio de las clases y el uso de vídeos de YouTube para resolver ejercicios de matemáticas. Además, el desarrollo de una mayor variedad de ***técnicas de estudio***, como resolver dudas en grupo, y la explicación de los contenidos a los compañeros. Por último, las

estrategias a las que hicieron referencia implicaron el **desarrollo de nuevas habilidades**. Por ejemplo, en matemáticas, esto implicaba centrarse más en la comprensión de los ejercicios, el desarrollo y la demostración, más que en la mera resolución mecánica, así como utilizar la clase para organizar los contenidos mentalmente, para estudiarlos en profundidad después.

Los estudiantes indicaron que, a pesar de tener bajos resultados académicos en sus primeras evaluaciones, o de enfrentar dificultades en su carrera, tenían la intención de superar estos retos. Esto demostró la perseverancia y el fuerte compromiso con sus estudios. Un estudiante de una universidad privada no tradicional explicaba: "me parece que aquí puedes hacer lo que quieras. Sin embargo, no soy de los que van a beber o cosas así. Las clases son mi prioridad".

Además, fue interesante ver que ningún estudiante declaró tener poca confianza en finalizar su carrera, ni mostró poca perseverancia, o falta de conciencia de su responsabilidad. Los estudiantes que declararon una correcta adecuación vocacional tendían a informar de una actitud positiva hacia los retos que se les planteaban en la transición. Esto se observa cuando los entrevistados mencionan su vocación, sus intereses y su afición por los temas estudiados; como comentó un estudiante de una universidad pública: "A veces, cuando fallo, me frustró, pero realmente me gusta [la carrera], aunque me cueste. Estoy motivado para continuar". Además de la coincidencia vocacional, la motivación parece ser un factor importante para los estudiantes. Ellos expresaron su motivación para matricularse en la ES por la mejora personal y perspectivas laborales, además de cierta presión social/familiar. Los estudiantes comentaron que la carrera elegida e interés por los contenidos del programa les motivaban a continuar; la baja motivación estaba casi ausente en los estudiantes entrevistados.

Un mecanismo transversal mencionado por los estudiantes para superar los retos fue el apoyo que

recibieron de su entorno. La familia, amigos, compañeros de universidad, sistema de enseñanza secundaria y el sistema de ES ejercieron una influencia significativa en la transición de los estudiantes, con diferentes intensidades según la fase de transición en que se encontraban. Por ejemplo, la influencia de los amigos fuera del contexto universitario fue más evidente antes del ingreso a la universidad que durante su primer año universitario (fase de preparación). La familia fue uno de los principales pilares para los estudiantes que se enfrentaban a los retos de la transición. Este tipo de apoyo motivaba con frecuencia a los estudiantes a persistir y adaptarse a la ES. El apoyo de la familia se manifestaba cuando éstas les preguntaban por su rendimiento, mostraban alegría por sus logros académicos o se preocupaban por las altas exigencias académicas a las que se enfrentaban. Además, la familia parecía animar a los estudiantes a ser responsables.

Los estudiantes también indicaron haber establecido un grupo de amigos en la ES, lo que les ayudó a adaptarse. El análisis sugirió que los compañeros les ayudaron a superar retos académicos, pero también compartieron juntos el tiempo libre. Incluso los que preferían estudiar solos en la secundaria, indicaron que utilizaban la estrategia de trabajar en grupo, pues les pareció más eficiente. Al respecto, una estudiante de una universidad privada tradicional señaló,

"Siempre he estudiado sola. Pero sí lo hice en la universidad, estudié con compañeros, [...]. Conseguí entender ciertas cosas que nunca habría entendido sola."

Aunque con menos énfasis, también observamos que los estudiantes destacaron el apoyo de profesores y de las IES. Las semanas de inducción que preparan las universidades, permitieron a los estudiantes familiarizarse con la institución (por ejemplo, bibliotecas, oficinas de trabajadores sociales, apoyo psicológico), profesores, sistemas

de apoyo disponibles y actividades de nivelación académica ofrecidas.

Conclusión:

Una buena forma de apoyar y contribuir en las experiencias de transición exitosa de los estudiantes en ES, es trabajar en la implementación de un sistema de transición integrado con el compromiso y la participación de los centros de enseñanza secundaria e IES (Briggs et al., 2012). Dicho sistema debe ir más allá de la entrega de información sobre aranceles o mallas curriculares.

El fortalecimiento de este puente de transición incluiría proveer información relevante como:

1. Detalles sobre la mayor demanda académica que implica el contexto universitario,
2. Gestión del tiempo para el estudio,
3. Estrategias y métodos de aprendizaje efectivos (p.e., elaborar resúmenes, diagramas, grabar clases, etc.),
4. Técnicas de estudio efectivas (p.e., el aprendizaje en grupo o explicar contenido a los compañeros y compañeras),
5. Desarrollo de habilidades y conocimientos académicos (focalizarse en la comprensión más que en el trabajo mecánico),
6. Socialización previa con sus pares y los integrantes de la comunidad universitaria (p.e., la semana de iniciación para familiarizarse con la institución),
7. Este puente de apoyo debe incluir también a las familias y a los compañeros.

Referencias

Amundsen, D. 2021. "Life is not always linear: expanding the notion of transitions in higher education to challenge structural, static and linear processes facing Indigenous and older adult students." *Studies in Higher Education* 1–13. doi:10.1080/03075079.2021.1948526.

Borghini, S., Emerson, M., Silva, E.. 2016.

"Expectations of higher education students: a comparison between the perception of student and teachers." *Tertiary Education and Management* 22 (2): 171–188. doi:10.1080/13583883.2016.1188326.

Briggs, A. R. J., Clark, J., Hall, I. 2012. "Building Bridges: Understanding Student Transition to University." *Quality in Higher Education* 18 (1): 3–21. doi:https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468.

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., McCune, V. 2008. "'A real rollercoaster of confidence and emotions': learning to be a university student." *Studies in Higher Education* 33(5): 567-581. doi:10.1080/03075070802373040.

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. doi:10.1007/s10734-016-0092-y.

Corbin, J., Strauss, A. 2014. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4th ed. California, USA: Sage publications.

Crouch, M., McKenzie, H. 2006. "The Logic of Small Samples in Interview-Based Qualitative Research." *Social Science International* 45 (4): 483–99. doi:https://doi.org/10.1177/0539018406069584.

Crozier, G., Reay, D. 2011. "Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE." *Teaching in Higher Education* 16 (2): 145–155. doi:https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515021.

Daniels, J., Brooker, J. 2014. "Student Identity Development in Higher Education: Implications for Graduate Attributes and Work-Readiness."

- Educational Research* 51 (1): 65–76.
doi:<https://doi.org/10.1080/00131881.2013.874157>.
- DIPRES. 2019. "Impact evaluation of the PACE Program [In Spanish: Evaluación de Impacto del Programa PACE". Dirección de Presupuestos. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.dipres.gob.cl/598/w3-article-111763.html>
- Ferrão, M. E., Almeida, L. S. 2021. "Persistence and academic expectations in higher-education students." *Psicothema* 33 (4): 587-594.
doi:10.7334/psicothema2020.68
- Gale, T., Parker, S. 2014. "Navigating Change: A Typology of Student Transition in Higher Education." *Studies in Higher Education* 39 (5): 734–753. doi:10.1080/03075079.2012.721351.
- Guest, G., Bunce, A., Johnson, L. 2006. "How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability." *Family Health International* 18 (1): 59–82.
doi:<https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.
- Guzmán, P., Cifuentes, G., Santelices, M.V. 2021. "Secondary Students' Expectations on Transition to Higher Education." *Educational Research* 63 (2): 164–79.
doi:<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1915173>.
- Hsieh, H., Shannon, S. E. 2005. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis." *Qualitative Health Research* 15 (9): 1277–88.
doi:<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.
- Kyndt, E., Coertjens, L., Van Daal, T., Donche, V., Gijbels, D., Van Petegem, P. 2015. "The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study." *Learning and Individual Differences* 39 (2015): 114–123.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.001>.
- Law N° 20.903. Creates the teacher professional development system and modifies other norms. 2016 [In Spanish.] Chile: National Chilean Congress Library. <http://bcn.cl/2fftk>
- Martens, T., Metzger, C. 2016. "Different Transitions towards Learning at University: Exploring the Heterogeneity of Motivational Processes." In *Higher Education Transitions: Theory and Research.*, edited by Eva Kyndt, Vincent Donche, Keith Trigwell, and Sari Lindblom-Ylänne, 31–46. London: Routledge.
- McGhie, V. 2016. "Entering University Studies: Identifying Enabling Factors for a Successful Transition from School to University." *Higher Education* 73 (3): 407–22.
doi:<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>.
- Morgan, M. 2013. "Re-framing the 'first year' undergraduate student experience." *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 5 (3): 1441-14418.
<http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/144>.
- Nicholson, N. 1990. "The Transition Cycle: Causes, Outcomes, Processes and Forms." In *On The Move The Psychology of Change and Transition*, edited by Shirley Fisher and Cary Cooper, 83–108. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Noyens, D, Donche, V., Coertjens, L., Van Petegem, P. 2017. Transitions to Higher Education: moving beyond quantity. In *Higher Education Transitions: Theory and Research*, edited by Eva Kyndt, Vincent Donche, Keith Trigwell and Sari Lindblom-Ylänne 3–13. New York: Routledge.
- O'Donnell, V.L., Kean, M., Stevens, G.. 2016. *Student Transition in Higher Education: Concepts, theories and practices*. York: Higher Education Academy.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd ed. California: SAGE

Publications Inc.

Santelices, M. V., Catalán, X, Horn, C., Venegas, A. 2017. "High School Ranking in University Admissions at a National Level: Theory of Action and Early Results from Chile." *Higher Education Policy* 31 (2): 159–79. doi:<https://doi.org/10.1057/s41307-017-0048-6>

Schwartz, S., Kanchewa, S., Rhodes, J., Gowdy, G., Stark, A., Horn, J., Parnes, M., Spencer, R. 2017. "'I'm having a little struggle with this, can you help me out?': Examining impacts and processes of a social capital intervention for first-generation college students." *American Journal of Community Psychology* 61(1–2): 166–178. doi:10.1002/ajcp.12206

Taylor, C., Harris-Evans, J. 2016. "Reconceptualising transition to Higher Education with Deleuze and Guattari." *Studies in Higher Education* 43(3): 1-14. doi:10.1080/03075079.2016.1242567

Thomsen, J.P. 2015. "Maintaining Inequality Effectively? Access to Higher Education Programmes in a Universalist Welfare State in Periods of Educational Expansion 1984-2010." *European Sociological Review* 31 (6): 683–96. doi: <https://doi.org/10.1093/esr/jcv067>.

Vanthournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V., Van Petegem, P. 2012. "Students' persistence and academic success in a first-year professional bachelor program: The influence of students' learning strategies and academic motivation." *Education Research International* 2012: 1-10. doi:10.1155/2012/152747.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., Lens, W. 2009. Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of educational psychology* 101(3): 671-688. doi:<https://doi.org/10.1037/a0015083>.

Wood, L., Breyer, Y. 2017. *Success in Higher*

Education: Transitions To, Within and from University. Springer: Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2791-8>

Yale, A. 2019. "The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education." *Journal of Further and Higher Education* 43(4): 533-544. doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>.

Van der Zanden, P., Denessen, E., Cillessen, A. H. N, Meijer, P. C . 2018. "Patterns of Success: First-Year Student Success in Multiple Domains." *Studies in Higher Education* 44(11): 1-15. doi:10.1080/03075079.2018.1493097.