



Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén

Miguel Pérez Ferra, Rocío Quijano López e Inés Muñoz Galiano

Universidad de Jaén

RESUMEN

El artículo analiza la percepción que tienen los estudiantes de los títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Jaén (España), sobre sus dificultades para integrarse en la nueva realidad académico-social. Mediante un estudio descriptivo-inferencial, con una muestra de 285 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo sistemático simple sin afijación, muestra integrada por: 67 hombres (23.6%), 218 mujeres (76.0%); 140 de Educación Infantil (48.8%), 143 de Educación Primaria (49.8%); El estudio pretende conocer la percepción de los estudiantes de primer año de los títulos de grado de Educación Infantil y Primaria, sobre su tránsito de Secundaria a la Universidad. Los análisis indican que los hombres tienen más dificultad que las mujeres para acceder a los servicios del campus; quienes no residen durante el curso con la familia evidencia mayor capacidad de socialización: nuevas amistades, trabajo en equipo o interacción con los profesores. Los estudiantes de tienen más facilidad para hacer nuevas amistades, para ayudar, trabajar en grupo e interpretar la información que oferta la universidad.

Palabras Clave: adaptación universitaria, enseñanza secundaria, educación superior, transición.

Transition from Secondary Education to University in the students of the titles of teacher of Infantile and Primary Education of the University of Jaen

ABSTRACT

This article analyses the perception of students of the Degree in Childhood Education and Primary Education at Jaen University (Spain) about their difficulties to become part of the new academic and social reality. A descriptive and experimental study with a sample of 285 students selected through a simple systematic sampling without fixation.

Survey composed of: 67 men (23.6%), 218 women (76.0%); 140 from Infant Education (48.8%), 143 from Primary Education (49.8%). This study intends to comprehend the perception of freshman students who major in Infant Education and Primary Education, as well as their transition from school to college. The analysis shows that men have more difficulties than women to access campus' services; those who don't reside in their family home show more social skills: they are good at making new friends, teamwork or interacting with their professors. Infant Education students can easily make new friends, help others, have an aptitude for teamwork and understanding university's information.

Keywords: univarsity adaptation, secondary education, superior education, transition.

Introducción

Es preocupación creciente en la Universidad la adaptación de los alumnos que inician sus estudios superiores a su nueva situación, sobre todo por la ansiedad e incertidumbre que evidencia ante lo nuevo, que los orientadores, la literatura especializada y la experiencia profesional del profesorado atribuyen a la tensión que genera lo desconocido y al estrés que produce afrontar situaciones sobrevenidas, de incierta resolución ([Carrión-Gutiérrez, 2017](#); [Motoca, Williams y Silverman, 2012](#)). Tomar decisiones ante situaciones desconocidas plantea la oportunidad de abrirse a nuevos horizontes o derivar hacia el

fracaso, pudiendo llegar al abandono de los estudios. "En sí misma la transición a la Universidad es un proceso complejo y multifactorial, que requiere del estudiante significativos y múltiples cambios y adaptaciones, comprendiendo un periodo aproximado de dos años" ([Aguilar, 2007, p. 2](#)).

Las cifras sobre fracaso académico/abandono de estudiantes universitarios de primer año son preocupantes. La Fundación Alternativas ([Peña, 2010](#)) sitúa la tasa de España en el 30%; la CRUE en su informe: "La universidad española en cifras" lo plantea entre el 5% y el 7%, realidad que se concreta en "...cifras elevadas de abandono, escaso rendimiento académico, cambio de carrera o de universidad..." ([Hernández-Armenteros y Pérez-](#)

[García, 2015, p. 30](#)), opinión compartida por [\(Conde-Rodríguez et al., 2017; Martelo, Acevedo y Martelo, 2018\)](#). Otros estudios indican que el rendimiento académico va asociado a: “los hábitos de estudio, a la asistencia regular a clase y la actitud positiva hacia la universidad” [\(Barahona, 2014, p. 37\)](#).

Lo afirmado urge a la Universidad a definir un espacio cultural que facilite la integración de los nuevos universitarios en una comunidad de principios e intereses compartidos, fundamentados en el Humanismo, que aportan su razón de ser a la Academia, ejemplificado en aquellas universidades que: “[...] no solo cultivan la investigación científica fundamental sino también [...] la educación humanística” [\(Díaz-Galino, 1998, p. 17\)](#). Cuando la Academia opta por esa concepción es más fácil la integración de los estudiantes y la generación y difusión de conocimiento.

El “ser” y “saber hacer” de las universidades constituyen el “leitmotiv” que dinamiza los procesos surgidos en las mismas, ambos permiten comprender las razones del abandono de los estudiantes y plantear respuestas colaborativas de mejora que garanticen un tránsito adecuado en sus estudios, facilitado por la tutorización entre iguales [\(Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñiz, 2016; Moriña, Cortés y Molina, 2017\)](#), que facilita el acompañamiento cotidiano al estudiante ante las vicisitudes que le surgen en los dos primeros años de estancia en la Universidad, tránsito que ha de ir precedido de visión prospectiva, estableciendo relaciones entre Secundaria y la Universidad, concretadas en la superación de la desconexión en los contenidos de las materias; en los desajustes entre los conocimientos previos que demandan los estudios universitarios y los que poseen los estudiantes al ingreso en la Academia y el desarrollo madurativo necesario, entre otros aspectos. Una formación universitaria de calidad ha de procurar coordinación efectiva entre responsables institucionales y agentes implicados.

La inserción del estudiante en la Universidad supone interacción y comunicación con los demás miembros de la comunidad universitaria, en especial con profesores y estudiantes, inserción que se inicia en la convergencia del desarrollo madurativo del estudiante con el clima académico de la institución, y se consolida con la altura intelectual y humana de la comunidad universitaria (acogida) y la adecuada elección de la titulación [\(Brindley y Parker, 2010; O’Shea, 2013\)](#).

La revisión de la literatura, las evidencias observadas por el profesorado y el análisis factorial exploratorio realizado define cuatro factores: “Integración del estudiante en la nueva realidad académico-social”, “adaptación a los nuevos procesos didáctico-curriculares”, “autonomía y seguridad personal” y “conocimiento y utilización de los servicios universitarios”.

La integración “académico-social” supone el inicio de nuevas amistades; capacidad de toma de decisiones; voluntad firme de pensar, decidir y realizar lo ideado, así como condiciones para integrarse en la nueva realidad cultural.

La confianza en uno mismo es la base afectiva para la acción y la integración del estudiante en su nueva realidad, que consolida la actitud favorable hacia el aprendizaje, que favorece la adquisición de conocimiento y de centrarse con quietud en el mismo, ya que “las emociones son constitutivas de la actividad de aprendizaje e importantes en el mantenimiento de la autoestima y la confianza, necesarias para su adquisición” [\(Värlander, 2008, p. 149\)](#). Especial atención en estos aspectos requieren los estudiantes desplazados, los procedentes de grupos minoritarios o poco reconocidos socialmente.

Las reflexiones precedentes son fundamentales para adaptarse a la nueva orientación didáctico-curricular, basada en la coherencia entre los elementos sustantivos del currículum

y orientada a que los estudiantes ejerciten los conocimientos aprendidos en situaciones y contextos diferentes, competencias. Adquiere relevancia el aprendizaje centrado en el estudiante, materializado en métodos de trabajo participativos, que promueven una autonomía activa, basada en el intercambio de información, experiencias, conocimientos y vivencias del alumnado [\(Díaz-Barriga, 2013\)](#), planteamiento que demanda adaptación, asumida más rápidamente por estudiantes con alto rendimiento y hábitos de estudio consolidados [\(Herrera, Nieto, Rodríguez-Conde y Sánchez-Gómez, 1999\)](#). A pesar de todo ello: “el examen final sigue teniendo un papel relevante en la evaluación de las asignaturas, pese a que cabría esperar una mayor aplicación de la evaluación formativa” [\(San Martín, Jiménez-Torres y Jerónimo, 2016, p. 13\)](#), aspectos que unido a la orientación de los estudiantes al resultado genera bastante fracaso.

Estudios recientes han puesto de manifiesto que el conocimiento previo y la autorregulación inciden positivamente en los resultados de aprendizaje, que ayudan a una comprensión más completa de la función de las características individuales inherentes al aprendizaje y a la realización de tareas complejas, sobre todo, en entornos de aprendizaje multimedia [\(Song, Kalet y Plass, 2016\)](#). La gestión adecuada del tiempo curricular libre; el desarrollo de habilidades metacognitivas y el trabajo en equipo son razones para un buen aprendizaje [\(Owlia y Aspinwall, 2010; Partovi, 2015 y Perrenoud, 2013\)](#).

La “autonomía y seguridad personal” permiten al estudiante tomar decisiones y asumir responsabilidades; contribuyen a un alto nivel de aprovechamiento y gestión de su tiempo de trabajo autónomo y reglado; favorecen la consolidación de hábitos de estudio; predisponen a la participación en clase, con sentido de efectividad [\(Núñez, 2009\)](#).

El “conocimiento y adecuada utilización de los servicios universitarios” facilita el acceso del estudiante a la información [\(Krauser, Hartley, James y McInnis, 2005\)](#) y al desarrollo de su actividad, aportando la Universidad información relativas a sus necesidades personales como al conocimiento del funcionamiento de la institución [\(Hull y Lawton, 2008; Running, 2009\)](#).

Serán los servicios de orientación los que aportarán información al estudiante; sobre cómo mejorar hábitos y técnicas de trabajo intelectual, utilización de la biblioteca, etc., [\(Connor, 2011\)](#), sin obviar la acogida por estudiantes más experimentados [\(Álvarez y López-Aguilar, 2014\)](#). Los estudiantes acceden a una gran diversidad de información en línea sobre la universidad, el problema es la interpretación de esa información [\(Brown, Wohn y Ellison, 2016\)](#), razón por la que necesitan apoyo.

La revisión efectuada de la literatura orienta al planteamiento del siguiente problema de investigación: ¿Qué dificultades encuentran los estudiantes de los títulos de Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén en la transición de Secundaria a la Universidad?

Método

Se realizó un estudio descriptivo-inferencial, de carácter transversal, que permitió conocer la orientación de las opiniones de los informantes sobre su tránsito de Secundaria a la Universidad. El estudio descriptivo integró porcentajes, medidas de tendencia central (media y mediana) y de dispersión (desviación típica). El contraste de hipótesis se determinó mediante la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, ya que la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p=0,023<.05$) evidenció ausencia de normalidad en la distribución de la curva [\(Morales, 2012\)](#). Los análisis se efectuaron con el programa SPSS-23. Los

casos perdidos fueron imputados mediante regresión lineal, dado que el porcentaje en las variables ítem no superó en ningún caso el 10%.

La hipótesis formalizada estadísticamente para los diferentes contrastes fue: $H_0: \mu = \mu_0$ y $H_1: \mu \neq \mu_0$, en la que μ = media del primer grupo formado por la variable de agrupamiento y μ_0 = media del segundo grupo formado por la variable de segmentación.

Objetivos e hipótesis de investigación

Objetivo general de la investigación

- Conocer la percepción de los estudiantes de primer año de los títulos de grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén, sobre su tránsito de Secundaria a la Universidad.

Objetivos específicos

- Determinar el nivel de integración de los estudiantes noveles respecto a su nueva realidad académico-social.
- Conocer la adaptación de los estudiantes a la nueva realidad didáctico-curricular.
- Valorar los niveles de autonomía y seguridad personal del alumnado ante las nuevas situaciones que han de abordar.
- Analizar el nivel de conocimiento y adecuada utilización que hacen los estudiantes de los servicios universitarios.

Hipótesis

En función de las variables de segmentación: “sexo”, “calificación de acceso a la Universidad”; “residir, o no, durante el curso con la familia” y “ser estudiante del título de grado de Infantil o Primaria”, se espera que haya diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los estudiantes, respecto a sus dificultades de adaptación en su transición de Secundaria a la Universidad, diferencias que han sido contrastadas en estudios previos ([Corominas, 2001](#); [Gairín, Muñoz, Feixas, y Guillamón, 2009](#)).

Participantes

Se partió de una población de 713 estudiantes de primer curso, seleccionando una muestra de 285 mediante muestreo sistemático simple sin afijación. La distribución de los participantes, según las variables de segmentación, fue: “sexo”, “mujeres” (N = 218, 76,5%), “hombres” (N = 67, 23,5%); “calificación de acceso a

la Universidad”, “aprobado” (N = 107, 37,5%), “calificación superior a aprobado” (N = 178, 62,5%); “lugar de residencia de los estudiantes durante el curso”, “residencia familiar” (N = 143, 50,2%), “no residir en el hogar familiar” (N = 142, 49,8%); “grado que cursan los estudiantes”, “Educación Infantil” (N = 140, 49,2%), “Educación Primaria” (N = 145, 50,8%). No quedaron reflejadas las diversas opciones de acceso a la carrera, ya que es una variable que no se contempla en esta investigación.

Instrumento

Se elaboró y aplicó una escala tipo Likert porque sirve de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población estudiada (Bizquera y Pérez-Escoda, 2015; De Lara y Ballesteros, 2001). Se indicó a los estudiantes que podrían responder, o no a la escala y se les explicó su finalidad. Se plantearon 5 opciones de respuesta: “totalmente en desacuerdo” (TD = 1), “en desacuerdo” (D = 2), “moderadamente de acuerdo” (MA = 3), “de acuerdo” (A = 4) y “totalmente de acuerdo” (TA = 5), quedando definida por cuatro dimensiones, definidas en el análisis de validez y fiabilidad.

Validez

La validez de contenido se realizó mediante juicio de expertos, considerando la adecuación del ítem al rasgo valorado y su adecuación semántica a la realidad de los encuestados, reduciéndose el número de ítems de sesenta a cuarenta y tres.

La validez de constructo indicó si la escala valora el rasgo que se pretende. El análisis factorial se realizó mediante el procedimiento de componentes principales (PrC) con fines exploratorios. Los factores resultantes se obtuvieron según el criterio de raíz latente de Kaiser-Meyer-Olkin. Posteriormente, se aplicó la rotación varimax (máxima varianza) con normalización de Kaiser. La prueba de esfericidad de Bartlett confirmó la existencia de factores subyacentes en la matriz de datos, debido al alto nivel de significación obtenido (ver Tabla 1).

Tabla 1. Resumen estadístico del análisis factorial.

| | | |
|-----------------------------------|--------------------|----------|
| Medida de adecuación muestral | Kaiser-Meyer-Olkin | 0,882 |
| Prueba de Esfericidad de Bartlett | Chi- cuadrado | 1853,496 |
| | Gl. | 741 |
| | Sig. | 0,000 |

Se consideró como peso mínimo para establecer la composición de los factores ($p \geq 0,5$). El análisis factorial determinó 4 factores, integrados por 31 ítems, explicativos del 51,577% de la varianza explicada (ver Tabla nº 2).

Tabla 2. Resumen estadístico de la solución factorial definitiva, después de la rotación.

| Dimensiones | Varianza explicada por factor | Ítems que integran cada factor |
|--|-------------------------------|--------------------------------|
| F-1: Integración en la nueva realidad académico-social. | 24,27% | 20,21,22,23, 26,33,39 |
| F-2: Adaptación del estudiante a las nuevas concepciones didáctico-curriculares de la universidad. | 12,93% | 19, 21,22, 26, 28, 29, 30, 32. |
| F-3: Autonomía y seguridad personal. | 7,58% | 8, 9, 12, 14, 17. |
| F-4: Conocimiento y utilización de los servicios universitarios. | 6,79% | 20, 24, 25, 27. |
| Varianza total explicada | 51,577% | |
| Número de factores | 4 | |

Fiabilidad

La estabilidad de la escala aportó un Alfa de Cronbach respecto a la totalidad, elevado ($\alpha=0,931$). El alfa para los ítems impares fue ($\alpha=0,893$) y para los ítems pares ($\alpha=0,808$), quedando equilibrada la fiabilidad de los dos grupos de ítems. La correlación total de elementos corregida osciló entre (ítems nº 20, $0,802 > 0,5000$, ítem nº 6), por lo que no se suprimió ninguna variable. El Alfa de Cronbach, si se suprime cada uno de los elementos, redujo el número de variables a veintisiete, suprimiendo aquellas cuyo alfa era superior al de la totalidad: ítems nº: 18 y 21, $p=0,934>0,931$; ítems nº 9,24 y 30, $p=0,932>0,931$, quedando la escala reducida a 26 ítems.

Resultados

Estudio descriptivo

Respecto a la dimensión, "Integración de los estudiantes en la nueva realidad académico-social" (D1), los resultados se distribuyen prioritariamente entre [(MA=66,3% y A=16,2%), (M=3,05; Md=3); (M-Md=0,05)], que evidencian indecisión entre los informantes y aproximación en la distribución a la simetría de la curva. La media no está afectada por puntuaciones extremas y hay baja dispersión ($\alpha_1=0,684$), máxima dispersión posible en todas las dimensiones es ($\alpha=2$). La diferencia entre las medias extremas y sus correspondientes medianas también confirma los datos aportados por la totalidad de la dimensión, opiniones dubitativas de los estudiantes [(ítem nº2/M=3,35; Md=3,00) (M-Md=0,35) ($\alpha=1,08$); (ítem nº 31/M=2,72; Md=3,00) (M-Md=-0,28) ($\alpha=0,852$)], aunque aumenta la dispersión.

En la (D2), "Adaptación del estudiante a las nuevas concepciones didáctico-curriculares", las opiniones se distribuyen también entre [(MA=65,2%; y A=16,8%); (M=3,10; Md=3; M-Md=0,10)]. Hay aproximación a la simetría de la curva y mayoría de estudiantes que no han definido claramente sus opiniones; la media no está muy afectada por puntuaciones extremas, por lo que hay dispersión media ($\alpha_2=0,701$). La diferencia entre las medias extremas y sus correspondientes medianas evidencia asimetría discreta en la distribución de las opiniones y un alfa entre media-alta y baja [(ítem, N° 29/M=2,50; Md=3,00) (M-Md=0,50) ($\alpha=1,08$); [(ítem N° 30 /M=2,94; Md=3,00) (M-Md=-0,06) ($\alpha=0,28$)].

Las percepciones sobre "Autonomía y seguridad personal" (D3) se orientan hacia "moderadamente de acuerdo", seguido de "de acuerdo" [(MA=67,4%; A=15,1%); (M=2,92; Md=3; M-Md=-0,08)]: Los estadígrafos de tendencia central, evidencian aproximación a la simetría de la curva. La media no está afectada por puntuaciones extremas y hay baja dispersión ($\alpha_3=0,674$). La diferencia entre las medias extremas de la dimensión y sus medianas es [(ítem, N° 14/M=3,08; Md=3,00) (M-Md=0,08) ($\alpha=0,895$); [(ítem N° 17 /M=2,47; Md=3,00) ;(M-Md=-0,53) ($\alpha=0,955$), aumentando la asimetría de la distribución, quedando las medias integradas por opiniones más diferenciadas, siendo la dispersión media.

La valoración del "Conocimiento y utilización de los servicios universitarios" (D4) se orienta hacia "moderadamente de acuerdo", seguido de "desacuerdo" (MA=74,0%; A=13,7%); (2,65; Md=3; M-Md=-0,35), siendo la media inferior a la mediana, ya que hay más respuestas en la parte alta de la distribución. La asimetría de la curva aumenta moderadamente respecto a las dimensiones anteriores, estando la media algo más afectada por puntuaciones extremas. La distribución tiende a la simetría, y sobre una máxima desviación típica posible de dos, la sigma se sitúa en ($\alpha_4=0,535$), escasa dispersión. La diferencia entre las medias extremas y sus medianas es: [(ítem, nº 20/M=2,42; Md=3,00) (M-Md=0,58)($\alpha=0,975$); (ítem nº 25/ M=3,00;Md=3,00);(M-Md=-0,00)($\alpha=0,945$)], por lo que la asimetría de la distribución oscila entre, discreta, ítem nº 20, y normalidad de la curva, ítem nº 25. La dispersión es media en ambos casos, y las medias no están afectadas por puntuaciones extremas.

Las respuestas de los estudiantes respecto a la totalidad de la escala presentaron una dispersión entre media-alta y elevada, desviación típica comprendida entre ($\sigma = 0,763$, ítem 27 y $\sigma = 1,095$, ítem 10), respectivamente, sobre una máxima desviación típica posible ($\sigma = 2$).

Las diferencias entre las medias extremas y sus correspondientes medianas, respecto a la totalidad de la escala indican que las medias no están afectadas por puntuaciones extremas [(ítem, nº 2/M=3,35-3,00Md)(M-Md=0,35)];[(ítem nº 20/ M=2,42-2,00Md)(M-Md=0,42)]; que la distribución se aproxima razonablemente a la simetría de la curva y, en ambos casos, al ser la mediana menor que la media, hay más sujetos en la parte baja de la distribución. Solo el ítem nº 25 alcanza la normalidad de la curva (simetría de la distribución), media y mediana igual a tres (ver Tabla 3).

Tabla 3. Porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión.

| ÍTEMS | PORCENTAJES | | | | | \bar{X} | Md | α |
|--|-------------|------|------|------|------|-----------|----|----------|
| | TA | A | MA | D | TD | | | |
| D1: Integración en la nueva realidad académico-social | | | | | | | | |
| (1) La convivencia con los compañeros de residencia es buena | 5,6 | 43,0 | 33,1 | 6,3 | 12,0 | 3,24 | 3 | 1,076 |
| (2) He conocido a otros jóvenes en el nuevo entorno en el que vivo. | 1,4 | 52,8 | 33,1 | 4,9 | 7,8 | 3,35 | 3 | 1,088 |
| (3) He consolidado algunas amistades durante mi primer año de estudios universitarios. | 7,0 | 53,1 | 23,7 | 4,3 | 11,9 | 3,28 | 4 | 1,015 |
| (4) Mis relaciones con los compañeros de clase son fluidas. | 6,7 | 31,1 | 45,6 | 6,7 | 9,8 | 3,18 | 3 | 1,000 |
| (5) He superado la separación de los compañeros de Secundaria. | 1,4 | 26,0 | 48,8 | 16,1 | 7,7 | 2,97 | 3 | 0,885 |
| (6) Trabajo con facilidad en grupo. | 0,0 | 37,9 | 41,0 | 8,8 | 12,3 | 3,04 | 3 | 0,975 |
| (7) Manifiesto disposición favorable para ayudar a los compañeros. | 0,0 | 39,4 | 39,6 | 4,9 | 16,1 | 3,04 | 3 | 1,034 |
| (10) Estoy satisfecho con la carrera elegida. | 1,4 | 57,1 | 25,8 | 7,0 | 14,1 | 3,23 | 4 | 1,095 |
| (11) Voy cumpliendo mis expectativas iniciales. | 2,5 | 28,1 | 43,9 | 15,1 | 10,4 | 2,96 | 3 | 0,974 |
| (13) Realizo las tareas domésticas que debo hacer. | 0,0 | 42,3 | 40,1 | 7,7 | 9,9 | 3,14 | 3 | 0,944 |
| (15) Tengo hábitos de estudio. | 4,0 | 26,0 | 51,0 | 15,0 | 4,0 | 2,91 | 3 | 0,785 |
| (16) He afrontado mi nueva situación personal. | 0,0 | 37,9 | 44,8 | 8,8 | 8,1 | 3,13 | 3 | 0,885 |
| (31) Es asumible el ritmo que marcan los profesores. | 10,2 | 22,5 | 51,6 | 15,7 | 10,2 | 2,72 | 3 | 0,852 |
| D1: TOTALIDAD | 6,3 | 16,2 | 66,3 | 11,2 | 6,3 | 3,05 | 3 | 0,684 |

| ÍTEMS | PORCENTAJES | | | | | \bar{X} | Md | α |
|--|-------------|------|------|------|------|-----------|----|----------|
| | TA | A | MA | D | TD | | | |
| D2: Adaptación del estudiante a las nuevas concepciones didáctico-curriculares | | | | | | | | |
| (19) Ha sido fácil establecer comunicación con los profesores. | 0,4 | 18,6 | 53,0 | 19,6 | 8,4 | 2,82 | 3 | 0,844 |
| (22) Sé utilizar los fondos de la biblioteca. | 0,0 | 11,9 | 52,3 | 26,3 | 9,5 | 2,66 | 3 | 0,813 |
| (26) Conozco las gestiones para desenvolverme en la universidad. | 3,5 | 13,0 | 56,5 | 11,2 | 20,0 | 7,4 | 3 | 0,773 |
| (28) El contenido de las materias me es asequible. | 3,5 | 13,0 | 56,5 | 20,0 | 7,0 | 2,82 | 3 | 0,785 |
| (29) El horario de clase es adecuado a mi disponibilidad de tiempo. | 0,0 | 19,6 | 32,6 | 26,0 | 21,8 | 2,50 | 3 | 1,043 |
| (32) Me he familiarizado con el nuevo sistema de evaluación y entrega de trabajos. | 3,2 | 14,5 | 50,2 | 23,3 | 8,8 | 2,76 | 3 | 0,844 |
| D2: TOTALIDAD | 0,0 | 16,8 | 65,2 | 11,6 | 6,3 | 3,1 | 3 | 0,701 |
| D3: Autonomía y seguridad personal | | | | | | | | |
| (8) Ha descendido mi autoestima respecto a mis posibilidades en los estudios. | 8,0 | 20,8 | 39,0 | 16,1 | 16,1 | 2,49 | 2 | 0,943 |
| (12) Sé gestionar los recursos económicos durante mi estancia en Jaén. | 1,1 | 27,4 | 48,1 | 11,2 | 12,2 | 2,93 | 3 | 0,953 |
| (14) Me desenvuelvo con efectividad y autonomía en los estudios. | 1,1 | 34,7 | 42,1 | 15,8 | 6,3 | 3,08 | 3 | 0,895 |
| (17) La ausencia de mi familia dificulta mi concentración en el trabajo y mi estabilidad personal. | 0,7 | 12,1 | 39,7 | 29,1 | 18,4 | 2,47 | 3 | 0,955 |
| D3: TOTALIDAD | 0,0 | 15,1 | 67,4 | 14,7 | 6,3 | 2,92 | 3 | 0,674 |
| D4: Conocimiento y utilización de los servicios universitarios | | | | | | | | |
| (20) Tengo dificultad para acceder a los servicios del campus. | 0,0 | 15,8 | 30,5 | 34,0 | 19,6 | 2,42 | 2 | 0,975 |
| (25) Me he habituado a la utilización de la plataforma para docencia. | 0,0 | 34,0 | 42,1 | 13,7 | 10,2 | 3,00 | 3 | 0,945 |
| (27) Sé interpretar la información de la Secretaría de mi Facultad. | 0,0 | 11,5 | 47,4 | 35,1 | 6,0 | 2,64 | 3 | 0,763 |
| D4: TOTALIDAD | 5,6 | 13,7 | 74,0 | 6,7 | 0,0 | 2,65 | 3 | 0,535 |
| TOTAL DE LA ESCALA | 4,9 | 13,3 | 75,1 | 6,7 | 0,0 | 2,93 | 3 | 0,599 |

Estudio inferencial

Contraste de medias para el sexo

Hay diferencias significativas de los hombres respecto a las mujeres ($p < 0,05$) en la puntuación media del ítem nº 20. Los

varones tienen mayores "dificultades para acceder a los servicios del campus"; por consiguiente, se cumple la hipótesis alternativa ($H1: \mu \neq \mu_0$), aunque no respecto a la totalidad de ítems que integran la variable dependiente ($H0: \mu = \mu_0$), (ver Tabla 4).

Tabla 4. Rangos promedio para el sexo. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$).

| Ítems | Rango promedio hombres | Rango promedio mujeres | Sig. bilateral asintótica | U de Mann Whitney |
|---|------------------------|------------------------|---------------------------|-------------------|
| (20) Tengo dificultad para acceder a los servicios del campus. Transición de Secundaria a la Universidad. | 162,54 | 137,11 | 0,022 | 5937,500 |
| | 143,16 | 142,45 | 0,951 | 7191,000 |

Contraste de medias para calificación de acceso a la Universidad

Hubo diferencias significativas ($p < 0,05$) en las puntuaciones medias de tres ítems: 19, 22 y 29, respecto a la variable de segmentación referenciada. Hay asociación más acentuada entre aquellos estudiantes que obtienen calificaciones superiores

a aprobado y la facilidad para establecer comunicación con el profesorado; para utilizar los fondos de la biblioteca y adaptarse al horario de clase, aceptándose la hipótesis alternativa ($H1: \mu \neq \mu_0$) para los ítems referenciados, aunque se rechaza para la totalidad de ítems que integran la variable dependiente ($H0: \mu = \mu_0$), (ver Tabla 5).

Tabla 5. Rango promedio para la calificación de acceso a la Universidad. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$).

| Ítems | Rango promedio aprobado | Rango promedio superior a aprobado | Sig. bilateral asintótica | U de Mann Whitney |
|---|-------------------------|------------------------------------|---------------------------|-------------------|
| (19) Ha sido fácil establecer comunicación con los profesores. | 128,89 | 151,36 | 0,015 | 7991,000 |
| (22) Sé utilizar los fondos de la biblioteca. | 128,37 | 151,55 | 0,012 | 7938,000 |
| (29) El horario de clase es adecuado a mi disponibilidad de tiempo. | 130,24 | 150,26 | 0,037 | 8134,500 |
| Transición de Secundaria a la Universidad. | 135,57 | 147,40 | 0,241 | 8699,000 |

Contraste de medias para domicilio del estudiante durante el curso

Hubo diferencias significativas ($p < 0,05$) en las puntuaciones medias de cuatro ítems: 3, 6, 7 y 27. Asociación más acentuada entre los estudiantes que residen durante el curso en un domicilio diferente al familiar y su capacidad para hacer nuevas amistades;

para ayudar, trabajar en grupo e interpretar la información que oferta la universidad. Los datos aportados corroboran la hipótesis alternativa ($H1: \mu \neq \mu_0$) para los ítems referenciados, aunque no para la totalidad de ítems que integran la variable dependiente ($H0: \mu = \mu_0$), (ver Tabla 6).

Tabla 6. Rango promedio para el domicilio del estudiante durante el curso (el mismo o distinto al familiar). Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$).

| Ítem | Rango promedio residencia familiar | Rango promedio residencia distinta a la familiar | Sig. bilateral asintótica | U de Mann Whitney |
|--|------------------------------------|--|---------------------------|-------------------|
| (2) He consolidado algunas amistades durante el primer año de estudios universitarios. | 103,01 | 156,08 | 0,003 | 8295,500 |
| (6) Trabajo con facilidad en grupo. | 133,07 | 153,00 | 0,029 | 8733,000 |
| (7) Manifiesto disposición favorable para ayudar a los compañeros. | 133,21 | 152,86 | 0,031 | 8752,000 |
| (27) Sé interpretar la información de la secretaria de mi Facultad. | 134,03 | 152,04 | 0,045 | 9863,000 |
| Transición de Secundaria a la Universidad. | 135,07 | 150,99 | 0,103 | 9018,500 |

Contraste de medias para el grado que cursan los estudiantes, Educación Infantil y Primaria

Los análisis efectuados confirman diferencias significativas ($p < 0,05$) en las puntuaciones medias de dieciséis ítems referenciados en la Tabla 7. En catorce de ellos hubo una asociación más acentuada entre los estudiantes del grado de Primaria ($H1: \mu \neq \mu_0$). Estos estudiantes superan con más facilidad el tránsito a la Universidad; mejoran en convivencia, colaboración, cómo

abordar nuevas situaciones, adaptación a las nuevas rutinas académicas y a la realidad didáctico-curricular. En los ítems, 8 y 20, la asociación es más acentuada en los estudiantes del grado de Infantil, referida a descenso de la autoestima y mayor dificultad para acceder a los servicios del campus universitario.

Hay, por tanto, diferencias significativas a favor de los estudiantes del grado de Primaria respecto a los del grado de Infantil, en la madurez mostrada en el tránsito de Secundaria a la Universidad (ver Tabla 7).

Tabla 7. Rango promedio para el grado que cursan los estudiantes (Infantil/Primaria). Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$).

| Ítems | Rango promedio: Estudios de Infantil | Rango promedio: Estudios de Primaria | Sig. bilateral asintótica | U de Mann Whitney |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|-------------------|
| (1) La convivencia con los compañeros de residencia es buena. | 56,61 | 82,08 | 0,000 | 577,000 |
| (3) He consolidado algunas amistades durante mi primer año de estudios universitarios. | 119,92 | 165,29 | 0,000 | 6918,500 |
| (4) Mis relaciones con los compañeros de clase son fluidas. | 124,94 | 160,43 | 0,000 | 7622,000 |
| (6) Trabajo con facilidad en grupo. | 127,39 | 148,39 | 0,001 | 7964,500 |
| (7) Manifiesto disposición favorable para ayudar a los compañeros. | 124,93 | 160,45 | 0,000 | 7620,000 |
| (8) En algunos momentos ha descendido mi autoestima respecto a mis posibilidades de éxito en mis estudios. | 156,35 | 129,17 | 0,004 | 8214,000 |
| (11) Voy cumpliendo las expectativas planteadas a mi ingreso en la universidad. | 122,21 | 163,07 | 0,000 | 8042,000 |
| (14) Me desenvuelvo con eficiencia y soy autónomo en la toma de decisiones académicas respecto a mis estudios. | 125,61 | 159,79 | 0,000 | 7715,000 |
| (15) Tengo hábitos de estudio. | 132,14 | 153,49 | 0,017 | 8629,000 |
| (19) Ha sido fácil establecer comunicación con los profesores. | 128,19 | 157,39 | 0,001 | 8076,500 |
| (20) Tengo dificultad para acceder a los servicios del campus. | 164,17 | 121,08 | 0,000 | 7880,500 |
| (26) Conozco las gestiones para desenvolverme en la universidad. | 130,91 | 154,67 | 0,008 | 8458,000 |
| (28) El contenido de las materias te resulta asequible. | 127,26 | 158,19 | 0,000 | 7957,000 |
| (29) El horario de clase es adecuado a mi disponibilidad de tiempo. | 114,49 | 170,53 | 0,000 | 6158,500 |
| (31) Es asumible el ritmo que marcan los profesores. | 121,04 | 164,20 | 0,000 | 7075,000 |
| (32) Me he familiarizado con el nuevo sistema de evaluación y entrega de trabajos | 128,40 | 157,09 | 0,001 | 8006,500 |
| Transición de secundaria a la Universidad. | 118,03 | 167,711 | 0,000 | 6653,500 |

Conclusiones

El estudio evidencia cierta incertidumbre e indecisión de los estudiantes respecto a su integración en la Universidad, en aspectos como "autoestima" y "autoconcepto", de modo que hay que mejorar la "acogida inicial", para favorecer la seguridad

personal, cuyas carencias se ponen de manifiesto en estudiantes que residen en el hogar familiar y en alumnado de Educación Infantil.

Respecto a "su nueva realidad académica y entorno social" en el estudio se percibe la separación de sus antiguos compañeros de Secundaria, más acentuado en estudiantes

de Educación Infantil. Tampoco estrechan relaciones con los actuales compañeros en el primer año, situación que dificulta su disposición para ayudar o trabajar en equipo, que se ha generado por un desarraigo afectivo, situación que afecta a los hábitos de estudio, escasamente consolidados ([Jansen y Suhre, 2010](#)); a la inseguridad para abordar las nuevas situaciones, o a la indecisión ante la carrera elegida.

En relación a la “adaptación de los estudiantes a los nuevos procesos didáctico-curriculares”, hay dificultad para comunicarse con los profesores; para desarrollar un tiempo de trabajo autónomo; para entender la terminología utilizada por los docentes; desconocen cómo utilizar los fondos de la biblioteca, y no tienen claro la estructura curricular del título de grado que estudian, con la dificultad que entraña para conocer la naturaleza de las materias, la relación entre ellas o la utilidad e incidencia de las básicas sobre el resto ([García-Valcárcel y Tejedor, 2011](#)).

Las carencias formativas previas para acceder a los contenidos de las materias de primer curso o la orientación de los estudiantes al resultado más que al aprendizaje son razones por las que los procesos de aprendizaje no suelen alcanzar las cotas de logro esperadas, especialmente en estudiantes del grado de Educación Infantil, razones del abandono de un número considerable de estudiantes.

El “conocimiento y adecuada utilización de los servicios universitarios, agiliza los trámites y gestiones en la Universidad, aunque un desconocimiento de los procesos a seguir puede invertir la relación efectividad – tiempo utilizado. Los estudiantes no tienen excesiva dificultad para acceder a la información sobre diversos servicios del campus, el problema surge cuando han de interpretar la mencionada información ([Brown, Wohn y Ellison, 2016](#)).

Lo indicado incide de modo decisivo en la autonomía y seguridad personal del alumnado, siendo los estudiantes de Educación Infantil quienes más acusan el descenso de autoestima respecto a sus posibilidades de éxito, generando descenso en su afán de superación.

Residir, o no, en el hogar familiar durante el curso, no define opiniones de modo acentuado sobre la estabilidad emocional y concentración en el trabajo, unos opinan que sí; otros opinan que no, aunque el grupo más numeroso plantea una respuesta dubitativa. Quienes no residen con la familia durante el curso, son capaces de gestionar sus recursos económicos y tomar decisiones respecto a sus estudios; consolidan nuevas amistades, colaboran y trabajar en grupo y ayudan a sus compañeros. Entre este alumnado, son los varones los que tienen más dificultad para acceder a la información que les facilita la universidad e interpretar dicha información.

Los estudiantes con mejores calificaciones de acceso se comunican más fácilmente con el profesorado, son más ágiles para acceder a los fondos de la biblioteca, se adapta fácilmente al horario de clase y adquieren más fácilmente aprendizajes.

Pero es en la variable de segmentación “grado que cursan” donde los rangos promedio de las dos opciones de respuesta de la variable presentan mayores diferencias a favor de los estudiantes de Educación Primaria, en aspectos tales como la toma de decisiones y resolución de problemas. Son capaces de abordar la dificultad de las materias de estudio con más facilidad o de adaptarse al ritmo de trabajo que marcan los profesores, así como a las peculiaridades del horario, aunque los estudiantes del grado de Infantil evidencian mayor capacidad de acceso a la información, no así a su interpretación. Tienen más dificultades para acceder a los servicios del campus e inseguridad en relación con sus posibilidades de logro.

Los resultados del estudio coinciden en la necesidad de implicar a instituciones y docentes en la mejora del tránsito de Secundaria a la Universidad, pues: “...muchos estudiantes no están preparados para llevar a cabo la transición, lo que hace que su inserción [...] no siempre se logre” ([Álvarez, López-Aguilar y Pérez-Jorge, 2015, p. 601](#)), incrementándose el número de alumnos que cambian de titulación, el aumento de tiempo para concluir la carrera o el abandono de los estudios.

Lo cierto es que, tanto las universidades como los centros de Secundaria han de atender a estos considerandos, pero sin obviar que hay acentuados indicios de que se transita hacia una concepción empresarial y una ética utilitarista que también afecta a la Academia, cuyo referente es el neopositivismo, donde el desarrollo de los planes de estudio, la naturaleza de los aprendizajes a adquirir, etc., se sitúan en el dilema: formación humanística versus formación eficientista. La segunda opción dificulta la integración de los estudiantes en las universidades ([Karseeth y Solbrekke, 2016](#)). Sin embargo, no se ha de plantear esta circunstancia como una disyuntiva, la integración empresa-humanismo no solo es posible sino necesaria, que Llano (2011) sitúa en la complementariedad de responsabilidad, como dimensión de la libertad y sentido ético, que trasciende lo subjetivo e incluye responsabilidad social.

Lo sustantivo de este estudio se sitúa en tres ámbitos; uno de ellos es la necesidad de concretar indicadores en los que han de trabajar Universidad y los servicios de orientación de los centros para facilitar el tránsito de Secundaria a los estudios universitarios (), en aspectos ya referenciados en este estudio, en los que se observan carencias; un segundo aspecto se refiere a carencias en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes en estos centros, para lo que se debería solicitar colaboración a las familias, carencias que se concretan en déficit en la autoestima y el autoconcepto, generadores de problemas en la empatía, el desarrollo cognitivo y la afectividad ([Correa, 2017; Zurita, et al., 2018](#)); en el bajo rendimiento, inseguridad en la toma de decisiones e incapacidad para “amortiguar” los fracasos iniciales; el tercer aspecto queda definido por el hecho de cómo en el ámbito universitario de referencia “lo nuevo se inscribe en su interno proyecto o es algo que le sobreviene por sorpresa...” ([Llano, 2002](#)), cuya solución aporta el autor de referencia líneas atrás.

El estudio responde exclusivamente a la Universidad de Jaén, por lo que no es extrapolable a otras universidades, ya que la universidad de referencia es una de las de mayor porcentaje de estudiantes de primera generación familiar universitaria; con una realidad demográfico-cultural con particularidades muy definidas y diferenciadas. Además de haber utilizado un solo instrumento de recogida de información.

Las aportaciones de la investigación orientan a estudios sobre desarrollo de la inteligencia emocional e incidencia del humanismo-empresa en la disminución del fracaso de los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. C. (2007). La transición a la vida universitaria: Éxito, fracaso, cambio y abandono (pp. 1-10). En CEPaU, *IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos* (pp. 1-10). Universidad y Nación. Camino al bicentenario: “Realizando la verdad en el amor”. Recuperado el 14/08/2015 de <http://www.enduc.org.ar/enduc4/trabajos/t064-c36.pdf>
- Álvarez, P. R., y López-Aguilar, D. (2014). Programa de mentoría para preparar el tránsito del Bachillerato a la Universidad.

- Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació* (CIDUI) 2, 2-10. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui>
- Álvarez, P. R., López-Aguilar, D., y Pérez-Jorge, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*. Springer International Publishing, vol. 2 (pp. 599-608). Madrid: Bubok Publishing.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, 60(1), 25-39. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100002>.
- Bizquera, R., y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147. doi: 10.1344/reire2015.8.2828/
- Brindley, R., y Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: reflections of second-career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16 (5), 577-594. doi: 10.1080/13540602.2010.507967.
- Brown, M. G., Wohn, D. Y., y Ellison, N. (2016). Without a map: College access and the online practices of youth from low-income communities. *Computers y Education*, vols. 92-93, 104-116. doi: 10.1016/j.compedu.2015.10.001.
- Carrión-Gutiérrez, M. A. (2017). *Descripción del perfil de estrés académico en universitarios y técnicas para su manejo* (Tesis de grado). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés. Recuperado de <http://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/11341/TG-3915.pdf?Sequence=4>
- Conde-Rodríguez, A., Deaño, M., Pinto, A., Iglesias, V., Alfonso, S., García-Señorán, M., Limia, S., y Tellado, F. (2017). Expectativas académicas y planificación. Claves para la interpretación del fracaso y el abandono académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 167-176. doi: 10.17060
- Connor, D. J. (2011). Actively navigating the transition into college: narratives of students with learning disabilities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25 (8), 1015-1036. doi: 10.1080/09518398.2011.590158.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Correa, G. E. (2017). *La inteligencia emocional y el aprendizaje cognitivo de los estudiantes de primer año de bachillerato*. Tesis de Maestría: Ambato: Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/27376/1/Chachapoya%20Correa%20Gabriela%20Estefan%20C3%ADa%200504232505.pdf>
- De Lara, E., y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 11-13.
- Díaz-Galino, A. (1998). En favor de la vocación científica de la universidad. En A. Capitán et al. (Eds.). *X Coloquio de Historia de la Educación. La Universidad en el siglo XX* (España e Iberoamérica), (pp. 15-24). Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Esteban, M., Bernardo, A. B., y Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad. La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Feixas, M., y Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 27-44.
- García-Valcárcel, A., y Tejedor, J. (2011). Variables TIC vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Aportes de las curvas ROC para el análisis de diferencias. *Educación XX1*, 14(2), 43-78. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.14.2.237>.
- Hernández-Armenteros, J., y Pérez-García, J. A. (2015). *Informe: La universidad española en cifras*. Madrid: CRUE. Recuperado de http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC_14-15.pdf
- Herrera, M.E., Nieto, S., Rodríguez-Conde, M. J., y Sánchez-Gómez, M.C. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 413-421.
- Hull, T. L., y Lawton, K. A. (2008). The Development of a First-Year Student Library Instruction Program at Duke University. *The Reference Librarian*, 35(73), 323-336. doi: 10.1300/J120v35n73_08.
- Jansen, E. P. W. A., y Suhre, C. J. M. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36(5), 569-580. <https://doi.org/10.1080/03055691003729070>.
- Karseth, B., y Solbrenke, T. D. (2016). Curriculum Trends in European Higher Education: The Pursuit of the Humboldtian University Ideas. In Sh. Slaughter y B. J. Taylor (Eds.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development* (pp. 215-233). Springer International Publishing, 45. doi: 10.1007/978-3-319-21512-9_11
- Krauser, K. L. C., Hartley, R. J., James, R., y McInnis, C. (2005). The first year experience in Australian universities. Findings from a decade of national studies. Canberra: Department of Education, Science and Training. Recuperado de <https://cshe.unimelb.edu.au/research/experience/docs/FYEReport05KLK.pdf>
- Llano, A. (9 de diciembre de 2007). La Universidad ante lo nuevo [Mensaje en un blog] Recuperado de <https://www.interrogantes.net/alejandro-llano-la-universidad-ante-lo-nuevo-x-02/>
- Llano, A. (2011). Responsabilidad y humanismo en la empresa actual. *Cuadernos de empresa y Humanismo*, 116, 85-108. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Martelo, R. J., Acevedo, D., y Martelo, P. M. (2018). Análisis multivariado aplicado a determinar factores clave en la deserción universitaria. *Revista Espacios*, 39(10), 13-27.
- Morales, P. (2012). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Moriña, A., Cortés, M. D. y Molina, V. (2017). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*. 9(2), 161-175.
- Motoca, L. M., Williams, S., y Silverman, W. K. (2012). Social Skills as a Mediator Between Anxiety Symptoms and Peer Interactions Among Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(3), 329-336. doi:10.1080/15374416.2012.668843).
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. *Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 41-67). Braga: Universidade do Minho.
- O'Shea, Sh. (2013). Transitions and turning points: exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. *International*

- Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (2), 135-158. doi: 10.1080/09518398.2013.771226.
- Owlia, M. S., y Aspinwall, M. A. (2010). A framework for measuring quality in engineering education. *Total Quality Management y Business Excellencet*, 9(6), 501-518. doi: 10.1080/14783363.2010.529351.
- Partovi, H. (2015). A comprehensive effort to expand access and diversity in computer science. *ACM Introads*, 6(3), 67-72. doi: <https://doi.org/10.1145/2807704>
- Peña, D. (2010). *Propuestas para la reforma de la universidad española*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Perrenoud, Ph. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 133-149.
- Running, W. M. (2009). Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 447-470. doi:10.1080/00313830903043133.
- San Martín, S, Jiménez-Torres, N., y Jerónimo, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula Abierta*, 44(1), 7-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Song, H. S., Kalet, A. L., y Plass, J. L. (2016). Interplay of prior knowledge, self-regulation and motivation in complex multimedia learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 31-50. doi: 10.1111/jcal.1211.
- Värlander, S. (2008). The rol, of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156. doi: 10.1080/13562510801923195.
- Zurita, F., Moreno-Arrebola, R., González-Valero, G., Garófano, V., Martínez-Martínez, A., y Muros, J. J. (2018). Revisión conceptual de la conexión entre inteligencia emocional y autoconcepto físico. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 7(1), 139-144.

