

Transición a educación superior y evaluación: un estudio longitudinal anual

Transition to higher education and assessment: a one year longitudinal study

Ernesto Panadero ^{1&2} 

Juan Fraile ^{3*} 

Daniel García Pérez ⁴ 

¹ Deusto University, Spain

² IBERBASQUE Basque Foundation for Science, Spain

³ Universidad Francisco de Vitoria, Spain

⁴ Universidad Complutense de Madrid, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: juan.fraile@ufv.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Panadero, E., Fraile, J., & García Pérez, D. (2022). Transición a educación superior y evaluación: un estudio longitudinal anual [Transition to higher education and assessment: a one year longitudinal study]. *Educación XX1*, 25(2), 15-37. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29870>

Fecha de recepción: 09/02/2021

Fecha de aceptación: 20/10/2021

Publicado online: 29/06/2022

RESUMEN

La formación universitaria exige a los estudiantes ser más autónomos y cambiar a un nuevo entorno de aprendizaje. Esta es una de las razones por la que muchos estudiantes viven una experiencia desafiante en esta etapa y hay altas tasas de abandono en el primer año de estudios. Distintas investigaciones han señalado variables académicas, sociodemográficas, psicológicas y socioculturales que pueden explicar la adaptación a este entorno. En estas, se ha indicado la importancia de hacer más estudios longitudinales. En este estudio longitudinal,

148 participantes rellenaron un diario de aprendizaje/encuesta semanal y bisemanalmente durante su primer año de universidad, reportando su satisfacción, los retos percibidos, y la evolución de sus emociones, motivación y estrategias de aprendizaje. Se extraen tres conclusiones principales de los datos. Primero, los niveles de satisfacción y los retos reportados fluctuaron a lo largo del curso, mostrando distintas fases por las que pasan los estudiantes. Segundo, las actividades de evaluación (e.g., exámenes) fueron el principal factor que producía una reducción de valores positivos y un incremento de valores negativos en la valencia emocional. Tercero, los participantes reportaron estrategias de adquisición y procesamiento de la información (e.g., elaborar resúmenes), en contraste con un bajo reporte de estrategias de autorregulación, con una posible influencia de las prácticas de evaluación. El artículo finaliza recomendando algunas acciones para mejorar la transición a la educación superior, por ejemplo, con actividades de evaluación más formativas y el diseño de programas de intervención para ayudar al alumnado a organizar su actividad en el nuevo entorno.

Palabras clave: transición a educación superior, adaptación a educación superior, evaluación en clase, autorregulación del aprendizaje, emoción y motivación.

ABSTRACT

Higher education students need to be more autonomous when they change to this new learning environment. This is one of the reasons why many students find the transition to higher education a challenging experience, also shown by the high dropout rate in the first year of higher education. Researchers in this area have pointed out different academic, sociodemographic, psychological, and sociocultural variables that may explain students' adaptation to higher education. In this line of investigation, there have been calls for more longitudinal research to understand how students adapt to their arrival at the university. In this longitudinal study, 148 participants filled out a learning diary/survey on a weekly and bi-weekly basis during their first university year, reporting their satisfaction, challenges, emotions, motivation, and learning strategies. Three main conclusions can be extracted from the data. First, satisfaction levels and challenges fluctuated throughout the year, showing that students experience their transition through different phases and that there are variations within the year. Second, assessment activities (e.g., exams) are the major emotional and motivational triggers decreasing positive emotions and increasing negative emotions. And third, participants reported the use of strategies mostly for processing or memorizing the content in contrast to an extremely low number of more advanced self-regulatory strategies. We recommend some actions to improve students' transition to higher education, such as reconsidering assessment practices and designing intervention programs to help students in this new environment.

Keywords: transition to higher education, higher education adaptation, classroom assessment, self-regulated learning, emotion and motivation.

INTRODUCCIÓN

La investigación señala que la transición a la educación universitaria es un reto para el alumnado, lo que se muestra en el hecho de que el primer año de universidad tiene tasas superiores de abandono que los demás años (Tinto, 2012). La tasa de abandono varía entre países, por ejemplo, con un 20% en Estados Unidos y un 33% en Países Bajos (van Herpen et al., 2017), cifras que muestran una problemática a nivel mundial de un alto porcentaje de estudiantes con dificultades en la transición. Considerando que el abandono de la educación universitaria tiene un importante impacto económico y social, distintos investigadores han explorado variables que pueden influir en el éxito académico durante el primer curso. El impacto negativo está probablemente causado por las considerables diferencias que hay entre los entornos de la educación secundaria y la universitaria (Lorenzo Moledo et al., 2014). Por todo ello, es fundamental comprender qué sucede durante el primer año de universidad.

La investigación en esta área se ha centrado en el análisis de los principales procesos de transición (e.g., motivación) y el desarrollo individual de los estudiantes en su adaptación a la educación universitaria (Noyes et al., 2017). Aunque hay un amplio número de investigaciones sobre cómo el alumnado se adapta a su primer año de universidad (e.g., Lowe & Cook, 2003), es necesario realizar estudios longitudinales que exploren el desarrollo de los estudiantes en variables como satisfacción, retos, emociones y uso de estrategias de aprendizaje, entre otros (e.g., Niculescu, 2015), a la vez que se exploran los efectos de las prácticas de evaluación en dichas variables (Panadero et al., 2019). Este es el objetivo de este estudio: llevar a cabo un estudio longitudinal con una muestra de estudiantes durante su primer año en la universidad.

Transición a la universidad

Cuando los estudiantes afrontan la transición a la educación universitaria, deben adaptarse a un nuevo contexto social e institucional, cambiando incluso en ocasiones su lugar de residencia. Además, los contextos de aprendizaje de educación secundaria y universitaria presentan diferencias marcadas, que van desde el tamaño de los grupos de clase hasta diferentes estilos de enseñanza con una mayor demanda de aprendizaje autónomo y responsabilidad individual, además de distintas prácticas de evaluación (Christie et al., 2013; Coertjens, Brahm, et al., 2017) que implican un contexto educativo con menor supervisión.

Para comprender la complejidad de la transición, investigadores en esta área han llamado la atención sobre diferentes variables explicativas, desde las habilidades académicas y calificaciones previas (Wagner & Brahm, 2017), a variables de regulación

cognitiva, emocional y motivacional como control percibido (Stupnisky et al., 2012), miedo al fracaso (Wagner & Brahm, 2017), autoeficacia (Kyndt et al., 2019), integración social (Hillman, 2005) y prácticas de evaluación (Thomas et al., 2019; Zhou et al., 2020).

Como argumentan algunas investigaciones, la transición a la educación universitaria debe ser entendida como un proceso que empieza en los últimos cursos de la educación secundaria y finaliza tras un periodo de ajuste al nuevo entorno universitario (Coertjens, Brahm, et al., 2017; Niculescu, 2015). Para alcanzar una mejor comprensión de la transición como proceso, es crucial realizar estudios longitudinales que sigan a los estudiantes durante su primer año en educación universitaria (Niculescu, 2015). En esta línea de trabajo, ha habido estudios que muestran la evolución de variables como las estrategias de aprendizaje (Coertjens, Donche, et al., 2017) y la motivación y la autoeficacia (Kyndt et al., 2019). Sin embargo, todavía quedan por explorar variables como la satisfacción, los retos académicos, o la evolución de las emociones durante el primer año, a la vez que se aumenta nuestro conocimiento sobre el uso de estrategias de aprendizaje y la motivación. Adicionalmente, y de manera destacada, una exploración de los efectos de las prácticas de evaluación es necesaria, puesto que marcan el contexto instruccional de la universidad de manera significativa (e.g., Ellison & Jones, 2019; Lipnevich et al., 2021; Panadero et al., 2019). En este estudio, exploramos la evolución de algunas de esas variables durante el primer año de enseñanza universitaria.

En primer lugar, con respecto a la satisfacción, la investigación muestra que los estudiantes que se sienten social (Hillman, 2005) y académicamente integrados (Tam, 2002) tienen más probabilidad de finalizar sus estudios. Además, una mayor satisfacción se traduce en una mayor probabilidad de recomendar la institución a futuros estudiantes (Delaney, 2004). Un factor importante que subyace a la satisfacción del alumnado es el balance entre sus expectativas y su experiencia académica (Thomas & Quinn, 2007), puesto que unas expectativas no realistas pueden conducir a calificaciones más bajas (Smith & Wertlieb, 2005). En definitiva, la satisfacción es una variable relevante para una transición satisfactoria pero, para incrementar el éxito académico del alumnado, todavía es necesario recoger datos longitudinales más detallados sobre la evolución de la satisfacción y los factores que la influyen.

En segundo lugar, la educación universitaria es un contexto educativo demandante con numerosos retos para las habilidades del estudiante (e.g., Koivuniemi et al., 2017), como pueden ser la gestión de su propio tiempo, la creación de hábitos de estudio, la adaptación rápida y motivada hacia los cambios del nuevo entorno de aprendizaje (Krause & Coates, 2008), o las imprecisiones sobre sus primeras impresiones acerca de la universidad (Yorke & Longden, 2007). En el afrontamiento de distintos retos, los estudiantes deberían usar su repertorio de habilidades disponibles, modificando sus reacciones cognitivas, metacognitivas, motivacionales y emocionales, y/o aumentando su esfuerzo para adaptarse a las demandas del nuevo contexto. No

obstante, la investigación muestra que los estudiantes no son tan estratégicos como podría esperarse (Koivuniemi et al., 2017). Por ello, es necesario aumentar nuestro conocimiento sobre cuáles son los principales retos y cómo evolucionan durante el primer año.

En tercer lugar, las habilidades emocionales y motivacionales se asocian con una adaptación exitosa a la educación universitaria (Richardson et al., 2012). Como en otros contextos educativos, las habilidades emocionales son esenciales para adaptarse y ayudar a los estudiantes a implicarse con el aprendizaje (Pekrun et al., 2002) y son un elemento central en la transición (Quinn, 2010). Esto se debe a que las emociones relacionadas con el aprendizaje como la alegría, la ansiedad, el aburrimiento y la desesperanza juegan un papel crucial en la adaptación de los estudiantes a la universidad (Niculescu, 2015). Es importante destacar que estas emociones tienen distinta valencia, definida como el valor asociado a un estímulo expresado en un continuo desde placentero a desagradable o desde atractivo a aversivo (American Psychological Association [APA], s.f.), tal y como se muestra en la investigación de Pekrun et al. (2002) en contextos educativos. Asimismo, las estrategias motivacionales son efectivas no solo porque promueven la regulación emocional (Estévez et al., 2016), sino que son incluso más importantes en la persistencia en los estudios (Brahm et al., 2017). Por estas razones, incluimos la exploración de emociones y motivación en nuestro estudio.

Finalmente, la evolución del uso de estrategias de aprendizaje en la transición muestra un cambio positivo o “salto transicional” hacia una aproximación más profunda al aprendizaje, incrementándose el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje mientras que, al mismo tiempo, hay un aumento del uso de estrategias de memorización (Coertjens, Donche, et al., 2017). Esto es congruente con la idea de que la educación universitaria requiere convertirse en un aprendizaje independiente que pueda lidiar con un nuevo contexto de aprendizaje (Harvey et al., 2006), combinado con una exigencia de mayor adquisición de contenidos. No obstante, las aproximaciones superficiales al aprendizaje también han sido ampliamente reportadas en educación universitaria (Rovers et al., 2018). De hecho, una razón para las tasas de abandono es la memorización y la ausencia de preparación relacionada con aproximaciones superficiales y falta de regulación (Lowe & Cook, 2003). En consecuencia, también exploramos la evolución de las estrategias de aprendizaje.

Objetivo y preguntas de investigación

Este estudio tiene el objetivo de explorar los efectos de la transición a la educación universitaria, siguiendo a estudiantes durante su primer año en distintas variables organizadas en las siguientes preguntas de investigación (PI):

- PI1: ¿Cuál es la trayectoria de la satisfacción de los estudiantes en su transición a la educación universitaria? ¿Qué variables reportan los estudiantes en relación con su satisfacción?
- PI2: ¿Cuáles son los principales retos académicos en la transición a la educación universitaria?
- PI3: ¿Cuáles son las trayectorias motivacionales y emocionales y los principales desencadenantes?
- PI4: ¿Cuáles son las principales estrategias de aprendizaje utilizadas y sus trayectorias?

MÉTODO

Muestra

148 estudiantes se ofrecieron voluntarios para participar. 92 eran mujeres (62.16%). La mayoría de los participantes tenían 18 años ($n=127$), algunos 17 ($n=11$) y otros 19 ($n=10$). Los estudiantes pertenecían a 10 centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid y, después de pasar los exámenes de acceso a la universidad, se distribuyeron en las siguientes especialidades académicas: Artes y Humanidades ($n=30$), Ciencias ($n=26$), Ciencias de la Salud ($n=33$), Ciencias Sociales ($n=35$), e Ingeniería y Arquitectura ($n=24$). Los participantes rellenaban periódicamente un diario de aprendizaje, de modo que un total de 2288 diarios fueron recogidos (1310 en el primer semestre y 978 en el segundo).

Tabla 1

Número de participantes en las distintas mediciones

Entregas	Primeras preguntas abiertas	Diarios primer semestre	Diarios segundo semestre
Todas	148	79	45
Sin contestar de 1 a 3	-	59	80
4 o más diarios sin contestar	-	10	23
Total	148	148	148

Este estudio padeció pérdida de participantes. La Tabla 1 presenta el número de participantes. Para limitar la pérdida, se realizaron dos acciones. Primero, se informó a todos los participantes al principio del estudio de que quienes solo dejaran como máximo dos diarios sin responder podían tener un bono de 50 euros para gastar en la librería de la facultad. Un número alto de los estudiantes que pudieron recibir el bono lo rechazaron, 35 de 50. No identificamos diferencias en las características de los estudiantes que aceptaron bonos y aquellos que no. Segundo, los participantes interesados en seguir su progreso durante la recogida de datos podían, solicitándolo, recibir un resumen de sus trayectorias y diarios. 55 participantes lo pidieron. Estas acciones parecieron tener efectos positivos, pues 125 participantes respondieron a gran parte de los diarios.

Procedimiento

Durante la segunda mitad del año académico previo, el primer autor visitó 8 escuelas de educación secundaria en distintas zonas de la Comunidad de Madrid, invitando a estudiantes en su último año de preparación para la universidad (2.º de Bachillerato) a participar en un estudio de un año de duración durante su primer curso en la universidad. En ese momento, los participantes necesitaban: (a) firmar un consentimiento para participar si tenían 18 años o más (edad adulta legal) o (b) traer una autorización paterna. Los participantes proporcionaban su correo electrónico de contacto con la autorización y el acuerdo. Después, hicieron su examen de acceso a la Universidad, seleccionaron el grado que iban a estudiar y tuvieron sus vacaciones de verano. Estos participantes fueron animados para que invitasen a personas conocidas de otros centros educativos a los que les pudiera interesar. Cinco participantes de otras 2 escuelas se unieron por este proceso respetando el mismo procedimiento ético.

Durante la primera semana de apertura del curso académico universitario (2018-19), los participantes fueron contactados de nuevo para comprobar si habían entrado en la universidad y en qué estudios. Entonces, proporcionaron más información contextual. Posteriormente, contestaron diarios de aprendizaje en los que se les preguntaba por distintas facetas de su transición a la universidad con la siguiente frecuencia: semanalmente durante el primer mes, quincenalmente el resto del semestre y cada tres semanas durante el segundo semestre (las vacaciones no se contabilizaban), un total de 18 veces (10 durante el primer semestre y 8 durante el segundo).

Instrumentos

Diario de aprendizaje

Este instrumento fue creado para este estudio. Algunas preguntas variaban durante el curso académico para reflejar nuevos aspectos o dejar de preguntar sobre cuestiones que ya no eran relevantes. Las preguntas que se exploraban en el estudio eran: satisfacción con la universidad (en una escala de 1 a 10 puntos) y razones para la satisfacción o la falta de satisfacción (pregunta abierta); principales retos experimentados (pregunta abierta); emociones experimentadas —alegría, esperanza, orgullo, alivio, ansiedad, enfado, vergüenza, tristeza y aburrimiento— (en escalas de 1 a 10 puntos), junto con una pregunta abierta sobre los principales factores que desencadenaban dichas emociones; estrategias de aprendizaje (pregunta abierta); motivación y estrategias para incrementarla (una escala de 10 puntos y pregunta abierta); presencia y número de actividades de evaluación (sí/no y pregunta abierta).

Análisis de datos

Dos tipos de datos fueron recogidos: cualitativos y cuantitativos. Con respecto a los primeros, analizamos los datos mediante análisis de contenido de las preguntas abiertas de los diarios de aprendizaje. Estos datos fueron analizados con códigos evaluados por acuerdo entre dos jueces. Los dos jueces analizaron y crearon las categorías de forma independiente; después discutieron las categorías y acordaron cuáles usar. Posteriormente, ambos jueces analizaron 10 casos usando dichas categorías, alcanzando en la mayoría el umbral de .80 de acuerdo mediante Krippendorff. Las pocas categorías en las que no se alcanzó el nivel fueron discutidas. Entonces, otros nuevos 10 casos fueron codificados, obteniendo un acuerdo mediante Krippendorff de .80 en todas las categorías. El rango de acuerdo final oscilaba entre .82 y .95, indicando que se había alcanzado un nivel óptimo de acuerdo en las categorías. Para el segundo tipo de datos, llevamos a cabo análisis descriptivos sobre los datos cuantitativos. Debido a la pérdida de participantes y al hecho de que algunas variables no eran independientes estadísticamente, no se usaron análisis de estadística inferencial. Para la interpretación de las variables reportadas en escalas de 10 puntos, consideramos valores bajos aquellos por debajo de 3.4; valores medios entre 3.4 y 6.6, y altos por encima de 6.6.

RESULTADOS

PI1: ¿Cuál es la trayectoria de la satisfacción de los estudiantes en su transición a la educación universitaria? ¿Qué variables reportan los estudiantes en relación con su satisfacción?

Analizando los ítems de la escala de 10 puntos, la satisfacción de los participantes disminuyó durante el primer año (Tabla 2). Cuatro patrones fueron identificados. Primero, en las primeras cuatro semanas, la satisfacción de los estudiantes descendió del nivel inicial debido a algunas variables negativas que reportaron —en el párrafo siguiente— y la experiencia real de los participantes frente a su versión previa idealizada de la universidad. Segundo, al final del primer y segundo semestre, su satisfacción disminuyó considerablemente a causa del número de actividades de evaluación (exámenes finales, fechas límites de entrega de trabajos, etc.). Tercero, su vuelta al segundo semestre muestra los niveles más altos de satisfacción, reportando una visión más ajustada ($n=48$), además de un mayor sentimiento de satisfacción con la universidad como contexto de aprendizaje ($n=34$) y el impacto que está teniendo en sus vidas ($n=26$). Es importante recordar que hubo una elevada pérdida de participantes en este punto; en consecuencia, podría ser que los que continuaron el estudio experimentaran un mayor ajuste. Cuarto, a lo largo del tiempo las puntuaciones en satisfacción se centralizaron más, presentando una menor desviación típica.

Tabla 2

Satisfacción de los estudiantes en su transición a la educación universitaria

1 ^a semana	2 ^a semana	3 ^a semana	4 ^a Semana	Última semana 1 ^{er} semestre	1 ^a semana 2 ^o semestre	Última semana 2 ^o semestre
8.01 (2.45)	7.66 (3.01)	7.41 (2.72)	7.78 (2.55)	6.02 (2.03)	8.76 (1.95)	6.79 (1.78)

Durante las cuatro primeras semanas, los estudios elegidos fueron la variable más reportada ($n=124$) que afectaba positiva o negativamente a la satisfacción con la transición. Los participantes consideraban que el grado escogido era una influencia positiva en su satisfacción ($n=85$), aunque el resto reportó que disminuía su satisfacción ($n=39$). Además, el contexto instruccional fue percibido mayoritariamente como estresante (e.g., docentes acelerando los contenidos impartidos) ($n=78$), mientras que unos pocos participantes percibían esto como un aspecto positivo (e.g., esto es un entorno excitante y retador) ($n=6$). El tercer mayor reto fue un grupo de variables relacionadas con las relaciones sociales, como el reporte de haber conocido nuevos amigos ($n=115$) y/o sentirse cómodo socialmente en las clases ($n=113$). Un

número reducido de participantes reportó tener problemas en el establecimiento de relaciones personales en clase ($n=14$) o sentirse incómodos ($n=23$).

Después de las cuatro primeras semanas, las principales variables que afectaron la satisfacción de los participantes cambiaron para el resto del año académico (ver Tabla 3). La mayor parte de los participantes experimentaron éxito académico, nuevas amistades y la elección de los estudios como variables que afectaron positivamente a su satisfacción. El clima de aprendizaje produjo resultados mixtos, con algunos estudiantes satisfechos por el entorno retador y otros experimentando estrés. Dos variables negativas muy reportadas fueron: el tiempo dedicado al transporte diario a la universidad, especialmente en comparación con sus años de educación secundaria, donde la mayoría tenían un trayecto corto o incluso iban caminando, y la falta de tiempo para la vida social debida a las elevadas demandas de la universidad.

Tabla 3

Principales variables que afectaron a la satisfacción en las primeras cuatro semanas

Éxito académico		Amistad		Clima de aprendizaje		Elección de estudios		Tiempo de transporte		Falta de tiempo para vida social	
$n=127$		$n=119$		$n=101$		$n=38$		$n=91$		$n=89$	
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
97	30	112	7	50	51	30	8	0	91	0	89

Nota. + indica el número de estudiantes que reportaron que esa variable aumentaba su satisfacción; - indica el número de estudiantes que reportaron que esa variable disminuía su satisfacción.

PI2: ¿Cuáles son los principales retos académicos en la transición a la educación universitaria?

Después de la recogida de datos de las cuatro primeras semanas hubo una reducción en el reporte de cambios y retos a partir del quinto momento de medida (e.g., “ninguno diferente de la última vez que rellené el cuestionario”). En consecuencia, solo se midió de nuevo al final del primer y segundo semestre. Las frecuencias representan el número de participantes que reportaron el reto, independientemente del número de veces que lo reportó cada participante.

Retos académicos ($n=148$)

Esta categoría incluye múltiples retos de aprendizaje que pueden inhibir el aprendizaje causando problemas relacionados con habilidades cognitivas,

motivación, emociones o bienestar. Todos los participantes reportaron algún reto de este tipo. Su principal preocupación durante las primeras cuatro semanas fue en qué medida se sentían listos y capaces de afrontar el reto del escenario universitario. En las medidas de la quinta semana y las dos ocasiones antes del final del primer y el segundo semestre, los retos se hicieron más específicos refiriéndose a aspectos como la presión por aprobar todos los exámenes, tensiones en los trabajos grupales o asignaturas que habían resultado especialmente difíciles.

Más libertad (n=119)

De todos los participantes, el 80.4% reportaron aspectos relacionados con experimentar más libertad. Destacadamente, 66 participantes reportaron esta libertad en un sentido positivo:

“Uno de los mejores aspectos de la universidad es que tengo total libertad para organizar mi tiempo. Me siento como un adulto ahora.” (Participante 28).

El resto de los participantes se referían a esa libertad como algo negativo porque se sentían “perdidos” sin unas directrices claras del profesorado:

“Encuentro muy difícil... ¿cómo decirlo? Este espacio... hummm, esta sensación de que puedo hacer como quiera porque soy responsable. Imagino que debería estar feliz por tener esa libertad, pero me siento desorientada. Espero que el dinero que estoy pagando por esto no sea en vano (Participante 56).

Más responsabilidades (n=119)

La mayoría de los participantes sentían que tenían más responsabilidades en comparación con sus años en educación secundaria. Para 71 participantes, esto tenía connotaciones negativas:

“Los docentes pueden ayudar [*en la universidad*], pero ahora yo soy la única responsable de si aprendo o no. Y tengo miedo de fracasar” (Participante 134).

Treinta y un participantes reportaron las responsabilidades en un tono neutral, siendo difícil determinar si lo percibían como algo negativo o positivo:

“En el instituto, los profesores nos trataban como si fuéramos todavía niños. Aquí, en la universidad, somos responsables de nuestro aprendizaje y nuestras acciones” (Participante 98).

Finalmente, para 17 participantes tener más responsabilidades era percibido como una evolución natural de su independencia como estudiantes en su camino hacia la madurez.

“Tenemos muchas más cosas que hacer aquí [*en la universidad*] de las que somos responsables. Yo personalmente siento que esto es para lo que me he estado preparando durante la educación secundaria...esto es simplemente natural, lo que debería pasar. Nuestra oportunidad para ser estudiantes en todo su sentido. (Participante 32)

Sentimiento de anonimato (n=100)

Este reto fue reportado exclusivamente durante las primeras cuatro semanas, con una alta concentración en la segunda ($n=36$) y la tercera ($n=45$). El hecho de que no fuera mencionada ninguna vez en las otras tres ocasiones de medida después de las cuatro primeras semanas puede indicar que los participantes se sintieron más cómodos con el anonimato, o que los docentes fueron capaces de crear, con el semestre más avanzado, un ambiente más acogedor y un clima de aprendizaje en el aula.

“Uno de los principales retos es que aquí [*universidad*] ... bueno, te sientes como si no fueras nadie. Los profesores normalmente no se aprenden tu nombre. En secundaria, todos te conocían. Aquí eres una más dentro de un aula inmensa... No me gusta ese sentimiento” (Participante 1).

Relación con el profesorado (n=97)

Algo similar sucedió con esta categoría: 93 participantes la reportaron durante las cuatro primeras semanas. Después, apenas fue mencionada.

“Los profesores de universidad son completamente diferentes de los de secundaria. Aquí tienes que mostrar más respeto. No va sobre la relación humana, sino sobre mostrar respeto” (Participante 11).

“Mis profesores de secundaria se preocupaban por mí como persona. En la facultad, no hay tiempo para interactuar de verdad con los profesores. Siempre son muy formales y mantienen una distancia contigo” (Participante 102)

Finalmente, hubo otros retos que se reportaron en menor medida, algunos de los cuales no entran en la categoría de reto académico pero fueron reportados en esta pregunta: hacer nuevos amigos ($n=35$), comida de calidad regular en la universidad ($n=29$), no mantenerse saludable por la falta de práctica deportiva

($n=15$), y la necesidad de un ordenador para seguir las clases ($n=14$). Por último, se reportaron algunos otros retos personales (e.g., altibajos emocionales, situación económica familiar, fallecimiento de alguna persona cercana).

PI3: ¿Cuáles son las trayectorias motivacionales y emocionales y los principales desencadenantes?

Estos datos pueden verse en las figuras 1 y 2. Las tres emociones positivas —la alegría, la esperanza y el orgullo— tuvieron un patrón similar. Los participantes reportaron niveles elevados durante las primeras semanas de universidad. Sin embargo, cuando se acercaba el final del semestre, se produjo un fuerte descenso de estas emociones, lo cual ocurrió en ambos semestres. Las actividades de evaluación podrían haber influido en este comportamiento durante esas semanas: cuanto más alto era el valor en la evaluación, más bajo era el valor en la alegría, la esperanza y el orgullo.

Figura 1
Emociones positivas declaradas

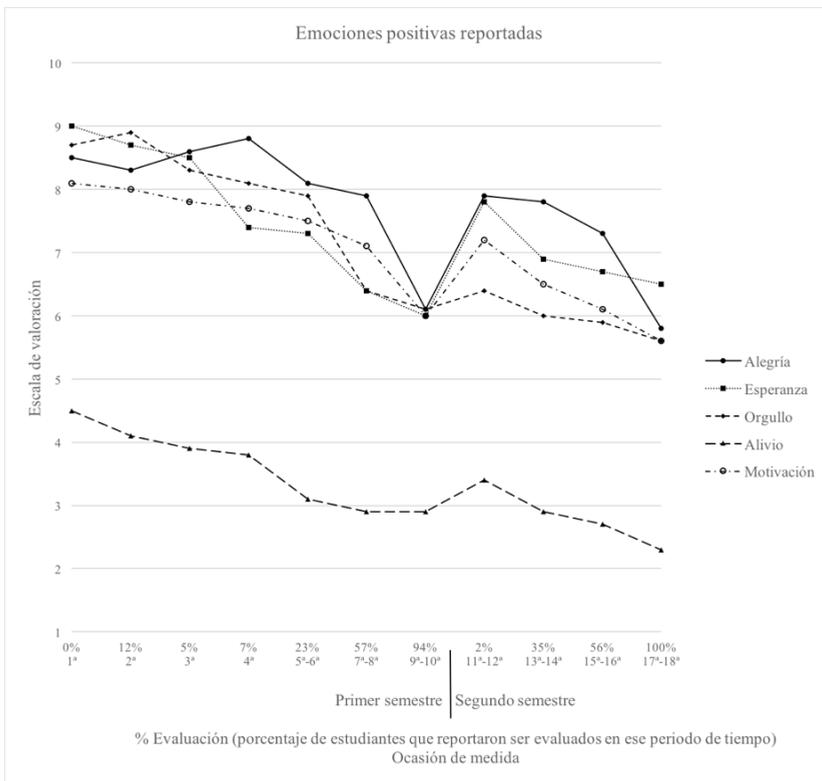
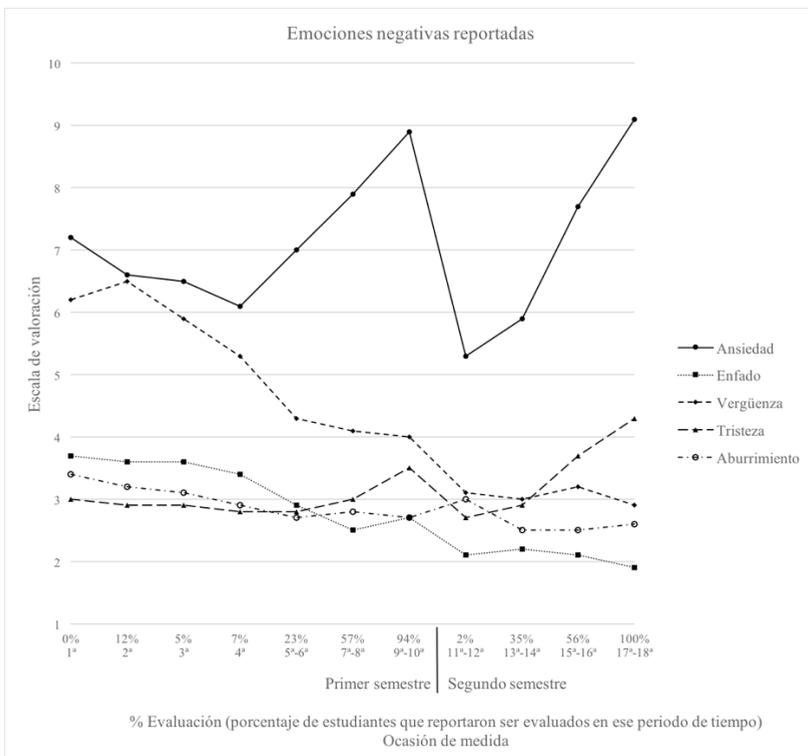


Figura 2
Emociones negativas declaradas



Un grupo de otras cuatro emociones —alivio, enfado, vergüenza y aburrimiento— tuvo un patrón similar, con un ligero descenso desde el inicio del curso con valores medios y bajos (es decir, 4.5, 3.7, 6.2 y 3.4) a otros más bajos al final del curso. Parece que los participantes no experimentaron esas emociones en intensidades especialmente altas. En cuanto al alivio, que fue el más alto de los tres, los participantes lo manifestaron sobre todo al principio como una emoción relacionada con el inicio de la universidad y con el hecho de dejar atrás un periodo muy intenso desde el punto de vista académico, como es el último año de preparación para la universidad y el examen de acceso a la misma. En cuanto a la vergüenza, los participantes expresaron que los primeros días de la universidad y el hecho de enfrentarse a un grupo numeroso de compañeros les resultaba intimidante. A lo largo del curso académico, esta emoción fue disminuyendo a medida que los estudiantes se iban acostumbrando al nuevo entorno.

La ansiedad mostró un patrón diferente. Los participantes reportaron 7.2 al inicio del año académico que, de acuerdo con los datos cualitativos correspondientes, se

experimentó debido a su “nerviosismo” de un nuevo entorno de aprendizaje y la fase de transición. Posteriormente hubo una disminución hasta el final de ambos semestres donde los participantes experimentaron valores muy altos de ansiedad que estaban relacionados con el aumento del número de actividades de evaluación.

En cuanto a la tristeza, los participantes experimentaron niveles bajos durante el primer semestre, con un pequeño pico en las últimas semanas. Sin embargo, en el segundo semestre, este aumento fue mayor, comenzó antes y alcanzó un nivel más alto.

En cuanto a la motivación, los participantes comenzaron con valores altos de energía y expectativas para el año académico según los resultados de la escala Likert de 10 puntos durante las primeras cuatro semanas. Este nivel comenzó a bajar hasta el final del primer semestre, influenciado por el incremento de exigencias académicas y las actividades de evaluación. A continuación, se produjo un aumento de la motivación al principio del segundo semestre, seguido de un descenso de esta a lo largo del mismo, debido al aumento de las actividades de evaluación. La motivación alcanzó su punto más bajo al final del curso académico coincidiendo con el periodo con más actividades de evaluación y en el que la energía se había agotado.

En resumen, la experiencia de las emociones de los participantes evolucionó a lo largo del curso académico. Comenzaron con altos niveles en algunas emociones positivas —alegría, esperanza y orgullo— que disminuyeron durante el semestre, y otras cuatro emociones —alivio, ira, vergüenza y aburrimiento— que pueden considerarse de valencia negativa, disminuyeron a lo largo del curso académico. Por último, la ansiedad y la tristeza mostraron su propio patrón. La motivación se mantuvo estable a lo largo de las primeras semanas, con descensos al final del primer y segundo semestre.

A continuación, se muestran los resultados de la exploración de los principales desencadenantes emocionales y motivacionales, recogidos mediante preguntas abiertas (Tabla 4). El factor desencadenante más mencionado fue “Actividades de evaluación”, mencionado por todos los estudiantes y, además, siendo con diferencia el más citado en términos de la frecuencia total de aparición ($n=895$). La mayoría de los estudiantes ($n=135$) reportaron un efecto negativo de las “Actividades de evaluación” para las emociones y la motivación, con respuestas a las preguntas abiertas con expresiones como “demasiadas (*actividades de evaluación*)”, “demasiado estresante”, “porcentajes muy altos/mucho en juego”, etc. Curiosamente, 21 participantes indicaron en algún momento que las “Actividades de evaluación” eran una motivación positiva, ya que podrían poner en práctica lo que habían aprendido e incluso alardear ante sus compañeros y profesores de lo mucho que habían trabajado. El hecho de que la suma final de números ($135+21$) esté por encima de la muestra total (148) se debe a que algunos participantes reportaron efectos positivos y negativos.

El segundo factor desencadenante fueron los “Resultados académicos”, reportados por la gran mayoría de los participantes y un total de 322 veces. Aquí la valencia

positiva y negativa se encuentra más equilibrada, ya que 70 participantes informaron de un efecto positivo y 101 de uno negativo. Podían darse diferentes situaciones, desde que los participantes se sintieran felices y alegres al final del semestre o en una semana concreta (e.g., después de recibir notas positivas), hasta todo lo contrario e incluso también con algunas situaciones mixtas en las que un participante reporta un efecto positivo en una ocasión y uno negativo en otra posterior. La tercera categoría más frecuente, “Cuestiones personales”, incluye aspectos relacionados con la vida personal del participante como “enamoramiento”, “ruptura de una relación”, “muerte en la familia”, “problemas con amigos”, etc. Es una categoría interesante ya que es la única que es puramente ajena al ámbito universitario. El resto de las categorías se explican por sí mismas: las “Tensiones con los compañeros” se dan sobre todo en las situaciones de trabajo en grupo, el “Cansancio” se manifiesta principalmente en el pico de actividades de evaluación y al final de los semestres, y las “Tensiones con los profesores” se dan sobre todo en relación con las disputas por las calificaciones. Hubo algunos casos en los que estas categorías desencadenaron un efecto positivo para las emociones y la motivación; por ejemplo, dos participantes expresaron que las “Tensiones con los compañeros de clase” se convirtieron en motivadores para mostrar a los miembros de su grupo que tendrían éxito en esa asignatura en particular.

PI4: ¿Cuáles son las principales estrategias de aprendizaje utilizadas y sus trayectorias?

En cuanto a las estrategias de aprendizaje reportadas por los participantes, los datos se presentan en la Tabla 5. Las estrategias están más relacionadas con la adquisición y el procesamiento de la información que con acciones explícitas de autorregulación, como la regulación del entorno de aprendizaje, la motivación o la emoción. Las estrategias más frecuentes fueron: (1) crear mapas conceptuales que ayudan a reorganizar la información, (2) resumir la información, (3) repetir información verbalmente, (4) leer, (5) subrayar y comprender los materiales, y (6) memorizar. Estas estrategias están relacionadas con el procesamiento cognitivo básico de la información y pueden interpretarse como estrategias básicas y simples. Las estrategias más avanzadas, exploradas en el campo del aprendizaje autorregulado, como la “Planificación de la sesión de estudio”, se agruparon en la categoría “Otras” debido a su frecuencia extremadamente baja.

En cuanto a las estrategias para aumentar la motivación, la gran mayoría de los participantes no informó de ninguna ($n=131$), un pequeño número informó de que la motivación no podía cambiarse ($n=7$) o que no conocían formas de cambiar su motivación ($n=8$). Solo dos participantes informaron de estrategias, concretamente: “Parar y salir, volviendo cuando esté listo” (participante 35) y “Prometerme un caramelo después de terminar lo que estaba haciendo” (participante 46).

Tabla 4
Principales variables que afectan a las emociones y la motivación

Actividades de evaluación	Resultados académicos	Asuntos personales	Tensiones con compañeros de clase	Cansancio	Tensiones con el profesor	La universidad no es lo que se esperaba	Transporte
Part. n=148	Part. n=135	Part. n=95	Part. n=71	Part. n=51	Part. n=43	Part. n=35	Part. n=35
Oc. n=895	Oc. n=322	Oc. n=198	Oc. n=245	Oc. n=86	Oc. n=52	Oc. n=135	Oc. n=91
+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -	+ -
21	135	70	101	25	88	2	69
				0	51	3	41
						5	30
							0
							35

Nota. Part. = Participantes; Oc. = Ocasiones.

+ indica el número de participantes que informan de que la variable aumentó sus emociones positivas y su motivación y/o disminuyó las emociones negativas.

- indica el número de participantes que informan de que la variable disminuyó sus emociones positivas y su motivación y/o aumentó las emociones negativas.

Tabla 5
Estrategias de aprendizaje comunicadas

Mapas conceptuales	Resumen	Repetición	Lectura	Subrayado	Entendimiento	Memorización	Hablar en voz alta	Notas de clase	Otros
n=113	n=111	n=98	n=96	n=95	n=75	n=71	n=40	n=39	n=34
Ocasiones comunicadas e.g. planificar una sesión de estudio, materiales extra, etc.									
1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3	1-3
n=69	n=91	n=81	n=91	n=66	n=58	n=53	n=39	n=3	n=3
4-7	4-7	4-7	4-7	4-7	4-7	4-7	4-7	4-7	4-7
n=39	n=17	n=17	n=5	n=29	n=17	n=17	n=0	n=35	n=35
8-18	8-18	8-18	8-18	8-18	8-18	8-18	8-18	8-18	8-18
n=5	n=3	n=0	n=0	n=1	n=0	n=1	n=1	n=1	n=1

En conclusión, los participantes utilizaron estrategias de aprendizaje dirigidas principalmente a procesar o memorizar el contenido. Es importante destacar que no es posible explorar plenamente si estas estrategias tuvieron éxito, ya que no recogimos los expedientes académicos de los participantes. No obstante, teniendo en cuenta los informes de los participantes que finalizaron la recogida de datos, la mayoría de ellos pudo aprobar el primer año académico con éxito, entendiendo por éxito no suspender ninguna asignatura.

DISCUSIÓN

Nuestro objetivo fue realizar un análisis longitudinal, a través de diarios de aprendizaje, de la evolución de cinco variables cruciales durante el primer año de universidad: satisfacción, retos académicos, trayectorias emocionales y motivacionales, y estrategias de aprendizaje. A lo largo de este proceso, se prestó especial atención a los efectos de la evaluación en dichos factores, ya que se ha demostrado que es decisiva para la adaptación de los estudiantes de primer año (Ellison & Jones, 2019; Thomas et al., 2019). A continuación, se discuten los resultados de acuerdo con las preguntas de investigación.

En cuanto a la PI1, se encontró que el patrón de satisfacción cambió a lo largo del año. En nuestro estudio se produjo una disminución de la satisfacción de los estudiantes durante ambos semestres, lo que podría estar relacionado con un mayor número de actividades de evaluación. Esta hipótesis estaría en consonancia con los hallazgos de investigaciones anteriores, según los cuales los estudiantes de primer año tuvieron dificultades para lidiar con las actividades de evaluación, principalmente en el primer semestre (Ellison & Jones, 2019) debido a las diferencias con las actividades de evaluación en secundaria y bachillerato. Al comienzo del segundo semestre, la satisfacción volvió a aumentar, lo que podría estar relacionado con la superación de los desafíos académicos del primer semestre (e.g., mayor responsabilidad, libertad), y una sensación de logro después de hacer frente a la evaluación en el primer semestre (Christie et al., 2013). Además, en esto podría influir la sensación de haberse convertido en “aprendices autónomos”, una de las claves para tener éxito en el entorno más emancipado de la educación superior (Harvey et al., 2006). Es importante destacar que la satisfacción volvió a disminuir al final del segundo semestre, cuando aumentaron las actividades de evaluación.

En cuanto a la PI2, queremos destacar tres de nuestros hallazgos sobre los retos. En primer lugar, nuestros participantes señalaron como retos aspectos con resultados positivos, lo que probablemente indica sorpresa o logro personal después de experimentar dificultades. En segundo lugar, con el paso del tiempo los estudiantes reportaron menos retos. Probablemente se volvieron más realistas y se sintieron más cómodos en el nuevo entorno de aprendizaje. En tercer lugar, los

estudiantes tienen dificultades durante la transición a la universidad sobre todo con los retos académicos, pero también con aspectos que podrían ser menos evidentes para los profesores como la sensación de anonimato o las nuevas amistades. Las investigaciones anteriores destacan que podría ser necesario satisfacer las principales expectativas iniciales de los estudiantes y, al mismo tiempo, ayudarles a superar estos desafíos (e.g., Koivuniemi et al., 2017; Smith & Wertlieb, 2005) mediante la adaptación a nuevas formas de evaluación (Ellison & Jones, 2019; Thomas et al., 2019) o prestando atención a la relación con los profesores ya que los estudiantes sienten que los profesores son menos cercanos (Thomas, 2012). De hecho, uno de los retos reportados en nuestro estudio fue experimentar el anonimato durante las primeras semanas antes de adaptarse a la relación con los profesores y conocer a los nuevos compañeros. Sin embargo, después de esta etapa inicial, los estudiantes no reportaron más desafíos relacionados con el anonimato probablemente porque tuvieron relaciones más cohesionadas a lo largo del año, lo que también es un factor esencial para una transición exitosa a la universidad (Hillman, 2005).

Aparte de los retos académicos más directos, los estudiantes se vieron afectados por la falta de tiempo y la dificultad para mantener un equilibrio entre la vida académica y la social, como también se encontró en investigaciones anteriores (Moreau & Leathwood, 2006). Como menciona Krause y Coates (2008), la gestión del tiempo es una habilidad crucial para una transición exitosa. Encontramos otras cuestiones que afectan negativamente a la motivación de los estudiantes como resultado de la pérdida de su anterior ambiente familiar y de proximidad: los desplazamientos hacia y desde la universidad, la alimentación, la necesidad de un ordenador portátil y la falta de actividad física. En otras palabras, una serie de problemas derivados de un contexto nuevo y desconocido, normalmente lejos de casa, que requiere una rápida adaptación (Krause & Coates, 2008). Por lo tanto, las universidades deben prestar más atención a estos retos e intervenir en consecuencia.

En cuanto a la PI3, exploramos las trayectorias emocionales y motivacionales encontrando que algunas emociones aumentaron en lo que parece ser una relación con el número de actividades de evaluación. En esta línea, durante el periodo de exámenes los estudiantes reportaron un aumento de la ansiedad y la tristeza, y la disminución de la alegría, la esperanza, el orgullo y la motivación. Como señalan Christie et al. (2008), algunas emociones (e.g., la ansiedad) están cada vez más asociadas a una mayor responsabilidad. Curiosamente, nuestros datos cualitativos también mostraron que varios participantes argumentaron que había llegado su momento de demostrar lo que habían aprendido y su esfuerzo inquebrantable; en otras palabras, tuvieron una reacción positiva al aumento de las actividades de evaluación. Nuestros resultados también muestran que la vergüenza se experimentó sobre todo durante las primeras semanas del curso académico, pero desapareció una vez que el nuevo entorno se hizo familiar, un efecto similar al encontrado con el

alivio. El análisis de las principales variables que afectan a la emoción y la motivación muestra claramente que los estudiantes suelen reportar más efectos negativos que positivos de estos desencadenantes, y que había una amplia gama de categorías desencadenantes, desde las actividades de evaluación hasta las tensiones con los compañeros o los profesores y los problemas de desplazamiento. En investigaciones anteriores se han encontrado tipos de desencadenantes similares (e.g., Niculescu, 2015).

Por último, en lo que respecta a la PI4, surge una imagen clara de la exploración del uso y desarrollo de las estrategias de aprendizaje: los estudiantes principalmente reportaron estrategias que tienen como objetivo el procesamiento de la información o la memorización del contenido (e.g., reorganizar la información, resumir). Apenas reportaron estrategias de aprendizaje y autorregulación más avanzadas. Esto es interesante ya que se suele afirmar que la universidad requiere la adaptación a un papel más activo y autónomo (Kantanis, 2000). Sin embargo, aquí los estudiantes reportaron que utilizaban enfoques más básicos que no implicaban acciones autorreguladas para el aprendizaje, la motivación y las emociones. Es importante destacar que este estudio no controló lo que se les exigía a los estudiantes en el aula y los datos fueron autorreportados. Por lo tanto, no se puede concluir si este enfoque fue suficiente para cumplir con las exigencias académicas de los diferentes cursos, aunque los participantes que finalizaron la recolección de datos aprobaron todas las asignaturas.

Este resultado se opone al “salto transicional” respecto a las estrategias de aprendizaje encontrado en estudios anteriores (Coertjens, Donche, et al., 2017). Pueden producirse desajustes entre las expectativas de los profesores y las de los alumnos (Cliff, 2000): mientras que los alumnos esperan una regulación máxima por parte de sus profesores, estos adoptan regulaciones mínimas y los alumnos pueden no ser conscientes de que deben mostrar diferentes niveles de regulación. También hay que tener en cuenta que a veces los alumnos perciben que aprenden menos de lo que realmente aprenden (Deslauriers et al., 2019). Por lo tanto, parece que los estudiantes mantuvieron las mismas estrategias que utilizaron en la educación secundaria, pero esto podría ser una etapa en el proceso para convertirse con éxito en aprendices más autónomos, o podría explicarse por una dificultad para identificar y declarar estrategias de autorregulación más avanzadas. Por último, es esencial destacar que las investigaciones anteriores han utilizado cuestionarios ya validados (e.g., Coertjens, Donche, et al., 2017), mientras que aquí utilizamos un enfoque de preguntas abiertas. Podría darse el caso de que los cuestionarios predispongan a los estudiantes a la hora de reportar el uso de estrategias que realmente no están utilizando (Samuelstuen & Bråten, 2007).

Este estudio tiene limitaciones. En primer lugar, sufrió el desgaste de los participantes debido a su extensión —un año— y al hecho de que solo se podía

acceder a los participantes por correo electrónico. Es importante destacar que este efecto no fue tan grave como cabía esperar, ya que un número razonable de participantes siguió contribuyendo durante el segundo semestre. Segundo, este es un estudio descriptivo y, por lo tanto, el análisis de los datos se ha mantenido en un nivel descriptivo que explora las trayectorias y los patrones observados en los datos cuantitativos y cualitativos. Debido al tipo de procedimiento de selección de la muestra, los resultados no son generalizables. Futuras investigaciones deberían emplear una selección de participantes más sólida y realizar análisis inferenciales. En tercer lugar, la participación fue voluntaria, lo que podría haber limitado la participación a solo los estudiantes más motivados y disciplinados. En cuarto lugar, nuestros datos fueron autorreportados, siendo el tipo de datos que necesitábamos al intentar comprender la transición a la educación superior desde la perspectiva de los estudiantes, aunque conocemos bien sus limitaciones. Futuras investigaciones deberían continuar esta línea de trabajo utilizando diseños longitudinales con una selección más sólida de la muestra, un mayor número de participantes, tratando de reducir el desgaste y planificando la medición de los efectos de la intervención para disminuir los desafíos académicos y las dificultades emocionales y motivacionales.

CONCLUSIÓN

Nuestro estudio longitudinal de un año se suma a la evidencia de que la transición a la educación superior es un reto para los estudiantes. Los resultados indican claramente que aspectos como la satisfacción, las emociones o la motivación fluctúan a lo largo del curso académico. Un ejemplo notable es haberse podido matricular en el grado universitario que colocaron en primer lugar en su solicitud, la cual es una variable destacada durante las primeras semanas, pero cuya influencia desaparece poco después en favor de otras variables que acaban siendo más relevantes para la satisfacción de los estudiantes durante el año académico. El hecho de que las variables estén lejos de ser estáticas indica que los estudiantes pasan por diferentes fases como estudiantes de primer año y que las universidades deberían prepararlos mejor con programas de intervención más específicos. Estos servicios pueden estar orientados a apoyar a los estudiantes en su toma de decisiones, proporcionar actividades extracurriculares y curriculares, etc. (Gale y Parker (2014) propusieron numerosos ejemplos de investigación y estudios de casos de buenas prácticas con estos fines). En base a nuestros resultados, estas intervenciones también deberían cubrir aspectos como los servicios universitarios, cómo contactar con los profesores, cómo estar preparados para las actividades de evaluación, los derechos de los estudiantes, etc. Además, los efectos de las actividades de evaluación sobre las emociones y la motivación de los estudiantes son mayores de lo esperado, siendo el factor desencadenante más citado con diferencia. Los profesores deberían ser

conscientes de estos efectos e intentar reformular sus prácticas de evaluación, lo que probablemente tendría un efecto positivo sustancial.

AGRADECIMIENTOS

Investigación financiada por: Ministerio de Economía y Competitividad - Convocatoria de proyectos de I+D+i de Excelencia (EDU2016-79714-P); Fundación BBVA - Convocatoria Investigadores y Creadores Culturales 2015 (nombre del proyecto "Transición a la educación superior" id. 122500).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (s.f.). Valence. En *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/valence>
- Brahm, T., Jenert, T., & Wagner, D. (2017). The crucial first year: A longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education, 73*, 459–478. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0095-8>
- Christie, H., Barron, P., & D'Annunzio-Green, N. (2013). Direct entrants in transition: becoming independent learners. *Studies in Higher Education, 38*(4), 623–637. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.588326>
- Christie, H., Tett, L., Cree, V., McCune, V., & Hounsell, J. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education, 33*(5), 567–581. <https://doi.org/10.1080/03075070802373040>
- Cliff, A. F. (2000). Dissonance in first-year students' reflections on their learning. *European Journal of Psychology of Education, 15*(49). <https://doi.org/10.1007/BF03173166>
- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education, 79*(3), 357–369. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0092-y>
- Coertjens, L., Donche, V., De Maeyer, S., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2017). The growth trend in learning strategies during the transition from secondary to higher education in Flanders. *Higher Education, 73*(3), 499–518. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0093-x>
- Delaney, A. M. (2004). Ideas to enhance higher education's impact on graduates' lives: Alumni recommendations. *Tertiary Education and Management, 10*(2), 89–105. <https://doi.org/10.1023/B:TEAM.0000023839.21429.63>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged

- in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Ellison, L., & Jones, D. (2019). First year law students: The impact of assessment type on attainment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 283–293. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1496398>
- Estévez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B., & Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44(2), 83–90. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.001>
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(1), 734–753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*. The Higher Education Academy.
- Hillman, K. (2005). *The first year experience: The transition from secondary school to university and TAFE in Australia*. Australian Council for Education Research.
- Kantanis, T. (2000). The role of social transition in students' adjustment to the first-year of university. *Journal of Institutional Research*, 9(1), 100–110. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.88081>
- Koivuniemi, M., Panadero, E., Malmberg, J., & Järvelä, S. (2017). Higher education students' learning challenges and regulatory skills in different learning situations [Desafíos de aprendizaje y habilidades de regulación en distintas situaciones de aprendizaje en estudiantes de educación superior]. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 19–55. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1272874>
- Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kyndt, E., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2019). Does self-efficacy contribute to the development of students' motivation across the transition from secondary to higher education? *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 457–478. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0389-6>
- Lipnevich, A. A., Panadero, E., Gjicali, K., & Fraile, J. (2021). What's on the syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 675–699. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09357-9>
- Lowe, H., & Cook, A. (2003). Mind the gap: Are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/03098770305629>

- Moreau, M. P., & Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: Working (-class) students in higher education. *Studies in Higher Education, 31*(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/03075070500340135>
- Niculescu, A. (2015). *Hidden in plain sight: Capturing freshmen emotional experiences and their effects on performance at university*. Maastricht University.
- Noyes, D., Donche, V., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2017). Transitions to higher education: Moving beyond quantity. En E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education transitions. Theory and research* (pp. 3–12). Routledge.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Quinn, J. (2010). *Learning communities and imagined social capital: Learning to belong*. Continuum.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rovers, S. F. E., Stalmeijer, R. E., van Merriënboer, J. J. G., Savelberg, H. H. C. M., & de Bruin, A. B. H. (2018). How and why do students use learning strategies? A mixed methods study on learning strategies and desirable difficulties with effective strategy users. *Frontiers in Psychology, 9*, 2501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02501>
- Samuelstuen, M. S., & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 351–378. <https://doi.org/10.1348/000709906X106147>
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal, 42*(2), 153–174.
- Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Hall, N. C., & Guay, F. (2012). Examining perceived control level and instability as predictors of first-year college students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 37*(2), 81–90. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2012.01.001>
- Tam, M. (2002). University impact on student growth: A quality measure. *Journal of Higher Education Policy and Management, 24*(2), 211–218. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013527>
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: a summary of findings and recommendations from the What Works? Student Retention & Success programme*. Higher Education Academy.

- Thomas, L., & Quinn, J. (2007). *First generation entry into higher education: An international perspective*. Open University Press.
- Thomas, T., Jacobs, D., Hurley, L., Martin, J., Maslyuk, S., Lyall, M., & Ryan, M. (2019). Students' perspectives of early assessment tasks in their first-year at university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 398–414. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1513992>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.
- van Herpen, S. G. A., Meeuwisse, M., Hofman, W. H. A., Severiens, S. E., & Arends, L. R. (2017). Early predictors of first-year academic success at university: pre-university effort, pre-university self-efficacy, and pre-university reasons for attending university. *Educational Research and Evaluation*, 23(1–2), 52–72. <https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1301261>
- Wagner, D., & Brahm, T. (2017). Fear of academic failure as a self-fulfilling prophecy. En E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education transitions. Theory and research* (pp. 13–30). Routledge.
- Yorke, M., & Longden, B. (2007). *The first-year experience in higher education in the UK: Final report*. Higher Education Academy.
- Zhou, J., Zhao, K., & Dawson, P. (2020). How first-year students perceive and experience assessment of academic literacies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 266–278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1637513>

