



Análisis del efecto del programa REMO. Una propuesta para la mejora de la transición académica

Nicole González-Benítez

Universidad de La Laguna, España

Mail: ngonzalb@ull.edu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2718-7867>

David López-Aguilar

Universidad de La Laguna, España

Mail: dlopez@ull.edu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4460-1954>

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez

Universidad de La Laguna, España

Mail: palvarez@ull.edu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0023-0765>

RESUMEN

La transición a la universidad forma parte de un proceso crítico, donde muchos estudiantes experimentan incertidumbre, ansiedad y falta de información sobre las demandas académicas y las decisiones a tomar. Desde esta premisa surge el programa REMO, diseñado con el objetivo de facilitar la transición del estudiantado de bachillerato a la universidad, abordando las dificultades que enfrentan en la adaptación a este nuevo contexto, proporcionando orientación y estrategias que les permitan afrontar con éxito los desafíos propios del entorno universitario. Para evaluar su eficacia, se realizó un estudio con 76 estudiantes utilizando un cuestionario pretest y posttest para evaluar cinco dimensiones: autoconcepto, competencias de adaptabilidad, toma de decisiones, expectativas académicas e información sobre estudios universitarios. Los resultados obtenidos evidenciaron la eficacia del programa REMO, demostrando ser una herramienta efectiva para preparar al estudiantado en su transición a la universidad, mejorando sus competencias clave y favoreciendo su éxito académico.

Palabras clave: abandono académico, orientación, programa formativo, transiciones académicas.

Analysis of the effect of the REMO program. A proposal for improving the academic transition

ABSTRACT

The transition to university is part of a critical process, where many students experience uncertainty, anxiety, and a lack of information about academic demands and decisions to be made. From this premise, the REMO program was created, designed to facilitate the transition of high school students to university, addressing the difficulties they face in adapting to this new context. The program provides guidance and strategies that allow them to successfully face the challenges of the university environment. To evaluate its effectiveness, a study was carried out with 76 students using a pretest and posttest questionnaire to evaluate five dimensions: self-concept, adaptability skills, decision making, academic expectations and information about university studies. The results demonstrated the effectiveness of the REMO program, proving to be an effective tool for preparing students in their transition to university, enhancing their key competencies, and promoting their academic success.

Keywords: academic dropout, orientation, training program, academic transitions.



1. Introducción

Las transiciones educativas forman parte de la vida académica del estudiantado y como señala Azorín (2019), tienen un impacto significativo en diferentes momentos de su trayectoria vital, provocando cambios en su desarrollo académico, personal y social. Precisamente, uno de esos grandes cambios tiene lugar cuando se realiza la transición hacia la universidad, donde en numerosas ocasiones, el estudiantado debe superar una serie de obstáculos y retos que se va encontrando, por lo que ha de estar preparado para esta transición, demostrando así su capacidad de adaptación a nuevos contextos.

Sin embargo, este cambio a menudo presenta dificultades e implica grandes desafíos, ya que esta etapa se caracteriza por estar llena de interrogantes, incógnitas y de toma de decisiones (Larsen, 2020) donde el estudiantado transita de una situación que conoce y se encuentra adaptado, a otra en la que abundan las inseguridades y los marcos de referencia no se conocen o no se tienen del todo claros. Estas condiciones pueden generar altos niveles de ansiedad e incertidumbre, lo que a menudo deriva en fracaso académico o incluso abandono de los estudios universitarios (Panadero *et al.*, 2022).

De hecho, son numerosos los autores (Alcántara y Pantoja, 2024; Álvarez, 2019; Gairín *et al.*, 2009; Monarca, 2013; Pérez *et al.*, 2018; Rivera, 2015) que, desde hace décadas hasta la actualidad, señalan en diferentes investigaciones la necesidad de generar actuaciones relacionadas con la mejora de los procesos de transición educativa, lo que hace necesario implementar medidas no solo en el ámbito universitario, sino también en etapas educativas previas, con el fin de prevenir y abordar las causas subyacentes de esta problemática.

En este contexto, los procesos educativos y orientadores desempeñan un papel crucial, ya que orientar en la transición hacia la enseñanza universitaria es una tarea fundamental para garantizar el bienestar y el desarrollo integral del estudiantado (Alcántara y Pantoja, 2024). Por ello, es importante ayudarles en la toma de decisiones, ser claro acerca de lo que se ofrece y asegurar la adecuación de los recursos, de modo que puedan lograr una comprensión inicial de lo que la educación superior les está exigiendo. Esto subraya la necesidad de abordar los procesos de transición desde las etapas previas a través de programas preventivos de orientación que ofrezcan coherencia a las trayectorias académicas del estudiantado (Ball *et al.*, 2024).

Por tanto, desde una perspectiva preventiva, y dado que la eficacia del desarrollo de programas de prevención está suficientemente demostrada (Athimoolam y Njage, 2021; van Lamoen *et al.*, 2025), la orientación tiene el potencial de ayudar al estudiantado a prepararse para los procesos de transición y adaptación a los contextos de la enseñanza universitaria desde las etapas previas (Álvarez y Rodríguez, 2018; Parras *et al.*, 2008; Rodríguez *et al.*, 2019). De esta forma, es necesario brindarles una preparación integral en competencias, conocimientos y habilidades esenciales que les permitan afrontar y superar los desafíos de la educación universitaria, garantizando así su permanencia y éxito académico.

1.1. Fundamentación teórica del programa REMO

Con el objetivo de llevar a la práctica la realización de acciones y programas específicos que vayan en la línea de ir preparando al estudiantado para el tránsito y la adaptación a los estudios universitarios, se ha realizado una revisión sistemática que ha evidenciado la existencia de una serie de variables que inciden en el proceso de transición a la universidad. Esta información ha servido como referente para el diseño del programa REMO, cuyo objetivo es facilitar la transición del estudiantado de bachillerato a la enseñanza universitaria.

Este programa tiene como eje vertebrador el enfoque preventivo de la intervención orientadora y las principales nociones del modelo dominante de adaptabilidad profesional ampliado por Savickas y Porfeli (2012), basado en la teoría original de Super del desarrollo vocacional (Super, 1957). Estos autores señalan que la adaptabilidad de la carrera se puede definir desde los siguientes componentes: la preocupación o implicación, el control, la curiosidad y la confianza. Por tanto, y teniendo en cuenta estas dimensiones, es importante que el estudiantado tenga capacidad para pensar en su futuro, darse cuenta de que las elecciones que realiza a día de hoy forman parte de su futuro, tomar conciencia de las opciones educativas y profesionales que puede tomar, planificar cómo lograr sus metas y preocuparse por su carrera, etc. Asimismo, el enfoque cognitivo social definido por Lent *et al.*, (1994, 2004) también cobra especial relevancia en el diseño y planteamiento de este programa de intervención ya que, según este modelo, las personas seleccionan o evitan determinadas actividades según las expectativas de eficacia que tienen sobre sí mismos (autoeficacia) lo que tiene un gran impacto en la conducta de implicación o evitación de un individuo en un ámbito de funcionamiento dado.

1.2. Objetivo e hipótesis

El principal objetivo de este estudio fue evaluar la eficacia del programa de intervención implementado. Se partió de la hipótesis general de que el estudiantado que participa activamente y completa dicho programa está en mejores condiciones para afrontar la transición hacia la enseñanza universitaria. De manera más específica, las hipótesis de investigación que guiaron este trabajo fueron:

- H1: La participación en el programa incrementará el autoconcepto del estudiantado.
- H2: La participación en el programa mejorará las competencias de adaptabilidad del estudiantado.
- H3: La participación en el programa facilitará la toma de decisiones del estudiantado.
- H4: La participación en el programa contribuirá a la clarificación de las expectativas académicas del estudiantado.
- H5: La participación en el programa ampliará la información y orientación del estudiantado.
- H6: La participación en el programa fortalecerá las competencias y estrategias de estudio del estudiantado.

2. Método

2.1. Descripción del programa

A través de este programa destinado al estudiantado de segundo de Bachillerato, se pretende, en las horas destinadas a la realización del plan de acción tutorial, no solo proporcionar herramientas prácticas para facilitar el tránsito a la universidad y poder enfrentar los desafíos académicos y sociales, sino también fomentar el desarrollo de habilidades como las expectativas de autoeficacia y resiliencia en el estudiantado, elementos fundamentales para su éxito académico y personal a largo plazo. En concreto, como se puede observar en la Tabla 1, los contenidos del programa se trabajaron en torno a cuatro bloques relacionados con el autoconcepto y las trayectorias vitales, la importancia de la toma de decisiones, la elección universitaria y el entorno de estudio y rendimiento académico.

Tabla 1.

Bloque de contenidos, actividades y temporalización.

Bloque de contenidos	Actividades
Bloque I. Autoconcepto y trayectorias vitales	Actividad 1. La importancia de conocernos
	Actividad 2. ¿Me conozco?*
	Actividad 3. Balance introspectivo
Bloque II. Toma de decisiones	Actividad 4. Sigue tu propio camino
	Actividad 5. Estilos de toma de decisiones
	Actividad 6. ¿Cómo tomamos decisiones?
	Actividad 7. Somos las decisiones que tomamos
Bloque III. Elección universitaria	Actividad 8. Explorando alternativas
	Actividad 9. ¿Puedo ser un estudiante universitario?
	Actividad 10. Compañero mayor: hablando desde la experiencia
	Actividad 11. Universitarios por un día
Bloque IV. Entorno de estudio y rendimiento académico	Actividad 12. Explorando mitos y realidades del estudio
	Actividad 13. Planificación, organización y herramientas para facilitar el estudio
	Actividad 14. La importancia del trabajo en grupo

*En el anexo 1 se presenta a modo de ejemplo el desarrollo de esta actividad

2.2. Participantes

Para la selección de los centros educativos participantes en esta experiencia se utilizó un muestreo no probabilístico intencionado que permitió identificar casos característicos de una población, limitando la muestra solo a estos casos (Otzen y Manterola, 2017). Este tipo de muestreo suele utilizarse de manera frecuente en investigación educativa donde el propio investigador toma sujetos accesibles que pueden representar ciertos tipos de características (McMillan y Schumacher, 2005). La población objetivo fue el alumnado que, en el momento de la recogida de información, se encontraba cursando segundo de bachillerato en la isla de Tenerife y tenía intención de acceder a los estudios universitarios. En concreto, se contó con la participación de dos centros educativos y un total de 76 estudiantes, de los cuales el 40,50% eran hombres y el 59,50% mujeres, con una edad promedio de 17,27. El itinerario de bachillerato que cursaban la mayoría de los participantes pertenecía a ciencias de la salud (60,53%), seguido del científico-tecnológico (27,63%) y en menor medida el de ciencias sociales (11,84%).

2.3. Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario pretest *ad hoc* para obtener datos de referencia y establecer una línea base para la evaluación del programa. A partir de las premisas y los ítems de este pretest, se desarrolló un cuestionario posttest para recopilar información sobre los cambios y percepciones posteriores al programa implementado. Ambos instrumentos estaban adaptados a los objetivos del trabajo, a los referentes teóricos analizados y a las características de la muestra a la que iba dirigido.

Con la intención de asegurar la fiabilidad y validez de dichos instrumentos se realizaron diferentes pruebas propuestas por McMillan y Schumacher (2005): una prueba de contenido donde dos expertos en la materia objeto de estudio valoraron y aportaron posibles modificaciones, analizando la pertinencia y contenido concreto respecto al tema a tratar de cada ítem; una prueba de forma, en la que dos especialistas en metodología de la investigación en el campo de las ciencias sociales y educación aportaron su visión respecto a los cuestionarios con la finalidad de analizar la comprensión de la redacción y la importancia de cada ítem; y una prueba piloto en la que participaron estudiantes que reunían características similares a las de la muestra definitiva ($n = 16$) para valorar la comprensión de los ítems, la facilidad de respuesta y la adecuación del tiempo requerido para completar los cuestionarios.

Este procedimiento y aplicación de las diferentes pruebas permitió asegurar la fiabilidad y validez de los cuestionarios utilizados en el estudio e identificar algunas mejoras de cara a la construcción y configuración de los instrumentos definitivos. A continuación, se muestran las dimensiones e ítems que se incluyeron en los cuestionarios aplicados (Tabla 2).

Tabla 2.*Dimensiones, ítems y códigos.*

Dimensión	Ítems	Cod.
a. Autoconcepto	Reconozco mis cualidades como estudiante	a1
	Soy consciente de mis gustos e intereses respecto a los estudios que voy a cursar próximamente	a2
	Conozco mis aspiraciones académico-profesionales	a3
	Soy consciente de la importancia de conocerme	a4
ca. Competencias de adaptabilidad	Conozco los pasos que debo de dar y las decisiones que tengo que tomar para lograr mis metas académicas	ca1
	Pienso en cómo será mi futuro académico y profesional	ca2
	Soy responsable de mis acciones	ca3
	En este momento me preocupo por mis estudios	ca4
	Me preocupo por conocer las distintas opciones formativas a las que puedo acceder una vez finalice los estudios de bachillerato	ca5
td. Toma de decisiones	Al tomar decisiones sigo las recomendaciones que me dan mis padres u otras personas allegadas	td1
	Conozco diferentes pasos que debo tener en cuenta a la hora de tomar una decisión adecuada	td2
	Sé que las decisiones que tome en la actualidad determinarán mi futuro académico	td3
	Antes de tomar una decisión, analizo las alternativas que tengo	td4
	Cuando tengo que tomar una decisión sigo mis propios criterios	td5
e. Expectativas académicas	Soy consciente de lo que se espera de mí como estudiante universitario	e1
	Considero que obtendré buenos resultados académicos en la Universidad	e2
	Me considero una persona persistente en el logro de mis metas	e3
	Soy capaz de superar las dificultades que me encuentre en la universidad	e4
	Conozco diferentes alternativas de estudios en la universidad	e5
	Considero que si me esfuerzo podré alcanzar mis metas	e6
	Confío en que podré aprender los conocimientos y competencias que son necesarias para tener éxito en la Universidad	e7
i. Información	Duración de la titulación	i1
	Salidas profesionales	i2
	Planes de estudios	i3
	Financiación de los estudios (becas y ayudas)	i4
	Coste económico de la titulación	i5
	Servicios de la universidad	i6
	Lugar dónde se imparte	i7
	El sistema de evaluación	i8
	La metodología de las clases	i9
ce. Competencias clave y estrategias de estudio	Sé organizar y establecer relaciones entre los contenidos que trabajamos en clase	ce1
	Conozco diferentes herramientas para resumir y organizar las ideas	ce2
	Planifico las tareas académicas (trabajos, preparación de exámenes, etc.) antes de empezar a hacerlas	ce3
	Soy consciente de que una buena planificación contribuye a tener mejores resultados	ce4
	Cuando leo un texto, sé localizar las ideas principales	ce5
	Considero que sé trabajar en equipo adecuadamente	ce6

Finalmente, y con la intención de valorar la confiabilidad de los cuestionarios diseñados, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach en las preguntas de escala tipo Likert (valores de 1 a 7) mediante el apoyo metodológico del software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 25.0) para el sistema operativo Microsoft Windows 10. Este examen estadístico permitió conocer la consis-

tencia interna de la escala para «evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados» (Oviedo y Campo-Arias, 2005, p. 575). De manera específica, en relación con el cuestionario pretest, se obtuvo que el valor general de fiabilidad del instrumento fue de $\alpha = 0,956$. Por su parte, el valor global de alfa de Cronbach para el cuestionario posttest fue de 0,931.

2.4. Procedimiento y cuestiones éticas

El proceso de evaluación y de recogida de datos tuvo lugar durante el curso 2023-2024. El punto de partida fue recopilar información a través de la base de datos en abierto que dispone el Gobierno de Canarias donde se recoge la información de contacto de los centros educativos públicos de la etapa de Educación Secundaria pertenecientes a esta comunidad autónoma. Seguidamente, se realizó el contacto con los centros educativos a través de diferentes medios (reuniones presenciales, llamadas telefónicas, correo electrónico) para exponer la finalidad del estudio y solicitar la colaboración voluntaria.

Una vez obtenidas las respuestas afirmativas de los centros se procedió a realizar el proceso de implementación y evaluación del programa de intervención. Para ello, se tuvieron en cuenta los principios éticos, al informar a los participantes sobre los objetivos y propósitos del estudio. Asimismo, se aseguró que la participación fuese completamente voluntaria y se garantizó la confidencialidad de los datos. Por último, con el objetivo de fomentar la transparencia, se compartieron los resultados del estudio a los centros educativos participantes.

2.5. Análisis de datos

Tras el proceso de recogida de datos realizado se procedió a su análisis. Para ello, se realizó la codificación de categorías de ítems o preguntas no precodificadas, volcado de datos en diferentes hojas de cálculo a través del programa Microsoft Excel y grabado de los datos en un archivo permanente en formato CSV (*comma separated values*) para posteriormente proceder a su análisis mediante el apoyo metodológico del software SPSS.25.

Esto permitió realizar distintos análisis encaminados al cálculo de la fiabilidad de la escala de medida empleada, análisis de tendencia central, frecuencia, estudio de contraste mediante pruebas no paramétricas y tamaño del efecto. Concretamente se realizó el análisis comparativo mediante la prueba Wilcoxon y las recomendaciones de APA con el tamaño del efecto mediante el programa Microsoft Excel. Para ello se empleó la siguiente expresión matemática (Tomczak y Tomczak, 2014), donde r equivale al tamaño del efecto, Z al resultado obtenido al realizar la prueba de Wilcoxon y n el número de sujetos:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

Para interpretar el tamaño del efecto, se tuvieron en cuenta las aportaciones señaladas por Coe y Merino (2003) quienes señalan que una de las características de las intervenciones educativas es precisamente que, debido a su naturaleza, muy pocos tienen efectos grandes. Es por ello que estos autores proponen que un tamaño del efecto de 0,2 se considera pequeño, alrededor de 0,5 mediano y 0,8 o mayor se considera grande.

3. Resultados

A pesar de obtener ganancias de carácter significativo en todas las dimensiones objeto de estudio, en este trabajo, debido a las restricciones de espacio, se presentan los análisis donde se identificó un mayor margen de mejora. De manera específica, fue en las dimensiones de información y orientación, autoconcepto y expectativas académicas.

Respecto a la información y orientación aportada en el programa, sirvió como referente para que el estudiantado adquiriera conocimiento sobre la titulación que quería cursar y la universidad. De hecho, en los distintos ítems de esta dimensión, se encontraron diferencias significativas y ganancias entre el grupo pretest y postest. Ahondando sobre esta cuestión, y como se señala en la Tabla 3, se comprobó que el programa de intervención sirvió para mejorar la información que tenía el estudiantado respecto a la duración de la titulación, las salidas profesionales, los planes de estudios, la financiación de los estudios, el coste económico, los servicios de la universidad, el lugar dónde se imparte, el sistema de evaluación y la metodología de las clases. En cuanto al tamaño del efecto, fue mediano para los ítems i1, i2, i3, i5, i7 y grande para el resto de los ítems (i4, i6, i8, i9).

Tabla 3.

Análisis comparativo de la dimensión información y orientación.

Ítem	Momento	N	$\bar{x}$	sd	Ganancia	Mínimo	Máximo	Z	p	r
i1	Pretest	76	5,30	1,987	1,34	1	7	-4,846	0,000	0,56
	Postest	76	6,64	0,561		5	7			
i2	Pretest	76	4,67	2,029	1,85	1	7	-5,853	0,000	0,67
	Postest	76	6,52	0,578		5	7			
i3	Pretest	76	3,62	1,932	2,71	1	7	-6,84	0,000	0,78
	Postest	76	6,33	0,644		5	7			
i4	Pretest	76	3,04	1,990	3,35	1	7	-7,06	0,000	0,81
	Postest	76	6,39	0,590		5	7			
i5	Pretest	76	3,11	2,101	3,14	1	7	-6,92	0,000	0,79
	Postest	76	6,25	0,790		3	7			
i6	Pretest	76	2,68	1,783	3,59	1	7	-7,233	0,000	0,83
	Postest	76	6,27	0,777		3	7			
i7	Pretest	76	4,70	2,493	1,63	1	7	-4,695	0,000	0,54
	Postest	76	6,33	0,811		3	7			
i8	Pretest	76	2,57	1,996	3,38	1	7	-7,173	0,000	0,82
	Postest	76	5,95	0,868		3	7			
i9	Pretest	76	2,34	1,732	3,57	1	7	-7,303	0,000	0,84
	Postest	76	5,91	0,841		3	7			

En relación al autoconcepto del estudiantado, los resultados revelaron que presentaron un mayor nivel tras la aplicación del programa (Tabla 4). Concretamente, y una vez realizadas las diferentes actividades, reconocía mejor sus cualidades como estudiantes, fue más consciente de sus gustos e intereses respecto a los estudios que quería realizar, de sus aspiraciones académico-profesionales y aumentó su capacidad para reconocer la importancia de conocerse. En cuanto a esta dimensión, los efectos del tamaño se consideran de carácter mediano a excepción del ítem a4, que fue pequeño.

Tabla 4.
Análisis comparativo de la dimensión autoconcepto.

Ítem	Momento	N	$\bar{x}$	sd	Ganancia	Mínimo	Máximo	Z	p	r
a1	Pretest	76	4,72	1,391	1,08	2	7	-5,07	0,000	0,58
	Posttest	76	5,80	0,749		3	7			
a2	Pretest	76	4,53	1,669	1,33	1	7	-5,241	0,000	0,60
	Posttest	76	5,86	0,905		3	7			
a3	Pretest	76	4,41	1,489	1,33	1	7	-5,498	0,000	0,63
	Posttest	76	5,74	0,915		2	7			
a4	Pretest	76	5,32	1,416	0,71	2	7	-3,798	0,000	0,44
	Posttest	76	6,03	0,832		3	7			

En cuanto a la dimensión sobre las expectativas que tenía el estudiantado, los resultados señalaron que aumentaron una vez aplicado el programa de intervención (Tabla 5). De esta forma, las actividades realizadas sirvieron para que conociera en mayor medida lo que se esperaba de ellos como estudiantado universitario. Además, también mejoró las expectativas respecto a los resultados académicos que iban a tener en la universidad, su afán de superación respecto a las dificultades que se encontrarían en la universidad logrando un mayor conocimiento respecto a las diferentes alternativas de estudios en la universidad y mejorando su confianza respecto a la capacidad para aprender los conocimientos y competencias que son necesarias para tener éxito en la universidad. La amplitud de las discrepancias encontradas fue pequeña en tres ítems (e4; e6; e7) y moderadas en el resto donde se identificó diferencias estadísticamente significativas (e1; e2; e5).

De acuerdo con la información presentada en la Figura 1 y como se ha venido relatando en este apartado de resultados, salvo en determinados ítems especificados, el grupo de estudiantado que participó en la totalidad de la experiencia desarrollada, tuvo la oportunidad de mejorar sus puntuaciones en las distintas dimensiones que se trabajaron como parte de las actividades del programa y que fueron evaluadas. En cuanto a las ganancias, es decir, la diferencia entre la puntuación promedio obtenida en la

dimensión en el postest y el pretest, donde se identificó una mayor ganancia fue en la dimensión de información y orientación (2,72 puntos de ganancia), seguido del autoconcepto (1,11 puntos de ganancia) y de las expectativas académicas (0,75 puntos de ganancia). En menor medida, aunque también con mejoras de carácter sustancial, la intervención contribuyó a aumentar la puntuación que obtuvo el estudiantado en las competencias de adaptabilidad (0,70 puntos de ganancia), en las competencias y estrategias de estudio (0,44 puntos de ganancia) y en el proceso de toma de decisiones (0,37 puntos de ganancia).

Tabla 5.
Análisis comparativo de la dimensión expectativas académicas.

Ítem	Momento	N	$\bar{x}$	sd	Ganancia	Mínimo	Máximo	Z	p	r
e1	Pretest	76	4,36	1,814	1,38	1	7	-5,406	0,000	0,62
	Posttest	76	5,74	0,719		4	7			
e2	Pretest	76	4,26	1,399	0,96	1	7	-4,62	0,000	0,53
	Posttest	76	5,22	1,138		1	7			
e3	Pretest	76	5,07	1,611	0,29	1	7	-1,542	0,123	-
	Posttest	76	5,36	1,373		1	7			
e4	Pretest	76	4,83	1,482	0,66	1	7	-3,549	0,000	0,41
	Posttest	76	5,49	1,228		1	7			
e5	Pretest	76	4,25	1,752	1,42	1	7	-5,36	0,000	0,61
	Posttest	76	5,67	0,885		3	7			
e6	Pretest	76	5,57	1,526	0,25	2	7	-1,756	0,039	0,20
	Posttest	76	5,82	1,373		1	7			
e7	Pretest	76	5,20	1,395	0,25	2	7	-1,704	0,048	0,20
	Posttest	76	5,45	1,464		1	7			

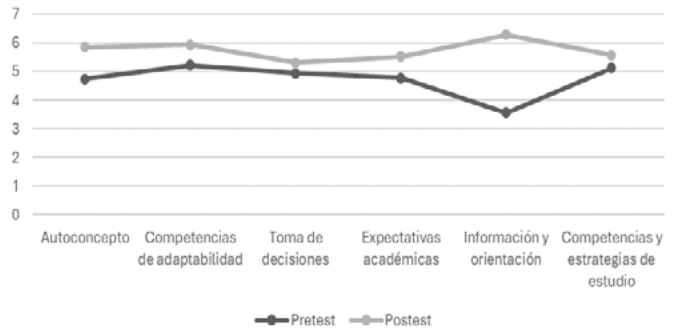


Figura 1. Ganancia de medias en el pretest y posttest en las distintas dimensiones objeto de estudio.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue valorar la eficacia del programa REMO. En términos generales, se confirmó que las personas que participaron en esta experiencia orientadora y formativa estaban más preparadas para enfrentar con éxito la transición de bachillerato a la universidad. De manera más específica, se confirmaron las distintas hipótesis que guiaron este trabajo. Es decir, en términos generales el programa incrementó el autoconcepto del estudiantado, mejoró sus competencias de adaptabilidad, facilitó su proceso de toma de decisiones, contribuyó a la clarificación de sus expectativas académicas, amplió la información y orientación que tenía sobre la universidad y fortaleció sus competencias y estrategias de estudio.

En el momento previo de la aplicación del programa de intervención, el estudiantado expresó dificultades para identificar sus aspiraciones académico-profesionales. De hecho, un porcentaje considerable señaló que no tenía claro qué hacer al terminar los estudios de bachillerato. Esta situación coincidió con la investigación realizada por Salmerón *et al.* (2005), en la que se demostró que el estudiantado de secundaria suele carecer de conocimiento sobre sus propias habilidades, intereses e incluso su vocación, lo que repercute en sus aspiraciones académico-profesionales. Esta falta de autoconocimiento implica que, si el estudiantado preuniversitario no es capaz de identificar sus intereses vocacionales, también tendrá dificultades para definir sus metas.

Por lo tanto, es crucial que el estudiantado tome conciencia de sus intereses y valores vocacionales, ya que estos determinan los diferentes grupos profesionales o carreras. Tras la participación del estudiantado en las actividades de REMO y de acuerdo con los hallazgos alcanzados, se mejoró el conocimiento que tenían sobre sí mismo, pudieron reconocer sus cualidades y competencias, así como sus gustos e intereses respecto a su formación académica futura. Estos intereses, al igual que mencionan Santana *et al.* (2013), determinan las metas de elección y las aspiraciones académicas-profesionales del estudiantado. Por este motivo, autores como Álvarez *et al.* (2011) y García (2009) remarcen la importancia de que el estudiantado preuniversitario analice y reflexione sobre sus actitudes, intereses y valores profesionales.

En cuanto a las competencias de adaptabilidad, los resultados alcanzados manifestaron que, el estudiantado, antes de realizar el programa REMO tenía una baja preocupación sobre su futuro académico y profesional, al tiempo que desconocía los pasos a seguir para tomar las decisiones necesarias que le permitiera lograr sus metas académicas. Esto coincide, por una parte, con Duche *et al.* (2020) y Rose y Larreal (2023), donde se demostró que el estudiantado no tenía desarrolladas las competencias de adaptabilidad para transitar y adaptarse adecuadamente al contexto de la universidad y, por otra, con los hallazgos de Cabrera *et al.* (2006) y Álvarez-Pérez *et al.* (2020), donde el estudiantado manifestó que no conocía de manera precisa el itinerario formativo que debía recorrer para alcanzar sus metas. Esta situación de baja adaptabilidad por parte del estudiantado cambió de manera significativa una vez concluyó el programa REMO. Así, el estudiantado que tuvo la oportunidad de finalizar la propuesta de intervención presentó una mayor preocupación por sus estudios, se responsabilizó de sus acciones, pensó cómo sería su futuro

académico y profesional, conoció los pasos a dar y las decisiones que tomar para lograr sus metas académicas y se preocupó por conocer las distintas opciones formativas a las que podían acceder cuando finalizaran los estudios de bachillerato.

Tomando como referencia esta información, y siguiendo los planteamientos de Savickas y Porfeli (2012), se podría señalar que, en líneas generales, el estudiantado que finalizó el programa REMO tenía un adecuado desarrollo de las competencias de adaptabilidad, lo que reforzaría y mejoraría su proceso de transición y aterrizaje al contexto universitario.

El estilo decisional que empleó el estudiantado de segundo de bachillerato antes de participar en el programa de intervención vino determinado por tomar decisiones a partir de sus propios criterios, aunque la voz del profesorado, de las y los tutores de bachillerato y de las amigas y amigos ejercieron una poderosa influencia. Esta información coincidió con los estudios de Cortés y Conchado (2012) y Rodríguez *et al.* (2016) cuando señalan que estos agentes no tienen una incidencia directa acerca de qué estudiar exactamente en la universidad, pero sí que determinan el devenir del proceso. En este proceso de toma de decisiones, como ya ocurría en trabajos previos como el de Pertegal *et al.* (2015), el estudiantado manifestó el miedo a equivocarse como una dificultad encontrada a la hora de elegir. De la misma manera, un conjunto de estudiantes significativo indicó que no analizaba las alternativas que tenía antes de tomar una decisión y no conocía los pasos a seguir para ejecutarla.

Este planteamiento es similar al encontrado por Cabrera *et al.* (2006) y Toscano y Monescillo (2010) en el que el estudiantado, ante el proceso decisional sentía una importante sensación de incertidumbre al desconocer el camino a tomar al tiempo que no estudiaba en profundidad las distintas alternativas a las que podía optar. Los hallazgos evidenciaron que REMO permitió que el estudiantado fuera más consciente de que las decisiones que tomaba en la actualidad podrían definir su futuro académico. Otro aspecto que se impulsó estuvo relacionado con el análisis de las alternativas que tenían antes de tomar una decisión, así como identificar los pasos a seguir para ejecutar una elección. También se redujo la sensación que manifestaron tener en cuanto a las consecuencias negativas que podría tener una decisión. Estos elementos son claves y necesarios durante este proceso ya que el estudiantado necesita conocer toda la información y alternativas disponibles para así poder contrastarlas y tomar una decisión basada en el conocimiento (Duche *et al.*, 2020).

Las expectativas académicas fue otra de las dimensiones esenciales que se abordaron en el programa REMO y que, en consonancia con trabajos como los de Santana *et al.* (2013) o Pérez (2015), tienen una fuerte influencia en los procesos de transición. Previo al proceso de intervención, el estudiantado tenía unas expectativas aceptables, aunque también mejorables, coincidiendo con el estudio realizado por Subero y Esteban-Guitart (2017). De hecho, como se encontró en las investigaciones de Álvarez *et al.* (2011), López-Bastías *et al.* (2020) y Martínez *et al.* (2015), el estudiantado que participó en REMO no tenía una idea precisa sobre las distintas alternativas de estudios universitarios a los que podían acceder. Del mismo modo, no disponía de información sobre lo que se esperaba de ellos como estudiantado de educación superior, lo que podría repercutir en unas expectativas que no

coinciden con la realidad y contribuir a tener mayor probabilidad de abandonar sus estudios (López, 2019).

Se podría indicar que el programa de intervención hizo que el estudiantado mejorara sus expectativas en relación con la universidad ya que les ayudó a conocer la importancia del esfuerzo para la consecución de las metas, las diferentes alternativas de estudios y a ser conscientes de lo que se esperaba de ellos como estudiantes universitarios. Esto permitió, a su vez, que el estudiantado tuviera mayor confianza respecto a su éxito y rendimiento académico en la universidad y se percibiera con mayor capacidad para superar las dificultades propias de la enseñanza universitaria. Lent *et al.* (2004) establecen este adecuado desarrollo de expectativas como un indicador de logro académico, ya que la confianza que poseen las personas en sus habilidades para realizar de manera exitosa una tarea, ayuda a explicar si un individuo tendrá iniciativa, perseverará y tendrá éxito en un determinado curso de acción. De esta forma, y siguiendo a Figuera *et al.* (2015), a través del programa de intervención, se crearon las condiciones necesarias que permitió al estudiantado mejorar sus expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados.

En cuanto a la información que tenía el estudiantado sobre la titulación que quería cursar, los resultados señalaron que, antes de aplicar el programa REMO, el aspecto que más conocían estuvo relacionado con la duración de la misma. Sin embargo, la mayoría no tenía información sobre las salidas profesionales, la ubicación donde se impartía, los planes de estudio, el coste económico de la titulación, la financiación de los estudios, los diferentes servicios de la universidad, el sistema de evaluación y la metodología didáctica empleada en las clases. Estos resultados coincidieron con los estudios realizados por Salmerón *et al.* (2005), Toscano y Monescillo (2010) y Domínguez *et al.* (2013), en los que se evidenció que el estudiantado contó con información relacionada con la duración de la titulación y las salidas profesionales, pero disponía de poco conocimiento sobre el coste de la carrera o las posibilidades de beca que se pueden brindar.

Tal y como señala Ordóñez-Solana *et al.* (2016), se debe informar al estudiantado desde las etapas previas a la universidad acerca de todos los aspectos relacionados con la titulación universitaria que quieren realizar, el estilo de vida que sigue el estudiantado universitario, la futura carrera profesional, los planes de estudios, la exigencia académica, etc. En adición, la mayoría señaló que no había recibido orientación ni información respecto a la titulación que les gustaría cursar, coincidiendo con diversas investigaciones donde se señala que la orientación hacia la elección de la carrera no es bien valorada y destacando que la orientación académica recibida fue insuficiente por la mayoría del estudiantado (Domínguez *et al.*, 2013; López-Bastías *et al.*, 2020; Manzano-Soto y Roldán-Morales, 2015; Pertegal *et al.*, 2015).

Precisamente, el programa REMO ayudó a mejorar estos aspectos. De hecho, en los análisis comparativos realizados, se identificó que esta dimensión reflejó la mayor ganancia. Concretamente, el estudiantado mejoró su conocimiento sobre aspectos relacionados con la titulación académica (duración, salidas profesionales, planes de estudios, financiación de los estudios, coste económico, lugar dónde se imparte, metodología y sistema de evaluación) y sobre los servicios de la universidad, aspectos primordiales y esenciales para asegurar un adecuado proceso de

transición hacia la universidad (Álvarez *et al.*, 2011; García *et al.*, 2014).

Los hallazgos de este estudio, también pusieron de manifiesto que el estudiantado en general presentó problemas y dificultades a la hora de localizar las ideas principales al leer un texto, en el conocimiento de herramientas para resumir y organizar las ideas cuando tenía que organizar y establecer relaciones entre los contenidos trabajados y, aunque eran conscientes de que una buena planificación contribuye a mejores resultados, también mostraron dificultades en el momento de planificar las diferentes tareas académicas antes de empezar a ejecutarlas. Precisamente, los resultados alcanzados se relacionaron con planteamientos previos como los de Salmerón *et al.* (2005), Monarca (2013) y Figuera y Álvarez (2014), quienes encontraron que el estudiantado presentaba un bajo dominio de competencias para el procesamiento de información, no sabían cómo estudiar y tenían deficientes hábitos de estudios.

Otra de las virtudes detectadas en el programa de intervención estuvo vinculada con las competencias clave y estrategias de estudio, dado que, aquel estudiantado que finalizó las actividades de REMO, mejoró estas habilidades. Así, eran estudiantes que adquirieron una mayor conciencia de la importancia de la planificación como elemento clave para alcanzar buenos resultados académicos, mejoraron su forma de trabajar en grupo, aprendieron a localizar las ideas principales de un texto, conocieron maneras de organizar y establecer relaciones entre los contenidos abordados en el aula y aumentaron su conocimiento sobre diferentes herramientas para resumir y organizar las ideas. En definitiva, mejoraron sus competencias de aprendizaje, sus hábitos de estudio y su forma de enfrentar las tareas académicas, lo que, en consonancia con Durán-Aponte y Pujol (2013) y López (2019), sugiere que están mejor preparados para afrontar con éxito el proceso de transición de bachillerato a la universidad.

A la luz de los hallazgos alcanzados, el programa REMO se presenta como una estrategia educativa y orientadora encaminada a mejorar los procesos de transición del estudiantado de bachillerato a la universidad. Por tanto, sería recomendable que los equipos de orientación de los centros de educación secundaria junto con la universidad, llevaran a cabo estrategias preventivas y formativas de esta naturaleza orientadas a facilitar los procesos de transición de secundaria a la enseñanza universitaria.

Los resultados de este trabajo deben ser interpretados teniendo en cuenta algunas de las limitaciones propias de la investigación realizada. En primer lugar, el acceso a la muestra participante en la evaluación del programa REMO presentó restricciones que afectaron a la generalización de los hallazgos obtenidos. En cualquier caso, aunque el número de personas participantes no permitió alcanzar niveles de representatividad muestral y márgenes de error que superaran los valores críticos establecidos por la literatura, es de destacar que el acceso a este tipo de población entraña dificultades. Sería conveniente seguir profundizando sobre los contactos con los centros de enseñanza secundaria, con la finalidad de obtener una muestra lo suficientemente amplia que permita generalizar los resultados. Otro aspecto a destacar tiene que ver con el alcance que tienen los diseños metodológicos cuantitativos. En este sentido, sería conveniente completar el estudio con estrategias cualitativas, así como integrar en el pro-

ceso de recogida de datos a otras y otros informantes claves que forman parte del proceso de transición: profesorado, familias, orientadoras y orientadores, etc. Finalmente, la ausencia de un grupo control en el diseño del programa de intervención podría haber limitado la capacidad de evaluar con mayor precisión el impacto alcanzado. Contar con un grupo control habría permitido comparar de forma más robusta su eficacia.

De cualquier modo, los hallazgos de este trabajo han servido como referente para demostrar la importancia que tiene la preparación de los procesos de transición de bachillerato a la universidad, de tal manera que el estudiantado esté preparado para afrontar con éxito este momento crítico en su trayectoria formativa. Algunas consideraciones prácticas que derivan de este trabajo son:

- Sensibilizar a la comunidad educativa preuniversitaria y universitaria sobre la importancia de las acciones de orientación y tutorización personalizada.
- Concienciar al estudiantado preuniversitario sobre la relevancia que tienen los procesos de toma de decisiones.
- Articular propuestas y acciones concretas en las que se trabajen las competencias y conocimientos que son requeridos en la universidad.
- Orientar e in en las etapas previas sobre lo que supone ser un estudiante universitario.
- Establecer puentes de comunicación y diálogo entre las distintas estructuras académicas (entre los institutos y las universidades) para diseñar estrategias que faciliten el proceso de transición del estudiantado.
- Disponer de programas de acogida en la enseñanza universitaria que permitan reducir el impacto del paso de bachillerato a la universidad.
- Crear un observatorio para monitorizar los procesos de transición y adaptación del estudiantado a la enseñanza universitaria para identificar posibles situaciones críticas durante este periodo.

Financiación

Este artículo deriva de la tesis doctoral titulada «La transición académica a la universidad: factores implicados y estrategias para afrontarla» que ha sido desarrollada bajo el marco del proyecto correspondiente a la convocatoria de los Programas Estatales de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Plan Estatal del Investigación Científica y Técnica y de Innovación, perteneciente al Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y titulado «Análisis de los factores explicativos del abandono de los estudios universitarios y acciones estratégicas para su mejora y prevención» (PID2020-114849RB-I00).

Referencias

- Alcántara, R., y Pantoja, A. (2024). De la educación secundaria a la superior: factores y buenas prácticas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 172-181. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.608>
- Álvarez, E., y Rodríguez, Y. J. (2018). La transición educativa del centro de desarrollo infantil al grado preescolar en Cauca, Antioquia: ¿un proceso o un paso? *Infancias Imágenes*, 17(1), 67-77. <https://doi.org/10.14483/16579089.12247>
- Álvarez, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 140-153. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277>
- Álvarez, M., Figuera, P., y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato- universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.74>
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., y Garcés-Delgado, Y. (2020). Preferencias vocacionales, transición y adaptación a la enseñanza universitaria: un análisis desde la perspectiva del alumnado de bachillerato. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(4), 9-26. <https://doi.org/10.13042/bordon.2020.80131>
- Athiemoolum, L., y Njage, R. (2021). Effectiveness of Secondary School Guidance Programs in Preparing Learners for Successful Transition to University: A Case of Moi University. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(3), 88-95. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2021.2.3.84>
- Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el estudiantado. *Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 55, 223-248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Ball, I., Banerjee, M., Holliman, A., y Tyndall, I. (2024). Investigating success in the transition to university: a systematic review of personal risk and protective factors influencing academic achievement. *Educational Psychology Review*, 36(2), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09891-0>
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Coe, R., y Merino, C. (2003). Magnitud del efecto: una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 146-177. <https://doi.org/10.18800/psico.200301.006>
- Cortés, P. A., y Conchado, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en bachillerato. *Estudios sobre Educación*, 22, 93-114. <https://doi.org/10.15581/004.22.2074>
- Domínguez, G., Álvarez, F. J., y López, A. M. (2013). Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad: La orientación al estudiantado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 221-241. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5574>
- Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez, O., y Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida

- universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33245>
- Durán-Aponte, E., y Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108.
- Figuera, P., y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del estudiantado en la Universidad. *Revista de Orientación Educacional*, 28(54), 31-49.
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>
- 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*, 242, 27-44.
- García, E., Conejero, J. A., y Díez, J. L. (2014). La entrada en la universidad: Un reto para la orientación académica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5650>
- García, M. J., Rodríguez, F., y Carmona, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Revista de Reumatología Clínica*, 5(4), 171-177. <https://doi.org/10.1016/j.reuma.2008.09.007>
- Larsen, S. E. (2020). Educational Transitions—A Challenge to Research, Practice and Policy. *European Review*, 28(S1), 1-5. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000861>
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Hackett, G., y Brown, S. D. (2004). Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v4.n1.596>
- López, C. (2019). ¿Son diferentes los motivos de abandono en la educación superior para estudiantes españoles y daneses? *Revista d'innovació docent universitària*, 11, 65-76. <https://doi.org/10.1344/ridu2019.11.6>
- López-Bastías, J. L., Moreno-Rodríguez, R., y Espada-Chavarría, R. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. *Psychology, Society, and Education*, 12(2), 1-17. <https://doi.org/10.25115/psye.v12i2.2085>
- Manzano-Soto, N., y Roldán-Morales, C. A. (2015). Análisis de necesidades de orientación del estudiante de primer año en la Universidad Autónoma de Occidente. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 121-140. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16404>
- Martínez, A., Castro, M., Lucena, M., y Zurita, F. (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16401>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Monarca, H. A. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 116-125. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11262>
- Ordóñez-Solana, C., Pérez-López, M. C., y Argente-Linares, E. (2016). Un programa tutorial práctico en alumnos universitarios de nuevo ingreso: incidencia de su reconocimiento académico. *Cultura y Educación*, 28(1), 237-253. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1124548>
- Otzen T., y Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v26i4.327>
- Panadero, E., Fraile, J., y García, D. (2022). Transición a educación superior y evaluación: un estudio longitudinal anual. *Educación XX1*, 25(2), 15-37. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29870>
- Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P., y Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Pérez, J. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 11-32.
- Pérez M., Quijano R., y Muñoz, I. (2018). Transición de Secundaria a la Universidad en estudiantes de los títulos de maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. *Aula Abierta*, 47(2), 167-176. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.167-176>
- Pertegal, M. L., Álvarez, J. D., y Grau, S. (2015). Dificultades del estudiantado de educación secundaria en la transición a la universidad. *Opción*, 31(3), 1027-1040.
- Rivera, R. (2015). Transición del estudiante con diversidad funcional de la escuela secundaria a la universidad. *Revista Griot*, 8(1), 24-41.
- Rodríguez, G. A., Caballeros, A. N., y Naranjo, G. E. (2019). Epistemología de la orientación preventiva: Una función del maestro. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(3), 1-8. <https://doi.org/10.34070/rif.v7i1>
- Rodríguez, M. C., Peña, J. V., e Inda, M. M. (2016). «Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar»: Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1351-1368. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n3.48518
- Rose, C., y Larreal, A. J. (2023). Transición y adaptación: una oportunidad de acceso a la educación universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2494-2510. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7069
- Salmerón, H., Ortiz, L., y Rodríguez, S. (2005). Evaluación de necesidades de orientación universitaria del estudiantado marroquí que pretende acceder a universidades españolas. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 225-256. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.2.2005.11372>

- Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Santana, J. A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, bachillerato y ciclos formativos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11251>
- Savickas, M., L., y Porfeli E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Subero, D., y Esteban-Guitart, M. (2017). La mejora de las expectativas educativas en un Centro Abierto de Barcelona. Un proyecto de orientación educativa para jóvenes en riesgo de exclusión social. *Cultura y Educación*, 29(2), 390-394. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1306989>
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. Harper y Bros.
- Tomczak, M., y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25. <https://www.wbc.poznan.pl/publication/413565>
- Toscano, M. O., y Monescillo, M. (2010). Incidencia de la orientación en el tránsito del Bachillerato a la Universidad. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 539-549.
- van Lamoen, P. M., Meeuwisse, M., Hiemstra, A. M. F., Arends, L. R., y Severiens, S. E. (2025). Supporting students' transition to higher education: the effects of a pre-academic programme on sense of belonging, academic self-efficacy, and academic achievement. *European Journal of Higher Education*, 15(2), 340-361. <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2331122>

Anexo 1. Ejemplo de actividad

Actividad 2. ¿Me conozco?

En esta actividad se pretende trabajar la identidad que tiene el estudiantado sobre sí mismo ya que es esencial para que construya una base sólida para su desarrollo personal y profesional. Para ello, se proporcionará un folio a cada estudiante y se le pedirá que dibuje un árbol a través del siguiente proceso:

- Primero debe dibujar las raíces del árbol, las cuales brindan soporte y anclaje. En ellas, debe escribir el nombre de las personas, cosas, situaciones que, como las raíces del árbol, aporten estabilidad y fuerza a su vida (familia, amistades, aficiones, etc.).
- Después se dibuja el tronco, que soporta las ramas y el resto del mismo. Ahí, debe escribir las cualidades positivas que ve en él mismo, tanto en el plano académico como en el personal (organizado, estudioso, empático, etc.)
- Se continúa dibujando las ramas donde escribe todas las cosas que debe mejorar en el ámbito académico y personal, pues gracias a las ramas, crecen las hojas y los frutos (idiomas, puntualidad, paciencia, etc.)
- Para terminar, se dibujan las hojas y los frutos donde se señalan los logros y objetivos profesionales y personales (estudios, profesión, etc.) que pretende conseguir.

Seguidamente se hace un debate guiado en torno a estas cuestiones:

- ¿Qué aspectos de la actividad les han resultado más útiles o relevantes para reflexionar sobre su autoconcepto?
- ¿Les ha resultado fácil o difícil pensar las cualidades positivas que tienen?
- ¿Tienen claros vuestros objetivos académicos y profesionales? ¿Y el itinerario que tienen que seguir para llegar a esas metas?
- ¿Creen que los aspectos que han puesto en el tronco, es decir, las cualidades positivas, son adecuadas para conseguir vuestro objetivo académico y profesional?, ¿por qué?
- Teniendo en cuenta lo que han señalado en las ramas, ¿qué aspectos necesitan o tienen que cambiar para poder llegar hasta vuestro objetivo?

Después de discutir sus objetivos académicos y profesionales, el estudiantado junto con el responsable de la actividad identifica posibles estrategias y acciones concretas que puedan llevar a cabo para alcanzar esas metas. Esto incluye el establecimiento de metas a corto y largo plazo, la identificación de recursos disponibles y la búsqueda de apoyos cuando sea necesario.

Ejemplo de producto elaborado:

