

LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS PREVIAS Y EL APOYO FAMILIAR EN LA TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD

Pilar Figuera, Imma Dorio y Àngel Forner

Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este estudio trata de acercarnos a la comprensión del estudiante en el inicio de la vida universitaria. Se analizan las características de la integración y del éxito en su transición en una muestra de 1.382 estudiantes que accedieron a distintas titulaciones de la Universidad de Barcelona, los cursos 1998 y 1999, a través del método de la encuesta. Teniendo en cuenta variables relativas a los contextos académico y familiar, en el sentido del bagaje previo del alumno y del soporte afectivo y efectivo de su entorno próximo; se pone de manifiesto el importante aporte que constituye la experiencia académica previa del alumno para resolver satisfactoriamente su transición a la universidad, así como el valor del apoyo familiar tanto para las expectativas de logro como para la motivación ante los estudios universitarios.

Palabras clave: *transición a la universidad, acceso a la universidad, motivación y logro en los estudios universitarios.*

ABSTRACT

This research tries to present an approach towards students' comprehension at the beginning of their university lives. The characteristics of integration and success in their transition are analysed through a survey with a sampling of 1.382 students who entered the University of Barcelona attending different courses and degrees in the academic years 1998 and 1999. Taking into account the variables related to the academic and familiar contexts, that is to say, the students' background and the affective and effective support of their environment, it is evident that the students' previous academic experience is essential to solve their transition towards university satisfactorily as well as their family support not

only to meet their achievement expectancies but also as a way towards motivation regarding their university studies.

Key word: *transition towards university, access to university, motivation and achievement in university studies.*

INTRODUCCIÓN

El estudio de los procesos de transición no es reciente. Desde hace décadas la investigación psicológica ha descrito etapas de discontinuidad en las trayectorias vitales. En el ámbito de las transiciones académicas, el estudio de la transición bachillerato-universidad, aun siendo un tema que está despertando el interés de la comunidad universitaria (Figuera y Torrado, 2000; Forner y otros, 2000), ha tendido poca tradición en nuestro país, siendo en general estudios muy parciales que se han centrado en situaciones o casuísticas específicas del proceso (la demanda de estudios, la elección, el rendimiento), sobre todo en comparación a la importante documentación que en torno a esta temática existe en el contexto internacional, especialmente en el marco anglosajón donde constituye un área de estudio destacada (Pratt y otros, 2000; Solberg y otros, 1997, 1998; Terenzini, 1993; Torres y Solberg, 2001; Yorke, 1998).

Desde el año 1997 el grupo de investigación TRALS¹ ha centrado su objeto de estudio en la transición de los estudiantes de bachillerato (LOGSE) a la Universidad. A partir de un estudio longitudinal estructurado en tres momentos (I-acceso a la universidad, II-final del primer año y III-final del segundo año) se ha observado el proceso de transición de los estudiantes que accedieron a la Universidad de Barcelona en los cursos 98-99 y 99-00. El artículo presenta una parte de esta investigación dirigida al estudio del comportamiento de varios factores presentes en el momento de acceso a la universidad y que corresponde al análisis del momento I de esta investigación longitudinal².

En las siguientes páginas se realiza el análisis correspondiente a las variables de inicio del proceso de dicha transición, con la finalidad de poner a prueba algunas de las hipótesis presentes en los modelos teóricos actuales.

LA INTEGRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: UN RETO PARA EL ESTUDIANTE

La transición a la universidad es un proceso complejo que conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales. Entre ellos está la adaptación a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que debe conocer para funcionar adecuadamente. De hecho, son varias las investigaciones que han encontrado evidencias de que el tránsito resulta

1 Grupo de investigación sobre Transiciones Académicas y Laborales. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Universidad de Barcelona.

2 Este estudio ha contado con la colaboración de Marcelo Andrés Saravia, alumno de doctorado del Departamento MIDE.

para muchos estudiantes una experiencia compleja y estresante (Levitz y Noel, 1989, Pratt y otros, 2000) que llega a provocar sentimientos de inseguridad, reducción de la autoestima, sobrecarga de trabajo (Cutrona, 1982) y niveles de ansiedad muy elevados (Gerdes y Mallinckrodt, 1994).

El recién ingresado debe también generar un nuevo marco de relaciones sociales, en un contexto que no siempre favorece el proceso de socialización y creación de redes y grupos (masificación de las aulas, grupos diversos, desplazamientos del hogar, ...). Diversas investigaciones han mostrado que la capacidad de la persona para generar estas nuevas redes de soporte social determinan, en parte, el proceso global de adaptación a la universidad, pudiendo llegar a condicionar su decisión de abandonar (Austin y Martin citados por McGrath, Gutiérrez y Valadez, 2000). Algunos estudios intentan medir la adaptación de los estudiantes a la universidad a través de su intención de permanencia y de indicadores de salud y bienestar psicológico (Torres y Solberg, 2001). Estos cambios, la transición, resultan más estresantes para aquellos estudiantes que se desplazan de otras localidades y/o comunidades, o para aquellos que proceden de grupos minoritarios o poco reconocidos, y en aquellos a quienes el cambio exige la adaptación a un nuevo entorno y estilo de vida (separación del hogar familiar, autonomía, etnias minoritarias,...).

El estrés influye negativamente en la salud. Un evento, como por ejemplo la transición a la universidad, llega a ser estresante cuando la persona percibe que requiere invertir más recursos personales de los que percibe como disponibles (Hobfoll, 1989). Así los estudiantes experimentan estrés cuando perciben que una tarea académica requiere habilidades superiores a la capacidad que la persona cree que tiene para resolverla; estas situaciones pueden llegar a crónicas y desembocar en un fracaso de la transición.

El efecto de estos cambios, que son producidos en buena medida por la discontinuidad de ambientes educativos entre los subsistemas de formación secundaria y universitaria y el aumento de las demandas académicas (Pratt y otros, 2000), se ha visto hoy incrementado por la suma de otras variables que constituyen el caldo de cultivo de problemáticas añadidas. Entre ellas podemos citar el sentimiento de desinformación de los estudiantes de secundaria, a pesar de las acciones de orientación, o la desmotivación de estudiantes que no acceden a las carreras deseadas, unido a un conjunto de estereotipos sobre la vida universitaria, no siempre bien fundamentados. La variedad de situaciones posibles en el proceso de incorporación de los nuevos alumnos a la universidad suponen, para unos, un reto a superar y, para otros, un riesgo para su permanencia e integración (Rodríguez, Miranda, y Moya, 2001). Por último, los problemas derivados de la coincidencia en esta última etapa de dos reformas educativas, la reforma de la enseñanza secundaria (Ley de Calidad de la Educación) y la reforma universitaria (LOU).

La relevancia del estudio de la transición a la universidad va más allá de los cambios o retos del estudiante en particular. Basta pensar en el impacto social de los resultados de los estudiantes sobre los procesos de elección de los jóvenes de secundaria y sobre sus expectativas y actitudes (tasas de abandono o retraso académico de determinadas carreras). También, en el estrés personal y familiar que acompaña las

trayectorias de fracaso en la transición a la universidad y en el no menos importante despilfarro de recursos públicos que suponen las trayectorias de abandono o fracaso académico.

Características y factores de la transición a la universidad

La transición a la universidad se entiende como un proceso multifactorial. Como afirman Pancer y otros (2000), la «calidad» de la etapa inicial de integración en la universidad tiene un amplio margen de variabilidad, dependiendo de un conjunto de factores ambientales y contextuales.

Desde la perspectiva del estudiante, la transición bachillerato-universidad se conceptualiza como un proceso acumulativo, caracterizado por la interacción constante entre la persona y los entornos por los que transita, un proceso cuya resolución se ha de vincular a las situaciones personales, familiares, sociales, institucionales, de las historias particulares, y que se desarrolla de manera que la entrada en el mundo universitario viene precedida de un largo período preparatorio y seguido por un período de adaptación y ajuste al nuevo contexto. Para el estudiante el cambio implica el salto desde una etapa formativa previa (bachillerato) centrada en una exploración general de posibles campos de interés profesional, a la concreción (cristalización) de una opción que definirá los objetivos a conseguir en su proyecto profesional y vital, y el inicio de una nueva etapa de vida (la universitaria).

Las primeras experiencias en la universidad suelen adquirir una relevancia fundamental en la resolución de la transición. De hecho, suponen el primer balance de la «congruencia» de las opciones y elecciones del estudiante, y son esenciales para contrastar la adecuación de sus proyectos y expectativas a la realidad (Winston, 1990). La investigación previa ha puesto de manifiesto la importancia de estas primeras experiencias, de manera que las primeras semanas (los primeros tiempos) pueden ser críticos para explicar la adaptación a la universidad a largo término (Pratt y otros, 2000). Otros estudios hacen hincapié en la importancia de las primeras semanas de la transición y en la necesidad de programas de intervención preventivos y de orientación para los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad.

Soporte social e integración. Se han obtenido interesantes hallazgos en cuanto a **la influencia de los contextos** en que participa el estudiante, tanto el contexto familiar como el institucional. Parece relevante la influencia de un apoyo efectivo y de respaldo económico y de recursos al estudiante por parte de **la familia** y, a su vez, como demandante del éxito educativo del sujeto. **La institución universitaria** influye mediante el apoyo de consejeros y orientadores. Y **las actividades extracurriculares** (actividades vinculadas a la institución, como becas de colaboración, interacción con grupos de estudio o de investigación) ofrecen a los estudiantes posibilidades de interacción selectiva con el medio. Se trata de factores que estimulan el desarrollo académico y mejoran la integración a la comunidad universitaria y social (Hernández, 2000).

De entre estos factores, **el soporte familiar** parece erigirse como un elemento de mayor importancia que la concedida habitualmente. Este tipo de soporte contempla la dimensión efectiva, o sea, material, económica, de facilitación de recursos,... y la dimen-

sión afectiva, de soporte emocional. Ambos tipos de dimensiones suelen comportar un débito del estudiante para con la familia. El estudiante puede sentirse, en mayor o menor medida, obligado a responder al empeño y esfuerzo asumido por la familia, pudiendo esto provocar mayores niveles de estrés, o por el contrario ayudar y facilitar al proceso de adaptación a la universidad y, por tanto, afectando a la resolución de la transición. Los trabajos más recientes parecen confirmar la tesis de que los estudiantes universitarios con una alta percepción de soporte familiar construyen mejores relaciones con compañeros y profesores y confían más en su capacidad para superar los objetivos académicos (Solberg y Villarreal, 1997; Triandis y otros, 1988). La casuística, en este caso, puede ser muy variada. Las relaciones con los padres, más que la personalidad del individuo, se consideran un predictor del ajuste o de la adaptación a la universidad y, por tanto, un factor de influencia en la transición.

Ahora, más allá del efecto mediador sobre las «emociones», **el soporte familiar** parece influir sobre las variables implicadas directamente en la capacidad de actuación de la persona. Recientes estudios ocupados en el análisis de las relaciones entre el soporte familiar y el estrés de los estudiantes universitarios muestran una correlación de signo negativo entre ambas variables (Solberg y Villarreal, 1997). Además, el estudio de la relación entre el soporte familiar y los niveles de autoeficacia académica muestra una clara correlación positiva (Lamborn y otros, 1997).

El **soporte social** de los compañeros y amigos también tiene su importancia, así como las acciones institucionales para fomentar y facilitar el establecimiento de relaciones sociales en los estudiantes al inicio de su vida en la universidad.

El rol del soporte social, tanto de la familia como de los compañeros, parece tener un papel clave en la transición universitaria y en la resolución de las transiciones vitales en general, como demuestran Pratt y otros (2000). Estos autores se remiten a investigaciones previas (Lamothe y otros, 1995; Oppenheimer, 1984) que han puesto de manifiesto como el soporte social actúa de amortiguador del estrés provocado por las demandas del nuevo contexto, sobre todo en aquellas personas sometidas a altos niveles de estrés. De ello se deduce que la transición a la universidad es más difícil para los estudiantes que otras transiciones académicas debido a que los cambios (sobre todo si hay traslado de ciudad, distancias importantes) conlleva una interrupción de las redes habituales de soporte (amigos, familia,...). Distintos autores se han ocupado del tema del soporte social en estas circunstancias estudiando tanto el constructo como su medida a través de escalas (Austin y Martin, 1992; Cutrona, 1982; Cutrona y otros, 1994).

La integración social con el ambiente de aprendizaje académico y con la comunidad académica, o sea la percepción de los estudiantes sobre su conexión y comunicación con su institución y el profesorado, tiene una clara relación con el sentimiento de pertenencia al campus que se concreta en un deseo de estar y de alcanzar sus metas académicas. En la universidad, aquellos estudiantes que no consiguen establecer relaciones probablemente se sienten más aislados y marginados. Sin duda, conseguir el éxito, ya sea en contextos académicos o en contextos laborales, es el resultado de construir relaciones efectivas con compañeros y figuras de autoridad (Cabrera y otros, 1993; Pascarella y Terenzini 1980).

El valor de las expectativas y de la motivación

Más allá del contexto, la investigación previa ha puesto de manifiesto que la implicación de la persona en cualquier proceso de ejecución o aprendizaje incrementa las posibilidades de rendimiento (Figuera, 1996; Herrera y Rodríguez, 1990) y que, además, el proceso de transición o integración en la universidad sigue las mismas leyes. Resulta pues importante abordar, en un modelo comprensivo, el análisis de aquellas variables relacionadas con la motivación necesaria para mantener y/o activar a la persona y que nos explican los mecanismos internos y externos que pueden darnos razón del porqué unos estudiantes son más activos o, simplemente, sacan más provecho de una misma estructura de oportunidades.

En línea con los planteamientos cognitivistas actuales, la resolución de los procesos de transición se identifica con una empresa cognitiva. La interpretación que la persona hace del contexto de la transición, tanto de sus posibilidades como de las del medio, intervendrá en las expectativas de logro, en la implicación en los proceso de afrontamiento y, como consecuencia, en el logro final alcanzado. La perspectiva cognitiva se centra en la persona como agente activo del proceso de transición. Ésta actúa fundamentalmente a través de la percepción del control de la situación de inserción, de la atribución al logro académico y del valor o incentivo concedido a la formación universitaria.

Teorías ampliamente reconocidas, como la teoría cognitivo-transaccional de Lazarus y Folkman (1986) que describe el proceso que da pie a la elección de las conductas de afrontamiento, y la teoría cognitivo-conductual de Bandura (1990), coinciden en destacar la existencia de una serie de conjuntos de cogniciones que, aun presentándose como fenómenos cognitivos diferentes, mantienen unas complejas interacciones. Este conjunto de procesos cognitivos interviene como mediador de la motivación humana, a través del pensamiento anticipatorio que informa al individuo de si puede enfrentarse a una acción y, si lo hace, cuáles serán los resultados y su recompensa (Bandura, 1990; Lazarus y Folkman, 1986; Lent y otros, 1994, 1996).

Desde este enfoque, **las creencias de autoeficacia** y probabilidad de resultados constituyen los determinantes directos de la formación de los intereses profesionales, de tal manera que las personas desarrollan intereses perdurables en aquellas actividades en las que se perciben eficaces y en las cuales anticipan resultados positivos. Los estudiantes con altos niveles de expectativas de autoeficacia tienden a percibir las experiencias de fracasos como «retos» más que como «amenazas» y buscan soluciones para sentirse más conectados (integrados) con el ambiente (Jerusalem y Schwarzer, 1992); aquellos estudiantes con creencias de autoeficacia mayores presentan mayores intenciones de persistencia, tienen niveles más reducidos de estrés y mantienen su salud emocional y psicológica (Solberg y otros, 1998) cumpliendo las predicciones del modelo de Bandura. A su vez, los intereses promueven las metas (en forma de intenciones, planes o aspiraciones, por ejemplo realizar una carrera universitaria; abandonar la formación y buscar trabajo,...).

El estudio de Torres y Solberg (2001) confirma que la autoeficacia predice directamente la integración social, las intenciones de persistencia en la universidad y el con-

trol del estrés; de igual manera como lo hace el soporte familiar; mientras que la integración social parece no predecir las intenciones de persistencia entre los estudiantes de procedencia latina en universidades norteamericanas. Otros estudios confirman hallazgos similares (Brown, 2000) y han localizado dos factores críticos con la persistencia en los estudios, la satisfacción con el centro y el soporte social.

De la misma manera, Solberg y otros (1998) ha hallado correlaciones significativas entre la autoeficacia académica y el estrés producido por los estudios y la adaptación universitarias, en el sentido de que la autoeficacia reduce el estrés por el aumento de los recursos personales en el individuo que le permite un mayor y mejor manejo de las situaciones. La autoeficacia también actúa como impulso de la integración social de los estudiantes (Hamann, 1997). En resumen, la autoeficacia académica, la integración social, la calidad del soporte familiar y la tasa de estrés se consideran predictores de las intenciones de persistencia en los estudios, aun cuando algunos autores sitúen al estrés como el factor más relacionado con dicha intención de persistencia (Solberg y otros, 1998).

EL ESTUDIO EMPÍRICO

El presente trabajo parte del supuesto de que una serie de factores presentes «antes» y «durante» los inicios de la transición a la universidad tienen una influencia importante sobre las «expectativas de logro» creadas por los estudiantes, lo cual influye de forma determinante en la «motivación» del estudiante hacia los estudios universitarios (la carrera). Estos factores tienen relación con la preparación académica previa, en forma de resultados y de habilidades; con la autopercepción del individuo en cuanto a su nivel académico y habilidades para el estudio; y el soporte social proporcionado fundamentalmente por la familia. Las «expectativas de logro» entendidas como la consecuencia del efecto de una serie de factores personales, sociales e institucionales, entre los que destacamos los citados anteriormente. La «motivación» entendida como el sentirse satisfecho por aquello que se va a hacer, y como el resultado de sentirse o suponerse capaz de resolver los estudios de forma satisfactoria.

Un primer objetivo del estudio consiste en analizar la situación inicial de la muestra de estudiantes en relación con las variables antes indicadas y su análisis diferencial entre los diferentes tipos de estudios a los que acceden los estudiantes. Y, en segundo lugar, avanzar hacia la comprensión de la interacción entre esas variables en el marco de los datos recogidos en nuestra investigación.

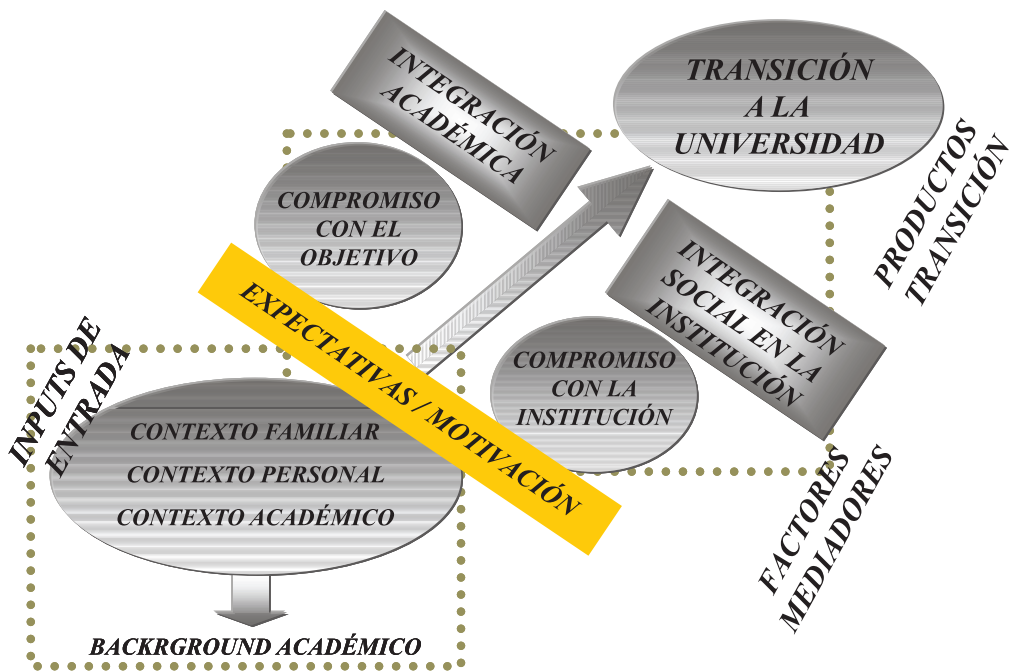
Este tipo de estudios tienen la finalidad de explorar los posibles predictores de los distintos tipos de transición bachillerato-universidad que, en su forma más común, toman la dirección del éxito en la transición y, por tanto, la permanencia en los estudios; o por el contrario, el fracaso en la transición y el abandono de los estudios, aun cuando para cada caso puedan establecerse distintos grados de éxito y de fracaso. El resultado de estudios de este tipo debiera permitir la identificación de objetivos y de procesos, en forma de estrategias o planes de intervención para, en unos casos, paliar y tratar de resolver los inconvenientes derivados de dificultades académicas, personales

o sociales previas, y, en otros, para tratar de incrementar el control o la conciencia sobre estos factores que pueden tener un efecto determinante en la resolución de la transición bachillerato-universidad.

I. Los factores analizados

El estudio que se presenta centra la atención en las siguientes variables, situadas en las distintas dimensiones y/o contextos que configuran el momento de entrada en el modelo de transición. (Figuera y Torrado, 2000).

Las variables analizadas en esta investigación corresponden a los inputs de entrada del modelo representado en el cuadro anterior. Estas variables configuran el *background* académico y motivacional del estudiante y reflejan los contextos de entrada a la universidad, concretamente el contexto académico previo y el contexto familiar de procedencia, además de los factores considerados mediadores de la conducta del estudiante como son las expectativas de resultado y la motivación por los estudios universitarios.



Cuadro 1
Modelo de transición

Del **contexto académico** se han incluido las variables: la *nota de bachillerato*³ (NBAT) entendida como el rendimiento medio obtenido en bachillerato; la *valoración de la experiencia académica previa* (VEXP), medida a partir de una escala de valoración tipo Likert compuesta por doce ítems. Los ítems hacen referencia a temas relacionados con la formación recibida en secundaria, la calidad docente y la satisfacción por la oferta educativa de su centro. La escala presenta una fiabilidad de $\alpha=0.86$. Las variables *preparación académica previa* (PAP), *hábitos de trabajo y estudio* (HTE), *aptitudes para el estudio* (APE) y *autoconfianza* (AUTOC) se han medido a partir de escalas estimativas de cuatro puntos, en las cuales el alumnado podía situarse «entre los últimos» puntuación 1, hasta la puntuación 4 «entre los primeros» respecto a compañeros de su misma edad y nivel.

En relación al **contexto familiar** las variables estudiadas son el *apoyo familiar efectivo* (AFE) y el *apoyo familiar afectivo* (AFA). El *apoyo familiar efectivo* hace referencia a la percepción que tiene el estudiante de pertenecer a un contexto culturalmente enriquecido y enriquecedor desde la perspectiva de la vida universitaria. Esta variable se ha medido a través de tres ítems donde el alumnado debía valorar el grado de acuerdo (de 1 a 4) en afirmaciones tales como «mi familia muestra interés por temas de carácter intelectual, cultural y político», o bien si «están comprometidas y participan socialmente». La variable *apoyo familiar afectivo* hace referencia, en nuestro estudio, a la percepción que tienen los estudiantes de recibir, por parte de sus familias, apoyo emocional durante su vida universitaria. Esta variable se ha medido a través de cinco ítems en los cuales el alumnado señala el grado de acuerdo (de 1 a 4) en afirmaciones sobre si «mi familia tiene una adecuada relación conmigo», «mi familia está de acuerdo y me apoya en la elección realizada de los estudios universitarios», «mi familia se preocupa por mi trabajo como estudiante», «mi familia confía en la formación universitaria y valoran la universidad», «estoy convencido/a que mi familia me apoyará durante la carrera».

Como variables relacionadas de la conducta de transición del alumnado se han analizado dos variables relevantes, las *expectativas de resultado* (EXP) y la *motivación por los estudios* (MOT). La variable *expectativas de resultado* se ha definido como la anticipación que hace el estudiante del rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios. Esta variable presenta diferentes opciones de respuesta que van desde la posibilidad de «aprobar todos los créditos matriculados en la primera convocatoria», «aprobar todos los créditos matriculados en la segunda convocatoria», «tener créditos pendientes de superar» y la opción «no lo sé». La variable *motivación por los estudios* se ha medido a partir de un ítem de valoración de cuatro puntos donde el estudiante debía posicionarse en relación con sus compañeros de su misma edad y nivel (puntuación 1 «entre los últimos» a puntuación 4 «entre los primeros»).

3 Se toma como indicador del rendimiento académico previo la *nota de bachillerato* sabiendo de su correlación con la nota de selectividad, y debido a que el conjunto de variables input (*experiencia académica, hábitos de trabajo y estudio, aptitudes para el estudio y autoconfianza*) se refieren al momento previo a la transición a la universidad.

2. Muestra de estudio

La muestra participante la comprende un total de 1.382 estudiantes, procedentes de bachillerato Logse —las primeras cohortes de este sistema que llegaban a la universidad— y que pertenecen a dos cohortes que acceden a la Universidad de Barcelona en septiembre de 1998 (cohorte 98-99) con una muestra de 547 estudiantes y en septiembre de 1999 (cohorte 99-00) con una muestra de 835 estudiantes.

Respecto a la distribución de los estudiantes en las distintas titulaciones⁴ que ofrece la Universidad de Barcelona: el 21,1% (n=292) de los estudiantes se ubican en las titulaciones de Ciencias Humanas y Sociales (División I); el 20,8% (n=288) del alumnado de la muestra en las titulaciones de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales (División II); un 20% (n=277) en las titulaciones de Ciencias Experimentales y Matemáticas (División III); el 23,1% (n=319) en las titulaciones de Ciencias de la Salud (División IV) y finalmente el 14,9% (n=206) son estudiantes del ámbito de las Ciencias de la Educación (División V).

El perfil de la muestra corresponde fundamentalmente a mujeres (70,3%) que acceden a unos estudios elegidos en primera opción (84%). Proviene de centros de secundaria públicos el 71% del alumnado de las dos cohortes. Finalmente, señalar que los estudiantes proceden mayoritariamente de entornos familiares donde los padres tienen estudios primarios (60,3% de los padres y 67,9% las madres) y solamente una minoría de los padres tienen estudios académicos superiores (21,6% los padres y 16,7% las madres).

3. Procedimiento de investigación

Para poder llevar a cabo el estudio se elaboró, en su primera fase, un cuestionario de 138 ítems con distintas formas de respuesta. Algunos ítems se presentaban en forma de escala de valoración tipo Likert, con valoraciones de cuatro puntos y otros con siete puntos de valoración. El contenido del cuestionario se estructuró en cuatro dimensiones: perfil personal del alumno; itinerario académico en la secundaria; elección de los estudios universitarios; y el acceso a la universidad. En estas cuatro dimensiones se incluía la información que, desde el punto de vista teórico, conforma la situación de entrada del estudiante a la universidad y por lo tanto aquellas variables que situadas al inicio del proceso pueden influir en la transición. El cuestionario⁵ formaba parte de los

4 En la Universidad de Barcelona las titulaciones se agrupan por afinidad científica en unidades de gestión administrativa y académica denominadas Divisiones. Las Facultades de Bellas Artes, Filología, Filosofía, y Geografía y Historia configuran la División I denominada de Ciencias Humanas y Sociales. Las Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales, División II, abarca las Facultades de Derecho, Económicas, EU de Estudios Empresariales y Estadística. La División III comprende las Facultades de Biología, Física, Geología, Matemáticas y Química, se denomina Ciencias Experimentales y Matemáticas. La División IV agrupa las Ciencias de la Salud, forman parte de esta división las Facultades de Farmacia, Medicina, Odontología, Psicología, EU de Enfermería, EU de Podología. Finalmente la División V, esta división abarca las Ciencias de la Educación, la conforma las Facultades de Pedagogía, Formación del Profesorado y Biblioteconomía y Documentación.

5 Señalar que actualmente el cuestionario se utiliza aún como instrumento de recogida de información para los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad de Barcelona.

impresos a cumplimentar en el momento de formalizar la matrícula (momento I). Con posterioridad, estos estudiantes se han seguido en dos momentos de su vida académica mediante cuestionarios al finalizar el primer año de estudios universitarios (momento II) y al finalizar el segundo año de estudios (momento III). En este artículo se presentan algunos resultados en relación con el momento I.

4. Análisis y discusión de los resultados

La distribución de las puntuaciones del alumnado en su conjunto y por áreas de estudios (Divisiones) quedan reflejadas en la tabla 1 para las variables del contexto académico, en la tabla 3 para las variables consideradas en el contexto familiar y en la tabla 4 para las variables «expectativas de resultado» y «motivación por los estudios».

Para la realización del análisis de los datos se ha procedido a la recodificación de algunas variables. Así en la *nota de bachillerato* (NBAT) se contemplan dos categorías, «el alumnado con una calificación igual o inferior a siete» y el «alumnado con una calificación superior a siete». En la variable *valoración de la experiencia académica previa* (VEXP) se han establecido tres categorías «nada o poco adecuada» (puntuaciones 1 al 3), «adecuada» (puntuaciones del 3 al 5) y «bastante o muy adecuada» (puntuaciones del 5 al 7), las variables *preparación académica previa* (PAP); *hábitos de trabajo y estudio* (HTE); *aptitudes para el estudio* (APE); y *autoconfianza* (AUTOC) se han recodificado en dos categorías, «entre los últimos» (puntuaciones 1 y 2) y «entre los primeros» (puntuaciones 3 y 4). Las variables *apoyo familiar efectivo* (AFE) y *apoyo familiar afectivo* (AFA) se han considerado como variables de intervalo. La variable *expectativas de resultado* (EXP) se ha recodificado en cuatro categorías, «aprobado en la primera convocatoria», «aprobado en la segunda convocatoria», «pendiente» y «no lo sé». Finalmente la variable *motivación por los estudios* (MOT) se ha recodificado en dos categorías, «entre los últimos» (puntuaciones 1 y 2) y «entre los primeros» (puntuaciones 3 y 4).

Un primer análisis de los datos de las variables del **contexto académico** (ver tabla 1) nos muestra diferencias porcentuales entre los estudiantes de las distintas titulaciones universitarias. Se observa la existencia de diferencias significativas entre las titulaciones en relación a la *nota de bachillerato* (NBAT), la *valoración de la experiencia académica previa* (VEXP), los *hábitos de trabajo y estudio* (HTE), y la percepción de las *aptitudes para el estudio* (APE) y *autoconfianza* (AUTC). En cambio no existe asociación con la variable *preparación académica previa* (PAP), de manera que la valoración realizada en esta variable es igual en todas las titulaciones.

En relación a la variable *nota de bachillerato* (NBAT) se observa el predominio del alumnado con una cualificación media superior a siete (56,9%), siendo en las titulaciones del ámbito de las Ciencias de la Salud donde existe un mayor incremento (81,2%) respecto a las otras titulaciones. Estos resultados pueden considerarse coherentes, ya que son titulaciones con mucha demanda y por lo tanto la nota de acceso suele ser más alta.

Respecto a la adecuación de la *experiencia académica previa* (VEXP), la gran mayoría de estudiantes la valora como adecuada (48,6%) y bastante o muy adecuada (49,5%).

No obstante, existen algunas diferencias en función de la titulación, el alumnado del ámbito de las Ciencias de la Salud destaca por ser el que valora más positivamente su experiencia previa (56,5%) junto con el alumnado del ámbito de las Ciencias Experimentales y Matemáticas (55,3%) sobre todo en comparación a los compañeros del área de las Ciencias de la Educación (42,8%) y del ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales (44,1%).

Los datos recogidos en el cuestionario, referentes al centro de bachillerato, indican diferencias en función del centro de procedencia ($p=0.026$). Mientras que los estudiantes de los centros de secundaria públicos consideran su experiencia sólo como adecuada, los estudiantes de centros privados la consideran como bastante o muy adecuada.

TABLA 1
CONTEXTO ACADÉMICO

		MUESTRA TOTAL		DIVISIÓN I Ciencias Humanas y Sociales		DIVISIÓN II Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales		DIVISIÓN III Ciencias Experimentales y Matemáticas		DIVISIÓN IV Ciencias de la Salud		DIVISIÓN V Ciencias de la Educación	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
NBAT* $\chi^2=182,669$ $p=0.000$	→ 7	586	43.1%	183	64.7%	155	54.5%	77	27.9%	59	18.8%	112	55.2%
	> 7	774	56.9%	100	35.3%	129	45.4%	199	72.1%	255	81.2%	91	44.8%
VEXP* $\chi^2=26,74$ $p=0.001$	Nada o poco adecuada	25	1.9%	9	3.4%	3	1.1%			7	2.3%	6	1.9%
	Normal adecuada	627	48.6%	137	52.5%	143	52.8%	119	44.7%	123	41.1%	105	54.1%
	Bastante o muy adecuada	639	49.5%	115	44.1%	125	46.1%	147	55.3%	169	56.5%	83	42.8%
PAP $\chi^2=2,760$ $p=0.599$	Entre los últimos	434	33.3%	90	34%	92	33.6%	86	32.7%	92	30.4%	74	37.4%
	Entre los primeros	869	66.7%	175	66%	182	66.4%	177	67.3%	211	69.6%	124	62.6%
HTE* $\chi^2=22,34$ $p=0.000$	Entre los últimos	417	32%	93	35.1%	95	34.7%	90	34.4%	64	21.1%	75	37.9%
	Entre los primeros	885	68%	172	64.9%	179	65.3%	172	65.6%	239	78.9%	123	62.1%
APE* $\chi^2=11,31$ $p=0.023$	Entre los últimos	256	19.6%	68	25.9%	45	16.4%	46	17.6%	52	17.1%	45	22.7%
	Entre los primeros	1044	80.3%	195	74.1%	229	83.6%	215	82.4%	252	82.9%	153	77.3%
AUTOC* $\chi^2=26,35$ $p=0.003$	Entre los últimos	392	30%	80	30.2%	68	24.8%	64	24.3%	109	35.9%	71	36.4%
	Entre los primeros	909	70%	185	69.8%	206	75.2%	119	75.7%	195	64.1%	124	63.6%

NBAT* (Nota de bachillerato); VEXP* (Valoración de la experiencia académica previa); PAP (Preparación académica previa); HTE* (Hábitos de trabajo y estudio); APE* (Aptitudes para el estudio); AUTOC* (Autoconfianza).

Nivel de significación $\alpha = 0.05$

En la variable *hábitos de trabajo y estudio* (HTE), el 68% del alumnado de la muestra considera que dispone de unos buenos hábitos de estudio situándose entre los primeros (puntuaciones 3 y 4) respecto a sus compañeros. Sobresalen los estudiantes de Ciencias de la Salud con un 78,9%.

En la misma línea, son mayoría los estudiantes de la Universidad de Barcelona (80,3%) que señalan poseer *aptitudes para el estudio* (APE) coincidiendo los niveles más altos con aquellos estudios del ámbito de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales (División II); Ciencias Experimentales y Matemáticas (División III) y Ciencias de la Salud (División IV) que son considerados como de «mayor dificultad».

El 70% del alumnado considera tener suficiente *autoconfianza* (AUTC) para afrontar los estudios universitarios. Este porcentaje se incrementa en el alumnado de Ciencias Experimentales y Matemáticas (75,7%) y el de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales (75,2%). De todas formas, un tercio del alumnado que accede a la universidad manifiesta una baja o insuficiente autoconfianza respecto a las demandas que exigen los estudios.

Desde una perspectiva general, el alumnado con una cualificación media en bachillerato superior a siete presenta aspectos diferenciales en relación al alumnado que accede a la Universidad de Barcelona con una cualificación igual o inferior a siete (tabla 2). Si bien, el conjunto de los estudiantes valora positivamente la *experiencia previa*, los primeros tienden a dar mayor puntuación en esta variable (56,1%). También, en relación a la *preparación académica previa*, el grupo con nota superior, se considera mejor preparado académicamente y se percibe con mayores hábitos de trabajo y estudio. En cambio no hay distinción entre ambos grupos en cuanto a la variable autoconfianza, lo que hace pensar en la existencia de otros elementos de valoración además del autoconcepto académico.

En relación al **Contexto Familiar** (tabla 3) los datos ponen de manifiesto como el comportamiento de las variables *apoyo familiar efectivo* (AFE) y *apoyo familiar afectivo* (AFA) es significativamente diferente ($p=0.000$). Y en el conjunto de la muestra, el alumnado percibe un mayor apoyo afectivo (≤ 3.69) por parte de sus familias que apoyo efectivo (≤ 2.63). Esta tendencia se mantiene constante en todas la titulaciones.

Respecto a la variable *apoyo familiar efectivo* (AFE) el alumnado tiende a considerar, a tenor de las puntuaciones, que su familia muestra un interés relativamente bajo por

TABLA 2
NOTA DE BACHILLERATO EN RELACIÓN A LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ACADÉMICO (%)

		VEXP			PAP		HTE		APE		AUTOC	
		Nada/ poco adecuada	Adecuada	Bast/ muy adecuada	Entre los últimos	Entre los primeros	Entre los últimos	Entre los primeros	Entre los últimos	Entre los primeros	Entre los últimos	Entre los primeros
NBAT	→7	3.3%	55.6%	41.1%	36.5%	63.5%	40.4%	59.6%	26.7%	73.3%	28.6%	71.4%
	>7	1.1%	43%	56.1%	30.1%	69.9%	25.3%	74.7%	14.3%	85.7%	31%	69%
$\alpha=0.05$		p=0.000			p=0.016		p=0.000		p=0.000		p=0.315	

temas de carácter político, cultural e intelectual, además de poco compromiso y participación social. Es decir, tan sólo un mínimo procede de un contexto familiar culturalmente enriquecido y enriquecedor que pudiera servir de referencia al alumno. Estos datos serían coherentes con el contexto sociocultural de referencia del alumnado de la UB. De hecho, el análisis por titulaciones universitarias muestra la existencia de una diferencia significativa, y son los estudiantes que acceden a los estudios de Humanidades los que opinan que su contexto familiar es, como hemos indicado, enriquecido y enriquecedor. Se pone de manifiesto que los estudiantes que han puntuado alto en la variable *apoyo familiar efectivo* (AFE) pertenecen a familias donde el padre y la madre tienen estudios superiores ($p=0.000$).

TABLA 3
CONTEXTO FAMILIAR

		Muestra Total	DIVISIÓN I Ciencias Humanas y Sociales	DIVISIÓN II Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales	DIVISIÓN III Ciencias Experimentales y Matemáticas	DIVISIÓN IV Ciencias de la Salud	DIVISIÓN V Ciencias de la Educación
AFE*	Media	2.63	2.72	2.58	2.60	2.69	2.53
	D.T.	0.68	0.72	0.65	0.67	0.70	0.65
AFA*	Media	3.69	3.63	3.65	3.69	3.77	3.69
	D.T.	0.44	0.50	0.48	0.44	0.36	0.40

AFE (Apoyo familiar efectivo) diferencia entre las divisiones $p=0.009$; AFA (Apoyo familiar afectivo) diferencia entre las divisiones $p=0.001$

Nivel de significación $\alpha = 0.05$

En cuanto a la variable *apoyo familiar afectivo* (AFA) señalar que este tipo de soporte es el más puntuado por todo el alumnado. Ahora bien, se observan diferencias significativas entre los estudiantes de Ciencias de la Salud, los cuales perciben un mayor apoyo familiar afectivo respecto a los estudiantes del ámbito de Ciencias Humanas y Sociales y el alumnado de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales, que son los que perciben un menor apoyo afectivo. Sin ser tan significativo ($p=0.002$) vuelve a constatare una relación positiva entre el nivel de estudios de la familia y el soporte, de manera que aquellos estudiantes que proceden de familias con un nivel de estudios superior tienden a percibir un mayor grado de apoyo familiar emocional. Quizás entre este grupo, sea más difícil separar el apoyo afectivo y efectivo.

La lectura de los resultados de la tabla 4, refleja diferencias cuanto a las variables de «apoyo social afectivo y efectivo» analizadas en función de la percepción del contexto académico, justo al inicio de los estudios universitarios. Si bien, el comportamiento de las dos variables es diferente, todas las variables estudiadas bajo la dimensión contexto académico presentan diferencias significativas de medias en relación al apoyo familiar afectivo. La tendencia es similar en el contraste de medias del «apoyo familiar afectivo» siendo significativa excepto en el caso de la *autoconfianza*.

En el tercer punto del análisis de los resultados nos centraremos en las variables *expectativas de resultados y motivación por los estudios* (tabla 5) y en la relación de estas dos variables entre si y con las anteriormente estudiadas.

TABLA 4
RELACIÓN CON LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ACADÉMICO

		APOYO FAMILIAR EFECTIVO			APOYO FAMILIAR AFECTIVO		
		Media		D.T.	Media		D. T.
NBAT	≥ 7	2.59	p=0.089	0.69	3.64	p=0.000	0.50
	> 7	2.66		0.68	3.72*		0.39
VEXP	Nada/poco adecuada	2.54	p=0.001	0.75	3.62	p=0.000	0.57
	Normal adecuada	2.55		0.69	3.61		0.47
	Bast./muy adecuada	2.69*		0.68	3.77*		0.39
PAP	Entre los últimos	2.52	p=0.000	0.70	3.62	p=0.000	0.46
	Entre los primeros	2.68*		0.67	3.72*		0.43
HTE	Entre los últimos	2.56	p=0.010	0.67	3.57	p=0.000	0.51
	Entre los primeros	2.66*		0.69	3.74*		0.39
APE	Entre los últimos	2.53	p=0.011	0.70	3.56	p=0.000	0.51
	Entre los primeros	2.65*		0.68	3.72*		0.42
AUTC	Entre los últimos	2.58	p=0.078	0.71	3.64	p=0.013	0.48
	Entre los primeros	2.65		0.68	3.71*		0.43

* Nivel de significación $\alpha = 0.05$

Sólo un 26,7% de los estudiantes cree que aprobará en la primera convocatoria de exámenes todos los créditos matriculados. Las diferencias más importantes se sitúan entre los estudios de Ciencias de la Educación (30,1%) y los de Ciencias Experimentales y Matemáticas, donde se observan las menores expectativas de logro (20,7%). En comparación, las mayores expectativas de fracaso (medidas bajo la categoría de «pendiente en la primera y la segunda convocatoria) las hallamos, en coherencia con lo anterior en los estudios de Ciencias Experimentales y Matemáticas.

Puede resultar sorprendente el elevado número de estudiantes de la muestra (41,5%) que no son capaces de anticipar una expectativa de logro. Con la finalidad de poder comprender mejor esta respuesta se ha analizado el perfil de este grupo de estudiantes (tabla 6). Puede observarse que el porcentaje es superior entre aquellos con una nota de bachillerato igual o inferior a siete; que valoran como «nada» o «poco adecuada» su experiencia previa y que expresan una menor confianza en sus recursos para hacer frente a los estudios (hábitos, aptitudes, autoconfianza). Estos datos contrastan, como pone de manifiesto la tabla 6, con el perfil de los estudiantes que tienen expectativas de logro («aprobar en la primera convocatoria»).

TABLA 5
EXPECTATIVAS DE RESULTADO Y MOTIVACIÓN POR LOS ESTUDIOS

		MUESTRA TOTAL		DIVISIÓN I Ciencias Humanas y Sociales		DIVISIÓN II Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales		DIVISIÓN III Ciencias Experimentales y Matemáticas		DIVISIÓN IV Ciencias de la Salud		DIVISIÓN V Ciencias de la Educación	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EXP*	Aprobado 1ª convocatoria	314	26.7%	61	26.4%	72	28.8%	50	20.7%	79	28.2%	52	30.1%
	Aprobado 2ª convocatoria	317	27%	70	30.3%	63	25.2%	74	30.6%	82	29.3%	28	16.2%
	Pendiente	57	4.8%	6	2.6%	13	5.2%	23	9.5%	11	3.9%	4	2.3%
	No sabe	488	41.5%	94	40.7%	102	40.8%	95	39.3%	108	38.6%	89	51.4%
MOT*	Entre los últimos	173	13.2%	43	16.2%	41	14.9%	25	9.5%	26	8.6%	38	19.2%
	Entre los primeros	1134	86.8%	223	83.8%	235	85.1%	238	90.5%	278	91.4%	160	80.8%

EXP (Expectativa de resultado); MOT (Motivación por los estudios).

* Nivel de significación $\alpha=0.05$

En la *variable motivación por los estudios* señalar que la mayoría del alumnado se siente motivado por los estudios (86,7%). Tal y como se observa en la tabla 5, en todas las áreas de conocimiento se mantiene la misma tendencia, pero son los estudiantes de las titulaciones propias de las Ciencias de la Salud (91,5%) y de las Ciencias Experimentales y Matemáticas (90,5%) los que estarían más motivados. Más allá del valor intrínseco de la carrera o de aspectos relacionados con la «vocación», podemos pensar en la influencia de variables como «haber entrado a formar parte de unos estudios de alto prestigio social o reconocimiento social» avalado por la dificultad de acceso de los mismos. Es también entre los más motivados donde se encuentran los estudiantes con expectativas de éxito, mientras que muchos de los que se sienten poco («entre los últimos») responden un «no sabe» a la pregunta sobre «expectativas de resultado».

Todas las variables del contexto académico se relacionan significativamente con la *motivación por los estudios*. Puede constatarse que el grado de motivación es, en proporción, superior entre los estudiantes de mayor rendimiento académico previo, entre aquellos que valoran más positivamente su experiencia y preparación académica, sus hábitos de estudio, sus aptitudes y que además expresan mayor autoconfianza.

Curiosamente, la asociación de las variables «expectativas de logro o de resultado» y «motivación por los estudios» con el «apoyo familiar efectivo y afectivo» muestra una relación cruzada, no siempre fácil de explicar. Los estudiantes que tienen expectativa de éxito («aprobar en la primera convocatoria») pertenecen a entornos culturalmente más enriquecidos («soporte familiar efectivo») que aquellos otros que tienen expectativas de fracaso. Sin embargo, la asociación del «soporte familiar afectivo» es mayor con la «motivación».

TABLA 6
RELACIÓN DE LAS VARIABLES DEL CONTEXTO ACADÉMICO, CONTEXTO FAMILIAR CON LAS VARIABLES EXPECTATIVAS DE LOGRO Y MOTIVACIÓN (%)

		EXPECTATIVAS DE RESULTADO				MOTIVACION POR LOS ESTUDIOS	
		Aprobado 1ª convocatoria	Aprobado 2ª convocatoria	Pendiente	No lo sé	Entre los últimos (baja motivación)	Entre los primeros (alta motivación)
NBAT	→ 7	101 (20.9%)	126 (26.1%)	28 (5.8%)	228 (47.2%)	103 (18.8%)	445 (81.2%)
	> 7	211 (31%)	185 (27.2%)	28 (4.1%)	256 (37.6%)	66 (8.9%)	678 (91.1%)
		p=0.000				p=0.000	
VEXP	Nada/poco adecuada	3 (15%)	7 (35%)		10 (50%)	6 (27.3%)	16 (72.7%)
	Adecuada	131 (24.3%)	135 (25%)	29 (5.4%)	245 (45.4%)	105 (17.5%)	494 (82.5%)
	Bast./Muy adecuada	161 (29.3%)	161 (29.3%)	23 (4.2%)	204 (37.2%)	49 (8.1%)	557 (91.9%)
		p=0.051				p=0.000	
PAP	Entre los últimos	62 (16.1%)	104 (27.1%)	23 (6%)	195 (50.8%)	85 (19.6%)	349 (80.4%)
	Entre los primeros	250 (32.1%)	210 (26.9%)	33 (4.2%)	287 (36.8%)	88 (10.1%)	781 (89.9%)
		p=0.000				p=0.000	
HTE	Entre los últimos	68 (18.4%)	96 (25.9%)	25 (6.8%)	181 (48.9%)	114 (27.3%)	303 (72.7%)
	Entre los primeros	242 (30.5%)	218 (27.5%)	31 (3.9%)	302 (38.1%)	59 (6.7%)	826 (93.3%)
		p=0.000				p=0.000	
APE	Entre los últimos	33 (14.7%)	58 (25.8%)	14 (6.2%)	120 (53.3%)	72 (28.1%)	184 (71.9%)
	Entre los primeros	278 (29.6%)	256 (27.3%)	42 (4.5%)	362 (38.6%)	101 (9.7%)	943 (90.3%)
		p=0.000				p=0.000	
AUTOC	Entre los últimos	61 (17.4%)	82 (23.4%)	15 (4.3%)	192 (54.9%)	86 (49.7%)	87 (50.3%)
	Entre los primeros	252 (31%)	232 (28.5%)	41 (5%)	288 (35.4%)	306 (27.1%)	822 (72.9%)
		p=0.000				p=0.000	
AFE	Media	2.75	2.66	2.38	2.58	2.56	2.64
	D.T.	0.67	0.71	0.65	0.68	0.69	0.68
		p=0.000				p=0.156	
AFA	Media	3.73	3.73	3.63	3.66	3.52	3.71
	D.T.	0.43	0.42	0.42	0.46	0.52	0.42
		p=0.047				p=0.000	

Nivel de significación $\alpha=0.05$

5. Conclusiones y prospectiva

Como ya se ha indicado anteriormente el objetivo del artículo es acercarnos a la comprensión del estudiante en el inicio de la vida universitaria bajo la tesis de que las posibilidades de integración en la universidad y el éxito estarían condicionadas por un conjunto amplio de factores del contexto y de la persona, entre los cuales se encontraría el soporte familiar y el contexto académico. En este sentido cabe señalar que en concordancia con estudios previos sobre el proceso de transición se constata, en nuestra investigación, la importancia del contexto académico y familiar en la etapa de acceso a la universidad.

El *rendimiento académico previo* aparece como un factor discriminativo importante en relación a las variables inputs consideradas en el proceso de transición académica, y se puede considerar un referente importante en relación a la *motivación* y a las *expectativas de éxito*.

Más de la mitad de los alumnos estudiados accede a la universidad con una nota de bachillerato igual o superior a siete, incrementándose este número en el caso de alumnos de Ciencias de la Salud, donde más de 80% tiene una nota igual a siete o superior.

Respecto a la adecuación de la *experiencia académica previa* al ingreso en la universidad, cerca del 50% de los estudiantes la considera muy adecuada, destacando de nuevo los estudiantes de Ciencias de la Salud (56,6%). Y, de igual manera que antes, son los estudiantes con nota de bachillerato igual o superior a siete, los que se consideran mejor preparados académicamente.

Una de las variables que ha adquirido relevancia lo constituye el *apoyo familiar*. En nuestro estudio aparecen claramente diferenciadas dos dimensiones de contexto familiar que pueden actuar como amortiguador del estrés o como ayuda para el afrontamiento de la transición: el apoyo familiar efectivo y el apoyo familiar afectivo, siendo éste último el más relevante para los alumnos.

El *apoyo familiar efectivo* es percibido en mayor grado por estudiantes cuyos ambos padres tienen estudios superiores. En cambio, la percepción del *apoyo familiar afectivo* tiene una distribución mucho más armónica entre todo el alumnado. Sin embargo, vuelve a apreciarse una mayor valoración de este tipo de apoyo en los estudiantes de Ciencias de la Salud.

Por lo que se refiere a las *expectativas de logro* —aprobar en la primera convocatoria todos los créditos matriculados— es una expectativa mucho mayor entre los estudiantes de Ciencias de la Educación que entre los de Ciencias Experimentales y Matemáticas. Además, no deja de sorprender el elevado porcentaje de alumnos que manifiesta no saber o no poder anticipar sus expectativas de logro (41,5%), aunque entre éstos aparecen los mayores porcentajes de alumnos con menor nota de bachillerato, menor valoración de su experiencia previa, y menor confianza en sus recursos para afrontar los estudios universitarios.

El análisis de la *motivación* por los estudios refleja un importante número de alumnos que manifiestan estar motivados por sus estudios universitarios (86,7%) destacando, de entre ellos, los alumnos de Ciencias de la Salud (91,5%) y de Ciencias Experimentales y Matemáticas (90,5%).

De igual manera, la motivación por los estudios es mayor entre aquellos alumnos con mayor rendimiento académico previo, mayor valoración de su experiencia y preparación académica, y una percepción de mayores hábitos y recursos para los estudios.

Finalmente queda por indicar que los tipos de apoyo familiar efectivo y afectivo se relacionan respectivamente con las expectativas de logro y la motivación ante los estudios universitarios.

Este estudio aporta más elementos que avalan el reconocido valor de la experiencia académica previa de los estudiantes en la resolución del proceso de transición a la universidad. A su vez, aporta datos de interés sobre el valor del apoyo familiar ante la transición, un tema mucho menos estudiado; y analiza la influencia de estas variables antecedentes y concurrentes con las expectativas de logro y la motivación de los estudiantes.

Cabría ahora analizar si esta influencia es sólo pertinente en el momento de acceso o bien es una constante o permanece durante todo el proceso de transición, en este caso relacionándolo con el rendimiento de los primeros cursos académicos.

En este sentido sería interesante proseguir con un análisis comparativo de los resultados de los estudiantes en los diferentes indicadores de la calidad de la transición a la universidad, en función de los perfiles emergentes que han puesto de manifiesto este estudio. Y así, cabría preguntarnos: ¿qué resultados obtienen al final del primer curso el conjunto de estudiantes que acceden a la universidad con un perfil de baja «competencia académica», escasa «motivación», poca «autoconfianza»? ¿la calidad inicial de los estudiantes con alta «competencia académica», con percepción de «apoyo familiar», «motivados»... predice una transición de calidad reflejada no sólo en los logros académicos alcanzados, sino también en la satisfacción con su desarrollo personal y social?

Sin duda, este tipo de estudios nos ayudarán a comprender mejor un constructo complejo: la *calidad de la transición* a la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J.S. y Martin, N.K. (1992). College-bound students: Are we meeting their needs? *Adolescence*, (27), 105, 115-121.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397-424.
- Brown, L.T. (2000). Gender differences in African American Students' satisfaction with college. *Journal of College Student Development*, (41), 5, sep/oct.
- Cabrera, A.F., Nora, A. y Castaneda, M.B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64, 125-139.
- Cutrona, C.E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. En L.A. Peplau y D. Perlman (eds.), *Loneliness: A sourcebook on current theory, research, and therapy* (pp. 291-309). New York: Wiley.
- Cutrona, C.E., Cole, V., Colagelo, N., Assouline, S.G. y Russell, D.W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (2), 369-378.

- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2000). *El proceso de transición del bachillerato a la universidad: factores de éxito*. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. ICE Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Forner, A., Torrado, M., Fita, E., Rodríguez, M. y Fernández, T. (2000). *La transición secundaria-universidad: Los alumnos de Logse*. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. ICE Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Gerdes, H. y Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-288.
- Hamann, T. (1997). *The role of college self-efficacy in the relationship between family support and social integration for students from different racial/ethnic backgrounds*. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Hernández, J.C. (2000). Understanding the Retention of Latino College Students. *Journal of College Student Development*, 41 (6).
- Herrera, E. y Rodríguez, M.J. (1990). Autoeficacia y educación. *Studia Pedagogica*, 22, 15-28.
- Hobfoll, S.E. (1989). A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Jerusalem, A. y Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Lamborn, S., Solberg, V.S., Torres, J.B., Gusavac, N., Hamann, T., Pogoriler, D., Felch, J., Metz, A.J. y Rodríguez, M. (1997). *The role of family and ethnicity factors on college outcomes*. Poster sessions presented at the 105th annual convention of the APA, Chicago, IL.
- Lamothe, D. (1995). Impact of a social support intervention on the transition to university. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 14, 167-180.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R.W., Hackett, G. y Brown, S.D. (1996). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 297-311.
- Levitz, R. y Noel, J. (1989). Connecting students to institutions: Keys to retention and success. En M.L. Upcraft y J. Gardner (eds.), *The freshman year experience* (pp. 65-81). San Francisco: Jossey-Bass.
- McGrath, P.B., Gutierrez, P.M. y Valadez, I.M. (2000). Introduction of College Student Social Support Scale: Factor Structure and reliability assessment. *Journal of college student development*, 41(4), 415-426.
- Oppenheimer, B. (1984). Short-term small group intervention for college freshmen. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 45-53.
- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M. y Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.

- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1980). Predicting freshman persistence and involuntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 48, 540-552.
- Pratt, M.W., Hunsberger, B., Pancer, S.M., Alisat, S., Browsers, C., Mackey, K., Ostaniewicz, A., Rog, E., Tezzian, B. y Thomas, N. (2000). Facilitating the transition to university: Evaluation of Social Support Discussion Intervention Program. *Journal of College Student Development*, 41(4), 427-441.
- Rodríguez, J., Miranda, C., Moya, J. (coords.) (2001). *Transición a la vida universitaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Solberg, V.S. y Villarreal, P. (1997). Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 182-201.
- Solberg, V.S., Gusavac, N., Hamann, T., Felch, J., Johnson, J., Lamborn, S. y Torres, J.B. (1998). The Adaptive Success Identity Plan ASIP): A career intervention for college students. *The Career Development Quarterly*, 47, 48-95.
- Terenzini, P.T. (1993). *The Transition to College: Easing the passage*. Pennsylvania State University: NCTLA.
- Torres, J.B. y Solberg, V.S., (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Triandis, H.C., Bontempo, R., Villarreal, M.J., Asai, M. y Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Winston, R.B. (1990). The Student Developmental task and Lifestyle Inventory: An approach to measuring students psychosocial development. *Journal of College Student Development*, 31, 108-120.
- Yorke, M. (1998). Undergraduate Non-Completion in England: Some Implications for the Higher Education System and its Institutions. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 59-70.

Fecha de recepción: 3 de mayo de 2002.

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2002.