



González-Benítez, N., López-Aguilar, D. y Álvarez-Pérez, P. R. (2026). Un programa para la transición académica de estudiantes de bachillerato a la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(1), 167-181.

<https://doi.org/10.6018/rifop.713941>

## Un programa para la transición académica de estudiantes de bachillerato a la universidad

### A program for the academic transition of high school students to university

Nicole González-Benítez

Universidad de La Laguna, <https://orcid.org/0000-0003-2718-7867>

David López-Aguilar

Universidad de La Laguna, <https://orcid.org/0000-0002-4460-1954>

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez

Universidad de La Laguna, <https://orcid.org/0000-0003-0023-0765>

#### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las valoraciones del alumnado sobre el programa REMO, una intervención orientadora dirigida a facilitar la transición del bachillerato a la universidad, una etapa caracterizada por nuevas exigencias académicas y organizativas. Se empleó un diseño descriptivo con enfoque mixto, basado en una comparación pretest-postest. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario con preguntas cerradas, aplicado a 76 estudiantes de segundo curso de bachillerato, y un grupo de discusión con la participación de 6 estudiantes, lo que permitió la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados descriptivos mostraron una valoración favorable del programa tras su aplicación, así como un mayor conocimiento percibido sobre las demandas del entorno universitario. Asimismo, se observaron mejoras en las competencias de adaptabilidad académica, toma de decisiones y estrategias de estudio. El alumnado destacó la utilidad de los talleres de gestión del tiempo y de las sesiones de orientación vocacional para afrontar el cambio de etapa educativa. En conjunto, el programa REMO se configura como una propuesta pertinente para apoyar al estudiantado en su acceso a la educación superior, aunque se identifican aspectos susceptibles de mejora que orientan el diseño de futuras intervenciones orientadoras.

**Palabras clave:** educación superior; estudiantes preuniversitarios; orientación académica; programa formativo; transición educativa.

## Abstract

The present study aimed to analyse students' perceptions of the REMO programme, a guidance-based intervention designed to facilitate the transition from upper secondary education to university, a stage characterised by new academic and organisational demands. A descriptive research design with a mixed-methods approach was employed, based on a pretest-posttest comparison. Data were collected through a closed-ended questionnaire administered to 76 final-year upper secondary students, along with a focus group involving six participants, which enabled the triangulation of quantitative and qualitative data. The descriptive results indicated a favourable evaluation of the programme following its implementation, as well as an increased perceived understanding of the demands of the university context. Improvements were also observed in competencies related to academic adaptability, decision-making, and study strategies. Students highlighted the usefulness of time-management workshops and vocational guidance sessions in addressing the transition between educational stages. Overall, the REMO programme emerges as a relevant initiative to support students in their access to higher education, although areas for improvement were identified to inform the design of future guidance interventions.

**Keywords:** *academic guidance; educational program; educational transition; higher education; pre-university students.*

## Introducción

La transición a la enseñanza superior constituye un hito crucial que impacta significativamente en el desarrollo personal, social y académico del alumnado. Este proceso, como señalan Panadero et al. (2022), suele estar cargado de incertidumbre, decisiones importantes y retos adaptativos que el alumnado debe enfrentar. No cabe duda de que, la transición a la universidad se caracteriza por un complejo y crítico proceso donde influyen multitud de factores que requieren del alumnado cambios y adaptaciones (Rose y Larreal, 2023; Runte y Pérez, 2020). Sin una adecuada preparación y planificación, este proceso puede derivar en consecuencias negativas, como un bajo rendimiento académico y un impacto negativo en el bienestar personal y psicológico del alumnado (Malinauskas y Dumciene, 2017).

En este contexto, la orientación educativa juega un papel fundamental. Autores como Alcántara y Pantoja (2024), Athimoolam y Njage (2021), Ball et al. (2024) o van Lamoen (2024) destacan la necesidad de implementar programas preventivos en etapas educativas previas para preparar al alumnado para las exigencias de la educación superior, brindándoles herramientas para afrontar los desafíos académicos, personales y profesionales.

En este sentido, un acompañamiento educativo adecuado permite al alumnado desarrollar competencias y habilidades clave, además de brindarles una comprensión clara de las demandas del entorno universitario (Rodríguez et al., 2019). Esto resulta esencial para mitigar los efectos adversos que pueden surgir, como insatisfacción con los estudios, pérdida de interés en la titulación, falta de motivación y reducción de expectativas de logro académico (Álvarez-Pérez et al., 2021). En los casos más graves, estas dificultades pueden conducir a niveles elevados de estrés y ansiedad, problemas de salud mental, cambios de titulación, reducción del rendimiento académico o incluso abandono de los estudios (Eddaif et al., 2017; Duche et al., 2020).

Aunque las realidades pueden variar según el contexto y el país, existen desafíos comunes que deben abordarse. Estos incluyen la continuidad del aprendizaje y la necesidad de garantizar una transición adecuada entre los niveles educativos (Rose y Larreal, 2023). Un enfoque preventivo que contemple programas de orientación y apoyo, junto con una adecuada planificación, puede ayudar a superar estos obstáculos, favoreciendo una adaptación exitosa al ámbito universitario. Una transición exitosa hacia la educación superior no solo depende de los esfuerzos individuales del alumnado, sino también de la implementación de estrategias institucionales efectivas que se centren en preparar al alumnado para las demandas de esta nueva etapa, asegurando su bienestar y éxito académico.

## El programa REMO

Precisamente, es en este contexto donde surge el programa REMO, cuyo objetivo central está focalizado en facilitar los procesos de transición del alumnado de bachillerato a la Universidad. Como paso previo a la propuesta de contenidos a abordar en este programa, se llevó a cabo una revisión sistemática que arrojó que, los principales factores que inciden en el proceso de transición de bachillerato a la universidad son: la información y orientación recibida (Manzano-Sánchez, et al., 2019; Ordóñez-Solana et al., 2016), la identidad vocacional (Álvarez, 2019; Citarella et al., 2020; Hernández y Franco, 2020), las estrategias de estudio (Martínez et al., 2016; Duche et al., 2020; Pérez et al., 2018), el contexto sociofamiliar y otros apoyos sociales (Azorín, 2019; Fernández-García et al., 2016; Macías-González et al., 2019), el rendimiento académico (Casanova et al., 2018; Ferrão y Almeida, 2019; Tuero et al., 2018) o las expectativas académicas (Álvarez-Pérez et al., 2020; López, 2019; Subero y Esteban-Guitart, 2017).

A partir de este estudio de revisión, surgió el programa REMO, cuyo eje vertebrador es el enfoque preventivo de la intervención orientadora, las principales nociones del modelo dominante de adaptabilidad ampliado por Savickas y Porfeli (2012), el enfoque cognitivo social definido por Lent et al., (1994; 2004) y el modelo teórico de los intereses y valores de Super (1957). A partir de los argumentos teóricos anteriores, se construyó este programa preventivo cuyo objetivo era preparar la transición del alumnado que deseaba iniciar sus estudios universitarios. A través de este programa, se pretendió 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 los estudiantes, elementos fundamentales para su éxito académico y personal a largo plazo.

## Método

El método empleado en este estudio fue de carácter descriptivo. Para ello, se partió de una perspectiva de investigación mixta, en la que se emplearon datos de carácter cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (grupo de discusión), dado que se consideró de interés para dar respuesta a los objetivos previstos y a la naturaleza de la investigación realizada. En este artículo se presenta una selección de los resultados obtenidos a partir de la puesta en práctica del programa REMO. En concreto, los datos que se ofrecen son los referidos a las dimensiones competencias de adaptabilidad, toma de decisiones, estrategias de estudio y valoración general del programa, recopilados mediante el cuestionario y el grupo de discusión aplicados al finalizar el proceso de intervención. El objetivo principal de este trabajo fue describir las valoraciones del alumnado participante antes y después de la intervención (pretest-postest).

Para la selección de los centros educativos participantes se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, que permitió identificar casos característicos de una población concreta, limitando la muestra exclusivamente a aquellos que cumplieran los criterios previamente establecidos (Otzen y Manterola, 2017). El criterio principal de inclusión fue: institutos de la isla de Tenerife en los que se impartiera, de manera presencial, estudios de 2.º de Bachillerato. A partir de este criterio, se inició un proceso de identificación de centros con predisposición voluntaria a participar en la experiencia.

## Participantes

El programa REMO se desarrolló con un total de 80 (n= 80) estudiantes que realizaban estudios de bachillerato y que tenían intención de cursar una titulación universitaria. En concreto, estas personas eran de dos centros de enseñanza secundaria pertenecientes a la provincia de Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias, España).

De manera específica, en el cuestionario participaron 76 estudiantes (n= 76). De estos, 30 pertenecían al primero de los centros de enseñanza secundaria y 46 al segundo. En cuanto a su distribución, el 40.5 % eran hombres y el 59.5 % mujeres, situándose su edad media en 17.27 (SD= .48). Las características específicas de la muestra participante en el cuestionario se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1***Características de la muestra participante en el cuestionario*

N	76
Edad	Media: 17.27 años Moda: 17 SD= 0.48
Sexo	Hombres: n= 34 (40.50 %) Mujeres: n= 42 (59.50 %)
Itinerario	Ciencias de la salud: n= 46 (60.53 %) Ciencias científico- tecnológico: n= 21 (27.63 %) Ciencias sociales: n= 9 (11.84 %)
Rendimiento académico	Suspense: n= 4 (5.26 %) Aprobado: n= 19 (25 %) Notable: n= 42 (55.26 %) Sobresaliente: n= 11 (14.47 %)

Respecto a las personas que colaboraron en el grupo de discusión final celebrado como parte del cierre del programa REMO, se seleccionó una muestra de alumnado a partir de criterios heterogéneos que ofrecieran representatividad. En concreto, estos criterios atendieron al sexo y al itinerario formativo que cursaba el estudiantado. Por otra parte, y en cuanto al criterio de homogeneidad, debían ser estudiantes que participaron en la totalidad del programa de intervención. De manera específica participaron 6 estudiantes, de los cuales el 66.6 % pertenecía al primer centro de enseñanza secundaria y el resto (33.3 %) al segundo.

Se cumplió con una distribución por sexo equitativa: 50 % hombres y 50 % mujeres. La edad media fue de 17 años. A modo síntesis, en la tabla 2, se recogen las principales características de la muestra participante en el grupo de discusión realizado.

**Tabla 2***Características de la muestra participante en el grupo de discusión*

Instituto	Centro de secundaria 1: n= 4 (66.67 %) Centro de secundaria 2: n= 2 (33.33 %)
Edad	Media: 17 años
Sexo	Hombres: n= 3 (50 %) Mujeres: n=3 (50 %)
Itinerario de bachillerato	Ciencias de la salud: n= 2 (33.33 %) Ciencias científico-tecnológico: n= 2 (33.33 %) Ciencias sociales: n= 2 (33.33 %)

### Instrumentos de recogida de datos

El proceso de recogida de datos se realizó mediante un cuestionario y un grupo de discusión. Concretamente se diseñó un instrumento *ad hoc* adaptada a los objetivos del trabajo, a los referentes teóricos analizados y a las características de la muestra a la que iba dirigido. Con el ánimo de asegurar la calidad y validez de las respuestas obtenidas, así como favorecer la comprensión, la precisión y la interpretación adecuada de los datos, se llevaron a cabo las pruebas propuestas por McMillan y Schumacher (2005). Concretamente, se realizó una prueba de contenido (n= 2), una prueba de forma (n= 2) y una prueba piloto (n= 16). A partir de los resultados de estas pruebas, se definió el instrumento definitivo que quedó configurado en torno a cinco apartados. El primero de ellos se destinó a preguntas de carácter sociodemográficas: sexo, edad, nombre del centro de estudios y modalidad/itinerario de bachillerato cursado. El resto se dedicó a preguntas tipo Likert de siete niveles (donde 1 era valoración más baja y 7 la más alta) que incluyeron las dimensiones e ítems que se presentan en la tabla 3. Asimismo, y en el caso de la última de las dimensiones (valoración general del programa), se incluyeron tres preguntas abiertas y una dicotómica para conocer si los participantes recomendarían el programa.

**Tabla 3**  
*Dimensiones, ítems y códigos de las preguntas tipo Likert incluidas en el cuestionario*

Dimensión	Ítems	Cod.
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
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
Competencias 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
Valoración general del programa	Las actividades realizadas me han servido para conocer mis intereses y aspiraciones académico-profesionales	v1
	Las actividades realizadas me han servido para mejorar mi capacidad para tomar decisiones	v2
	Las actividades realizadas me han servido para mejorar mis expectativas sobre la enseñanza universitaria	v3
	Las actividades realizadas han contribuido a mejorar la información sobre aspectos relacionados con la universidad y diferentes titulaciones universitarias	v4
	Las actividades realizadas me han ayudado a mejorar mis hábitos de estudio	v5
	Las actividades realizadas han sido útiles	v6
	Las actividades realizadas me han resultado interesantes	v7
	La duración de las actividades ha sido adecuada	v8

De cara a analizar la fiabilidad de las escalas de tipo Likert incluidas en el cuestionario, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach (Cervantes, 2005) mediante el apoyo metodológico del software SPSS (versión 25.0) y, por su mayor eficacia y robustez, se utilizó el coeficiente Omega de McDonald (Viladrich et al., 2017) con el software Jamovi (versión 2.6.44). Este examen estadístico permitió conocer la consistencia interna de la escala (Bisquerra, 2004). Los valores obtenidos para las dimensiones estudiadas (tabla 4) superaron las puntuaciones críticas establecidas por la literatura (González y Pazmiño, 2015).

Por otra parte, y con el objetivo de complementar los análisis derivados del cuestionario administrado se diseñó un grupo de discusión. Emplear instrumentos de recogida de datos de distinta naturaleza (cuantitativa y cualitativa) facilita la triangulación de la información y mejora la credibilidad y validez de los resultados. El diseño del grupo de discusión se realizó atendiendo a los criterios establecidos por Suárez (2005) en relación con el tamaño, el número y criterios de selección de los participantes, los objetivos previstos, etc. Este grupo de discusión, que se realizó

para valorar el desarrollo general del programa desde el punto de vista de los participantes, giró en torno a tres aspectos clave: satisfacción con las actividades, utilidad de las actividades y propuestas de cambios y mejoras. Como paso previo a la aplicación definitiva, un grupo de expertos (n= 2) analizó el contenido, estructura, idoneidad y pertinencia de los temas a tratar en relación con los objetivos previstos. Para asegurar la validez y fiabilidad en la aplicación del grupo de discusión, se tuvieron en cuenta los planteamientos propuestos por McMillan y Schumacher (2005) y que estaban relacionados con la participación de distintas personas en el proceso de análisis, la grabación digital de la sesión y la identificación de argumentos discrepantes en los testimonios aportados.

**Tabla 4**  
*Análisis de fiabilidad del cuestionario*

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Omega de McDonald
Competencias de adaptabilidad	.813	.810
Toma de decisiones	.758	.744
Competencias y estrategias de estudio	.784	.738
Valoración general del programa	.875	.842

### Procedimiento

El programa se organizó en cuatro módulos: autoconcepto y trayectorias vitales (1), toma de decisiones (2), elección universitaria (3) y entorno de estudio y rendimiento académico (4). Para cada uno de estos módulos se diseñaron las actividades y se siguió la temporalización que se presenta en la tabla 5.

Este programa está destinado a estudiantes de segundo de bachillerato que tienen intención de cursar estudios universitarios en cualquiera de sus modalidades, itinerarios o especializaciones formativas. El espacio natural para su desarrollo es en el horario de tutoría que se destina en los centros de enseñanza secundaria y más en particular en el segundo curso del bachillerato. Por ello, es requisito indispensable contactar con los equipos directivos y departamentos de orientación de los centros de enseñanza secundaria donde se imparte esta formación, de tal manera que se explique de manera detallada el programa, se expliciten los objetivos, se soliciten los permisos correspondientes y se organice y planifique el desarrollo de las actividades a realizar. En este proceso de contacto, se aconseja realizar reuniones con las y los tutores de los grupos de estudiantes para que conozcan el plan que se va a desarrollar durante el curso académico. En cuanto a la duración del programa, está diseñado para ser desarrollado durante un curso académico. De manera detallada las actividades se desarrollan en 7 sesiones (tabla 5).

**Tabla 5**  
*Actividades y temporalización*

Módulo	Actividades	Temporalización	Sesiones
1	Actividad 1. La importancia de conocernos	15 minutos	1
	Actividad 2. ¿Me conozco?	20 minutos	
	Actividad 3. Balance introspectivo	20 minutos	
2	Actividad 4. Sigue tu propio camino	15 minutos	2
	Actividad 5. Estilos de toma de decisiones	40 minutos	
	Actividad 6. ¿Cómo tomamos decisiones?	25 minutos	
	Actividad 7. Somos las decisiones que tomamos	30 minutos	
	Actividad 8. Explorando alternativas	55 minutos	

Módulo	Actividades	Temporalización	Sesiones
3	Actividad 9. ¿Puedo ser un estudiante universitario?	25 minutos	
	Actividad 10. Compañero mayor: hablando desde la experiencia	30 minutos	
	Actividad 11. Universitarios por un día	240 minutos	
4	Actividad 12. Explorando mitos y realidades del estudio	30 minutos	
	Actividad 13. Planificación, organización y herramientas para facilitar el estudio	45 minutos	2
	Actividad 14. La importancia del trabajo en grupo	45 minutos	

Para la evaluación del programa se parte de la propuesta elaborada por Salmerón (1997). Esta evaluación implica tres momentos: inicial, procesual y final. Para recoger información respecto a estos tres momentos y obtener una percepción más completa se propone el uso de distintos instrumentos y técnicas de recogida de datos (tabla 6). Estas técnicas permiten obtener variedad de datos y abordar distintos aspectos de la evaluación del programa.

**Tabla 6**  
*Estrategia evaluativa*

Antes de la aplicación del programa	Durante la aplicación del programa	Después de la aplicación del programa
Cuestionario inicial (pretest)	Rúbrica	Cuestionario final (postest)
Grupo de discusión inicial	Diario de campo	Grupo de discusión final

### Consideraciones éticas de la investigación

Dado que la intervención diseñada estaba destinada a estudiantes que en su mayoría eran menores de edad, se solicitó un consentimiento informado verbal al alumnado que iba a participar en este estudio, donde se les explicó las finalidades de esta investigación y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos recopilados. Al finalizar el estudio, se compartieron los resultados con los centros participantes, promoviendo la transparencia y aportando un insumo valioso para futuras iniciativas educativas.

### Análisis e interpretación de resultados

Para el análisis de datos cuantitativos, se llevó a cabo la codificación de las categorías correspondientes de los ítems o preguntas que no estaban precodificadas previamente. Después, los datos recopilados fueron volcados en diferentes hojas de cálculo a través del programa Microsoft Excel para posteriormente proceder a su análisis mediante el software SPSS.25. Este programa ofreció un soporte metodológico para llevar a cabo distintos tipos de análisis. Entre ellos, la fiabilidad de la escala de medida empleada, análisis descriptivos de tendencia central y frecuencias, y pruebas estadísticas no paramétricas, concretamente la prueba de Wilcoxon. Además, y de acuerdo con las recomendaciones de APA, se calculó el tamaño del efecto a partir del valor “r” (*signed rank test*) al ser el adecuado para el análisis de contraste realizado. La expresión matemática para este tamaño del efecto es la siguiente (Tomczak y Tomczak, 2014):

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

donde “r” equivale al valor del tamaño del efecto, “Z” al resultado obtenido en la prueba de Wilcoxon y “n” el número de participantes.

Por su parte, el análisis cualitativo de las preguntas abiertas en el cuestionario y del grupo de discusión se realizó con el apoyo metodológico del programa informático ATLAS.ti 9. Para ello, se redujeron los datos realizando la transcripción textual del grupo de discusión y se creó una unidad

hermenéutica con el propósito de identificar citas relevantes y asignar códigos a cada uno de los documentos cargados. Esto permitió una organización más efectiva de los datos y una mayor comprensión de los datos para realizar el análisis de contenido.

## Resultados

Tres de las dimensiones analizadas en este trabajo fueron valoradas antes y después de la aplicación del programa de intervención (pretest-postest) con la intención de identificar si había ganancias de carácter significativo ( $p \leq .050$ ). Estas ganancias se calcularon a partir de la diferencia entre la puntuación promedia obtenida en el momento postest y pretest en la dimensión correspondiente. De manera específica, las dimensiones donde se calculó la ganancia fueron: competencias de adaptabilidad (1), toma de decisiones (2) y competencias y estrategias de estudio (3).

En la tabla 7 se presentan las ganancias obtenidas para cada una de las dimensiones, junto con los valores de significancia que arrojó el análisis de contraste realizado mediante la prueba de Wilcoxon y su tamaño del efecto.

**Tabla 7**  
*Ganancia en las dimensiones objeto de estudio*

Dimensiones	$\bar{x}$ pretest	$\bar{x}$ postest	Ganancia	p	r
Competencias de adaptabilidad	5.23	5.94	.71	.000	.58
Toma de decisiones	4.61	4.93	.32	.000	.42
Competencias y estrategias de estudio	5.11	5.56	.45	.000	.43

En las distintas dimensiones analizadas en este trabajo, el programa de intervención contribuyó de manera significativa a su desarrollo y con un tamaño del efecto mediano (Cohen, 1998). A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de las distintas actividades formativas propuestas.

El nivel de adaptabilidad general alcanzado por el alumnado que participó en el programa fue moderadamente alto (5.94; SD= .698). De hecho, a partir de los ítems que integraron la escala de adaptabilidad (tabla 8), se comprobó que las puntuaciones en esta dimensión fueron elevadas. Así, el alumnado se caracterizó por estar implicado en sus estudios ( $\bar{x}= 5.97$ ; SD= 1.06), asumir las responsabilidades de sus acciones ( $\bar{x}= 5.96$ ; SD= 1.28), pensar en la planificación de su futuro académico y profesional ( $\bar{x}= 5.91$ ; SD= 0.87), conocer los pasos a dar y las decisiones a tomar para alcanzar sus metas académicas ( $\bar{x}= 5.84$ ; SD= 0.80) y mostrar preocupación por conocer las distintas opciones formativas a las que podrían acceder ( $\bar{x}= 5.82$ ; SD= 1.04).

**Tabla 8**  
*Análisis descriptivo de las competencias de adaptabilidad*

Ítem	$\bar{x}$	SD
ca1	5.84	0.80
ca2	5.91	0.87
ca3	5.96	1.28
ca4	5.97	1.06
ca5	5.82	1.04

Otro de los aspectos que se consultó al alumnado y que tenía una relevancia sustantiva en la transición académica, tuvo que ver con el proceso de toma de decisiones. En este sentido, se comprobó que, tras la realización del programa, el alumnado alcanzó una puntuación promedia de 5.43 (5.43; SD= .67) en esta dimensión. Profundizando en este proceso de elección (tabla 9, se identificó que el alumnado era consciente de las consecuencias que tenían las decisiones actuales de cara a su futuro académico ( $\bar{x}$ = 5.97; SD= 1.12), analizó las alternativas que tenía antes de tomar una decisión ( $\bar{x}$ = 5.70; SD= 1.08), tomaba decisiones teniendo en cuenta sus propios criterios ( $\bar{x}$ = 5.61; SD= .95) y conocía los pasos que debía dar para tomar una decisión ( $\bar{x}$ = 5.61; SD= 1.17).

**Tabla 9**  
*Análisis descriptivo de toma de decisiones*

Ítem	$\bar{x}$	SD
td1	4.26	1
td2	5.61	1.17
td3	5.97	1.12
td4	5.70	1.08
td5	5.61	0.95

Respecto a las competencias y estrategias de estudio, los hallazgos del trabajo evidenciaron que el programa REMO contribuyó a su mejora, haciendo que el alumnado alcanzara una puntuación promedio de 5.56 (5.56; SD= .734). De manera más específica (tabla 10), las personas que participaron en el programa eran conscientes de la importancia de planificar para alcanzar resultados académicos adecuados ( $\bar{x}$ = 5.96; SD= 1.14), consideraron que sabían trabajar en equipo ( $\bar{x}$ = 5.71; SD= 1.13), tenían estrategias para identificar las principales ideas de un texto ( $\bar{x}$ = 5.50; SD= 0.97), establecían relaciones entre los contenidos de clase ( $\bar{x}$ = 5.26; SD= 1.23) y organizaban las tareas académicas antes de afrontarlas ( $\bar{x}$ = 5.17; SD= 1.42).

**Tabla 10**  
*Análisis descriptivo de las competencias y estrategias de estudio*

Ítem	$\bar{x}$	SD
ce1	5.26	1.23
ce2	5.24	1.13
ce3	5.17	1.42
ce4	5.96	1.14
ce5	5.50	0.97
ce6	5.71	1.13

Finalmente, y respecto a la valoración general del programa, las personas participantes apreciaron su desarrollo ( $\bar{x}$ = 5.87; SD= .17). Estos hallazgos también quedaron reflejados en el análisis cualitativo realizado, cuando compartieron que las actividades realizadas “me gustaron mucho” (gdf.5), “en general me ha parecido todo muy bien” (gdf.4) o “en general estoy satisfecha” (gdf.2).

En consonancia con la información presentada en la tabla 11, el alumnado resaltó que las actividades en las que participaron contribuyeron a conocer sus intereses y aspiraciones académicas ( $\bar{x}$ = 5.95; SD= 0.73). Esta idea se vio argumentada en unos de los relatos aportados en

el grupo de discusión cuando señalaron que “te hacen pensar sobre tu futuro y comparar lo que tienes con lo que te piden” (pf.3) o “nos han ayudado a conocernos mejor y reflexionar sobre nuestras fortalezas y las cosas que debemos mejorar para alcanzar nuestras metas” (pf.4).

También señalaron que el programa sirvió como un mecanismo para mejorar su proceso de toma de decisiones ( $\bar{x}$ = 5.96; SD= 0.74). Al respecto indicaron que “me han ayudado a tomar decisiones más informadas sobre mi futuro” (pf.2) o “era el típico que siempre tomaba decisiones a la ligera o en función de lo que me decían otros, y gracias a algunas actividades me he dado cuenta de la importancia que tiene tomar decisiones de manera adecuada” (pf.1).

Un elemento que también destacó de manera significativa fue la utilidad que tuvieron las actividades para mejorar las expectativas académicas que tenía el alumnado sobre la enseñanza universitaria ( $\bar{x}$ = 6; SD= 0.97). Así quedó recogido en los relatos aportados por el alumnado, cuando compartió que “me imaginaba la universidad totalmente diferente y los profesores es lo típico que tu piensas que van a ser todos unos bordes y super serios, pero al final todos los que hablaron con nosotras la verdad que fueron muy amables” (pf.2).

Asimismo, el programa sirvió como referente para la mejora de la información que tenía el alumnado acerca de la universidad y las titulaciones que ofertaba ( $\bar{x}$ = 6.05; SD= 0.91). Por tanto, las personas participantes en el programa destacaron estas actividades ya que han “han sido útiles porque nos han proporcionado información relevante sobre la universidad y sobre la carrera que quiero estudiar. [...] muchas veces no nos da información sobre una carrera en concreto y no es algo que yo por mí mismo me ponga a buscar solo. El hecho de saber que se espera de mí y los contenidos y asignaturas que voy a trabajar en la carrera me ha tranquilizado” (pf.5).

Respecto a las competencias y estrategias de estudio, el alumnado consideró que fueron mejorados mediante las actividades desarrolladas ( $\bar{x}$ = 5.58; SD= 1.04). De hecho, destacó que “he aprobado algunos exámenes porque he intentado organizarme mejor como vimos en las actividades” (pf.2). Además, resaltó que “me han enseñado a priorizar tareas y sobre todo también la importancia de utilizar herramientas como los calendarios” (pf.6). Asimismo, manifestó que han sido de gran ayuda sobre todo los *tips* respecto al tema de organizar mi tiempo, establecer metas y maximizar mi rendimiento académico” (gdf.2).

**Tabla 11**  
Análisis descriptivo de la de la valoración general del programa

Ítem	$\bar{x}$	SD
v1	5.95	0.73
v2	5.96	0.74
v3	6.00	0.97
v4	6.05	0.91
v5	5.58	1.04
v6	5.89	0.86
v7	5.88	0.94
v8	5.62	1.07

Los hallazgos del trabajo realizado también demostraron que las actividades realizadas fueron de interés para el alumnado participante en el programa ( $\bar{x}$ = 5.88; SD= 0.94) y tuvieron una duración adecuada ( $\bar{x}$ = 5.62; SD= 1.07). El 89.47 % de las personas participantes en el programa señaló que recomendaría a otras personas su participación en este tipo de actividades. Manifestaron, en esta línea, que el programa “puede ayudarte a conocerte a ti mismo y qué te gustaría ser y te da bastante

información sobre las diferentes opciones universitarias” (pf.1). Asimismo, destacaron que “no tenía muy claro qué quería estudiar y después de hacer las actividades y conocerme a mí misma, y de conocer información sobre diferentes alternativas que quería estudiar he logrado decidirme” (pf.19). También “te das cuenta de la importancia que tiene la toma de decisiones” (pf.69).

En relación con las posibles mejoras o cambios a introducir, señalaron que sería conveniente revisar los horarios en los cuales se desarrollaron las actividades, ya que al “hacerlas a última hora ya estamos cansados y como que cuesta más seguir el hilo” (gdf.4). En este mismo sentido, también sugirieron la necesidad de facilitar más tiempo para la realización de las actividades indicando que “algunas actividades creo que necesitaban más tiempo para seguir las trabajando porque a veces sentía como que se hacía todo muy deprisa” (gdf.5).

### **Discusión y conclusiones**

El objetivo de este trabajo fue describir las valoraciones del alumnado participante en el programa REMO, confirmando, en términos generales, 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. Así, al finalizar las actividades del programa, el alumnado 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, los estudiantes que finalizaron el programa REMO tenían un adecuado desarrollo de las competencias de adaptabilidad, lo que reforzaría y mejoraría su proceso de transición y aterrizaje al contexto universitario.

Por otro lado, el programa ayudó al alumnado a reflexionar sobre la importancia de tomar decisiones informadas y conocer la influencia que puede llegar a tener su entorno en la toma de decisiones relacionadas con la elección de estudios universitarios. Estos resultados coincidieron con los obtenidos en el programa de orientación educativa sociolaboral (POES) elaborado por Santana et al. (2010). Al igual que ocurrió con el programa REMO, los resultados señalaron que les había ayudado a reflexionar sobre la decisión a tomar al finalizar sus estudios.

Asimismo, el alumnado destacó que las actividades realizadas le sirvieron para optimizar sus expectativas académicas sobre la enseñanza universitaria, a profundizar en aspectos relacionados con la universidad y diferentes titulaciones universitarias y a clarificar sus decisiones. Estos hallazgos son similares a los del Programa Orienta, el cual, tiene una valoración favorable en la mayoría de sus aspectos por parte de los orientadores educativos y ha servido para que el alumnado, entre otros aspectos, pueda explorar diferentes alternativas de estudios y tomar una decisión sobre su futuro más informada. Asimismo, los resultados del programa REMO son similares a los resultados obtenidos en los programas de Subero y Esteban-Guitart (2017) y Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2017).

Respecto a las competencias y estrategias de estudio, Martínez et al. (2016) sugieren que contribuyen a facilitar los procesos de transición. En este sentido, los hallazgos de este trabajo pusieron de manifiesto que el alumnado participante en el programa REMO, después de finalizar las actividades, tenía mayor conciencia de la importancia de la planificación como elemento clave para alcanzar buenos resultados académicos, mejoró su forma de trabajar en grupo, aprendió a localizar las ideas principales de un texto, conoció diferentes formas de organizar y establecer relaciones entre los contenidos abordados en el aula y aumentó su conocimiento sobre diferentes herramientas para resumir y organizar las ideas. En definitiva, mejoró sus competencias de aprendizaje, sus hábitos de estudio y su forma de enfrentar las tareas académicas. Por tanto, y en consonancia con López (2019), Álvarez (2019) y Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2017), serían estudiantes que podrían tener éxito en el proceso de transición de bachillerato a la universidad.

Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentra el acceso a la muestra que participó en el programa REMO. Los centros educativos contactados presentaron ciertas resistencias para

participar en la propuesta formativa, principalmente debido a que el segundo curso de bachillerato se destina casi en su totalidad a la preparación del alumnado para el acceso a la universidad y la superación de la prueba EBAU. Tras la realización de la acción formativa diseñada, se evidenció la necesidad de llevar a cabo un programa de intervención más amplio, que abarcara no solo la preparación desde el bachillerato, sino que también permitiera acompañar al alumnado en el momento del tránsito y del aterrizaje al contexto de la enseñanza universitaria. Es por eso que hubiera sido conveniente arbitrar mecanismos de coordinación entre REMO y los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT) universitarios, con el ánimo de facilitar este puente entre la etapa preuniversitaria y universitaria.

### **Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial**

La presente investigación se ha desarrollado siguiendo los principios éticos fundamentales de respeto, confidencialidad y anonimato de las personas participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas involucradas, garantizando el uso exclusivo de los datos con fines académicos. En la elaboración de este trabajo no se han utilizado herramientas de inteligencia artificial.

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribuciones de los autores**

Conceptualización, G.-B., N., Á.-P., P.R. y L.-A., D.; metodología, G.-B., N. y L.-A., D.; software, G.-B., N. y L.-A., D.; validación, G.-B., N. y L.-A., D.; análisis formal, G.-B., N., Á.-P., P.R. y L.-A., D.; análisis de datos, G.-B., N. y L.-A., D.; redacción del borrador original, G.-B., N., Á.-P., P.R. y L.-A., D.; redacción, G.-B., N., Á.-P., P.R. y L.-A., D.; G.-B., N., Á.-P., P.R. y L.-A., D.

### **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.
- 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-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., González-Morales, O. M. y Peña-Vázquez, R. (2021). Academic engagement and dropout intention in undergraduate university students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(1) 108-125, <https://doi.org/10.1177/152102512111063611>
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2017). Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa "Universitarios por un día". *Revista d'innovació Docent Universitària*, (9), 26-38. <https://doi.org/10.1344/RIDU2017.9.3>
- 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*, 72(4), 9-26. <https://doi.org/10.13042/bordon.2020.80131>
- Athiemoalam, 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 alumnado. *EDETANIA*, (55), 223-248. <http://dx.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>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Citarella, A., Maldonado, J. J., Sánchez, A. I. y Vicente, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 479-488. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1873>
- Casanova, J. R., Cervero A., Núñez, J. C., Almeida, L. S. y Bernardo A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://www.psicothema.com/pdf/4501.pdf>
- Cervantes, V. H. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en Medición*, 3, 9-28. <https://doi.org/10.22517/23447214.4181>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Erlbaum.
- 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7565479>
- Eddaif, B., Boriky, D., Mustapha, F., Sadik, M., Amine, M., Kasour, R., Moustad, M. y Talbi, M. (2017). Transition from High-School to University: Obstacles and Difficulties. *Journal of Research and Method in Education*, 7(2), 33-37. <https://doi.org/10.9790/7388-0702013337>
- Fernández-García, C. M., García-Pérez, O. y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria: Un estudio cualitativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1111-1133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14047430006>
- Ferrão M. y Almeida L. (2019) Differential effect of university entrance score on first-year students' academic performance in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), 610-622. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525602>
- González, J. y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>
- Hernández, V. y Franco, E. (2020). La transición del Bachillerato a la Universidad: identidad vocacional de los alumnos con preferencia por los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 261-272. <https://doi.org/10.5209/rced.63133>
- 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>
- Macías-González, G. G., Caldera-Montes, J. F. y Salán-Ballesteros, M.N. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia*, 26(80), 1-23. <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10516>

- Malinauskas, R. y Dumciene, A. (2017). Psychological wellbeing and self-esteem in students across the transition between secondary school and university: A longitudinal study. *Psihologija*, 50(1), 21-36. <https://doi.org/10.2298/PSI160506003M>
- Manzano-Sánchez, H., Mulford, E. J. y Upegui, P. C. (2019). Aspiraciones profesionales y universitarias de estudiantes de grado once de bachillerato de una institución educativa pública de Cali. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 10-25. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/26270/20870>
- Martínez, A., Castro, M., Zurita, F., Chacón, R. y Espejo, T. (2016). Influencia de las aptitudes escolares de los estudiantes en la elección de titulación universitaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 27-45. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16629>
- McMillan, E. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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\\_2494-2510](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7069_2494-2510)
- Runte, A. y Pérez, M. (2020). Un estudio comparado sobre la transición de Secundaria hacia la Universidad entre Brasil y España. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 79-92. [http://dx.doi.org/10.4067/S0718\\_07052020000100079](http://dx.doi.org/10.4067/S0718_07052020000100079)
- Salmerón, H. (1997). *Evaluación educativa: teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Grupo Editorial Universitario.
- Santana, L. E., Feliciano, L. y Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76430>
- Savickas, M., L. y Porfeli E., J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13.330 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.
- 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>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>
- van Lamoen, P. M., Meeuwisse, M., Hiemstra, A. M. F., Arends, L. R. y Severiens, S. E. (2024). 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*, 1-22 <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2331122>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A. y Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>