

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Retos de transición de la secundaria a la universidad en adultos emergentes

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

AUTOR

Mannuel David Vallvé Quiñones

ASESORA

Flavia Alessandra Demarini Razzeto

Lima, Marzo, 2021

Agradecimientos

A mi madre por su apoyo incondicional, comprensión, confianza, sacrificios y por procurarme las mejoras oportunidades de educación.

A Camino de Esperanza por ser mi principal motivación para esforzarme en crecer día a día como psicólogo y persona.

A mis compañeros, amigos, docentes, administrativos y a la PUCP por ser mi sistema de soporte, acompañarme en toda mi experiencia y permitirme encontrarme. Atesoraré siempre estos años de exploración y formación.

A Bienestar Letras y OSOE por ser mi referente de ejercicio profesional psicológico y facilitarme la confianza necesaria en mis propias capacidades.

A Flavia y Fernanda por ser mi equipo favorito para la investigación de transiciones, por los helados y manzanillas.

A J. J. Arnett por su trabajo y genialidad, por ser una fuente de mi afinidad hacia la adultez emergente y la educación superior.

A todos los participantes de la investigación por compartirme sus vivencias y mostrar pleno interés en contribuir a la transición de sus compañeros. Espero que disfruten tanto de esta experiencia universitaria como yo pude hacerlo.

Resumen

En la actualidad, el acceso a la educación superior viene aumentando de manera amplia, aún más respecto al nivel universitario. Los estudiantes que acceden a dicha formación enfrentan tanto un proceso de transición educativa, de la secundaria a la universidad, como evolutiva, de la adolescencia a la adultez emergente. Por ello, el presente estudio planteó como objetivo comprender los retos que surgen en dicha transición desde la perspectiva de los propios alumnos. Para ello, se empleó un diseño cualitativo en un marco epistemológico realista, mediante la aplicación de fichas sociodemográficas y entrevistas semi-estructuradas a ocho universitarios de primer ciclo, ocho universitarios de tercer ciclo y tres escolares de último año de secundaria para comprender el proceso en distintos momentos de la transición. Los resultados apuntan a la existencia de siete retos que involucran tanto a la transición educativa como a la transición evolutiva, y cuyo logro es favorecido u obstaculizado por factores personales, del entorno, del sistema educativo, de la universidad y de sus unidades académicas. La transición es observada por los estudiantes tanto como una oportunidad como un problema, que finalmente los orienta a una transformación personal. Adicionalmente, el estudio ha permitido comprobar la vivencia de las características esenciales de la adultez emergente y nuevas concepciones sobre la adultez en universitarios peruanos.

Palabras clave: transición, educación superior, adultez emergente

Abstract

Nowadays, access to higher education has been increasing widely, even more at the university level. Students who access this education face both an educational transition process, from high school to university, as well as a development transition process, from adolescence to emerging adulthood. Therefore, the present study set the objective of understanding the challenges that arise in said transition from the perspective of the students themselves. For which, a qualitative design was used in a realistic epistemological framework, through the application of sociodemographic forms and semi-structured interviews to eight university students on their first semester, eight university students on their third semester and three high school seniors to understand the process in different moments of the transition. The results point to the existence of seven challenges that involve both the educational transition and the development transition, and whose accomplishment is favored or hampered by personal factors, environmental factors, factors of the educational system, and factors of the university and its academic units. This transition is viewed by students both as an opportunity and as a problem, which eventually guides them to personal transformation. Additionally, the study has allowed to verify the experience of the essential features of emerging adulthood and new conceptions about adulthood in Peruvian university students.

Key words: transition, higher education, emerging adulthood

Tabla de contenidos

Introducción	1
La adultez emergente, una nueva etapa del desarrollo evolutivo	1
El acceso a la educación superior	5
La transición a la universidad	8
Método	12
Participantes.....	12
Técnica de recolección de información	13
Procedimiento.....	14
Análisis de información.....	15
Resultados y discusión	16
Elaborar su proyecto profesional.....	16
Responder a la exigencia académica	19
Actualizar sus patrones de interacción social	22
Involucrarse con la nueva entidad educativa	27
Consolidar su identidad	29
Desarrollar su autonomía.....	32
Asumir el autocuidado.....	35
Conclusión.....	38
Referencias.....	41
Apéndices	64
Apéndice A	64
Apéndice B	65
Apéndice C	66
Apéndice D.....	67
Apéndice E	68
Apéndice F.....	70
Apéndice G.....	72
Apéndice H	73
Apéndice I.....	75
Apéndice J	77
Apéndice K.....	80

Introducción

La adultez emergente, una nueva etapa del desarrollo evolutivo

A fines del siglo XIX e inicios del XX, se desarrolló la propuesta de una nueva etapa evolutiva, la adolescencia, marcando su inicio en la investigación académica con la publicación de G. Stanley Hall en 1904 (Henig, 2010; Arnett, 2006; Kett, 2003). Esta se originó por cambios en el contexto tras la revolución industrial, como la relevancia de la formación para labores especializadas, las leyes contra el trabajo infantil y la escolaridad obligatoria, que ampliaron la dependencia (Henig, 2010; Lerner & Steinberg, 2009; Palacios & Oliva, 1983).

En símil, a inicios del presente siglo Jeffrey Arnett (2000) planteó el surgimiento de un nuevo periodo en el ciclo evolutivo, la adultez emergente (en adelante, AE), debido a nuevas transformaciones sociales. Entre estas, la necesidad de extender la preparación académica tras la revolución tecnológica para acceder a mejores puestos y salarios (Arnett, 2014; McGill & Bell, 2013; Otero, 2010; Giddens, 2000), que limita la independencia financiera (Juárez & Gayet, 2014; Bauman, 2000; Fierro, 1983). Además, el realce de las perspectivas tolerantes en el ámbito sexual, referidas a las prácticas premaritales, el uso de métodos anticonceptivos, el divorcio y la diversidad sexual (Paredes & Polanski, 2016; Juárez & Gayet, 2014; Henig, 2010; Fierro, 1983). Ello, junto con las conquistas sociales alcanzadas por las mujeres en la educación, trabajo y reproducción (Otero, 2010; Cañizo & Salinas, 2010), han modificado y pospuesto instituciones como el matrimonio y la maternidad (Jones et al., 2015; Arnett, 2014; Anderson et al., 2013; Douglass, 2007; Rosenberger, 2007; Bauman, 2000; Giddens, 2000). Finalmente, la exaltación de los jóvenes a la exploración de diversas posibilidades, producto de la reducción de expectativas sociales (Arnett, 2014; Henig, 2010; Giddens, 2000), que ha alterado la valoración y significado de la adultez (Arnett, 2018). Como consecuencia, los hitos que suelen demarcar el inicio de la adultez, es decir el fin de la escuela, la independencia financiera y residencial, el matrimonio y el primer hijo, se vieron afectados y postergados (Gaete, 2015; Arnett, 2014; Juárez & Gayet, 2014; Cohen et al., 2003; Fierro, 1983). Así, estatus y roles que eran adquiridos en décadas anteriores durante el transcurso de los 20 años, hoy no suceden sino hasta iniciados los 30 años (Henig, 2010).

Si bien tales cambios son propios de sociedades occidentales industrializadas, lo cual resalta la influencia cultural en la nueva etapa, la globalización promueve su expansión a otros contextos (Arnett, 2014; Juárez & Gayet, 2014; Tanner & Arnett, 2009). Por ello, es posible observarlos en Latinoamérica, Asia y África, aunque en interacción con factores de desigualdad (Juárez & Gayet, 2014; Anderson et al., 2013; Brandão et al., 2012; Quilodrán, 2011; Galambos

Retos de transición secundaria - universidad

& Martínez, 2007). Específicamente en Perú durante las últimas décadas, ha aumentado el acceso a la educación superior y universitaria (ver Apéndice A) (INEI, 2018b), más notable para las mujeres en el rango etario de 17 a 24 años (ver Apéndice B) (INEI, 2018). Precisamente, el Índice de desigualdad de género actual, 0.420, ha mejorado en comparación al del 2000, 0.526, tras avances en los ámbitos educativo, laboral, y sanitario (INEI, 2016). En consonancia, el periodo de formación se ha extendido y las edades para casarse e iniciar la maternidad se han pospuestos (ver Apéndice C) (INEI, 2018).

En tal sentido, resulta evidente que la AE no es un periodo universal al enmarcarse en culturas individualistas que permiten a su población joven postergar responsabilidades adultas mientras les facilitan un tiempo prolongado de exploración, situándose incluso principalmente en los estratos medio y alto urbanos (Arnett, 2012; Galambos & Martínez, 2007). Sin embargo, estudios en múltiples contextos como sociedades no occidentales, países en desarrollo, países mediterráneos, grupos étnicos minoritarios o estratos sociales diversos han identificado su presencia con variaciones contextuales (Barrera & Vinet, 2017; Arnett, 2016; 2003; Dutra-Thomé & Koller, 2014; Galanaki & Leontopoulou, 2017; Buhl & Lanzs, 2007; Fierro & Moreno, 2007; Lanz & Tagliabue, 2007; Badger et al., 2006; Facio & Micocci, 2003; Mayselless & Scharf, 2003). Al ver sus características modificadas por el entorno y oportunidades, la AE tampoco es inmutable, no obstante, mantiene rasgos comunes que justifican su conceptualización (Arnett, 2012). Pese a todo ello, ambas cualidades no desmerecen su planteamiento al ser observadas en otras etapas (Galambos & Martínez, 2007; Giddens, 2000; Schlegel & Barry, 1991; Palacios & Oliva, 1983).

Pero, ¿qué es entonces, la adultez emergente? Es un nuevo periodo del ciclo evolutivo, comprendido aproximadamente entre los 18 y 29 años, caracterizado por una mayor libertad para cambios y exploraciones de posibles direccionamientos de vida, como el amor, trabajo y perspectivas, favorecido por la relativa independencia de los roles sociales y expectativas adultas pospuestas (Arnett, 2014; 2000). La principal tarea psicosocial de la AE es re-enfocarse, *recentering*, referido a un proceso compuesto por tres etapas para el paso de la dependencia adolescente hacia la autonomía adulta, una modificación del comportamiento externamente regulado a la autorregulación para alcanzar la autosuficiencia. El primer paso implica para los adultos emergentes cambios en las dinámicas de sus relaciones, donde el poder se comparte y el cuidado se hace recíproco. Esto da pie a las exploraciones propias del periodo. Finalmente, establecen compromisos y responsabilidades que perduren (Tanner, 2006). Así, los adultos emergentes progresivamente van fortaleciendo sus decisiones y compromisos en torno a distintos ámbitos (Arnett, 2014). Según los estudios longitudinales, este recorrido carece de

Retos de transición secundaria - universidad

linealidad mostrando tanto progresiones como regresiones, resultando en un andamiaje para seleccionar, identificar y priorizar metas personales (Tanner & Arnett, 2009).

Se reconocen cinco características distintivas de la AE (Arnett, 2014). Primero, es una etapa de exploración de la identidad debido a que surgen más oportunidades para cavilar opciones de vida en torno a la educación, trabajo, amor y perspectivas, alcanzando una mayor clarificación y consolidación de su identidad (Endendijk et al., 2019; Arnett, 2014; Schwartz et al., 2013; Barrett & White, 2002; Giddens, 2000). En segundo lugar, es una edad de inestabilidad pues las exploraciones generan diversos cambios y revisiones, pudiendo devenir en angustia e incertidumbre (Ben-David & Kealy, 2020; Verschueren et al., 2017; Arnett, 2014). Tercero, se distingue por el enfoque en uno mismo en tanto las obligaciones con los demás disminuyen y se priorizan el desarrollo personal y la autonomía (Arnett, 2014; Giddens, 2000). Luego, también se representa por una sensación de estar en el medio, es decir, no lograr identificarse con la adolescencia ni la adultez, optando por una posición ambigua (Barrera & Vita, 2017; Nelson & Luster, 2015; Arnett, 2014; Facio & Micocci, 2003). Finalmente, las variadas posibilidades propias de este periodo refuerzan el optimismo respecto a modificar sus vidas y entorno, generando altas expectativas del futuro (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Facio et al., 2015; Arnett, 2014; Welte, 2002). Precisamente, no debe ser considerado parte de la adolescencia al perder rasgos normativos y control parental, ni tampoco dentro de la adultez por la ausencia de roles y compromisos estables (Arnett, 2014).

Las investigaciones han encontrado variaciones en la vivencia de tales características por parte de los adultos emergentes. Aquellos en el rango de 18 a 25 años muestran mayor representación de exploración, inestabilidad y enfoque, y según crecen disminuye la sensación de estar en el medio, aunque los de 26 a 29 todavía mantienen dichas cualidades y se diferencian de sujetos en otras etapas (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Facio et al., 2015; Arnett & Walker, 2014; Arnett & Schwab, 2012; Fierro & Moreno, 2007; Reifman et al., 2007). Algunos individuos de diferentes culturas experimentan una sexta característica referida al énfasis hacia los demás, principalmente familiares (Barrera & Vinet, 2017; Facio & Micocci, 2003), o distintos niveles de prevalencia de alguna de las cinco principales (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Fierro & Moreno, 2007; Nelson et al., 2004; Facio & Micocci, 2003). Existen incluso cambios intrapersonales (Tanner & Arnett, 2011) al ser una etapa flexible y, por ende, sincrónica y reversible (Otero, 2010; Fierro & Moreno, 2007).

En consonancia, el ámbito cultural parece influir, a su vez, en la concepción sobre la adultez. Los adultos emergentes de culturas occidentales identifican tres principales criterios para la adquisición del estatus de adulto: aceptar la responsabilidad por los actos propios, tomar

Retos de transición secundaria - universidad

decisiones de manera independiente y poseer autonomía financiera; es decir, lograr la autosuficiencia (Arnett, 2003; 2001). En oposición, desestiman los marcadores típicos de transición, como empleo fijo, finalizar los estudios, matrimonio, tener un hijo y otros indicadores biológicos, cronológicos y legales (Andrade, 2016; Arnett & Padilla-Walker, 2015; Wängqvist & Frisé, 2015; Sirsch et al., 2009; Arnett, 2001), dando pie a la necesidad de redefinirlos (Andrade, 2016; Juárez & Gayet, 2014). En comparación, en otros contextos como países orientales, latinoamericanos, de Europa del Este, culturas colectivistas, minorías étnicas migrantes, grupos religiosos y estratos socioeconómicos bajos se observa un amplio acuerdo con dichos criterios, pero también la inclusión de capacidades de interdependencia, entre estas el cuidado de los otros y la regulación emocional, y de cuidado familiar (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Crocetti & Tagliabue, 2015; Doğan et al., 2015; Vosylis et al., 2015; Dutra-Thomé & Koller, 2014; Zhong & Arnett, 2014; Petrogiannis, 2011; Seiter & Nelson, 2011; Marzana et al., 2010; Nelson, 2009; 2003; Badger et al., 2006; Arnett, 2003; Facio & Micocci, 2003). Otras variaciones son evidenciadas en relación al género (Galanaki & Leontopoulou, 2017) y la urbanidad-ruralidad (Cheah et al., 2010).

En suma, es un periodo poco normativo y diversificado a diferencia de otros más homogéneos (Otero, 2010; Arnett, 2000). Así, resulta difícil predecir variables demográficas como residencia, educación, estado civil, empleo, entre otras (Facio et al., 2015); confluyen índices positivos de salud general con una importante prevalencia de trastornos mentales (Arnett, 2014; Lisznyi et al., 2014; Smink et al., 2012; Gore et al., 2011; Benjet et al., 2009; Galambos et al., 2006); y no suele darse una identificación subjetiva con las etapas cercanas (Nelson & Luster, 2015). Además, la exploración de la identidad es distinta al contar con nuevas posibilidades y mayor autonomía para sus elecciones (Inguglia et al., 2015; Schwartz et al., 2005); surgen avances en su desarrollo cerebral, cognitivo y el progreso de nuevas capacidades (Taber-Thomas & Pérez-Edgar, 2015; King & Kitchener, 2015; Burt & Paysnick, 2012; Delgado et al., 2011; Heatherton, 2011; Steinberg, 2011; Tanner & Arnett, 2011); y aumentan las conductas de riesgo al ser normalizadas y disminuir el monitoreo externo (Grigsby et al., 2017; CEDRO, 2015; Arnett, 2014; DEVIDA, 2012; Moodley & Phillips, 2011).

Es importante la comprensión de esta etapa para los investigadores al ser novedosa y abarcar a una amplia población con un impacto no del todo conocido, pero también lo es para los propios adultos emergentes, padres, instituciones y entorno debido a que facilitará actitudes y adaptaciones requeridas como sucedió con la adolescencia (Arnett, 2012; Henig, 2010). Un ámbito importante de indagación se da en la educación superior al ser un espacio que propicia

Retos de transición secundaria - universidad

las exploraciones propias de la etapa y la vivencia de las otras características (Arnett, 2018; Barrera & Vinet, 2017; Galanaki & Leontopoulou, 2017).

El acceso a la educación superior

La educación superior viene atravesando, a su vez, diversos cambios. A nivel global hay una expansión en el acceso (Otero, 2010) favorecida, entre otros puntos, por la universalización de la educación secundaria (Figallo, 2015), el proceso de urbanización y presiones del mercado (Diaz, 2008), y la importancia otorgada al título profesional para aspirar a mayores ingresos y estatus (Arnett, 2014; INEI, 2017; Trow, 1973). Aunque esta última idea es cuestionable en países en desarrollo, donde las oportunidades de movilidad social conviven con el desempleo, subempleo e inequidades (Arias et al., 2017; Daude & Robano, 2015; Juárez & Gayet, 2014; Lavado et al., 2014; Filardo, 2010; Pastore, 2009).

Dicho crecimiento genera un amplio impacto en el sistema educativo, acorde a lo cual Trow (1973; 2007) planteó un modelo con tres fases. Según este, en un inicio solo las élites (0-15% de la población) accedían a la educación terciaria, por lo cual su objetivo residía en prepararlas para dirigir. Tras la Segunda Guerra Mundial, el ingreso se extiende a las masas (16-50%) para facilitar habilidades ante un mayor rango de roles. Finalmente, se alcanza el acceso universal (superior al 50%) donde la prioridad es la adaptación de la población a los cambios del contexto. Lejos de darse un avance lineal del sistema, conviven dos o más fases en un mismo entorno e incluso persisten características previas (Trow, 2007; Brennan, 2004). El aumento de estudiantes conlleva al incremento de la proporción de la población en dicho nivel y del número de instituciones. Surgen así nuevos retos, entre estos atender la demanda creciente, la diversidad del nuevo alumnado y mantener los estándares necesarios de calidad (Trow, 1973; 2007), para asegurar los beneficios económicos y sociales esperados (Arias et al., 2017).

De modo similar en Perú, en un inicio el acceso estuvo limitado a la élite (Mejía, 2018), pero en las últimas décadas se advierte el crecimiento de la proporción de la población con formación superior y universitaria (INEI, 2018; Diaz, 2008), y del número de instituciones (SUNEDU, 2015; Lavado et al., 2014). Acorde a esta situación, el sistema peruano se encuentra en la segunda fase (González, 2018; Figallo, 2015), estando el ingreso aún limitado a determinados sectores socioeconómicos y criterios de selección, lo cual repercute en la creación de programas de becas al ser un derecho en el contexto actual (Arias et al., 2017; Trow, 2007).

Tal expansión en el acceso ha generado cuestionamientos al incrementarse la proporción de alumnos sin la preparación académica adecuada (Arias et al., 2017), en tanto el porcentaje de admitidos se ha mantenido pese al aumento de postulantes (Yamada et al., 2013), y existir

Retos de transición secundaria - universidad

mayor probabilidad de asistir a una universidad de menor calidad (Lavado et al., 2014). Esto último se relaciona con el proceso de “desregulación” de los años 90 que redujo la supervisión del Estado en la aprobación de nuevas universidades y la autorización de operar con o sin fines de lucro (Ley N° 26439, 1995; Decreto legislativo N° 882, 1996), tras lo cual aumentó drásticamente el número de estas (SUNEDU, 2015; Yamada et al., 2013) y se produjo un incremento de entidades de menor calidad (Lavado et al., 2014). Con la Ley Universitaria N° 30220 del 2014, el Estado recuperó su rol en el aseguramiento de calidad e instauró un proceso de reforma (González, 2018; Arias et al., 2017; SUNEDU, 2015). En la educación técnica, la Ley N° 30512 del 2016 ha contribuido de manera similar (González, 2018).

¿Pero qué motiva a los egresados del nivel secundario a continuar sus estudios? Según Trow (2007; 1973), la masificación influye en las expectativas de los padres y estudiantes, en tanto el ingreso se convierte en un derecho y una oportunidad para mejorar la calidad de vida, y para algunos grupos sociales incluso una obligación o un acto que se da por supuesto. En estudiantes peruanos se ha observado la presencia de motivaciones extrínsecas como el interés por los beneficios económicos y de empleabilidad, altamente compartidas por los padres, mientras que en menor medida consideran otras internas como la realización personal y profesional (Guerrero et al., 2016; Guerrero, 2013). Las aspiraciones de educación superior, particularmente universitaria, en Perú son un factor relevante para la migración siendo mayores las proporciones de migrantes en edad de formación superior y con educación universitaria, y menor con falta de estudios, en comparación al resto de la población (ver Apéndice D) (OIM, 2015). Existen además factores personales, familiares y escolares que predicen la postulación a dicho nivel (Guerrero, 2013; Castro et al., 2011). Pero también persisten barreras económicas, académicas, psicológicas y de soporte familiar o escolar que dificultan la postulación y el acceso (Guerrero et al., 2016; Guerrero, 2013; Castro et al., 2011), así como la carencia de información acerca de las carreras y el sistema (Arias et al., 2017; Guerrero, 2013) que contribuye a generar ideas vagas o poco realistas (Guerrero et al., 2016; Hastings et al., 2016). Por su parte, el ámbito urbano-rural y el nivel socioeconómico parecen relacionarse con el acceso (ver Apéndice B) (INEI, 2018), y la desmejora de la condición económica familiar puede influir en la modificación o renuncia de las aspiraciones y expectativas educativas iniciales de los padres e hijos (Arias et al., 2017; Guerrero et al., 2016).

El acceso a la educación superior implica además la elección vocacional. Respecto al nivel, las aspiraciones de los jóvenes peruanos parecen priorizar la educación universitaria ante la técnica (Guerrero et al., 2016), reflejado en las tasas de matrícula y crecimiento (ver Apéndice A) (INEI, 2018b), aunque en contextos similares ello responde a las políticas públicas de becas

Retos de transición secundaria - universidad

y financiamiento (Ruiz-Tagle & Paredes, 2019). En la elección de la universidad, los discentes coinciden en los criterios de inversión económica, nivel académico y prestigio de la institución (Zuñiga et al., 2019; Tarrillo, 2016; Maniu & Maniu, 2014; García & Moreno, 2012; Zamora, 2010), y en menor medida, oportunidades de inserción laboral (Tarrillo, 2016; Maniu & Maniu, 2014), clima universitario y cercanía física a la entidad (Zuñiga et al., 2019). El género parece influir cuando las universidades cuentan en mayor medida con carreras tradicionalmente polarizadas (Zamora, 2010).

Sobre la decisión de carrera, según la teoría de Super (1990) esta se construye a lo largo del ciclo vital. Un periodo significativo lo constituye el de exploración, que sucedería entre los 15 a 25 años, donde se consideran características e intereses en la selección de opciones viables para luego de manera gradual aumentar el compromiso y finalmente probar la elección en el campo laboral. Para Savickas (1997) es crucial en dicho proceso la adaptabilidad profesional, integrada por el control de las decisiones, el compromiso con estas, la curiosidad para explorar y la confianza en alcanzar las metas vocacionales. En tanto, Rimada (2001) resalta seleccionar opciones congruentes con las aptitudes e intereses, obtener información interna y externa, evaluar y considerar alternativas y finalmente verificar la decisión tomada. Pese a tal acuerdo sobre la importancia de explorar, las investigaciones apuntan al desconocimiento generalizado del sistema y carrera entre los escolares, incluso tras finalizar la secundaria (Lima et al., 2018). Así, un amplio porcentaje no tiene idea de qué estudiar o solo posee una tentativa (Olivares & Quezada, 2013; Norzagaray et al., 2011; Zamora, 2010), comúnmente influenciada por sus padres (Arnett, 2014).

Precisamente, si tal elección implica considerar intereses, motivaciones, personalidad, aptitudes, expectativas, oportunidades laborales, influencias del entorno, entre otros (García-Ripa et al., 2018; Tziner et al., 2012; Norzagaray et al., 2011; Frisancho, 2006), carecer de información relevante la dificultará. Es preocupante entonces que las escuelas y ferias vocacionales no provean adecuados datos y acompañamiento vocacional (Guerrero et al., 2016; Olivares & Quezada, 2013; Frisancho, 2006), mientras que las fuentes virtuales como internet y redes sociales adquieren un mayor uso (Olivares & Quezada, 2013; Conejero et al., 2012; Fondevilla et al., 2012; Norzagaray et al., 2011; Lagos & Palacios, 2008).

Asimismo, la toma de decisiones podría complejizarse debido a las características del sistema peruano. La transparencia, es decir la temprana claridad de los requerimientos y preparación para alcanzar una ocupación (Hamilton, 1994), es un rasgo no observado al existir una amplia variedad de instituciones y programas que, sin embargo, no proveen información pronta y precisa de sus opciones, procesos o empleabilidad (Arias et al., 2017; Lavado et al.,

Retos de transición secundaria - universidad

2014). Tampoco se ha reportado la existencia de flexibilidad, entendida como la facilidad para moverse entre las opciones del sistema sean nivel, instituciones o carreras (Hamilton, 1994). A diferencia de contextos extranjeros, la etapa escolar tiene una menor duración, finaliza a una edad más temprana, no suele brindar formación específica y orientada a la educación superior o acorde a los intereses profesionales (Del Valle & Ferradas, 2011), afectando la exploración y decisión informada, y acelerando un proceso evolutivo aún no logrado (Super, 1990).

Pese a tales barreras y limitaciones en el acceso, es importante fomentar que más escolares accedan a la formación universitaria debido a su influencia en el desarrollo de estos (Trow, 2007; Pascarella & Terenzini, 2005; Rodgers, 1989; Chickering, 1969). Así, se constatan beneficios en el área psicosocial, como mayor exploración de la identidad e ideologías, mejora de la autonomía y autoconcepto, fortalecimiento de la toma de decisiones, logro de habilidades interpersonales, involucramiento en actividades cívicas y políticas, y aumento de tolerancia y actitudes equitativas (Rosemond & Owens, 2018; Barrera & Vinet, 2017; Pascarella & Terenzini, 2005). En el ámbito cognitivo, se evidencia un mayor conocimiento y aptitudes académicas, uso de habilidades cognitivas complejas, progreso del pensamiento crítico, post formal y reflexivo, así como cambios en el razonamiento moral (Barrera & Vinet, 2017; King & Kitchener, 2015; Giménez, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005). Además, promueve mejoras económicas y sociales que contribuyen al entorno (Arias et al., 2017), en línea con sus funciones y fines (Ley N° 30220, julio de 2014). Por supuesto, durante la experiencia universitaria surgen también nuevas brechas y dificultades que conviene conocer (Jiménez, 2017).

La transición a la universidad

Para comprender las implicancias de la experiencia originada por el paso de la secundaria a la universidad es necesario hablar sobre las transiciones. La transición es definida como el acontecimiento o proceso del cambio de una realidad a otra, suponiendo variaciones en la persona, sus roles, la relación con el entorno y las expectativas que reciben (Vogler et al., 2008; Gairín, 2005; Sacristán, 1997). Los autores concuerdan que esta puede ser calificada como problemática al generarse diversos retos, pero también como una oportunidad en tanto la persona logre los ajustes necesarios para adaptarse, alcanzando un mayor desarrollo (Vogler et al., 2008; Gairín, 2005; Castro et al., 2012; Sacristán, 1997). Es además multifactorial al ser afectada por el contexto o el sujeto, cuyas características pueden presentarse como facilitadores o limitantes (Vogler et al., 2008; Aguilar, 2007; Pascarella & Terenzini, 2005). Entre estas, destacan las transiciones educativas, referidas al paso de un nivel educativo al siguiente (Demarini, 2017). Por ello, es un proceso que abarca el último año del nivel previo y el primero

Retos de transición secundaria - universidad

del nuevo, recomendándose evaluar el resultado del mismo al finalizar el segundo año del periodo (Aguilar, 2007; Rodríguez et al., 2004). En tal sentido, se apunta a la importancia de la continuidad entre los distintos contextos y la cooperación de los actores involucrados, acorde a los aportes del modelo ecológico en la educación (Gifre & Esteban, 2012; Bronfenbrenner, 1992). Sin embargo, se ha constatado en distintas transiciones la existencia de brechas en las percepciones e iniciativas de todos ellos (Castro et al., 2018; Jiménez, 2017; Demarini, 2017; Castro et al., 2012; Gairín, 2005).

Así, la transición a la universidad supone cambios en el ámbito académico, pero también en el personal, social e institucional (Jiménez, 2017; Pease & Ysla, 2015; García et al., 2014; Gairín, 2005). Acorde a lo cual, se han planteado modelos para comprender el logro de la adaptación, siendo los más empleados en las investigaciones el de Baker y Siryk (1989; 1984) y el de Almeida, Soares y Ferreira (2001; 2000). Para los primeros, los estudiantes deben realizar ajustes del tipo académico, referido a las exigencias educativas y el compromiso; sociales, en torno a sus nuevas relaciones interpersonales; emocional, para asegurar su bienestar psicológico y físico; e institucional, al requerir la identificación y compromiso con una nueva entidad educativa. De manera similar, para los últimos, los ajustes suceden en las áreas de estudio, en relación a las competencias y hábitos; interpersonal, respecto a nuevas interacciones; personal, referido al bienestar y la claridad de su identidad; vocacional, correspondiente a la formación de un proyecto profesional; e institucional, el vínculo a formar con la universidad.

Si bien unas perspectivas resaltan las características propias de los estudiantes en la adaptación mientras otras, factores contextuales e institucionales, las investigaciones apuntan a la integración e interacción de estas (Gallardo et al., 2014; Soares et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 2005). A nivel personal se identifican los antecedentes académicos, como el rendimiento previo o la orientación vocacional recibida (Rueda et al., 2020; Álvarez et al., 2015; Credé & Niehorsten, 2012; Soares et al., 2006); la situación académica inicial, correspondiente a la nota de acceso o la carrera de ingreso como primera opción (Rueda et al., 2020; Soares et al., 2006); las características psicosociales, entre estas, la autonomía, la autoeficacia, la motivación, las expectativas e implicación académica (Álvarez & López, 2019; Pérez et al., 2017; Gallardo et al., 2014; Soares et al., 2006; Beyers & Goossens, 2002); los indicadores de bienestar, tales como la satisfacción con la experiencia universitaria y los niveles de soledad, depresión y estrés académico (Martínez, 2019; Pérez et al., 2017; Chau & Saravia, 2014; Credé & Niehorsten, 2012; Soares et al., 2006; Beyers & Goossens, 2002); y datos sociodemográficos, específicamente el sexo y la migración (Molina, 2015; Soares et al., 2006; Rísquez et al., 2004). En el entorno, se consideran elementos económicos, entre estos el nivel socioeconómico

Retos de transición secundaria - universidad

familiar y el acceso a subvenciones (Jiménez, 2017; Soares et al., 2006); e interpersonales, como el soporte familiar percibido y la calidad de la interacción con docentes y pares (Jiménez, 2017; Gallardo et al., 2014; Credé & Niehorsten, 2012). Respecto a la institución, se aprecian las variables de facultad de pertenencia, clima del ambiente de aprendizaje, carga académica, servicios de orientación y actividad docente (Pérez et al., 2017; Credé & Niehorsten, 2012; Gairín et al., 2009; López et al., 2006; Soares et al., 2006; Almeida et al., 2004).

El primer año en la universidad es crucial además al focalizar la mayor proporción de deserciones y repitencias (Viale, 2014; Silva, 2011; Aguilar, 2007; González & Girón, 2005; Rodríguez et al., 2004). Aunque estas pérdidas y rezagos son parte del proceso de desarrollo de hábitos y capacidades (Jiménez, 2017), la concretización de tales eventos tiene efectos perjudiciales para el estudiante, la institución y la sociedad (Barboza et al., 2017; Esteban et al., 2017; Sanabria, 2013, Aguilar, 2007; González & Girón, 2005). Así, si bien las altas tasas de deserción global, regional y nacional observadas (Barboza et al., 2017; Heredia et al., 2015; Viale, 2014; Mori, 2012; Silva, 2011; Aguilar, 2007; Rodríguez et al., 2004; González, 2005) son esperables por el crecimiento en el acceso (Trow, 2007), no dejan de ser alarmantes.

Los modelos que explican la deserción resaltan variables personales, contextuales e institucionales, evidenciando ser un fenómeno complejo y multidimensional (Pérez et al., 2017; Viale, 2014). Las investigaciones apuntan mayormente a causas económicas, como las dificultades financieras o carecer de subvenciones; vocacionales, al no cursar la carrera de su preferencia o no haber recibido orientación adecuada; académicas, por el bajo rendimiento obtenido y desmotivación; familiares, como el poco soporte o conflictos parentales; y de identificación, por la percepción negativa de la calidad de los servicios o bajo involucramiento con la entidad (Guevara, 2019; López et al., 2014; Sanabria, 2013; Mori, 2012; Silva, 2011; Contreras et al., 2010; Aguilar, 2007; González, 2005). Otras características como antecedentes de rendimiento escolar bajo, baja adaptación o desadaptación a la vida universitaria y pertenecer a familias monoparentales han mostrado favorecer el riesgo de deserción (Rueda et al., 2020; Bernardo et al., 2015); mientras que la autoeficacia, la motivación intrínseca, la satisfacción con la carrera elegida, un adecuado rendimiento universitario, la percepción de niveles bajos de estrés y altos de soporte familiar, así como la integración con la entidad influyen a favor de la permanencia (Esteban et al., 2017; Pérez et al., 2017; Álvarez et al., 2015; Aguilar, 2007).

Las situaciones particulares de los estudiantes también afectan sus experiencias universitarias. Entre estas, la migración enfrenta al alumno con el sentimiento de soledad (García & Medina, 2011) y la vida independiente (Cotler, 2016), y en el caso de aquellos provenientes de pueblos originarios, con diferencias culturales del nuevo entorno y del sistema

Retos de transición secundaria - universidad

educativo (Riquelme & Bascuñán, 2016). Por su parte, los estudiantes de primera generación han reportado obstáculos asociados a la falta de soporte familiar en el ámbito académico al no haber accedido sus padres a la educación superior (Flanagan, 2017), además de otros propios de rasgos usualmente asociados al grupo como pertenecer a un estrato socioeconómico bajo o ser migrantes (Segovia & Flanagan, 2019). Aquellos con becas de estudios afrontan barreras administrativas y vocacionales debido a la normativa del programa de subvención que incluso pueden desembocar en deserciones previas a la matrícula (Cotler, 2016; Aramburú et al., 2015), sumadas a las barreras del nivel socioeconómico o ubicación de origen (Aramburú & Núñez, 2019; Denegri & Gerlach, 2018; García & Medina, 2011). Los alumnos con discapacidades encuentran problemáticas en la coordinación de sus necesidades de salud y el desarrollo de las actividades académicas (Álvarez et al., 2012), y la presencia o ausencia de ajustes académicos, administrativos y de infraestructura de la institución (Pérez, 2019). En el caso de quienes asumen un segundo rol, como la paternidad, maternidad, trabajo o deporte de alto rendimiento, una importante dificultad reside en compaginar las responsabilidades de ambos roles, requiriendo mayor esfuerzo en la gestión del tiempo (Miró et al., 2018; Flanagan, 2017; Perez-Rivases et al., 2017; Miller & Arvizu, 2016; Álvarez et al., 2014; Salguero & Marco, 2014).

En tal sentido, surge una amplia variedad de perfiles de estudiantes en consecuencia a la expansión del acceso a la educación superior (Trow, 2007), que, a su vez, influyen en el proceso de transición. Sin embargo, aunque se espera que las instituciones sean capaces de comprender las necesidades de sus estudiantes para favorecer su transición educativa mediante estrategias idóneas (García et al., 2014; Contreras et al., 2010; Gairín, 2005), son limitadas las investigaciones en torno a la transición de la secundaria a la universidad. De manera similar, pese a que las transiciones de diferentes ámbitos, como la educativa y evolutiva, se retroalimentan entre sí (Demarini, 2017; Juárez & Gayet, 2014; Gairín, 2005), son escasos los estudios que consideren ambos aspectos.

Por ello, la presente investigación busca contribuir al conocimiento sobre el proceso de transición, siendo su principal objetivo comprender los retos que experimentan los estudiantes en su paso de la secundaria a la universidad mientras avanzan también de la adolescencia hacia la adultez emergente. Para lo cual, se plantea distinguir qué retos de transición surgen y analizar los factores que favorecen u obstaculizan la superación de los mismos. Se prioriza además la obtención de información desde la perspectiva de los propios estudiantes debido a la importancia identificada de conocer la experiencia de los mismos protagonistas de la transición educativa (Jiménez, 2017; Castro et al., 2015).

Método

Acorde al objetivo planteado, se optó por emplear el paradigma cualitativo debido a que favorece la comprensión a profundidad de la experiencia de los participantes en el fenómeno identificado (Hernández et al., 2014). Al considerar a la transición como un proceso que se construye en la interacción de los sujetos con su entorno (Vogler et al., 2008), se seleccionó una posición constructivista en el nivel ontológico al entender la realidad desde dicha definición (Willing, 2013). En el nivel epistemológico, se optó por un marco realista al buscar generar conocimiento sobre la realidad del proceso de la transición (Willing, 2013). En cuanto al enfoque, se seleccionó el enfoque temático y de manera específica el análisis temático, debido a que se adecúa mejor a la meta de identificar categorías, retos de transición, de manera inductiva en la investigación, es decir desde los testimonios y experiencias recogidas (Braun & Clarke, 2012; Pistrang & Barker, 2012).

Participantes

El proceso de transición de la secundaria a la universidad involucra el último año de la secundaria y el primero de la universidad (Aguilar, 2007; Rodríguez et al., 2004). En tal sentido, el presente estudio contó con tres grupos de estudiantes en diferentes momentos de la transición.

El primer y segundo grupo estuvieron conformados en su totalidad por universitarios. Se accedió a una universidad privada de Lima Metropolitana la cual establece el inicio de la vida universitaria con dos años de formación básica previo al inicio de la especialización, en las unidades de Estudios Generales Letras (en adelante, Letras) y Estudios Generales Ciencias (en adelante, Ciencias).

El primer grupo contó con ocho alumnos, cuatro mujeres y cuatro varones, que se encontraban en su primer semestre en la universidad, la mitad de ellos en Letras y los restantes en Ciencias. El rango de edades de los mismos osciló entre los 16 y 17 años, a excepción de un participante con 20 años. En su mayoría reportaron provenir de Lima, salvo un estudiante originario de provincia que se había mudado para cursar sus estudios universitarios. Asimismo, una participante se identificó con la categoría de estudiante de primera generación.

El segundo grupo estuvo integrado por ocho universitarios, cuatro mujeres y cuatro varones, en su tercer ciclo, quienes según la teoría habrían finalizado el proceso de transición al haber culminado el primer año de estudio. Nuevamente, cada mitad del grupo era parte de una de las unidades de Estudios Generales. Los participantes tenían entre 17 y 19 años de edad al momento de la investigación. Uno de ellos había realizado al menos un cambio de carrera, mientras que otros dos consideraban hacerlo en el transcurso del semestre. Seis de los

Retos de transición secundaria - universidad

estudiantes indicaron ser de Lima, y los dos restantes migraron de provincia por la universidad. La mitad de los integrantes del grupo reportaron ser estudiantes de primera generación.

Adicionalmente se contó con un tercer grupo, conformado por tres alumnos de quinto de secundaria de diferentes escuelas privadas de Lima Metropolitana, es decir, al inicio del proceso de transición. Los integrantes fueron dos varones y una mujer, todos de 16 años de edad y provenientes de Lima. La participante de este grupo reportó que sus padres no habían accedido a estudios superiores, por lo cual sería una estudiante de primera generación.

Se consideró como criterio de inclusión para los dos primeros grupos estar cursando en el momento de la investigación el ciclo universitario planteado. En el tercer grupo también se comprobó el mismo criterio en relación al grado escolar planteado, así como la confirmación de su interés por acceder a los estudios universitarios al considerarse importante en la presente investigación la existencia de expectativas ante dicho nivel educativo. En ninguno de los grupos se empleó como criterio la edad debido a que se priorizó la etapa formativa.

Para la conformación de la muestra se realizó una convocatoria en redes sociales, grupos y medios virtuales a la cual respondieron diversos estudiantes interesados en participar de la investigación. Asimismo, se solicitó a aquellos que participaban identificar e invitar a compañeros que cumplan con los criterios mencionados. Así, se combinaron técnicas de convocatoria, o autoselección, y de redes, o bola de nieve (Hernández et al., 2014).

A todos y cada uno de los participantes se les explicaron los objetivos de la investigación, el carácter confidencial de su identidad y datos personales, así como la posibilidad de retirarse del proceso cuando lo desearan. Toda esta información fue presentada además mediante consentimientos informados en los grupos (ver Apéndice E), a excepción del tercero en cuya situación se entregaron asentimientos informados a los escolares (ver Apéndice E) y consentimientos a sus padres (ver Apéndice F).

Técnica de recolección de información

Para el recojo de información, se emplearon dos instrumentos con los distintos grupos. El primero de estos fue una ficha sociodemográfica para escolares (ver Apéndice G) y otra para universitarios (ver Apéndice H). Se solicitaron así datos personales como el género, la edad, ciudad de proveniencia, y convivencia actual; datos familiares como la conformación de la misma, la edad de los integrantes y el nivel educativo alcanzado; y datos académicos referidos al tipo de colegio, intereses vocacionales y, en el caso de los universitarios, servicios institucionales a los cuales podrían haber accedido.

Retos de transición secundaria - universidad

El segundo instrumento empleado fueron las guías de entrevistas semi-estructuradas para escolares (ver Apéndice I) y universitarios (ver Apéndice J). Para la construcción de las mismas se generaron ejes acorde a los ámbitos de ajustes planteados por los modelos de adaptación de Baker y Siryk (1989; 1984) y el de Almeida, Soares y Ferreira (2001; 2000). Se establecieron así cuatro ejes referidos a los cambios en los procesos de identidad, elección vocacional, académico, y social-institucional. Adicionalmente se consideró un quinto eje referido a la autonomía en consonancia con el proceso de re-enfocarse de la AE (Tanner, 2006). Posterior a ello se realizaron entrevistas con dos psicólogos responsables del servicio de orientación y atención psicológica de las unidades académicas de Estudios Generales Letras y Estudios Generales Ciencias, para confirmar la utilidad de dichos ejes así como la inclusión de preguntas o áreas no consideradas inicialmente como las relacionadas con los hábitos saludables.

Luego de la construcción y previo a la aplicación de dichos instrumentos, se realizó una prueba piloto con estudiantes universitarios. Asegurando así la adecuación de los mismos y determinando que no era necesario realizar cambios a los instrumentos.

Procedimiento

El levantamiento de información se realizó durante el primer semestre del año 2019, siendo desarrollado en tres momentos distintos en el transcurso del mismo.

A inicios del ciclo lectivo, tras la construcción de los instrumentos, se llevaron a cabo dos pruebas pilotos con estudiantes universitarios. Tras ello, se procedió a convocar a universitarios de tercer ciclo que participaran de la investigación. Según la muestra se iba conformando, se realizaron progresivamente las entrevistas a los estudiantes. Esta etapa sucedió en la primera mitad del ciclo académico.

Posterior a los exámenes parciales, se replicó el procedimiento con los universitarios de primer ciclo, convocándolos y entrevistándolos según se sumaban a la muestra de la investigación. Se optó por entrevistar a este grupo luego de sus evaluaciones al considerar que la devolución de resultados les brindaría una perspectiva más cercana sobre su avance en la universidad. Precisamente por tal decisión y para facilitar el recojo de información por la cantidad de la muestra, los estudiantes del grupo de tercer ciclo fueron entrevistados previamente.

Finalmente, tras entrevistar a todos los universitarios, se repitió el procedimiento con los escolares de quinto año de secundario durante las últimas semanas del semestre. Esta elección se realizó al buscar disminuir la brecha de tiempo entre la etapa escolar y la próxima etapa universitaria.

Retos de transición secundaria - universidad

La información obtenida en las entrevistas semi-estructuradas fue grabada y transcrita, previo consentimiento de los participantes, para asegurar la documentación de los datos. Ambos procedimientos fueron realizados por el propio investigador.

Análisis de información

Las transcripciones de las entrevistas fueron procesadas mediante el uso del software Atlas-ti 7.0. Siguiendo el procedimiento recomendado para el empleo del análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2012), se revisó detenida y reiterativamente la información brindada por cada participante para posteriormente identificar temas en común que emergieron de sus experiencias en el proceso de transición a la universidad. Según lo cual se establecieron códigos y, luego, categorías acorde a la relación observada entre algunos de estos. Dichos resultados fueron contrastados con la bibliografía disponible sobre la transición educativa y la transición evolutiva identificadas para reafirmar los mismos. Finalmente, se establecieron los nombres de las siete categorías obtenidas sobre los retos de transición, en consideración de la información facilitada por los estudiantes y la revisión de la literatura pertinente.

Para asegurar la calidad de la investigación y el análisis de la información, se han cumplido determinados criterios de rigor propios de un diseño cualitativo. Los modelos y evidencias empíricas sobre la transición fueron presentadas oportunamente para compartir las expectativas del investigador mostrando transparencia (Pistrang & Barker, 2012). En la investigación se incluyó a diversos perfiles de universitarios, sin restricción, permitiendo la representatividad de voces (Hernández et al., 2014). Con respecto a los resultados obtenidos, estos son acompañados de citas textuales de los entrevistados y comparados con la bibliografía consultada facilitando la fundamentación y la coherencia respectivamente (Pistrang & Barker, 2012).

El proceso completo fue supervisado por una psicóloga investigadora calificada asegurando los indicadores de credibilidad (Pistrang & Barker, 2012), lo cual en suma a la triangulación realizada mediante la inclusión de participantes en distintos momentos de la transición favorece al principio de confirmación (Hernández et al., 2014). Además, para aportar a la dependencia externa, se ha expresado de manera detallada el proceso de investigación y se han recogido los datos de manera cuidadosa y coherente (Hernández et al., 2014).

Resultados y discusión

Al ser consultados sobre la transición de la secundaria a la universidad, los escolares entrevistados evidenciaron temor por el inicio de la experiencia universitaria, aunque también limitada información al respecto. Por su parte, todos los participantes de primer ciclo de ambas unidades de Estudios Generales indicaron sentirse aún en proceso de transición, señalando así que durante la primera mitad del semestre habían logrado aprender más sobre la experiencia e identificar puntos de mejora en ellos mismos. En cambio, cinco de los ocho estudiantes del grupo de tercer ciclo estimaron haber finalizado ya la transición, resaltando que aunque aún quedaban aprendizajes, hábitos o competencias por desarrollar habían alcanzado mayor estabilidad y se sentían capaces de responder a las demandas encontradas. Los tres restantes mencionaron aún lidiar con situaciones personales y académicas que limitaban su transición. Dichas evaluaciones sobre su estado de transición según los periodos de tiempo son esperadas según investigaciones previas (Aguilar, 2007; Rodríguez et al., 2004).

En general, los cambios experimentados en el paso de la secundaria a la universidad fueron valorados como grandes, al existir una amplia diferencia, y bruscos, al suceder de manera inmediata y sin progresión. Asimismo, al analizar el discurso de los estudiantes se identificaron siete retos que serán descritos en los siguientes apartados.

“Principalmente es presión familiar, no es algo que tenía inicialmente pensado” **Elaborar su proyecto profesional**

En el discurso de los entrevistados, se identificaron diversas motivaciones para acceder a la educación superior. La mayoría inició sus estudios debido a motivos extrínsecos, siendo principalmente estos las presiones y expectativas familiares de ser universitarios, el objetivo de obtener un empleo bien remunerado y, para uno en específico, el interés de socializar. Además, dos estudiantes de primera generación agregaron que era una oportunidad para evitar situaciones económicas y laborales desfavorables como las de sus padres y mejorar el estatus familiar. En cambio, cinco entrevistados basaron su decisión en el deseo de profundizar en las áreas de conocimiento de su interés y alcanzar un mayor desarrollo personal, mostrando una motivación intrínseca. Tales motivaciones y su influencia en la elección de carrera han sido identificadas en estudios previos (García-Ripa et al., 2018; Pain, 2015; Navarro & Casero, 2012); entre estas, el alto nivel de motivación intrínseca suele estar asociado a un mejor rendimiento y aprendizaje (García-Ripa et al., 2018; Orsini et al., 2018; Tejedor, 2003).

“Yo creo que era lo mejor para mi futuro tener una carrera universitaria. Porque al tener una especialidad puedes adquirir un mejor empleo y obtener una mejor remuneración. En cambio, si

Retos de transición secundaria - universidad

no tienes una carrera, tal vez no puedas llegar a tener buenos empleos” (Hombre, 3er ciclo, Letras, 18 años).

Con respecto a la elección de la carrera, algunos manifestaron haber sido obligados por su entorno a tomar la decisión muy pronto, situación propiciada por el sistema peruano (Del Valle & Ferradas, 2011). Acorde a ello, los tres escolares entrevistados habían elegido ya una especialidad, sin embargo, poseían poca información de esta, incluso respecto a su duración, esperando ampliarla en la universidad. Además, aunque investigaron en fuentes de internet sobre su opción de interés, no revisaron información alguna sobre otras carreras, similar a otros estudios (Norzagaray et al., 2011).

“Quiero ser alguien en la vida, pero ahorita quiero estar tranquila. Me están presionando mucho.

Quiero que no me presionen tanto, que me apoyen, que me digan: ya, ¿qué te gusta? Ese tipo de cosas. Pero me han hecho decidir tan rápido” (Mujer, 5to de secundaria, 16 años).

Dichos testimonios fueron compartidos por los universitarios, quienes señalaron haber poseído poco conocimiento sobre sus carreras previo al ingreso, pero que lo ampliaron mediante los cursos y la interacción con docentes y compañeros; aunque algunos de primer ciclo aún no profundizaron al respecto. Por lo tanto, los Estudios Generales cobran importancia en tanto les permiten ahondar en su proceso de exploración vocacional previo a la formación especializada (Del Valle & Ferradas, 2011), proveyendo así un espacio para resolver las dificultades generadas por una inadecuada orientación vocacional en la etapa escolar y el limitado acceso a información precisa, factores asociados a bajos niveles de adaptación (Rueda et al., 2020).

“[Sociología] Es algo que no te enseñan en ningún lado y sólo sé por leer cosas por mi cuenta previamente. Pero las clases en la universidad me han servido para confirmar más o menos de qué se trata. O sea, lo que sí me parece bien importante es que en el primer ciclo ya te pongan cursos de carrera porque como es Generales a alguien le puede parecer súper difuso. Pero ya llevo Sociología, entonces puedo ir entendiendo de qué se trata” (Hombre, 1er ciclo, Letras, 20 años).

Así, dos entrevistados pusieron en duda su primera elección debido al nivel de exigencia encontrado y las áreas de conocimiento implicadas, siendo aspectos no previstos. Otros más descubrieron nuevos intereses y opciones de profesiones para considerar un posible cambio, reafirmar su elección e incluso modificar su motivación por el estudio. En tal sentido, la exploración de posibilidades en el ámbito educativo-laboral permite ir fortaleciendo los compromisos vocacionales (Arnett, 2014; Tanner, 2006; Rimada, 2001; Super, 1990). Si bien esto fue considerado por la mayoría como una oportunidad, otros indicaron su disgusto con dicha situación debido a que les generaba confusión.

“Lo que no me gusta es que por estar en Generales me confundo. He pasado por una etapa en la que me confundí si quería o no cambiarme de carrera, por el hecho de llevar varios cursos, quizás

Retos de transición secundaria - universidad

te sientas atraída por otros temas. Esas opciones pueden llegar a confundir [...] Fue muy chocante” (Mujer, 3er ciclo, Letras, 19 años).

Estas emociones negativas ante una confusión surgen por el poco soporte percibido de los padres para un cambio de carrera, la inversión económica realizada o la propia inflexibilidad de modificar sus metas llegando incluso a considerar estudiar una segunda carrera antes que transferirse de especialidad. Precisamente, aunque los adultos emergentes suelen ser positivos respecto a su futuro debido a las posibilidades surgidas, las revisiones de planes también pueden generarles malestar y angustia (Arnett, 2014).

Además, se observa la importancia que le otorgan a la (des)aprobación familiar con respecto a su elección vocacional, lo cual ya había afectado la (des)consideración de determinadas opciones al postular. Así, para muchos estudiantes la formación del proyecto profesional parece no estar limitada al ámbito personal sino extendida al entorno familiar, en tanto las expectativas y experiencias de estos generan una importante influencia, reportado también en investigaciones previas (Barrera-Herrera & Vinet, 2017; Milevsky et al., 2014; Olivares & Quezada, 2013). Y aunque en sus discursos resienten la presión familiar, a la par algunos esperan una guía externa en el ámbito vocacional cuando surgen dudas.

“Desde muy pequeña he tenido la presión de mis padres de elegir. Yo soy la primera de mi familia nuclear, de los que vivimos en mi casa, de la familia de mi mamá también, yo soy la primera universitaria, todo la fe está en mí [...] Yo estuve a punto de cambiarme de carrera, estaba esperando el correo. Pero hablé con mis padres, con muchas personas que me conocen realmente como era” (Mujer, 3er ciclo, Letras, 19 años).

Pese a ello, la mayoría de entrevistados no había recibido información de sus padres, docentes o escuelas sobre la experiencia universitaria y los cambios implicados, similar a los hallazgos de estudios previos (Jiménez, 2017). Quienes sí fueron informados señalaron que se dio principalmente por sus hermanos o familiares cercanos en edad. Esta situación de desinformación genera un impacto en los otros retos vivenciados al no anticipar la necesidad de prepararse o fomentar expectativas idealistas (Álvarez et al., 2015). Pero incluso entre aquellos que empezaron a considerar nuevas especialidades, el proceso de exploración no siempre mejoraba, evidenciando continuar con un estado de investigación poco adecuado.

“En el colegio, sólo me había fijado en algunas carreras. Y ya cuando entré me decían que hay tal carrera o mencionaban algunas que yo no sabía que había en la universidad y que también me podrían gustar o cosas así. Algunas me han hecho dudar si quiero estudiar la que había pensado desde un principio, pero todavía sigo en la misma, me gustaría averiguar más sobre las otras porque hasta el momento sólo he podido escucharlas” (Mujer, 1er ciclo, Ciencias, 17 años).

Retos de transición secundaria - universidad

De manera particular, los estudiantes de Ingeniería Industrial indicaron haber elegido esa carrera por la amplitud de la misma, esperando cambiar de rama en el ámbito laboral según identifiquen (des)interés, retrasando en cierta medida su decisión vocacional.

Así, un reto lo constituye la elaboración del proyecto profesional que surge como una tarea de elección por el cambio de nivel educativo, pero a la par es retroalimentado por el proceso de exploración propio de la AE.

“En secundaria tenía 12 cursos, acá con 6 es mucho más difícil”

Responder a la exigencia académica

Los universitarios coincidieron en el amplio aumento de la carga y dificultad académica, comúnmente reportado por los investigadores en relación a la brecha entre la formación escolar y la exigencia universitaria (Viale, 2014; Gairín, et al., 2009). Para algunos esto no fue esperado al tratarse de una universidad privada y pensar que estas no poseían una alta exigencia o simplemente por desinformación; aspectos también presentes en el discurso de los escolares. Si bien las tareas obligatorias y horas académicas se reducen, las nuevas actividades implican mayor esfuerzo y trabajo como la redacción de ensayos, investigación, mayor carga de lectura o incluso más horas de repaso, para las cuales no se sintieron preparados al ingresar.

Además, para ellos los temas tratados en los cursos son más complejos, requieren capacidades de análisis y síntesis, son tratados con un ritmo más rápido o incluso son nuevos como el curso de Dibujo usualmente mencionado por los estudiantes de Ciencias y, por ende, resultan más difíciles. Acorde a lo cual, algunos estudiantes tomaron conciencia de que durante su proceso universitario podrían surgir rezagos o repitencias; sin embargo, otros se mostraron inflexibles al respecto debido a presiones familiares, económicas o incluso propias.

“Soy consciente del gasto que hacen mis padres en pagar la universidad y alargarlo exigiría un costo adicional, algo que no quisiera. Es demasiado dinero. Aparte si acabo la carrera antes, puedo estudiar otra carrera ya que acabaría con 21. Más que todo lo hago por poder terminar otra carrera y tener más oportunidades laborales” (Hombre, 3er ciclo, Letras, 17 años).

Asimismo, el sistema de evaluación es visto como más exigente al orientarse a la argumentación de perspectivas para los estudiantes de Letras y al proceso de resolución para los de Ciencias, implicando el uso de un pensamiento crítico aún en desarrollo durante la AE (Guevara et al., 2019; Álvarez et al., 2015; King & Kitchener, 2015), a diferencia del sistema escolar que priorizaba la memorización; solo un entrevistado consideró que el sistema era similar al escolar. Al estar previamente planificado, dejaron de contar con oportunidades extras de los docentes para mejorar sus notas. Además, al incluir una mayor cantidad de indicadores

Retos de transición secundaria - universidad

o notas, dos estudiantes tuvieron dificultad para comprender el nuevo sistema; en contraste, para otros fue un cambio positivo al permitirles seguimiento más realista de su rendimiento.

“En Letras te dejan muchas lecturas, tienes que hacer como un párrafo, un informe, tienes que intentar redactar bien y todo eso. Siento que me resulta difícil un poco. En el colegio sólo te daban lecturas y tenías que marcar, acá tienes que leer las lecturas tienes que analizar y no puedes poner ni una frase que se parezca porque te ponen plagio. [...] En Ciencias supuestamente es parecido, pero acá te ponen cuatro preguntas y te viene desde la a hasta la e, y supuestamente es suficiente dos horas para cuatro preguntas, pero es bastante trabajoso. Si te das cuenta, como que cada uno es muy trabajoso y tienes que pensar” (Mujer, 1er ciclo, Ciencias, 16 años).

Este aumento de exigencia al ser tan amplio ha generado efectos variados en los entrevistados, como frustración, estrés académico, dudas de persistir, dudas vocacionales y repitencias. Algunos acusaron la poca preparación académica recibida en la escuela, ya sea debido a la calidad de enseñanza o a los objetivos de la institución (como pre-universitario o religioso). Coherente a ello, las investigaciones apuntan a la influencia del rendimiento escolar y las características del colegio en el rendimiento universitario de recién ingresantes (Rueda et al., 2020; Beltran & La Serna, 2011, 2009). Otros indicaron haberse centrado en actividades sociales durante la secundaria antes que en su preparación académica. Así, dos estudiantes requirieron reforzar sus conocimientos en una academia. Sin embargo, en general los entrevistados reconocieron que la universidad contaba con la infraestructura y servicios apropiados para brindar soporte en este reto.

“Para mí fue bastante difícil porque como mi colegio es de monjas, se centraba más en enseñar religión, valores, cosa que en verdad me agrada, aprendí muchas cosas, pero no académicamente. [...] Tenía amigas que varias cosas de las que nos estaban enseñando en el primer ciclo ellas ya lo habían visto súper parecido en el colegio. Yo estaba súper perdida. Para mí, mi primer ciclo fue terrible en verdad, porque fue pasar de cosas básicas en mi colegio a un nivel de matemática bastante alto en la universidad. Me chocó bastante” (Mujer, 3er ciclo, Ciencias, 17 años).

Pero el cambio más importante en este ámbito parece ser la modificación de su rol en su proceso de aprendizaje. En tal sentido, concuerdan que en la secundaria el rol de los docentes era más directivo y hasta paternalista, sin embargo, en la universidad las exigencias y control externo (incluso de sus padres) se han reducido. Por lo cual, indican que el estudio y el rendimiento académico pasan a depender exclusivamente de ellos mismos. Precisamente enlistaron como los factores más importantes para asegurar su rendimiento académico la organización (como hábito de estudio), la perseverancia (como componente motivacional) y la autonomía con sus estudios. Referenciado así la necesidad de asumir un aprendizaje autorregulado, objetivo dificultado por sus antecedentes escolares.

Retos de transición secundaria - universidad

“Ahora me he dado cuenta de que es más que todo aprender a estudiar sólo, ser autodidacta. Estudiar por mi cuenta, desde diferentes lugares, libros, vídeos, incluso meterme a otras clases. Ya no depende de un profe, depende más de mí, bastante” (Hombre, 1er ciclo, Ciencias, 17 años).

Al respecto, un grupo de participantes reconoció no haber contado previamente con hábitos de estudio, esforzándose ahora por desarrollarlos. Tal carencia ha sido reportada por investigaciones en universitarios (Jiménez, 2017; Montes, 2012) suponiendo un peligro para su desempeño académico por la relación entre ambos (Chilca, 2017; Pineda & Alcántara, 2017; Acevedo et al., 2015; Grados & Alfaro, 2013; Ríos & Ramos, 2013) y su exacerbación durante el periodo de exámenes (Brahim, 2011). Entre las técnicas de estudio, han requerido mejorar las de lectura, práctica de ejercicios en Ciencias, búsqueda de información y solicitud de ayuda. Resultó evidente además que muchos no contaban con conocimiento sobre técnicas. Otros, al contrario, han logrado construir una noción metacognitiva de estas para elegir las o actualizarlas en su etapa universitaria, facultad en desarrollo durante la AE (King & Kitchener, 2015) que favorece su aprendizaje (Valenzuela, 2018; Pease & Ysla, 2015; Cerrón & Pineda, 2014).

“He pensado en subir mis notas, pero es difícil saber cómo. En el segundo ciclo todo el día paraba estudiando con mis amigos. Se podría decir que todo el día estudiaba. ¿Entonces cómo alcanzar mayores notas de las saqué si ya no puedo estudiar más? No veo la manera, pero se intenta” (Hombre, 3er ciclo, Letras, 18 años).

“Tuve que cambiar varios de mis hábitos de estudio que tenía en el colegio, porque ya no me funcionaban con los cursos que llevaba acá o con los nuevos contenidos que trataban” (Mujer, 3er ciclo, Ciencias, 18 años).

Por su parte, la perseverancia en la actividad de estudio supuso lidiar con resultados negativos o bajos no esperados debido a un mayor rendimiento alcanzado en la etapa escolar, un fenómeno observado en investigaciones (Enríquez et al., 2015; Gallardo et al., 2014), por lo cual algunos requirieron construir una nueva referencia de su rendimiento, modificando su autoconcepto como se detallará posteriormente, e incorporar la relevancia del esfuerzo. Para otro estudiante, la insuficiente motivación intrínseca por los estudios universitarios también se mostró como una dificultad en este sentido. En el caso de los alumnos de Letras, favoreció a su motivación poder elegir las asignaturas según sus intereses y habilidades, aunque para tres participantes esta decisión era preocupante por el proceso de averiguación requerido. Los estudiantes de Ciencias resaltaron que dicha posibilidad era casi inexistente para ellos, limitándose a la elección de la cantidad de cursos o los electivos en Letras.

“Creía que como todo me iba súper bien en mis notas, pensaba que es fácil, yo puedo con todo. Pero después sí me sentí mal porque no podía, aquí en la universidad con respecto a las notas soy un alumno más, no soy el primero ni nada por el estilo. Soy como cualquier otro que tiene sus

Retos de transición secundaria - universidad

notas, normal, que está en la media a veces, un poco por encima a veces. Nada extraordinario. No como en el colegio. Es un poco chocante” (Hombre, 3er ciclo, Letras, 18 años).

Por otro lado, la autonomía implica para los entrevistados adjudicarse totalmente la responsabilidad de sus estudios, así como aprender a reducir los distractores y la procrastinación por voluntad propia, tareas favorecidas por el desarrollo cerebral de la AE que facilita mayor autorregulación y planificación (Taber-Thomas & Pérez-Edgar, 2015; Tanner & Arnett, 2001). Sin embargo, considerando al aprendizaje autorregulado como un proceso de gestión de la cognición, emoción y conducta para favorecer el propio aprendizaje (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002), este se muestra particularmente difícil para ellos debido a la carencia de conocimientos sobre técnicas de estudio, la motivación mayormente extrínseca y las experiencias previas todavía cercanas de control externo para regular su conducta. Pese a ello, la mayoría no ha empleado los servicios de la universidad para mejorar en tales aspectos, similar a resultados previos (Jiménez, 2017; Álvarez et al., 2015; Pease et al., 2012), indicando inconvenientes con sus tiempos o la expectativa de mejorar la situación por sí solos.

“En el colegio le daba mucho tiempo a la PC, la consola, me podía pasar la tarde jugando, como mi mamá no se daba cuenta de que estaba jugando. Luego en las primeras semanas acá también quise hacer eso, pero luego llegó la primera prueba preparatoria de Neurociencias y saqué 08. Dije no, no puedo seguir así, tengo que cambiar eso” (Hombre, 1er ciclo, Letras, 16 años).

Los escolares, por su parte, previeron la importancia de los hábitos de estudios y un aumento de la autonomía en su aprendizaje, sin embargo, a la par señalaron estar más concentrados en lograr ingresar a la universidad debido a la competencia de vacantes y a las actividades sociales propias de la finalización de la secundaria. Dos estudiantes expresaron además temor respecto a la nueva exigencia académica, mientras que el otro evidenció expectativas idealistas, pese a lo cual no modificaron su conducta académica del momento.

Entonces, se constituye como un reto responder a la nueva exigencia académica debido a las nuevas expectativas asociadas a su rol de universitarios y la brecha entre los niveles educativos, en interacción con el desarrollo cerebral y cognitivo de la AE aún en proceso.

“Lo más difícil ha sido acostumbrarme a no tener alguien que me espere en casa”

Actualizar sus patrones de interacción social

Según los participantes, surgen variaciones en las dinámicas con sus principales redes de soporte. La mayoría indicó la mejora o mantenimiento positivo en las relaciones con sus padres, advirtiendo mayor comunicación, comprensión y confianza recíproca, en consonancia con la dinámica comúnmente observada durante la AE (García et al., 2019; Barrera & Vinet, 2017; Arnett, 2014; Milevsky et al., 2014; Brandão et al., 2012; Rodríguez & Rodrigo, 2011; Tanner,

Retos de transición secundaria - universidad

2006; Lefkowitz, 2005). Aunque unos reportaron presión familiar por la inversión económica, en general señalaron y valoraron la persistencia e incluso aumento del soporte familiar, principalmente anímico, acorde a la principal expectativa de los escolares entrevistados. Al respecto, la literatura apunta a la importancia del apoyo de los padres durante esta etapa (García et al., 2019; Schnyders & Lane, 2018; Jiménez, 2017; Reaño, 2014; Arnett, 2014; Credé & Niehorsten, 2012; Aguilar, 2007), aún más en culturas que priorizan los vínculos familiares (Petrogiannis, 2011; Facio et al., 2015); así como a su relevancia para facilitar la existencia de la nueva fase evolutiva en contextos donde el Estado no posee adecuadas políticas de soporte social (Dutra-Thomé & Koller, 2014; Brandão et al., 2012; Marzana et al., 2010). Si bien todos los participantes mencionaron el apoyo de sus madres, en algunos casos no sucedió lo mismo con los padres. Este es un aspecto que merece mayor investigación al haber ocurrido en otros estudios (Molina, 2015) y al existir evidencia empírica sobre la relevancia del nivel educativo de la madre, mas no del padre (Tejedor, 2003), y de la estructura familiar en el rendimiento académico universitario (Rueda et al., 2020; Munares-García et al., 2017; La Serna et al., 2014).

“Ha mejorado la relación, me siento más cercana a ellos. Ahora que puedo hablar más con ellos y nos comunicamos más, ha mejorado por el tipo de relación y por el tipo de temas que hablamos. Ahora yo puedo oponerme un poco a sus ideas y hago que cambien de perspectiva” (Mujer, 1er ciclo, Letras, 17 años).

El vínculo familiar parece superar además la reducción del tiempo compartido propia de la incompatibilidad de horarios entre sus miembros, para la mayoría de estudiantes. Solo uno reportó tensiones por parte de su madre debido a la pérdida que ella sufría al no verlo continuamente. Similar a él, otros percibieron y apreciaron tal sacrificio realizado por sus padres. Afín, diversos investigadores resaltan los retos que asumen los padres en torno a la promoción de la autonomía de sus hijos (Carlson, 2014; Padilla-Walker et al., 2013) y las pérdidas que enfrentan (Jiménez, 2017; Arnett & Fishel, 2014).

Entre aquellos que migraron por estudios, dos se mudaron solos en Lima, mientras que la tercera lo hizo junto a su familia nuclear. Pese a la separación física con sus familias, los dos mencionados coincidieron con el resto de sus compañeros en la mejora de la relación con sus padres, resaltando además el uso de canales virtuales para mantener la comunicación. Sin embargo, ambos estudiantes, de primer y tercer ciclo, encontraron la dificultad de lidiar con el sentimiento de soledad originado por el alejamiento físico con sus familiares. Aunque otros participantes mencionaron sentir melancolía por el menor tiempo compartido con sus familias y amigos debido a sus estudios, los dos referidos valoraron afrontar la soledad como el reto más difícil de su transición. El sentimiento de soledad ha sido remarcado también en un estudio

Retos de transición secundaria - universidad

sobre la adaptación de universitarios migrantes, rescatando que pese a ello, el uso de estrategias adecuadas les permitían favorecer su desempeño (García & Medina, 2011). Al contrario, no existen investigaciones en entornos afines sobre tal sentimiento en universitarios no migrantes, por lo cual no es posible conocer en mayor medida su alcance y efecto.

“Hubo días en los que sí sentía la soledad bien, bien fuerte. Sobre todo cuando recibía una nota desaprobatória porque era como no, pero sí he estudiado. Me sentía súper devastado y no tenía a mi hermano o mi madre para estar ahí” (Hombre, 1er ciclo, Ciencias, 17 años).

“Tuve que cambiarme de ciudad y mis papás trabajan en provincia todavía. Estoy sola. Y eso es un poco difícil hasta ahora” (Mujer, 3er ciclo, Letras, 18 años).

Con respecto a sus compañeros y amigos del colegio, la mayoría en el grupo de primer ciclo mantenía el contacto con quienes eran más cercanos o ingresaron a la misma universidad, aunque notaba un distanciamiento. Solo uno en dicho semestre se alejó totalmente por decisión propia. Por su parte, aquellos en tercer ciclo coincidieron que el distanciamiento se había acrecentado con el paso del tiempo, acorde al principal temor de los escolares en dicho ámbito. Ingresar con compañeros del colegio fue visto por algunos como una ventaja al contar con un grupo de referencia desde el inicio de la etapa universitaria, pero también retrospectivamente como un riesgo al cerrarse a nuevas amistades. Precisamente, si bien contar con amigos cercanos de la escuela contribuye a los ajustes personales, hacer nuevos amigos favorece el ajuste social al nuevo entorno (Swenson et al., 2008). Para otros, el alejamiento y el ingreso a un ambiente distinto fueron oportunidades para formar mejores vínculos, mientras que para un participante en específico la ventaja residía en priorizar el tiempo consigo mismo.

Todos los entrevistados rescataron que en el entorno universitario han sido expuestos a diferentes individuos con nuevas personalidades, intereses, perspectivas, orígenes y realidades. Lo cual significó para un grupo desarrollar mayor tolerancia y apertura. Así, la universidad resulta un espacio ideal para el desarrollo de sus habilidades sociales desde la interacción con otros distintos (Pease & Ysla, 2015), lo cual es factible debido al incremento de perfiles por la expansión a masas (Trow, 2007). Para algunos, dicha diversidad era una mayor oportunidad para elegir sus círculos sociales, en contraste con la secundaria donde se sentían obligados a encajar en un grupo comúnmente homogéneo. Así, valoraron que sus nuevos grupos guardan mayor similitud con sus intereses, les permiten sentirse más cómodos y comunicar temas más íntimos. Aunque un recién ingresante temía que las amistades universitarias resultaran menos cercanas y duraderas que las escolares, la mayoría de tercer ciclo estimaron que estas eran más íntimas y confiables. Otro aspecto rescatado fue el soporte académico más efectivo facilitado

Retos de transición secundaria - universidad

por estas amistades, acorde a la evidencia empírica sobre el rol de las buenas relaciones amicales en el ajuste académico (Swenson et al., 2008; Buote et al., 2007).

“Ahora ya no me siento desesperada de querer encajar. Inicialmente sentía que iba a ser un poco difícil y otra vez estar volviendo a hacer lo que hacía en el colegio, intentar forzarme a socializar y hablar con personas que no quería o ir a reuniones que realmente no tenía ganas de ir solamente por no estar sola. Pero después sí fui conociendo personas que tenían los mismos intereses que yo y dejé de sentir esa presión de hacer cosas que no quería solamente por estar dentro del grupo” (Mujer, 3er ciclo, Letras, 18 años).

Incluso quienes tuvieron dudas o temor con respecto a sus habilidades sociales para crear nuevos lazos indicaron haber alcanzado tal objetivo. Apuntaron como principales facilitadores para ello los trabajos grupales, la conformación de grupos de recién ingresantes (“H” en Letras y “T” en Ciencias) planteados por la universidad, las actividades sociales dirigidas para ellos y los espacios extracurriculares disponibles. En tal medida, resaltan la variedad en sus amistades en relación a sus características personales y las situaciones y espacios de interacción.

Por su parte, la relación con los docentes también fue modificada. Como se había señalado antes, los participantes notaron la reducción del seguimiento y control de los docentes; acorde a la conjetura de dos escolares. Para algunos esto denotaba menor cercanía e interés hacia los estudiantes a nivel personal, aspecto asociado a dificultades (López et al., 2006); aunque, a su vez, en mayor medida recibieron mejor apoyo académico en asesorías y consultas virtuales al ser solicitado, percepción importante para su inserción (Gallardo et al., 2014; Pease et al., 2012). Solo la estudiante proveniente de un colegio estatal advirtió mayor apoyo en temas personales. Otros señalaron dicho cambio como una medida adecuada para promover su autonomía. En conformidad, la literatura sugiere que la práctica docente que favorece la autonomía facilita la adaptación (Pérez et al., 2017) y un mejor rendimiento académico (Sarria, 2019).

“Yo sí he sentido el contraste en gran medida. Siento que los docentes en realidad tienen mucho menor interés por los alumnos. [...] Aunque también como es apropiado, tampoco es que seamos niños. Entonces la idea no es que te esté siguiendo. Quizá también es un hecho positivo que no estén detrás de ti” (Hombre, 1er ciclo, Ciencias, 17 años).

“Yo creo que [el cambio] es bueno, porque te hacen no depender de alguien. Te hacen que si tú quieres aprender vas a su clase, vas a sus asesorías. No están detrás de ti para hacer ciertas cosas” (Mujer, 1er ciclo, Ciencias, 17 años).

Con respecto a su interacción, un grupo de entrevistados percibió la necesidad de asumir mayormente una conducta seria y reservada, a diferencia de su trato comedido con los docentes escolares. Otros apuntaron a un trato más horizontal promovido por sus nuevos docentes. El menor tiempo que pasaron con cada docente, así como la cantidad de alumnos por aula también

Retos de transición secundaria - universidad

fue señalado por los participantes para explicar estos cambios. De manera particular, un estudiante de Ciencias expresó quejas respecto a los pre-docentes al estar su labor limitada al cuidado de la aplicación de los exámenes, pero sin ocasión de resolver consultas o impartir clases, al contrario de un estudiante de Letras quién resaltó el soporte recibido por ellos.

En el ámbito del enamoramiento, la mitad de los universitarios no tuvieron relaciones de pareja durante la época escolar, por lo cual su primera experiencia sucedió o podría suceder durante la universidad. Precisamente, el ambiente universitario es un entorno ideal para conocer a potenciales parejas debido a la proximidad de intereses y edades, y su etapa del desarrollo humano actual promueve mayor libertad y posibilidades para explorar el amor (Arnett, 2014; Milevsky et al., 2014), reportándose un aumento en la cantidad de personas en una relación y la duración de estas (Facio et al., 2015; Giordano et al., 2009). Así, algunos consideraron más real la posibilidad de tener pareja durante su formación universitaria, aunque a la par otros indicaron menor necesidad de tener pareja sintiéndose “menos dependiente”. Similar a distintos aspectos de la AE, existe poca normatividad por lo cual no sorprenden las variaciones en el (des)interés o la concretización respecto a formar o no pareja (Facio et al., 2015) e incluso la exploración en torno a nuevas prácticas o relaciones (Barrera & Vinet, 2017; Shulman & Connolly, 2013; Bisson & Levine, 2009), facilitada por la reducción del control de sus padres y entorno (Arnett, 2014; Lefkowitz, 2005).

“Creo que en el colegio yo no me sentía con la seguridad de que me guste alguien porque los veía a todos muy, muy inmaduros, muy niños. Acá te encuentras con chicos que tienen un tema de conversación un poco más profundo, se ven más maduros, se les escucha más maduros. [...] Aquí hay como más estabilidad en las relaciones. Ya no es una relación de niños, se considera una relación de adultos” (Mujer, 1er ciclo, Letras, 17 años).

“Antes era la que te parecía más atractiva y ya, pero ahora no. Trato de ver a alguien que te pueda apoyar y te pueda ayudar a mejorar. Si vas a estar con alguien es porque te va ayudar a mejorar, te va a apoyar en todo momento, es alguien en quien tú puedes contar” (Hombre, 3er ciclo, Letras, 17 años).

Con respecto a los criterios de búsqueda de pareja, concordaron en priorizar aspectos como la personalidad, los intereses en común, la compatibilidad de metas, el soporte mutuo y la calidad de interacción, encontrados en otros estudios (Milevsky et al., 2014); en oposición a criterios que emplearon en la secundaria como el atractivo físico y la aceptación de los pares. Además, tres participantes finalizaron sus relaciones de pareja debido al alejamiento generado por los horarios académicos y la distancia física, que reducían el soporte percibido. Algunos autores sugieren que estos cambios se deben al rol de las relaciones en la exploración de la propia identidad durante la AE, facilitando la oportunidad de identificar características más relevantes en la elección de pareja (Milevsky et al., 2014; Arnett, 2014).

Retos de transición secundaria - universidad

En general, los estudiantes se enfrentan al reto de actualizar sus patrones de interacción con los diversos actores dentro y fuera de la universidad tras su ingreso a esta por cambios en su entorno social, así como por nuevas expectativas que les son otorgadas y la exploración que realizan durante la AE.

“Como recién estoy empezando, me da un poco de vergüenza entrar en organizaciones” **Involucrarse con la nueva entidad educativa**

El acceso a los estudios superiores implica no solo un cambio del nivel educativo, sino también de la entidad formativa. Para los participantes esto supuso la modificación de la normativa de la institución, comúnmente favorable, obteniendo mayores libertades para su expresión, uso del tiempo, vestimenta y desplazamiento; aunque algunos la valoraron negativamente por resultar confusa o ser un riesgo para la influencia o realización de conductas “malas”, lo cual puede deberse a las dudas y conflictos sobre cómo proceder en determinadas situaciones, acorde a la incertidumbre e inestabilidad esperadas en su exploración (Arnett, 2014). Un grupo observó un aumento en los tiempos y tramos de movilización de su hogar a la universidad, y viceversa. Asimismo, el incremento de la inversión económica también fue señalado por otros, una preocupación que podría afectar su proceso de transición (Jiménez, 2017) y persistencia (Tinto, 1975).

Algunos estudiantes no contaron con información previa sobre la universidad de destino o la experiencia universitaria, según lo cual formularon expectativas que más tarde descartaron, como que exista una menor diferencia con la escuela, menor exigencia al tratarse de una entidad privada o menor tolerancia. Ello es un problema que posiblemente enfrenten dos escolares al haberse identificado con tal situación de desinformación. Como ha sido discutido en investigaciones previas, la desinformación no solo sobre la carrera, sino también sobre la institución genera dificultades (Segovia & Flanagan, 2017; Cotler, 2016; Silva, 2011).

“Realmente no había pensado mucho en la transición para la universidad. No me imaginaba que iba a ser así. Pensaba que iba a ser un poco más similar al colegio y, bueno, aquí estamos. Adaptándonos” (Hombre, 1er ciclo, Ciencias, 17 años).

“Estoy a mitad de año y sinceramente todavía no me he puesto a pensar en eso. Sé que el próximo año estaría ingresando, pero creo que incluso no he visto cuál es la fecha del examen en la universidad. Ciertamente tengo que decirte que me aterra un poco lo que es la universidad, va a ser un gran cambio para mí” (Hombre, 5to de secundaria, 16 años).

En contraste, otros pocos participantes sí conocieron aspectos como el prestigio académico, la infraestructura, la seguridad y organización dentro del campus universitario, la variedad de especialidades y la oportunidad de explorar carreras, principalmente por convenios

Retos de transición secundaria - universidad

de acceso con su escuela o información de parientes, los cuales consideraron en su elección. Al respecto, el prestigio también fue señalado por los escolares, aunque uno antepuso la inversión económica. En general, similar a criterios mencionados en diversas investigaciones (Zuñiga, et al., 2019; Tarrillo, 2016; Maniu & Maniu, 2014; García & Moreno, 2012; Zamora, 2010).

Pese a dichas variaciones, todos los universitarios entrevistados expresaron su satisfacción con la institución, negándose a considerar la posibilidad de cambiarse de universidad. Los factores más mencionados fueron la infraestructura, resaltando los espacios amplios, diversos y visualmente agradables; los servicios y actividades, los cuales acompañan y complementan la formación académica con el desarrollo de otras habilidades o intereses; el conocimiento especializado y la exigencia de los docentes, aunque algunos cuestionaron los conocimientos de metodología de enseñanza de unos cuantos docentes; y el clima de convivencia, destacando la apertura y amabilidad de sus compañeros y profesores. En contraste, una estudiante calificó los procesos administrativos como burocráticos. La comunidad universitaria es descrita como “diversa”, “tolerante”, “agradable” e interesada en el ámbito académico, rasgos que consideraron acordes a los objetivos de la institución. Precisamente, la valoración positiva de los diversos aspectos institucionales enunciados contribuiría a la adaptación de los estudiantes, favorecer la persistencia y prevenir la deserción (Jiménez, 2017; Pérez et al., 2017; Gallardo et al., 2014; Mori, 2012; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares et al., 2006; Chickering & Reisser, 1993).

Si bien la satisfacción es amplia, no sucede lo mismo con la participación. Para los estudiantes de primer ciclo, cuando sucedía, esta se ha limitado a la asistencia a eventos y actividades sociales, como fiestas y retos para recién ingresantes. Entre los universitarios de tercer ciclo, cinco han participado de servicios extracurriculares, como deportes y talleres; tres de organizaciones estudiantiles, como agrupaciones y voluntariados; y ninguno de política universitaria, aunque una indicó interés. Aquellos de ambos ciclos que no participaron detallaron diversas razones como la falta de confianza por ser recién ingresantes, problemas de organización de tiempo, no pasar tiempo en la universidad debido a exigencias familiares, falta de interés al priorizar los estudios o evitar integrarse a la entidad.

“Creo que paso más tiempo en mi casa que cuando estaba en el colegio porque ayudo a mi mamá. Ella me pone mayormente sus prioridades, entonces paso más tiempo con ella, por ahí el problema de organización de tiempo. [...] No participo en los temas relativos a la universidad. A las cachimbadas yo tampoco bajo mucho, he bajado pocas veces. Y como no hablaba, me eliminaron del grupo y luego me pasé a otra T. Así más o menos” (Mujer, 1er ciclo, Letras, 17 años).

Retos de transición secundaria - universidad

Tres participantes de Ciencias acusaron la mayor priorización del ámbito académico ante el social o extracurricular por parte de sus compañeros de unidad. Esto puede deberse a las diferencias que surgen en las expectativas y actividades según las subculturas de estudiantes en torno a las áreas de involucramiento con el conocimiento e integración con la entidad (Hendel & Harrold, 2007; Clark & Trow, 1966). Además, diversos autores han advertido el impacto de la organización y cultura de cada facultad o unidad académica, más allá de las características generales de la institución (Gallardo et al., 2014; Soares et al., 2006; Almeida et al., 2004).

“Como estoy en un voluntariado, [mis amigos] me dicen: qué haces ahí. Y yo les explicó, pero me dicen: por qué haces eso, por qué no le dedicas más tiempo a los cursos o a investigar. Y yo les digo que en verdad sí me gusta. Pero el resto no lo ve tanto así, es como: pierdes tu tiempo” (Mujer, 3er ciclo, Ciencias, 19 años).

Precisamente, la valoración de sentirse integrado a la universidad mostró diversas justificaciones. Así, dos respondieron afirmativamente basándose en su rendimiento académico y para otros tres bastó con la participación social. El resto, en contraste, consideró necesario participar de iniciativas estudiantiles, política universitaria, servicios universitarios o tener mayor conocimiento sobre la gestión de la entidad. Al respecto, la literatura sugiere que el involucramiento, entendido como el tiempo que pasan en el campus, la participación en grupos y actividades o la interacción social, aporta en la persistencia (Astin, 1984) y previene la deserción (Silva, 2011), por lo cual es necesario potenciarlo en los entrevistados.

Incorporarse a una nueva entidad educativa ha supuesto para los participantes el reto de involucrarse con esta, lo cual si bien es una oportunidad como la mayoría de cambios en la AE, también significa para algunos una situación de confusión y duda.

“Al principio fue difícil, en el ambiente que estudié o me criaron esos temas eran tabú”
Consolidar su identidad

Los participantes concordaron que durante su experiencia universitaria se han visto expuestos a nuevas personas, quienes, a su vez, poseen nuevas perspectivas; aunque solo una escolar pronosticó dicho cambio gracias a la información recibida. Resaltaron la importancia de la tolerancia para convivir, aprender y respetar las opiniones e ideas distintas a las suyas; una habilidad que facilitaría su exploración (Barrera & Vinet, 2017). Para dos entrevistados de Letras dicha interacción ha resultado frustrante e incómoda, mientras que otros dos de la misma unidad indicaron haber pasado por tal situación hasta que finalmente desarrollaron mayor apertura ante nuevas ideologías. Cuatro estudiantes de Ciencias especificaron que interactuaban con nuevas perspectivas principalmente en relación a la priorización del estudio.

Retos de transición secundaria - universidad

“Hay diferentes posturas, unas son muy directas. No me ha afectado en sí porque permanezco neutral. Opino de vez en cuando, pero prefiero evitar tocar los temas de política ideas de género, evito tocar esos temas. O sea yo normal daría mi opinión, pero mayormente no concuerdo con lo que dirían otras personas. Si los toco, ya es un poco debate y aunque es interesante estar debatiendo sobre eso... es un poco incómodo” (Hombre, 3er ciclo, Letras, 17 años).

Por su parte, aquellos provenientes de provincia no mencionaron tensiones con las perspectivas de su nuevo entorno, pese a que podría existir una diferencia cultural. Esto puede deberse a la flexibilidad presentada por los mismos que facilitaría una mejor construcción de identidad cultural (Jensen & Arnett, 2012), así como a la tendencia observada en universitarios migrantes internos a adaptarse de manera integrada a diferencia de los migrantes externos, cuyo distanciamiento cultural es más amplio y dificulta el proceso (Sosa & Zubieta, 2015).

Los estudiantes identificaron cambios en sus diversas perspectivas, como formarlas respecto a nuevos ámbitos, ampliar las que ya poseían o incluso modificarlas. Precisamente, la universidad es un espacio que facilita la exploración y reconsideración de perspectivas e identidad (Claux, 2015; Pascarella & Terenzini, 2015; Lefkowitz, 2005; Chickering, 1969), tareas propias de la AE que van acompañadas de un aumento gradual de compromiso (Rosemond & Owens, 2018; Barrera & Vinet, 2017; Arnett, 2014). Así, los estudios muestran avances hacia el logro de identidad según la clasificación de J. Marcia (1996) en universitarios según el transcurso de los años, con mayores niveles de exploración y compromiso que los escolares (Verschueren et al., 2017; Pain, 2015). Pero también se advierten los riesgos implicados en la construcción de la identidad en esta etapa debido a la exposición a influencias negativas (Rosemond & Owens, 2018; Jensen & Arnett, 2012; Intra et al., 2011).

“En el año que llevo he aprendido muchísimo, de diferentes temas, de diferentes opiniones. Tengo una perspectiva distinta a la que tenía el primer día de clases en la universidad, ha cambiado mucho mi manera de pensar. Más que todo por el ambiente, por todas las personas que te rodean. [...] También te das cuenta de muchas cosas por los cursos que llevas, cómo se cuestionan los profesores o todas las personas que están en la universidad” (Mujer, 3er ciclo, Letras, 19 años).

Para todos los entrevistados de Letras además de la interacción con sus compañeros y los espacios institucionales, la exploración de perspectivas era promovida por los docentes en clases y evaluaciones, considerando que fomentaban el desarrollo de su pensamiento crítico, un aspecto no mencionado por alguno de Ciencias. Algunos autores sugieren que las características particulares de cada facultad y las dinámicas propiciadas por los docentes influyen en la experiencia de transición, lo cual podría explicar dicha diferencia en las percepciones (Sarria, 2019; Pérez et al., 2017; Claux, 2015; Gallardo et al., 2014; Soares et al., 2006; Almeida et al.,

Retos de transición secundaria - universidad

2004; Tejedor, 2003). En línea con ello, una investigación realizada en las mismas unidades académicas halló que tanto los estudiantes como los docentes de Ciencias valoraban en menor medida la expresión de opiniones y la formación de posturas críticas como rasgos que definen a un estudiante de alto nivel académico, en comparación a aquellos en Letras (DAA-EA, 2015).

“Aquí los profesores te dan libertad, tú eres libre de opinar lo que desees, y tu opinión también es compartida por otras personas. [...] Los profesores te muestran mínimo tres autores para cada cosa que explican. Y ellos te dan su análisis, y en la misma clase te invitan a que analices eso. Te invitan a que des tu opinión sobre eso” (Mujer, 1er ciclo, Letras, 17 años).

Otro punto de acuerdo lo constituyeron los cambios en el autosistema, aunque en diferentes medidas. Al respecto, durante su experiencia los universitarios han ampliado o modificado su autoconcepto, mejorado su autoestima o alcanzado mayor confianza y conciencia sobre sus capacidades para el logro de metas. Su identificación con la adolescencia o la adultez también ha sido afectada en parte por la exploración, como se detallará posteriormente. Todo este proceso de autoconocimiento ha permitido a algunos replantear sus metas personales y profesionales, ya sea sustituyéndolas o complejizándolas. Precisamente, un grupo de estudiantes señaló estar pasando por un proceso de crecimiento personal y profesional, resaltando la importancia de aprovechar los distintos espacios y servicios de la universidad para dicho fin. Tales procesos han sido referidos por la literatura (Pascarella & Terenzini, 2005), confirmando que aún están consolidando su identidad y experimentando posibilidades como es esperado durante la AE (Galanaki & Leontopoulou, 2017; Arnett, 2014).

“En lo social, por ejemplo, me di cuenta de cómo soy yo, que tengo que aceptarme. Soy una persona de pocos amigos, no soy de hacer un montón de amigos, ni es fácil para mí, y tampoco tengo porqué. Sí tengo amigos y eso es lo importante” (Hombre, 3er ciclo, Letras, 18 años).

“En la secundaria yo no me percibía como alguien que va a la universidad, sino como alguien que iba a seguir una casa de estudios técnica o algo así, algo más rápido para ganar dinero. [...] Ahora me veo a mí mismo y ya estudio a conciencia. Cuando me percibo ahora, me siento mucho mejor conmigo mismo. Me siento más completo” (Hombre, 1er ciclo, Ciencias, 17 años).

Los estudiantes también rescataron que la universidad mostraba mayor apertura a las diferencias, brindándoles mayor seguridad y comodidad para expresarse libremente. Esto, a su vez, les ha permitido observar mayor diversidad sexual y de género en contraste con el colegio, un entorno que en la mayoría calificó como “conservador”. Sin embargo, el grupo de Ciencias advirtió que dicho contacto fue exclusivamente al desplazarse dentro del campus universitario, una aclaración no realizada por alguno de Letras. Adicional, tres entrevistados de Ciencias consideraron que existía menor confianza para expresarse en su unidad académica. Acorde a

Retos de transición secundaria - universidad

ello, una investigación realizada en la misma universidad sugiere diferencias en la percepción de libertad de expresión sexual según las unidades académicas de formación (Pérez, 2019).

“Siento que en Ciencias no hay mucho eso [diversidad sexual]. De por sí la mayoría son hombres, entonces ser homosexual ahí es más difícil porque los chicos son estúpidos a veces, más los de Ciencias. A veces un poco machistas sin darse cuenta. [...] Siento que sería más difícil para un chico ser homosexual en Ciencias. Siento que son muy de pensamiento no tan liberal como en Letras, ahí eres gay y no, no importa. Sentiría que un gran porcentaje sí son más cerrados” (Mujer, 3er ciclo, Ciencias, 17 años).

Por otro lado, aunque todos los participantes señalaron no tener inconvenientes con la diversidad sexual, en su discurso algunos indicaron preferir mantener una postura neutral y evitar el contacto, y otros evidenciaron niveles de rechazo.

“Me enteré que se había creado un nuevo género y bueno... Yo lo tomo a la broma. Por lo menos no me ofendo. [...] Creo que es un poco gracioso que cada vez van ampliando más, o sea, es como si se lo inventaran. Y ahora sí me pongo un poco en el papel de los que no están de acuerdo porque cada vez van inventando más cosas. Pero claro respeto la opinión de las personas, porque es lo que uno cree y no puedes interponerte en sus opiniones” (Mujer, 1er ciclo, Letras, 17 años).

Así, aunque la literatura apunta a que durante la formación universitaria se reduce el nivel de intolerancia (Pascarella & Terenzini, 2005), surgen cambios en las actitudes en torno al sexo (Lefkowitz, 2005) e incluso se encuentran en una etapa propicia para la exploración de la diversidad sexual (Arnett, 2014), diversos estudios en universitarios han encontrado altos niveles de intolerancia y la preferencia por mantener distancia social (Saeteros et al., 2013; Nieves, 2012; Chávez et al., 2009). Sin embargo, cuando se implementa la formación sobre dichos temas se obtienen resultados positivos (Penna, 2015).

A diferencia de la escuela, en la universidad se produce una amplia exposición a personas, identidades e ideas menos homogéneas que refuerzan la exploración de identidad y perspectivas propias de la AE, por lo cual los estudiantes se enfrentan al reto de consolidar su identidad.

“Acá ya no están tus papás, es como: haz lo que quieras y ya verás”

Desarrollar su autonomía

Durante esta nueva etapa, los participantes percibieron una reducción del control externo de sus padres, docentes y de la normativa de la universidad. Aunque algunos relacionaron dicho evento con la mayoría de edad y otros con el inicio de la universidad, en general, reconocieron el aumento de libertades; como era esperado (Barrera & Vinet, 2017; Pascarella & Terenzini, 2015). Entre estas, mencionaron la asistencia a reuniones sociales, horas de llegada y salida a

Retos de transición secundaria - universidad

su hogar, consumo de drogas legales, asistencia a clases, elección de actividades, expresión, vestimenta y desplazamiento en la institución, y la disposición de su propio tiempo.

“Antes yo no pensaba en quedarme hasta tarde o ir a fiestas, no dependía de mí, dependía de mis padres, si ellos aceptaban o no. Ahora yo decido qué cursos llevar, en qué horarios quiero estudiar, decido cuándo estudiar inglés u otro idioma. Tengo libertad de si quiero ir a una fiesta. Les digo que voy y ellos normal. Ya no se meten mucho en eso de querer sobreprotegerme porque tengo cierta libertad” (Hombre, 3er ciclo, Letras, 17 años).

A su vez, indicaron la adquisición de algunas responsabilidades. Entre estas, su rendimiento académico que pasa a depender exclusivamente de ellos y el compromiso adquirido por la inversión económica de sus padres, pero también en otros ámbitos como la gestión de un presupuesto económico para sus gastos diarios, el cuidado de su seguridad y la de sus pertenencias, o los nuevos roles adquiridos durante su experiencia universitaria como formar parte de agrupaciones. Por su parte, los estudiantes de provincia que migraron solos añadieron a estas las labores del cuidado del hogar. Así, si bien indican el establecimiento de nuevas responsabilidades, suelen estar orientadas principalmente hacia ellos mismos y no con los demás, lo cual permitiría el enfoque en sí mismos propio de la AE (Arnett, 2014).

“Ahora tengo que tener más responsabilidad al estar acá. Siento que puedo controlar mi tiempo un poco, pero tampoco puedo tirarme mucho al abandono porque tengo responsabilidades de esto, como tener que estudiar por mi cuenta. Y no es que como que las quiera arriesgar por un momento que puedo darme cuando esté un poco más libre” (Mujer, 1er ciclo, Ciencias, 16 años).

Ambos cambios se ven expuestos en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes. Al ganar libertades los estudiantes obtienen la potestad para explorar y decidir en distintos ámbitos de su vida (Barrera & Vinet, 2017; Andrade, 2016; Claux, 2015), instaurando un ejercicio continuo para el fortalecimiento de dicho proceso y fomentar así la autosuficiencia (Arnett, 2014). Sin embargo, en este desarrollo identificaron diversos aprietos, como el peligro de excederse con sus libertades, la dificultad de equilibrar estas con sus responsabilidades, tener que lidiar con la consecuencia de sus actos y la confusión al decidir sin una guía externa. En tal sentido, el logro de dicha capacidad implica el aprendizaje sobre cómo decidir, debiendo establecer sus propios criterios para elegir (Baxter & Taylor, 2016; Baxter, 2014).

“[Tomar decisiones] es un poco confuso, por el tema de que ya nadie está a tu lado para que tome la decisión por ti. Antes tus papás incluso adivinaban, tomaba la decisión por ti. Pero ahora tú tomas las decisiones solo. Y ahora qué hago” (Hombre, 3er ciclo, Ciencias, 17 años).

Aunque para dos participantes estas variaciones resultaron más graduales debido a las prácticas de crianza de sus padres, ellas y el resto de sus compañeros indicaron encontrarse en proceso de aprender a autorregularse, una facultad que señalaron como crucial para la toma de

Retos de transición secundaria - universidad

decisiones con respecto a sus libertades y responsabilidades. Precisamente, la tarea psicosocial planteada para la AE implica el logro de la autonomía mediante la gradual autorregulación de su conducta (Tanner, 2006), obteniendo como soporte a ello su proceso de maduración cerebral (Taber-Thomas & Pérez-Edgar, 2015; Steinberg, 2011).

“Es raro porque me han dado una libertad sobre mí mismo. Al inicio no sabía cómo administrar eso. Me decían: oye este sábado hay una integral, y el otro también, y el otro también. Fui a dos y luego me dije: no, tengo que estudiar y ya no fui a la otra. Cuando no tienes la libertad creo tú quieres ir a todo porque sabes que tus papás te van a decir que no a algunas. En cambio, cuando tú tienes la libertad tú solito aprendes a decir que no. Tú dices: no, es que no puedo porque tengo que hacer tal cosa” (Hombre, 1er ciclo, Letras, 16 años).

Así, resaltaron aspectos de la autorregulación como la priorización y postergación de actividades, la realización de su planificación, y el discernimiento entre las influencias de su entorno. Por su parte, todos los estudiantes de tercer ciclo, a excepción de uno, indicaron progresos en ello, resaltando ir ganando mayor confianza en sus propias decisiones.

Aunque todos los universitarios se sintieron más autónomos, también rescataron ser aún dependientes de sus padres. Como se había señalado antes, la identificación subjetiva de algunos con la etapa de la adolescencia y la adultez ha sido afectada durante su transición. Así, al ser consultados sobre haber alcanzado la adultez, ninguno brindó una respuesta afirmativa. De los 10 participantes con 16 a 17 años de edad, seis se identificaron con la adolescencia. Lo mismo sucedió con dos de los seis mayores de edad. Los restantes, en cambio, indicaron no sentirse ni adultos ni adolescentes, sino en un proceso o en ciertos aspectos sí, en otros no. Dos participantes incluso señalaron ubicarse en la “juventud”, definiéndola como una etapa intermedia. Esto apuntaría a que, similar a diversas investigaciones, algunos experimentan actualmente la sensación de estar en el medio de la AE (Barrera & Vinet, 2017; Arnett, 2014).

“Yo todavía me siento joven. No sé en qué momento me sentiré como adulto. Siento que la adultez es algo a lo que voy a llegar con el tiempo, cuando tenga más experiencia en todo este ámbito de manejarme yo solo. Siento que aún requiero el apoyo de mi mamá. Pero supongo que me sentiré ya más como un adulto cuando logre organizarme, hacer mis cosas, cumplir mis propias responsabilidades como persona, como individuo” (Hombre, 1er ciclo, 17 años).

Al justificar su respuesta, la mayoría de los estudiantes argumentaron no haber alcanzado la adultez debido a que no han asumido totalmente sus responsabilidades, seguido de estar aún en proceso de aprender a tomar decisiones de manera autónoma y ser dependientes de sus padres, acorde a las nuevas concepciones de la adultez observadas en otras investigaciones (Arnett, 2003; 2001); además de resaltar que aún requerían explorar y vivir más experiencias, característica principal de la AE que involucra la ausencia de compromisos duraderos durante

Retos de transición secundaria - universidad

la etapa (Tanner & Arnett, 2019; Arnett, 2014). Así, refirieron mayormente criterios en relación a ellos mismos y no hacia los demás (Facio et al., 2015; Arnett, 2014). Adicional, dos participantes señalaron la importancia de lograr una regulación emocional, aspecto reconocido en culturas colectivistas (Zhong & Arnett, 2014; Crocetti & Tagliabue, 2015; Marzana et al., 2010; Arnett, 2003; Facio & Micocci, 2003).

“Supongo que estoy en la juventud, entre la adultez y la adolescencia. Yo veo en un adulto que ya hace lo que realmente quiere hacer o ya lo ha encontrado. En cambio, en la juventud está la parte de experimentar, buscar cosas, buscar qué te apasiona” (Mujer, 3er ciclo, Ciencias, 19 años).

Con respecto a los escolares entrevistados, dos esperaron adquirir nuevas libertades para la toma de decisiones debido al aumento de edad e ingreso a la universidad, pero no cambios referente a sus responsabilidades. Mientras que la tercera, pese a ser quien poseía mayor información sobre la experiencia universitaria, temió la persistencia o incluso aumento del control de sus padres debido a sus prácticas usuales de crianza, factor que efectivamente puede resultar contraproducente (García et al., 2019; Reaño, 2014; Padilla-Walker et al., 2013). Asimismo, los tres se identificaron con la adolescencia debido a la falta de responsabilidades asumidas y, una de ellos, por la falta de experiencias vividas.

En suma, los estudiantes afrontan el reto de desarrollar su autonomía generado por las expectativas, libertades y responsabilidades adquiridas en su nuevo rol de universitarios y el propio proceso de alcanzar la autosuficiencia de la AE.

“No sé si sea sano, pero para mí lo más importante es que no me duerma en clases”
Asumir el autocuidado

Los participantes, en su mayoría, concordaron haber pasado por cambios en sus hábitos de salud al ingresar a la universidad, principalmente pérdidas, en áreas como alimentación, sueño, actividad física, consumo de sustancias y emociones negativas, en oposición a las conductas esperadas para la promoción de la salud (Oblitas, 2017).

Así, con respecto a su alimentación, un grupo reportó irregularidad en los horarios, el mayor consumo de comida rápida, y saltarse el desayuno. Identificaron como causas los horarios de clases entrecruzados con los de las comidas y la mayor accesibilidad de comida chatarra en el campus. Cuatro estudiantes agregaron que el estrés académico les generaba necesidad de comer o, en un caso, la reducía. Por su parte, los horarios del sueño también se vieron afectados, siendo reducidos o desordenándose los tiempos y cantidades. Nuevamente, entre sus orígenes consideraron los horarios de clases, así como la exigencia académica que requería mayor tiempo en la realización de trabajos y estudio, y el aumento del tiempo para movilizarse hasta la institución. También la mayoría indicó la reducción de la actividad física.

Retos de transición secundaria - universidad

Ello, debido a la falta de interés y exigencia o por la dificultad de organizar sus horarios. Solo tres participantes continuaron con la práctica de deporte debido a los servicios y espacios que posee la universidad, percibiéndolos como oportunidades.

“Duermo demasiado o muy poco, como mucho o poco. Tengo ansiedad. No me alimento bien, tengo gastritis crónica. No me estoy cuidando, me he descuidado mucho en la parte física. Quizás porque tengo muchas cosas que pensar, todas las actividades que tengo que hacer. Priorizo más eso que a mí misma” (Mujer, 3er ciclo, Letras, 19 años).

Algunos estudiantes aumentaron su consumo de alcohol y cigarrillos, evaluando que se debía a sus nuevas libertades para la asistencia a fiestas y la influencia de compañeros en actividades sociales, percepciones compartidas incluso por quienes no consumían o estimaban un aumento. La mayoría también reportó experimentar estrés académico debido al nuevo nivel de exigencia y otros, confusión y dudas por los cambios experimentados en la transición.

Precisamente, diversas investigaciones apuntan al deterioro de los hábitos saludables en el nuevo entorno (Becerra, 2016; Claros et al., 2013; García et al., 2012; Pavón & Moreno, 2006), caracterizando a parte de los universitarios con estilos de vida poco adecuados y malestar psicológico (Martínez, 2019; Becerra, 2018; Rangel et al., 2018; Angelucci et al., 2017; García et al., 2017; Pretty, 2017; Damian, 2016; Durán et al., 2016; Uribe et al., 2016; Vélchez et al., 2016; Reynaga et al., 2015; Saeteros et al., 2015; Sánchez & De Luna, 2015; Antúnez & Vinet, 2013; Boullosa, 2013; Rodríguez et al., 2013; Schnettler et al., 2013; Intra et al., 2011). Además de las características de la nueva entidad, la falta de control externo, la autorregulación aún no lograda y la inestabilidad generada por los cambios también comprometen el bienestar de algunos estudiantes (Newcomb-Anjo et al., 2017; Arnett, 2014; Lisznyai et al., 2014; Nelson & Padilla-Walker, 2013).

Pese a reportar diversas consecuencias adversas en su salud por las nuevas conductas, tales como el aumento de peso, gastritis, mala calidad de descanso, requerir café para mantenerse despiertos, mayor sensación de cansancio sin realizar esfuerzo físico, alimentación emocional y sensación de malestar emocional, la mayoría calificó como adecuado su estado de salud. Tal percepción, pese a las consecuencias observadas, dificulta la sensibilización sobre la necesidad de modificar sus conductas (Intra et al., 2011). Precisamente, gran parte le restó importancia a tales afecciones aduciendo priorizar sus responsabilidades como estudiantes. Entre estos, algunos indicaron mantener la esperanza de mejorar sus hábitos en el futuro, pero sin llegar a tomar medidas efectivas al respecto en la actualidad. Pese a ello, la literatura sugiere que los hábitos de salud de los universitarios no llegan a mejorar, sino que incluso empeoran (Durán et al., 2017; Intra et al., 2011; Pulido et al., 2011).

Retos de transición secundaria - universidad

“A veces cuando estoy practicando algún ejercicio de matemática y no me sale, me pongo nervioso. Me da ansias y tiendo a comer mucho. Eso es un problema, pero ya luego cuando lo resuelvo me calmó y empiezo a comer poco” (Hombre, 3er ciclo, Ciencias, 17 años).

“Los primeros ciclos no me alimentaba bien, tenía horarios demasiado diferentes a los del colegio. Había días que por prácticas o almorzaba a las 10 o a las 4. Ahorita ya logré que todos mis cursos terminen a la 1 y sí o sí como a la 1. El primer ciclo compraba y a veces había cosas en el comedor que no me gustaban, entonces compraba de traficantes, todos los días chaufa. Eso también hizo que subiera de peso y encima me diera gastritis, problemas así [...] Pero ya estoy normal. El ciclo pasado me empezaron a mandar lonchera. Mi alimentación sí es saludable porque mi mamá me prepara el almuerzo y ya me controla más las cosas” (Mujer, 3er ciclo, Ciencias, 17 años).

Otros, en cambio, evidenciaron preocupación por los malestares vivenciados, según lo cual dos estudiantes optaron por mejorar su alimentación autorregulándose, mientras que tres desplazaron dicha responsabilidad a sus familiares y otros tres aumentaron su actividad física realizando deporte en el campus. En suma, el autocuidado es una responsabilidad que ha sido poco asumida de manera directa, llegando incluso a verse afectada por sus responsabilidades académicas, pese a la importancia para su salud y la relación con su desempeño académico (Becerra, 2018; Chafloque et al., 2018; Zuñiga et al., 2018; Chau & Vilela, 2017; Oropeza et al., 2017; Chau & Saravia, 2016; Gutiérrez, 2015; Schnettler et al., 2013).

Los estudiantes entonces enfrentan el reto de asumir su autocuidado tras el ingreso a la universidad, mayormente por los cambios en la exigencia académica, y el proceso de logro de autosuficiencia de la AE, así como la inestabilidad que puede generarles malestar.

Conclusión

“Soy una persona completamente diferente a la que era en la secundaria”

Acorde al objetivo planteado inicialmente en la investigación, los resultados descritos permiten comprender los retos que experimentan los participantes durante su proceso de transición, siendo estos elaborar su proyecto profesional, responder a la exigencia académica universitaria, actualizar sus patrones de interacción con los actores de su entorno, involucrarse con la universidad, consolidar su identidad, desarrollar su autonomía y asumir su autocuidado.

Las características de las tareas identificadas constatan la interacción entre la transición educativa de la secundaria a la universidad y la evolutiva de la adolescencia a la AE, reforzando la importancia de investigar las transiciones educativas en relación al desarrollo del ciclo vital para un mejor entendimiento de dichos fenómenos. Además, el logro de la autonomía fue un reto percibido por los entrevistados como crucial para la consecución de los otros, acorde a las nuevas expectativas de su rol como universitarios así como a la principal tarea de re-enfocarse de la AE. Por supuesto, a su vez, los distintos retos mostraron retroalimentarse entre sí.

En el discurso de los estudiantes se sugiere la influencia de sus características personales, de las del entorno, del sistema educativo, de la institución e incluso, de manera específica, de la unidad académica que cursan, para facilitar y limitar el logro de los diversos retos y así la adaptación a la vida universitaria. Al tratarse de una etapa que requiere el desarrollo de su autonomía, los participantes destacaron la importancia de su propio esfuerzo para alcanzar determinados ajustes que les permitan afrontar las tareas experimentadas. Así, los entrevistados señalaron considerar la transición como un proceso de aprendizaje, en el cual van ensayando soluciones y logrando capacidades. Se confirma de tal modo, que las transiciones pueden ser vistas como una oportunidad para alcanzar un mayor desarrollo en los distintos ámbitos.

Sin embargo, a la par, para la mayoría de los estudiantes los cambios y retos de la transición no eran esperados, principalmente por la poca información recibida de su entorno e institución escolar así como por la amplia separación existente entre el sistema escolar y el universitario. Esto afecta la preparación de los escolares para afrontar el paso a la universidad, por lo cual gran parte de los aprendizajes se desarrollan durante la segunda mitad de la transición, es decir al iniciar los estudios superiores, resaltando así su cualidad problemática.

Tanto al considerar las oportunidades como los problemas de la transición, este proceso se muestra para los participantes como una permuta de realidad, similar a las definiciones presentadas, pero no solo en relación a la nueva realidad que encuentran sino también con respecto a la nueva realidad que construyen en sí mismos. Una metamorfosis.

Retos de transición secundaria - universidad

A partir de los resultados es posible brindar algunas recomendaciones. Con respecto a los estudiantes, es importante que fortalezcan su participación y preparación desde el inicio de su proceso de transición en la secundaria, de tal forma que al iniciar su vida universitaria los retos de la transición sean resueltos con mayor facilidad. Asimismo, los participantes de la investigación elaboraron una serie de recomendaciones para aquellos en la secundaria, las cuales se encuentran en el Apéndice K.

En relación a los familiares, pueden contribuir brindando soporte anímico a los estudiantes y fomentando su autonomía para la toma de decisiones desde la etapa escolar. Ambos fueron factores reconocidos por los entrevistados para adquirir mayor confianza en su proceso de transición.

Por su parte, dentro del sistema educativo es necesaria una mayor colaboración entre los niveles involucrados en la transición. En tal sentido, se deben sumar esfuerzos de la educación secundaria y superior para facilitar el avance en las competencias, hábitos y la adquisición de información relevante y correcta para así reducir la brecha existente. Para la mayoría de entrevistados el enfoque del último año fue asegurar el ingreso a la universidad mediante los exámenes de admisión. Aunque es una meta válida para facilitar el acceso a la educación superior en el contexto peruano, descuidar la preparación para la experiencia universitaria aumenta las dificultades durante la transición misma. A la par, genera cuestionamientos sobre los conocimientos y habilidades que son evaluadas en este tipo de pruebas que pese a ser aprobadas no aseguran contar con las herramientas necesarias para atender la exigencia universitaria. A partir de los retos observados, se pueden plantear servicios universitarios que se incorporen a las Condiciones Básicas de Calidad para el proceso de licenciamiento.

En cuanto a la institución, durante el desarrollo de la investigación se observó una gran variedad de perfiles de estudiantes. Esto es esperado debido a la expansión en el acceso a la educación superior, un crecimiento que tiene altas probabilidades de persistir. Es importante entonces conocer e investigar las nuevas y diversas características de sus estudiantes e ingresantes, de manera tal que las estrategias a implementar realmente respondan a sus necesidades particulares. Asimismo, es esencial aumentar el conocimiento sobre los rasgos propios de las unidades académicas y especialidades de la propia institución al ser factores específicos que pueden influir en la experiencia de transición, más allá de los atributos institucionales de la entidad como un todo. Según los discursos de los propios entrevistados, se ha confirmado que, en su mayoría, la transición es un proceso que suele concluirse al finalizar el primer año en la universidad, por lo cual es primordial reforzar los esfuerzos de la institución en sus estudiantes recién ingresantes para que sus estrategias sean efectivamente aprovechadas.

Retos de transición secundaria - universidad

Similar a ello, es importante mejorar el acercamiento y la promoción de los servicios disponibles, e incluso sensibilizar sobre la utilidad de la búsqueda de ayuda, para que lleguen a ser empleados. Además, compartir experiencias entre alumnos es una estrategia que debería ser fomentada para facilitar información requerida y necesaria.

La comprensión de la experiencia de los entrevistados permite contribuir al desarrollo de la bibliografía referente a las transiciones, particularmente al paso de la educación secundaria al nivel superior. De manera similar, para algunos participantes la entrevista les permitió reflexionar y comprender mejor su proceso de transición. Asimismo, el estudio ha facilitado un primer acercamiento a la adultez emergente en el contexto peruano, comprobando la vivencia de las características de la etapa, así como el acuerdo de los participantes con las nuevas concepciones sobre la adultez.

Por supuesto, la presente investigación no se encuentra exenta de limitaciones. Al emplearse el paradigma cualitativo se ha profundizado en la experiencia de los estudiantes, sin embargo, ello también imposibilita realizar generalizaciones para la población estudiada. Además, aunque lo recomendado para el estudio de las transiciones es el uso del diseño longitudinal, debido a las restricciones de recursos se optó por contar con grupos de participantes en diferentes momentos de la transición, lo cual podría haber afectado la comprensión de los avances y regresiones existentes en dicho proceso.

Pese a lo anterior, el estudio realizado es una oportunidad para generar nuevas preguntas de investigación que sean resueltas mediante diversas metodologías. En tal sentido, es relevante indagar la existencia de diferencias significativas en el logro de los retos de transición con respecto a diversos grupos, como la pertenencia a distintas unidades académicas, el rendimiento académico obtenido o anticipado (según indicadores como la nota de acceso o rendimiento escolar), la calidad educativa de la escuela de procedencia, la calidad educativa de la institución de destino, la ciudad de proveniencia, entre otras variables que han mostrado una influencia desde la experiencia de los participantes. Es importante además replicar en nuevas poblaciones, considerando incluso conocer el proceso para los estudiantes del nivel superior técnico al ser un grupo poco estudiado.

Referencias

- Acevedo, D., Torres, J., & Tirado, D. (2015). Análisis de los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje a distancia en alumnos de ingeniería de sistemas de la universidad de Cartagena. *Formación Universitaria*, 60.
- Aguilar, M. (2007). La transición a la vida universitaria. Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono. *Proceedings of the fourth Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos (ENDUC IV) Universidad y Nación, (Santa Fe: Camino al bicentenario, Universidad Católica de Santa Fe)*, 18-20.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Freitas, A. C. (2004). Integración y adaptación académica en la universidad: estudio considerando la titulación y el sexo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoxia e Educacion*, 9(11), 169-182.
- Almeida, L., Soares, A. P., & Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à universidade apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2001). *Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r)*. Manuscrito no publicado.
- Álvarez, P., Hernández, A., & López, D. (2014). Análisis de la compleja relación entre los estudios universitarios y la práctica deportiva de alto rendimiento. *Revista de la educación superior*, 43(169), 69-87.
- Álvarez, P. R., Alegre de la Rosa, O. M., & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 1-18.
- Álvarez, P. R., & López, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63.
- Álvarez, P. R., López, D., & Pérez-Jorge, D. (2015). El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 395-419.
- Anderson, R., Panchaud, C., Singh, S., & Watson, K. (2013). *Demystifying data: A guide to using evidence to improve young people's sexual health and rights*. Guttmacher Institute.

Retos de transición secundaria - universidad

- Andrade, C. (2016). Madurez psicológica e independencia financeira: um estudo com adultos emergentes universitários. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(1), 28-35.
- Angelucci, L. T., Cañoto, Y., & Hernández, M. J. (2017). Influencia del estilo de vida, el sexo, la edad y el IMC sobre la salud física y psicológica en jóvenes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 531-546.
- Antúnez, Z., & Vinet, E. V. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista médica de Chile*, 141(2), 209-216.
- Aramburú, C., Núñez, D., & Martínez, J. (2015). *Motivaciones de los postulantes seleccionados e ingresantes de Beca 18 que deciden no seguir la beca*. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo.
- Aramburú, C. E., & Núñez, D. (2019). Las razones del miedo: deserción temprana de Beca 18. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, 37(43), 255-288.
- Arias, E., Elacqua, G., & González-Velosa, C. (2017). Aprovechando al máximo la educación superior. En Busso, M., Cristia, J. P., Hincapié, D., Messina, J., & Ripani, L. (Eds.), *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades* (pp. 233-269). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of adult development*, 8(2), 133-143.
- Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New directions for child and adolescent development*, 2003(100), 63-76.
- Arnett, J. J. (2006). G. Stanley Hall's Adolescence: Brilliance and nonsense. *History of psychology*, 9(3), 186.
- Arnett, J. J. (2012). New horizons in research on emerging and young adulthood. En Booth, A., Brown, S., Landale, N., Manning, W., & McHale, S. (Eds.), *Early adulthood in a family context* (pp. 231-244). Springer.
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2016). Does emerging adulthood theory apply across social classes? National data on a persistent question. *Emerging adulthood*, 4(4), 227-235.

Retos de transición secundaria - universidad

- Arnett, J. J. (2018). Conceptual foundations n Emerging Adulthood. En Murray, J. L., & Arnett, J. J. (Eds.), *Emerging adulthood and higher education: a new student development paradigm*. Routledge.
- Arnett, J. J., & Fishel, E. (2014). *Getting to 30: A parent's guide to the 20-something years*. Workman Publishing.
- Arnett, J. J., & Schwab, J. (2012). *The Clark University Poll of Emerging Adults: Thriving, struggling, and hopeful*. Clark University.
- Arnett, J. J., & Walker, L. (2014). *The five features of emerging adulthood: National patterns*. Manuscript submitted for publication.
- Arnett, J. J., & Padilla-Walker, L. M. (2015). Brief report: Danish emerging adults' conceptions of adulthood. *Journal of Adolescence*, 38, 39-44.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297 - 308
- Badger, S., Nelson, L. J., & Barry, C. M. (2006). Perceptions of the transition to adulthood among Chinese and American emerging adults. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 84–93.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Western Psychological Services.
- Barboza, M., Sánchez, G., & Castilla, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, 1(69), 169-191.
- Barrera, A., & Vinet, E. V. (2017). Adulthood Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia psicológica*, 35(1), 47-56
- Barrett, A. E., & White, H. R. (2002). Trajectories of gender role orientations in adolescence and early adulthood: A prospective study of the mental health effects of masculinity and femininity. *Journal of health and social behavior*, 451-468.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida (Liquid modernity)*. Fondo de Cultura Económica.
- Baxter, M. B. (2014). Self-authorship. *New Directions for Higher Education*, 166(2014), 25-33.
- Baxter, M. B., & Taylor, K. B. (2016). Developing self-authorship in college to navigate emerging adulthood. En Arnett, J. J. (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (pp. 299-314). Oxford University Press.

Retos de transición secundaria - universidad

- Becerra, S. (2016). Descripción de las conductas de salud en un grupo de estudiantes universitarios de Lima. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 239-260
- Becerra, A. (2018). *Relaciones entre la calidad de sueño con estrés académico y bienestar en universitarios* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Beltrán, A., & La Serna, K. (2009). *¿Cuán relevante es la educación escolar para el desempeño universitario?* Documento de Trabajo N° 85. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico
- Beltrán, A., & La Serna, K. (2011). *¿Qué factores explican la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico.* En La Serna, K. (Ed.), *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la Universidad* (pp.251-322). CIUP.
- Ben-David, S., & Kealy, D. (2020). Identity in the context of early psychosis: a review of recent research. *Psychosis*, 12(1), 68-78.
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M. E., Zambrano, J., & Aguilar-Gaxiola, S. (2009). Youth mental health in a populous city of the developing world: results from the Mexican Adolescent Mental Health Survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 386-395.
- Bernardo, A., Cerezo, R., Rodríguez, L., y Tuero, E. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 16, 63-84.
- Beyers, W., & Goossens, L. (2002). Concurrent and predictive validity of the Student Adaptation to College Questionnaire in a sample of European freshman students. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 527-538.
- Bisson, M. A., & Levine, T. R. (2009). Negotiating a friends with benefits relationship. *Archives of sexual behavior*, 38(1), 66-73.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Brahim, D. (2011). *Percepción de factores influyentes en el rendimiento académico de alumnos de Estudios Generales Letras.* Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/134455>

Retos de transición secundaria - universidad

- Brandão, T., Saraiva, L., & Matos, P. M. (2012). O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adultez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro. *Análise Psicológica*, 15(3), 301-313.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. En Cooper, H. (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Brennan, J. (2004). The social role of the contemporary university: Contradictions, boundaries and change. *Ten years on: Changing education in a changing world*, 22-26.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En Vasta, R. (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Jessica Kingsley.
- Buhl, H. M., & Lanz, M. (2007). Emerging adulthood in Europe: Common traits and variability across five European countries. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 439-443.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Wintre, M. G. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of adolescent research*, 22(6), 665-689.
- Burt, K. B., & Paysnick, A. A. (2012). Resilience in the transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 24, 493-505.
- Cañizo, E., & Salinas, F. (2010). Conductas sexuales alternas y permisividad en jóvenes universitarios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 15(2), 285-309.
- Carlson, C. L. (2014). Seeking self-sufficiency: Why emerging adult college students receive and implement parental advice. *Emerging Adulthood*, 2(4), 257-269.
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de la educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537-552.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 24-49.
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría de la educación*, 30(1), 217-240.
- Castro, J., Yamada, G., & Arias, O. (2011) Higher education decisions in Peru: on the role of financial constraints, skills, and family background. *Documento de Discusión*, 11. Centro de Investigación de la Universidad Pacífico.

Retos de transición secundaria - universidad

- Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas, CEDRO. (2015). *Epidemiología de Drogas en la Población Urbana Peruana 2015: Encuesta en hogares*. CEDRO.
- Cerrón, A., & Pineda, M. (2014). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la UNCP. *Horizonte de la Ciencia*, 4(6), 97-102.
- Chafloque, R., Vara-Horna, A., Lopez-Odar, D., Santi-Huaranca, I., Diaz-Rosillo, A., & Asencios-Gonzalez, Z. (2018). Absenteeism, Presentism and Academic Performance in Students from Peruvian Universities. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 109-133.
- Chau, C., & Saravia, J. C. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista colombiana de psicología*, 23(2), 1.
- Chau, C., & Saravia, J. C. (2016). Conductas de salud en estudiantes universitarios limeños: Validación del CEVJU. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(41), 90-103.
- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Variables asociadas a la salud física y mental percibida en estudiantes universitarios de Lima. *Liberabit*, 23(1), 82-102.
- Chávez, M., Petrzalová, J., & Zapata, J. (2009). Actitudes respecto a la sexualidad en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 14(1), 137-151.
- Cheah, C. S. L., Trinder, K. M., & Gokavi, T. N. (2010). Urban/rural and gender differences among Canadian emerging adults. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 339-344.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Chilca, M. (2017). Self-Esteem, Study Habits and Academic Performance among University Students. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 101-127.
- Clark, B., & Trow, M. (1966). The organizational context. En Newcomb, T. M., & Wilson, E. K., (Eds.), *College peer groups: Problems and prospects for research* (pp. 17-70). University of Chicago Press.
- Claros, G. A., Rodríguez, A. C., Forero, D. A., Camargo, A., & Niño, C. L. (2013). Influencia familiar en el hábito del sueño en una muestra de estudiantes universitarios sanos en Bogotá, Colombia-2012. *Revista Cuidarte*, 4(1).

Retos de transición secundaria - universidad

- Cohen, P., Kasen, S., Chen, H., Hartmark, C., & Gordon, K. (2003). Variations in patterns of developmental transmissions in the emerging adulthood period. *Developmental psychology*, 39(4), 657.
- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas, DEVIDA. (2012). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas. Población General del Perú 2010*. DEVIDA.
- Conejero, J.A., García, E., Rodríguez, M. C. C., Vivancos, V., & Capilla, R. (2012). What do secondary school students need to know about a university that would facilitate their choice. *Proceedings of INTED*, 645-652 .
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., & Pérez, A. M. (2010). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 110-135.
- Cotler, J. (2016). *Educación superior e inclusión social: un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18*. Ministerio de Educación.
- Credé, M., & Niehorster, S.(2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165.
- Crocetti, E., & Tagliabue, S. (2015). Are being responsible, having a stable job, and caring for the family important for adulthood? En Žukauskienė, R. (Ed.), *Emerging adulthood in a European context* (pp. 33-53). Routledge.
- Daude, C., & Robano, V. (2015). On intergenerational (im) mobility in Latin America. *Latin American Economic Review*, 24(1), 9.
- Decreto Legislativo 882 de 1996 [con fuerza de ley]. Ley de Promoción de la Inversión en la Educación. 9 de noviembre de 1996.
- Del Valle, J., & Ferradas, R. (2011). Los estudios generales en contexto. En: Tubino, F., Guerra, E., Del Valle, J., & Ferradas, R. (Eds.), *Contexto y sentido de los Estudios Generales* (pp. 21- 44). Fondo Editorial PUCP.
- Damian, L. (2016). *Estrés académico y conductas de salud en estudiantes universitarios de Lima* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Delgado, I., Oliva, A. & Sánchez-Queija, M.I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.

Retos de transición secundaria - universidad

- Demarini, F. (2017). «En primaria, juegas; acá en secundaria, no». Transición a secundaria en instituciones educativas públicas de Lima. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (9), 85-111.
- Denegri, F., & Gerlach, K. (2018). *La experiencia académica durante la transición universitaria de los estudiantes de una universidad privada que migraron a Lima admitidos por el programa Beca Vocación Maestro* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Díaz, J. J. (2008) Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En: Benavides, M. (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 83-129). GRADE.
- Dirección de Asuntos Académicos, Oficina de Evaluación Académica, DAA-EA. (2015). *Informe de resultados. Concepciones asociadas al “nivel académico” en EEGCC, EEGLL y Educación*. Recuperado de: <http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/publicaciones-y-documentos/>
- Doğan, A., Yüzbaşı, D. V., & Demir, M. (2015). The transition to adulthood in Turkey: Views from university students and workers. En Žukauskienė, R. (Ed.), *Emerging adulthood in a European context* (pp. 94-114). Routledge.
- Douglass, C. B. (2007). From duty to desire: Emerging adulthood in Europe and its consequences. *Child development perspectives*, 1(2), 101-108.
- Durán, S., Rosales, G., Moya, C., & García, P. (2017). Insomnio, latencia al sueño y cantidad de sueño en estudiantes universitarios chilenos durante el periodo de clases y exámenes. *Revista Salud Uninorte*, 33(2), 75-85.
- Durán, S., Fernández, E., Fehrmann, P., Delgado, C., Quintana, C., Yunge, W., Hidalgo, A., & Fuentes, J. (2016). Menos horas de sueño asociado con sobrepeso y obesidad en estudiantes de nutrición de una universidad chilena. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(2), 264-268.
- Dutra-Thomé, L., & Koller, S. (2014). Emerging Adulthood in Brazilians of Differing Socioeconomic Status: Transition to Adulthood. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(59), 313-322.
- Endendijk, J. J., Andrews, N. C., England, D. E., & Martin, C. L. (2019). Gender-identity typologies are related to gender-typing, friendships, and social-emotional adjustment in Dutch emerging adults. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 322-333.

Retos de transición secundaria - universidad

- Enríquez, M., Fajardo, M., & Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ámbito universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81.
- Facio, A., & Micocci, F. (2003). Emerging adulthood in Argentina. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 100, 21-31.
- Facio, A., Resett, S., & Micocci, F. (2015). Adulthood Emergent in Argentina. *Ciencia, Docencia Tecnología Suplemento*, 5(5), 99-104.
- Fierro, A. (1983). El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez. En Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Eds.), *Psicología Evolutiva* (pp. 567-614). Alianza.
- Fierro, D., & Moreno, A. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth: Theories and realities. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 476-503.
- Figallo, F. (2015). Cambios y tendencias en la educación superior. En Pease, M., Figallo, F., & Ysla, L. (Eds.), *Cognición, Neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 309-335). Fondo Editorial PUCP.
- Filardo, V. (2010). Transiciones a la adultez y educación. *Cuadernos del UNFPA*, 4(5), 1-51.
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la educación superior*, 46(183), 87-104.
- Fondevilla, J. F., Carreras, M., & del Olmo, J. L. (2012). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la elección de universidad: el caso de internet y las redes sociales. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (39), 195-195.
- Frisancho, A. (2006). La orientación vocacional en los colegios públicos y privados de Lima: situación actual y propuesta de un programa de acción para la secundaria pública. *Revista de investigación en Psicología*, 9(1), 23-35.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42(2), 350-365.
- Galambos, N. L., & Martínez, M. L. (2007). Poised for emerging adulthood in Latin America: A pleasure for the privileged. *Child Development Perspectives*, 1(2), 109-114.

Retos de transición secundaria - universidad

- Galanaki, E., & Leontopoulou, S. (2017). Criteria for the transition to adulthood, developmental features of emerging adulthood, and views of the future among Greek studying youth. *Europe's journal of psychology, 13*(3), 417.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. (Spanish). *Pensamiento Educativo, 51*(2), 135-151
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa, 142*, 12-17.
- Gairín, J., Muñoz, J., Feixas, M., & Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista española de pedagogía, 27*-44.
- García, C., Calvo, F., Carbonell, X., & Giralt, C. (2017). Consumo intensivo de alcohol y conductas sexuales de riesgo en población universitaria. *Salud y drogas, 17*(1), 63-71.
- García, D. G., García, G. P., Tapiero, Y. T., & Ramos, D. M. (2012). Determinantes de los estilos de vida y su implicación en la salud de jóvenes universitarios. *Revista hacia la promoción de la salud, Vol. 17*(2), 182-198.
- García, J. L., & Moreno, C. S. (2012). Factores considerados al seleccionar una universidad: caso Ciudad Juárez. *Revista mexicana de investigación educativa, 17*(52), 287-305.
- García, M., & Medina, M. (2011). *Factores que influyeron en el proceso de integración a la Universidad Católica y en el rendimiento académico de los alumnos que ingresaron en el 2004-I procedentes de los diferentes departamentos del Perú* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- García, M., Sánchez, I., & Parra, Á. (2019). The Role of Parents in Emerging Adults' Psychological Well-Being: A Person-Oriented Approach. *Family process, 58*(4), 954-971.
- García, V., Conejero, J., & Díez, J. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 12*(2), 255-280.
- García-Ripa, M. I., Sánchez, M. F., & Rísquez, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica, 17*(3), 1-10.
- Giddens, A. (2000). *Sociología. Tercera edición revisada*. Alianza Editorial.
- Gifre, M., & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Revista de Educación, 79*-92.

Retos de transición secundaria - universidad

- Giordano, P. C., Flanigan, C. M., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2009, August). *Romantic relationships and the transition to adulthood: Developmental shifts in communication, emotion, influence, and utility*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, San Francisco, CA, USA.
- González, D. & Girón, L. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil en el programa de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo*, 3, 173-201.
- González, L. E. (2005). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (Ed.), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (pp.156-168). IESALC.
- González, M. T. (2018). Acceso: los retos universitarios frente a la masificación y universalización de la educación superior. *Novedades Académicas, documento de trabajo N°3*, 1-27.
- Gore, F. M., Bloem, P. J., Patton, G. C., Ferguson, J., Joseph, V., Coffey, C., Swayer, S. M., & Mathers, C. D. (2011). Global burden of disease in young people aged 10–24 years: a systematic analysis. *The Lancet*, 377(9783), 2093-2102.
- Grados, J., & Alfaro, R. (2013). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes del 1.º año de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 6(2).
- Grigsby, T. J., Forster, M., Soto, D. W., & Unger, J. B. (2017). Changes in the strength of peer influence and cultural factors on substance use initiation between late adolescence and emerging adulthood in a Hispanic sample. *Journal of ethnicity in substance abuse*, 16(2), 137-154.
- Guerrero, G. (2013). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú*. MISC.
- Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussianovich, A., De Fraine, B., & Cueto, S. (2016). Education aspirations among young people in Peru and their perceptions of barriers to higher education. *Working Paper, 148*. Young Lives.
- Guevara, C. J. (2019). *Factores de la deserción forzada institucional de estudiantes de Estudios Generales Letras de la PUCP* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.

Retos de transición secundaria - universidad

- Guevara, F., Pérez, Y., & Macazana, D. (2019). Pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en la investigación formativa de los estudiantes universitarios. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(13).
- Gutiérrez, V. P. (2015). Sueño, aprendizaje, memoria y rendimiento académico en la adolescencia. En Pease, M., Figallo, F., & Ysla, L. (Eds.), *Cognición, Neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 217-244). Fondo Editorial PUCP.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vol. I & II)*. D.Appleton & Co
- Hamilton, S. F. (1994). Employment prospects as motivation for school achievement: Links and gaps between school and work in seven countries. En Silbereisen, R. K., & Todt, E. (Eds.), *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment* (pp. 267–283). Springer-Verlag.
- Hastings, J. S., Neilson, C. A., Ramírez, A., & Zimmerman, S. D. (2016). (Un) Informed College and Major Choice: Evidence from Linked Survey and Administrative Data. *Economics of Education Review*, 51, 136–51.
- Heatherton, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual review of psychology*, 62, 363-390.
- Hendel, D., & Harrold, R. (2007). Changes in Clark-Trow Subcultures from 1976 to 2006: Implications for Addressing Undergraduates' Leisure Interests. *College Student Affairs Journal*, 27(1), 8–23.
- Henig, R. M. (2010). What is it about 20-somethings. *The New York Times*, 8(18), 2010.
- Heredia, M., Andia, M., Ocampo, H., Ramos-Castillo, J., Rodríguez, A., Tenorio, C. y Pardo, K. (2015). Deserción estudiantil en las carreras de ciencias de la salud en el Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 76, 57-61.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. McGraw-Hill Interamericana.
- Inguglia, C., Inguglia, S., Liga, F., Coco, A. L., & Cricchio, M. G. L. (2015). Autonomy and relatedness in adolescence and emerging adulthood: Relationships with parental support and psychological distress. *Journal of Adult Development*, 22(1), 1-13.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI. (2016). *Perú: Brechas de género 2016. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres*. INEI
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI. (2017). *Perú: Evolución de los indicadores de empleo e ingresos por departamento 2007-2016*. INEI.

Retos de transición secundaria - universidad

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI. (2018). *Perú: Indicadores de Educación por Departamento, 2007-2017*. INEI.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI. (2018b). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. INEI.

Intra, M. V., Roales-Nieto, J. G., & Moreno, E. (2011). Cambio en las conductas de riesgo y salud en estudiantes universitarios argentinos a lo largo del periodo educativo. *International journal of psychology and psychological therapy*, 11(1), 139-147.

Jensen, L. A., & Arnett, J. J. (2012). Going Global: New Pathways for Adolescents and Emerging Adults in a Changing World. *Journal of Social Issues*, 68(3), 473-492.

Jiménez, J. I. (2017). *La transición de la educación secundaria a la educación terciaria desde la perspectiva del estudiante, ¿camino al fracaso escolar?* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB.

Jones, G. W., Hull, T. H., & Mohamad, M. (Eds.). (2015). *Changing marriage patterns in Southeast Asia: Economic and socio-cultural dimensions*. Routledge.

Juárez, F., & Gayet, C. (2014). Transiciones a la vida adulta en países en desarrollo. *Anual Review of Sociology*, 40, 1-18.

Keniston, K. (1971). *Youth and dissent: The rise of a new opposition*. Harcourt Brace Jovanovich.

Kett, J. (2003). Reflections on the history of adolescence in America. *The History of the Family*, 8(3), 355-373.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (2015). Cognitive development in the emerging adult: The emergence of complex cognitive skills. En Arnett, J. J. (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (pp. 105-125). Oxford University Press.

La Serna, K., Becerra, A. M., Beltrán, A., & Zhang, H. (2014). La relación de las encuestas de evaluación docente con el rendimiento académico: La evidencia empírica en la Universidad del Pacífico. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Lanz, M., & Tagliabue, S. (2007). Do I really need someone in order to become an adult? Romantic relationships during emerging adulthood in Italy. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 531-549.

Lagos, F., & Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: percepciones de orientadores y estudiantes. *Calidad en la Educación*, (28), 204-243.

Retos de transición secundaria - universidad

- Larson, J. H. (1995). The use of family systems to explain and treat decision problems in late adolescence: A review. *The American Journal of Family Therapy*, 23, 328-337
- Lavado, P., Martínez, J., & Yamada, G. (2014). ¿ Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú. *Documento de trabajo*, (2014-021).
- Lefkowitz, E. S. (2005). “Things Have Gotten Better” Developmental Changes Among Emerging Adults After the Transition to University. *Journal of Adolescent Research*, 20(1), 40-63.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.). (2009). *Handbook of adolescent psychology, volume 1: Individual bases of adolescent development (Vol. 1)*. John Wiley & Sons.
- Ley 26439 de 1995. Ley que aprueba la creación del Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades. 21 de enero de 1995.
- Ley 30220 de 2014. Ley Universitaria. 3 de julio de 2014.
- Ley 30512 de 2016. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la carrera pública de sus docentes. 2 de noviembre de 2016.
- Lima, M., Iñiguez-Rueda, L., & Nanclares, R. M. (2018). La precocidad en la toma de decisión sobre la elección de la carrera universitaria. *Psicología & Sociedade*, 30, 1-11.
- Lisznyai, S., Vida, K., Németh, M., & Benczúr, Z. (2014). Risk factors for depression in the emerging adulthood. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(1), 54-68.
- López, I. M., Vivanco, Z., & Mandiola, E. (2006). Percepción de los alumnos sobre su primer año de universidad: Facultad de Medicina Universidad de Chile. *Educación Médica*, 9(3), 31-37.
- López, L., Beltrán, A., & Pérez, M. A. (2014). Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura de Psicología. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 91-104.
- Maniu, I., & Maniu, G. (2015). Educational Marketing: Factors Influencing the Selection of a University. *Practical Application of Science*, 2(3), 37-42.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551-558.
- Martínez, L. (2019). *Estrés académico y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de Lima, Arequipa y Piura* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.

Retos de transición secundaria - universidad

- Marzana, D., Pérez-Acosta, A., Marta, E., & González, M. (2010). La transición a la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 99-112.
- Mayseless, O., & Scharf, M. (2003). What does it mean to be an adult? The Israeli experience. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 100, 5-20.
- McGill, B., & Bell, P. (2013). The big picture. *National Journal*, 5, 14-15.
- Mejía, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Investigaciones Sociales*, 21(38), 199-212.
- Milevsky, A., Thudium, K., & Guldin, J. (2014). *The transitory nature of parent, sibling and romantic partner relationships in emerging adulthood*. Springer.
- Miller, D., & Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(177), 17-42.
- Miró, S., Perez-Rivases, A., Ramis, Y., & Torregrosa, M. (2018). ¿Compaginar o elegir?: La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(2), 59-68.
- Molina, N. (2015). Población estudiantil de la Universidad de Costa Rica: características socio-personales e intereses en torno a su desarrollo personal. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26.
- Montes, I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista lasallista de investigación*, 9(1), 96-110.
- Moodley, C. G., & Phillips, J. S. (2011). HIV/AIDS-related knowledge and behaviour of FET college students: implications for sexual health promotion: lifestyle and risk behaviour. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 17(1), 49-60.
- Mori, M. D. P. (2012). Deserción universitaria en estudiantes de una universidad privada de Iquitos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 60-83.
- Munares-García, Ó., Zagaceta, Z. & Solís, M. (2017). Función familiar y rendimiento académico en estudiantes de obstetricia de una universidad pública de Perú. *Matronas Profesión*, 18(1), e1-e9.
- Navarro, C., & Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 22, 115-133.
- Nelson, L. J. (2003). Rites of passage in emerging adulthood: Perspectives of young Mormons. En Arnett, J.J., & Galambos, N.L. (Eds.), *New directions for child and adolescent*

Retos de transición secundaria - universidad

- development: Cultural conceptions of the transition to adulthood* (100, pp. 33-49). Jossey-Bass.
- Nelson, L. J. (2009). An examination of emerging adulthood in Romanian college students. *International Journal of Behavioral Development, 33*, 402-411.
- Nelson, L. J., Badger, S., & Wu, B. (2004). The influence of culture in emerging adulthood: Perspectives of Chinese college students. *International Journal of Behavioral Development, 28*(1), 26-36.
- Nelson, L. J., & Luster, S. S. (2015). "Adulthood" by whose definition?: The complexity of emerging adults' conceptions of adulthood. En Arnett, J. J. (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (pp. 421-437). Oxford University Press.
- Nelson, L. J., & Padilla-Walker, L. M. (2013). Flourishing and floundering in emerging adult college students. *Emerging Adulthood, 1*, 67-78.
- Newcomb-Anjo, S., Barker, E., & Howard, A. (2017). A person-centered analysis of risk factors that compromise wellbeing in emerging adulthood. *Journal of youth and adolescence, 46*(4), 867-883.
- Nieves, L. (2012). Homofobia al estilo universitario. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 23*, 62-76.
- Norzagaray, C., Salazar, E., & Montaña, A. (2011). Congruencia entre intereses, aptitudes y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 8*(21), 32-39.
- Oblitas, L. (2017). *Psicología de la salud y calidad de vida, 4ta edición*. Cengage Learning.
- Olivares, M., & Quezada, J. (2013). Impacto de las ferias vocacionales en la orientación vocacional. *Avances en Psicología, 21*(1), 83-91.
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM (2015). *Migraciones internas en el Perú*. OIM.
- Orsini, C. A., Binnie, V. I., & Tricio, J. A. (2018). Motivational profiles and their relationships with basic psychological needs, academic performance, study strategies, self-esteem, and vitality in dental students in Chile. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 15*(11).
- Oropeza, R., Ávalos, M. L., & Ferreyra, D. A. (2017). Comparación entre rendimiento académico, autoeficacia y práctica deportiva en universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación, 17*(1), 278-299.
- Otero, A. E. (2010). Los avatares de la transición a la vida adulta, el papel de la educación y el trabajo en los recorridos juveniles. *Margen, 59*, 1-13.

Retos de transición secundaria - universidad

- Padilla-Walker, L. M., Nelson, L. J., & Knapp, D. J. (2013). "Because I'm still the parent, that's why!" Parental legitimate authority during emerging adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(3), 293–313
- Pavón, A., & Moreno, J.A. (2006). Diferencias por edad en el análisis de la práctica físico-deportiva de los universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(1), 53-67.
- Pain, O. (2015). *Características psicosociales, integración institucional y cambios asociados al tiempo en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Palacios, J., & Oliva, A. (1983). La adolescencia y su significado evolutivo. En Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (Eds.), *Psicología Evolutiva* (pp. 433-452). Alianza.
- Paredes, E. B., & Polanski, T. X. (2016). Orientación sexual en una muestra de universitarios de Quito, Ecuador. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(1), 19-24
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass.
- Pastore, F. (2009). School-to-Work transitions in Mongolia. *The European Journal of Comparative Economics*, 6(2), 245.
- Pease, M., Pain, O., Minami, V., Figallo, F., & Gutierrez, P. (2012). *Las características de los ingresantes a la PUCP y su relación con el rendimiento*. Dirección de Asuntos Académicos. Oficina de Estudios Para Mejoras Académicas.
- Pease, M., & Ysla, L. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. En Pease, M., Figallo, F., & Ysla, L. (Eds.), *Cognición, Neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 27-69). Fondo Editorial PUCP.
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias: un meta-análisis. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 13(1), 9.
- Pérez, M. V., Cobo, R., Hernández, H., Díaz, A., Matos, L., & Del Valle, M. (2017). Variables cognitivo-motivacionales como predictoras del ajuste a la vida universitaria y de la intención de abandonar estudios en estudiantes de primer año. *Congresos CLABES*. Recuperado de: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1663>
- Pérez, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, (53), 1-22.
- Pérez, R. (2019). *Representaciones sociales de la masculinidad en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.

Retos de transición secundaria - universidad

- Perez-Rivases, A., Torregrossa, M., Pallarès, S., Viladrich, C., & Regüela, S. (2017). Seguimiento de la transición a la universidad en mujeres deportistas de alto rendimiento. *Revista de psicología del deporte*, 26(5), 102-107.
- Petrogiannis, K. (2011). Conceptions of the transition to adulthood in a sample of Greek higher education students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 121-137.
- Pineda, O., & Alcántara, N. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Innovare: Revista de ciencia y tecnología*, 6(2), 19-34.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En Cooper, H. (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). American Psychological Association.
- Pretty, B. (2017). *Calidad de sueño y adaptación a la vida universitaria en estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Pulido, M., Coronel, M., Vera, F., & Barousse, T. (2011). Salud física hábitos alimentarios y ejercicio en estudiantes de licenciatura de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de psicología y educación*, 13(1), 65-82.
- Quilodrán, J. (2011). ¿Un modelo de nupcialidad postransicional en América Latina. En Binstock, G., & Melo, V. (Eds), *Nupcialidad y familia en la América Latina actual* (11, pp. 11-34). ALAP Editor.
- Rangel, L. G., Murillo, A. L., & Gamboa, E. M. (2018). Actividad física en el tiempo libre y consumo de frutas y verduras en estudiantes universitarios. *Revista hacia la promoción de la salud*, 23(2), 90-103.
- Reaño, M. (2014). *La participación de los padres de familia y su relación con el proceso de adaptación del estudiante en la universidad*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Reynaga, M. G., Fernández, M. del P., Muñoz, I. C. & Vera, L. E. (2015). Percepción de comportamientos de riesgo en estudiantes universitarios del área de la salud. *Acta Universitaria*, 25(1), 44-51.
- Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment and application. *Journal of Youth Development*, 2(1), 37-48.

Retos de transición secundaria - universidad

Rimada, B. (2000). *Manual de orientación profesional universitaria*. Trillas.

Ríos, V., & Ramos, D. (2013). Hábito de estudio y rendimiento académico en los estudiantes de carreras profesionales de Ingeniería, Ecoturismo y Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. *Ceprosimad*, 2(1), 23-32. Recuperado de <https://journal.ceprosimad.com/index.php/ceprosimad/article/view/2>

Riquelme, S., & Bascuñán, E. (2016). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios. *Elvira de Talagante, la Tatamai y Carmela Romero: el orgullo de ser mujeres indígenas, en la nueva novela histórica chilena y el relato*, 25(1), 48-67.

Rísquez, A., Morley, M., & Moore, S. (2004). *La transición académica, personal y emocional de los estudiantes de primer curso en relación con el rendimiento académico: Un estudio empírico de la validez predictiva del Student Adjustment to College Questionnaire (SACQ)*. Recuperado: <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1501/PIA02.pdf>

Rodgers, R. F. (1989). Student development. *Student services: A handbook for the profession*, (2), 117-164.

Rodríguez, B., & Rodrigo, M. J. (2011). El “nido repleto”: la resolución de conflictos familiares cuando los hijos mayores se quedan en el hogar. *Cultura y educación*, 23(1), 89-104.

Rodríguez, F., Palma, X., Romo, A., Escobar, D., Aragón, B., Espinoza, L., McMillan, N., & Gálvez, J. (2013). Hábitos alimentarios, actividad física y nivel socioeconómico en estudiantes universitarios de Chile. *Nutrición hospitalaria*, 28(2), 447-455.

Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414.

Rosemond, M. M., & Owens, D. (2018). Exploring career development in emerging adult collegians. *Education*, 138(4), 337-352.

Rosenberger, N. (2007). Rethinking emerging adulthood in Japan: Perspectives from long-term single women. *Child Development Perspectives*, 1(2), 92-95.

Rueda, S. M., Urrego, D., Páez, E., Velásquez, C., & Hernández, E. M. (2020). Perfiles de riesgo de deserción en estudiantes de las sedes de una universidad colombiana. *Revista De Psicología*, 38(1), 275-297.

Ruiz-Tagle, C., & Paredes, R. D. (2019). Educación superior técnico profesional: ¿una alternativa a la universitaria? *El Trimestre Económico*, 86(341), 31-63.

Sacristán, G. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Morata.

Saeteros, R., Pérez, J., & Sanabria, G. (2013). Vivencias de la sexualidad en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(5), 915-928.

Retos de transición secundaria - universidad

- Saeteros, R., Pérez, J., & Sanabria, G. (2015). Conducta de riesgo y problemas sexuales y reproductivos de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Humanidades médicas*, 15(3), 421-439.
- Salguero, M., & Marco, M. (2014). Reflexiones sobre sexualidad, reproducción y paternidad en estudiantes universitarios en México. *Gazeta de Antropología*, 30(3).
- Sanabria, H. (2013). Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *Anales De La Facultad De Medicina*, 63(4), 301-311.
- Sánchez, M. A., & De Luna, E. D. (2015). Hábitos de vida saludable en la población universitaria. *Nutrición hospitalaria*, 31(5), 1910-1919.
- Sarria, F. (2019). *Relación entre el estilo motivacional docente, las necesidades psicológicas básicas, el rendimiento y la evitación de búsqueda de ayuda en universitarios de ingeniería* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Schlegel, A., & Barry, H. III. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. Free Press.
- Schnettler, B., Denegri, M., Miranda, H., Sepúlveda, J., Orellana, L., Paiva, G., & Grunert, K. G. (2013). Hábitos alimentarios y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios del sur de Chile. *Nutrición Hospitalaria*, 28(6), 2221-2228.
- Schnyders, C. M., Rainey, S., & McGlothlin, J. (2018). Parent and Peer Attachment as Predictors of Emerging Adulthood Characteristics. *Adulthood Journal*, 17(2), 71-80.
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., & Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging Adulthood*, 1(2), 96-113.
- Segovia, F., & Flanagan, A. (2019). Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 745-764.
- Seiter, L. N., & Nelson, L. J. (2011). An examination of emerging adulthood in college students and nonstudents in India. *Journal of Adolescent Research*, 26(4), 506-536.
- Shulman, S., & Connolly, J. (2013). The challenge of romantic relationships in Emerging Adulthood: Reconceptualization of the field. *Emerging Adulthood*, 1, 27-39.

Retos de transición secundaria - universidad

- Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 102-114.
- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E., & Willinger, U. (2009). What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescents, emerging adults, and adults. *Journal of Adolescent Research*, 24, 275-292.
- Smink, F. R., Van Hoeken, D., & Hoek, H. W. (2012). Epidemiology of eating disorders: incidence, prevalence and mortality rates. *Current psychiatry reports*, 14(4), 406-414.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A., & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.
- Sosa, M., & Zubieta, E. (2015). La experiencia de migración y adaptación sociocultural: Identidad, contacto y apoyo social en estudiantes universitarios migrantes. *Psicogente*, 18(33), 36-51.
- Steinberg, L. (2011). Demystifying the adolescent brain in the transition years. *Educational Leadership*, 68(7), 42-46.
- Super, D. (1990). A life-span approach to career development. En Brown, D., Brooks, L., & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2, pp. 197-261). Jossey-Bass.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, SUNEDU. (Noviembre de 2015). *El modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano*. <https://www.sunedu.gob.pe/condiciones-basicas-de-calidad-2/>
- Swenson, L. M., Nordstrom, S., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49, 551-567.
- Taber-Thomas, B., & Pérez-Edgar, K. (2015). Emerging adulthood brain development. En Arnett, J. J. (Ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (pp. 126-141). Oxford University Press.
- Tanner, J. L. (2006). Recentering during Emerging Adulthood: A critical turning point in life span human development. En Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (Eds), *Emerging Adulthood in America. Coming of Age in the 21st Century* (pp. 21-55). American Psychological Association.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2009). The emergence of 'emerging adulthood'. The new life stage between adolescence and young adulthood. En Furlong, A. (Ed), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (pp. 39-45). Routledge.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2011). Presenting "emerging adulthood": What makes it developmentally distinctive. *Debating emerging adulthood: Stage or process*, 13-30.

Retos de transición secundaria - universidad

- Tarrillo, J. (2016). Razones que inciden en la elección de la universidad en estudiantes del nivel secundario de la Región San Martín. *Apuntes universitarios*, 6(2), 5.
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 5-32.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125.
- Trow, M. (1973). Problem in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *Policy for Higher Education*.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En Forest, J. J., & Altbach, P. G. (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Dordrecht.
- Tziner, A., Loberman, G., Dekel, Z., & Sharoni, G. (2012). The influence of the parent-offspring relationship on young people's career preferences. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 99-106.
- Uribe, A., Castellanos, J., & Cabán, M. (2016). Conductas sexuales de riesgo y comunicación sobre sexualidad entre padres e hijos universitarios. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 8(2), 27-48.
- Valenzuela, Á. A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿Qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69-93.
- Verschueren, M., Rassart, J., Claes, L., Moons, P., & Luyckx, K. (2017). Identity Statuses throughout Adolescence and Emerging Adulthood: A Large-Scale Study into Gender, Age, and Contextual Differences. *Psychologica Belgica*, 57(1), 32–42.
- Viale, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista digital de Investigación en Docencia universitaria*, 59-76.
- Vilchez, J., Quiñones, D., Failoc, V., Acevedo, T., Larico, G., Mucching, S., Torres, J., Aquino, P., Córdova-, J., Huerta, A., Espinoza, J., Palacios, L., & Díaz, C. (2016). Salud mental y calidad de sueño en estudiantes de ocho facultades de medicina humana del Perú. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 54(4), 272-281.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 48. Fundación Bernard van Leer.

Retos de transición secundaria - universidad

- Vosylis, R., Kaniušonytė, G., & Raižienė, S. (2015). What does it mean to be an adult? Perceptions of adulthood among Lithuanian emerging adults. En Žukauskienė, R. (Ed.), *Emerging adulthood in a European context* (pp. 54-78). Routledge.
- Wängqvist, M., & Frisén, A. (2015). Swedish emerging adults' sense of identity and perceptions of adulthood. En Žukauskienė, R. (Ed.), *Emerging adulthood in a European context* (pp. 154-174). Routledge.
- Welti, C. (2002). Adolescents in Latin America: Facing the future with skepticism. En Brown, B. B., Larson, R. W., & Saraswathi, T. S. (Eds.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 276-306). Cambridge University Press.
- Willig, C. (2013). Epistemological bases for qualitative research. En Willig, C. (Ed.), *Introducing qualitative research in psychology. Part 1: Conceptual Preparation* (pp. 65-87). McGraw Hill Education.
- Yamada, G., Castro, J. F., Bacigalupo, J. L., & Velarde, L. (2013). Mayor acceso con menor calidad en la educación superior: algunas evidencias desde las habilidades de los estudiantes. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 40(72), 7-32.
- Zamora, J. A. (2010). Determinantes de la elección de una universidad para estudiantes de último año de educación secundaria en Costa Rica. *Revista de Ciencias Económicas*, 28(2), 335-352.
- Zhong, J., & Arnett, J. J. (2014). Conceptions of adulthood among migrant women workers in China. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 255-265.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zuñiga, S., Pizarro, R., Escudero, M. E., & Honores, G. (2018). Rendimiento académico universitario y conductas alimentarias. *Formación universitaria*, 11(2), 57-64.
- Zuñiga, S., Soria, K., & Araya, S. C. (2019). Factores Determinantes en la Elección de una Universidad por Estudiantes de Ingeniería Comercial en la Región de Coquimbo, Chile. *Formación universitaria*, 12(5), 61-68.

Apéndices**Apéndice A**

Tabla 1

Acceso a la educación superior para la población

Acceso al nivel de educación	Año	Porcentaje de población	Tasa de crecimiento anual	Acceso de los hombres	Acceso de las mujeres
Superior	1993	20.4%		21.6%	19.3%
	2017	34%	2.2	34.1%	33.9%
Universitaria	1993	10.8%		12.8%	8.9%
	2017	19.7%	3.4	20.1%	19.3%

Nota. Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática

Apéndice B

Tabla 2

Tasa de matrícula en la educación superior para el rango etario de 17 a 24 años

Año	Ámbito								
	Género		Geográfico		Quintil				
	Hombres	Mujeres	Urbana	Rural	1	2	3	4	5
2007	20.7	21.4	25.5	8.5	3.9	10.8	16.5	26.1	46.1
2017	28.6	32.8	34.4	16.0	10.4	21.1	28.9	35.8	52.9

Nota. Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática

Apéndice C

Tabla 3

Roles adultos tradicionales según rango etarios

Población en rango etario	Proporción en Matrimonio		Proporción en Soltería		Promedio de hijos	
	1993	2017	1993	2017	1993	2017
20 a 24 años	13.4%	3.5%	62.1%	66.7%	0.8	0.6
25 a 29 años	33.5%	11.2%	34.9%	43.1%	1.8	1.11
30 a 35 años	50%	20.8%	19.9%	27.5%	2.8	1.7

Nota. Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática

Apéndice D

Tabla 4

Comparación entre la población migrante y no migrante en el ámbito de la educación

Población	Sin estudios	En edad de	
		formación superior (15-29)	Con estudios universitarios
Migrante	28.7%	47.8%	16.5%
No migrante	43.3%	29.6%	12%

Nota. Fuente: Organización Internacional para las Migraciones

Apéndice E

Consentimiento informado para universitarios y asentimiento informado para escolares

Consentimiento Informado*

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella. La presente investigación es conducida por David Vallvé, estudiante de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer el proceso de transición experimentado en el paso de la secundaria a la universidad.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 50 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. En principio, las entrevistas resueltas por usted serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder. Muchas gracias por su participación.

Yo, _____, de _____ años de edad, doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas. Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser

usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

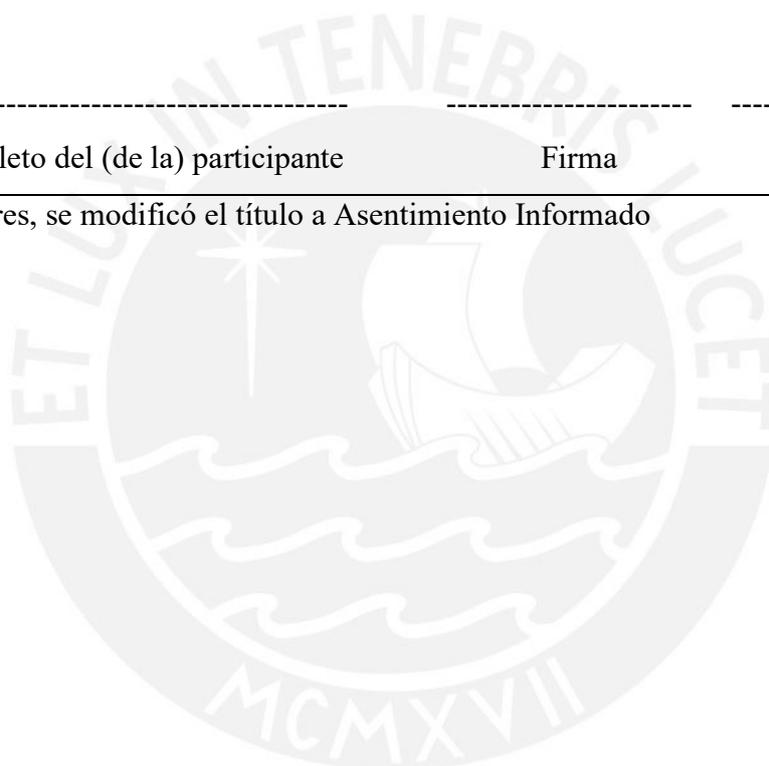
Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí. Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con David Vallvé al correo david.vallve@pucp.pe.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

*Para los escolares, se modificó el título a Asentimiento Informado



Apéndice F

Consentimiento informado para padres de escolares

Consentimiento informado

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella. La presente investigación es conducida por David Vallvé, estudiante de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer el proceso de transición experimentado en el paso de la secundaria a la universidad.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá a su menor hijo(a) o poderdante responder una entrevista, lo que le tomará 40 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador podrá transcribir las ideas que se hayan expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

La participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. En principio, las entrevistas resueltas serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Su menor hijo(a) o poderdante puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto le represente algún perjuicio. Si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las preguntas, él o ella puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder. Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ padre /
madre / apoderado(a) del alumno(a) _____
doy mi consentimiento para que mi menor hijo(a) o poderdante participe en el estudio y soy consciente de que esta es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer

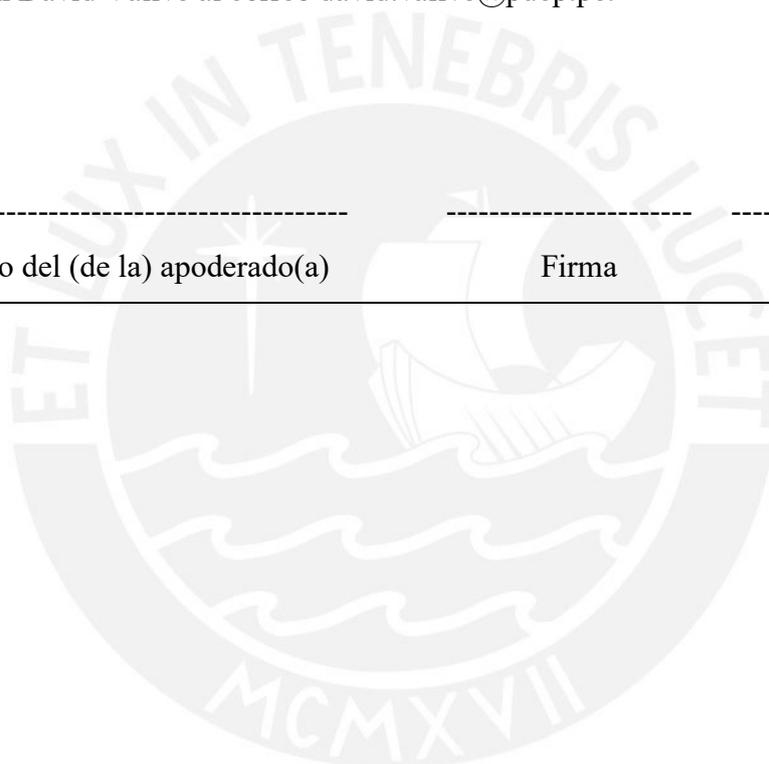
preguntas. Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que los datos personales de mi menor hijo(a) o poderdante, incluyendo datos relacionados a su salud física y mental o condición, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que está participando.

Entiendo que mi menor hijo(a) o poderdante puede finalizar su participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para él(ella). Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con David Vallvé al correo david.vallve@pucp.pe.

Nombre completo del (de la) apoderado(a)

Firma

Fecha



Apéndice G

Ficha de datos sociodemográficos para escolares

Ficha de datos para escolares		
1. Datos personales		
Completa la información con tus datos personales		
Género	() Mujer	() Varón
Ciudad de procedencia	() Lima	() Provincia: _____
Edad	_____	
¿Con quién(es) convives actualmente?	_____	
2. Datos familiares		
Completa la información con los datos de tu familiar nuclear más cercana. No es necesario colocar nombres, solo la etiqueta de parentesco (Por ejemplo “madre”, “padre”, “hermana”).		
Parentesco	Edad	Nivel de instrucción
3. Datos académicos		
Completa la información con los datos de tu experiencia escolar.		
Tipo de colegio	() Privado	() Nacional
¿Ya has decidido a qué carrera postularás?	() No	() Sí. ¿A cuál? _____
Si no es el caso, ¿posees opciones?	Opción 1: _____ Opción 2: _____ Opción 3: _____	
¿Ya has decidido a qué universidad postular?	() No	() Sí. ¿A cuál? _____

Apéndice H

Ficha de datos sociodemográficos para universitarios

Ficha de datos para universitarios**1. Datos personales**

Completa la información con tus datos personales

Género	<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> Varón
Ciudad de procedencia	<input type="checkbox"/> Lima	<input type="checkbox"/> Provincia: _____
Edad		
¿Con quién(es) convives actualmente?		

2. Datos familiares

Completa la información con los datos de tu familiar nuclear más cercana. No es necesario colocar nombres, solo la etiqueta de parentesco (Por ejemplo “madre”, “padre”, “hermana”).

Parentesco	Edad	Nivel de instrucción

3. Datos académicos

Completa la información con los datos de tu experiencia escolar y universitaria.

Tipo de colegio	<input type="checkbox"/> Privado	<input type="checkbox"/> Nacional
Ciclo actual		
Carrera de ingreso		
¿Has realizado cambios de carrera?	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí. ¿Cuántos? _____
Carrera actual		
¿Estás considerando un cambio de carrera?	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí. ¿A cuál? _____
¿Cuentas con una beca o subvención de estudio?	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí. ¿Cuál? _____

Retos de transición secundaria - universidad

¿Has recibido asistencia de algún servicio universitario?	OSOE (BL/OOIA)	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí
	Servicio de salud	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí
	Tutorías PUCP	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí
	Amigo PUCP	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí
	Otro. ¿Cuál?	_____	
¿Participas de alguna agrupación universitaria?	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí.	¿Cuál? _____



Apéndice I

Guía de entrevista semiestructurada para escolares

Consigna

Hola, mi nombre es David Vallvé, soy estudiante de Psicología Educacional en la PUCP y ahora estoy preparando mi tesis sobre el paso de la secundaria a la universidad. Por eso, estoy entrevistando a algunos alumnos de quinto de secundaria, para poder conocer sus expectativas sobre el cambio del colegio a la universidad.

Esta entrevista es anónima, nadie más sabrá que has participado en esta. En caso te sientas incómodo en algún momento, podemos parar y podrás retirar tus datos de la investigación. Este trabajo es para fines académicos, por lo cual usaré la información que me des para elaborar mi tesis, pero no habrá ninguna repercusión académica o de otro tipo para ti.

Preguntas generales de inicio

- a) ¿Cuál es tu motivación para entrar a la universidad?
- b) ¿Cuál es tu motivación para estudiar?
- c) ¿Qué expectativas tienes de la universidad? ¿Cómo esperas que sea tu vida universitaria?
- d) ¿Qué crees que será lo que más te va a gustar de pasar a la universidad? ¿Qué no?
- e) ¿Cómo percibes el cambio de la secundaria a la universidad? ¿Qué cambios podrían existir?
- f) ¿Te preocupa algo de ese cambio? ¿Por qué? ¿Cómo podrías afrontarlo?

Eje 1: Identidad

- a) ¿Qué tipo de personas crees que encontrarás en la universidad? ¿Cómo esperas que sea tratar con ellas?
- b) ¿Cómo crees que tiene que ser un alumno que va a la universidad? ¿Qué características tiene? ¿Sientes que las tiene?

Eje 2: Vocación

- a) ¿Sabes qué quieres estudiar? ¿Cómo ha sido el proceso para tomar esa decisión? ¿Quién te ha ayudado a tomarla?
- b) ¿Qué tanto sientes que conoces sobre tu carrera? ¿Podrías conocer más? ¿Qué aspectos?
- c) ¿Te sientes seguro sobre tu carrera? ¿Crees que podrías cambiar de parecer?
- d) ¿Qué pasaría si la carrera que elegiste no te gusta? ¿Qué pasaría si no logras encontrar una carrera que realmente te interese?
- e) ¿Has pensado a qué universidad postular? ¿Por qué?
- f) ¿Qué opinan tus padres al respecto de tu elección vocacional?

Eje 3: Académico

- a) ¿Cómo crees que será la exigencia académica en la universidad? ¿Cómo será la carga académica?
- b) ¿Cómo crees que será tu rendimiento académico en la universidad? ¿Qué crees que será importante para lograr un buen rendimiento?
- c) ¿Alguien cercano te ha hablado de cómo es la exigencia o carga académica en la universidad?
- d) ¿Has pensado en cuánto tiempo terminarás la universidad? ¿Qué piensas sobre ello?
- e) ¿Has pensando en otros cambios que podrían darse en el ámbito académico?

Eje 4: Social-institucional

- a) ¿La mayoría de tus amigos del colegio irán a la universidad? ¿Estarán en la misma que tú, en la misma carrera?
- b) ¿Cómo piensas que va a ser la relación con tus amigos cuando pases a la universidad?
- c) ¿Cómo crees que será tu vida social en la universidad?
- d) ¿Cómo son tus docentes del colegio? ¿Cómo calificarías el apoyo que te brindan?
- e) ¿Cómo crees que serán los docentes en la universidad? ¿Los docentes universitarios serán similares o cambiarán en algún aspecto?
- f) ¿Cómo es el apoyo de tus padres en el colegio? ¿Crees que se mantenga así en la universidad o cambiará?
- g) ¿Qué esperas de la relación con tus padres cuando entres a la universidad?

Eje 5: Autonomía

- a) ¿En qué áreas tienes libertad para tomar decisiones actualmente?
- b) ¿Qué tipo de responsabilidades y compromisos tienes actualmente?
- c) ¿Crees que habrá algún cambio en cuanto a tus libertades o responsabilidades cuando pases a la universidad? ¿Esperas que haya algún cambio?
- d) ¿Consideras que te encuentras en la adolescencia o adultez? ¿Por qué?
- e) ¿Consideras que tienes una vida saludable actualmente? ¿En qué aspectos sí, en cuáles no?

Preguntas generales de cierre

- a) ¿Crees que va a ser fácil el cambio de la secundaria a la universidad?
- b) ¿Qué podría facilitar tu transición de la secundaria a la universidad?
- c) ¿Cómo crees que te sentirás durante el cambio de la secundaria a la universidad?

Apéndice J

Guía de entrevista semiestructurada para universitarios

Consigna

Hola, mi nombre es David Vallvé, estudio Psicología Educacional en la PUCP y ahora estoy preparando mi tesis sobre la transición de la secundaria a la universidad. Por eso estoy entrevistando a algunos alumnos de primer ciclo de la universidad, para poder conocer cómo es su experiencia durante este cambio del colegio a la universidad.

Esta entrevista es anónima, nadie más sabrá qué es lo que has dicho ni que has participado de esta entrevista. En caso te sientas incómodo en algún momento, podemos parar y podrás retirar tus datos de la investigación. Este trabajo es para fines académicos, por lo cual usaré la información que me des para elaborar mi tesis, pero no habrá ninguna repercusión académica u otra para ti.

Preguntas generales de inicio

- a) ¿Cuál ha sido tu motivación para entrar a la universidad?
- b) ¿Cuál es tu motivación para estudiar?
- c) ¿Qué expectativas tenías de la universidad cuando estabas en quinto de secundaria? ¿Qué esperabas?
- d) ¿Qué es lo que más te ha gustado de pasar a la universidad? ¿Qué no?
- e) ¿Cómo percibes la transición de la secundaria a la universidad? ¿Qué cosas han cambiado?
- f) ¿Qué es lo más difícil para esta transición?
- g) ¿Te imaginabas la transición así cuando estabas en quinto de secundaria?

Eje 1: Identidad

- a) ¿Te has encontrado con perspectivas u opiniones (sobre la vida) distintas a las tuyas? ¿Cómo ha sido? ¿En alguna ocasión ha resultado difícil?
- b) ¿Crees que han surgido cambios en tus propias opiniones o perspectivas? ¿Por qué? ¿Cómo cuáles?
- c) ¿Ha cambiado en algo la opinión que tenías de ti mismo?
- d) ¿Han cambiado en algo las metas que tenías?
- e) ¿Cómo han sido o son tus intereses o relaciones de pareja ahora que estás en la universidad en comparación a cuando estabas en el colegio? ¿Valoras los mismos aspectos?
- f) ¿Te has encontrado con personas con otras opciones sexuales? ¿Cómo ha sido? ¿En alguna ocasión ha resultado difícil?
- g) ¿Has descubierto que existían nuevas opciones sexuales a las que creías que existían antes?

Eje 2: Vocación

- a) ¿Cómo fue tu proceso para tomar para elegir tu carrera?
- b) ¿Te sientes seguro sobre tu carrera? ¿Qué pasa si no logras encontrar una carrera que realmente te interese?
- c) ¿Qué tanto conocías sobre las carreras cuando estabas en la secundaria?
- d) ¿Qué tanto conoces ahora sobre las carreras de tu interés?
- e) Ahora en la universidad, ¿has podido conocer nuevas carreras u opciones? ¿Cómo ha sido? ¿Ha resultado útil o confuso?

Eje 3: Académico

- a) ¿Cómo percibes la carga académica en la universidad en comparación a la secundaria?
- b) ¿Cómo has lidiado con esta nueva carga académica? ¿Te has sentido preparado?
- c) De forma específica, ¿qué tipo de labores académicas han cambiado?
- d) ¿Qué tan distinto crees que es el sistema de evaluación? ¿Te has sentido preparado? ¿Cómo has lidiado con ello?
- e) ¿Qué tan satisfecho estás con tus calificaciones? ¿Has pensado en mejorarlas? ¿Cómo?
- f) ¿Qué sucede cuando un curso o actividad te resulta difícil?
- g) Ahora que ya llevas un tiempo en la universidad y conoces mejor el nivel, ¿consideras que podrás afrontar la exigencia universitaria de los próximos 4 / 5 años?*
- h) ¿Has pensado en cuánto tiempo terminarás la universidad? ¿Qué piensas sobre ello?
- i) ¿Qué capacidades son importantes desarrollar para poder afrontar la exigencia universitaria? ¿Es fácil desarrollarlas?
- j) En tu siguiente ciclo / en esta etapa en la universidad, tendrás que elegir los cursos que llevarás, ¿cómo calificarías este cambio en relación al colegio?*

Eje 4: Social-institucional

- a) ¿Mantienes a tus amistades del colegio? ¿Cómo ha sido?
- b) ¿Qué cambios han podido surgir entre tus amistades de la universidad y el colegio?
- c) ¿Cómo te fue inicialmente y cómo te está yendo ahora en el ámbito social dentro de la universidad? ¿Esperabas que fuera de esa forma?
- d) ¿Cómo son tus docentes de la universidad en comparación a los del colegio? ¿Con quiénes te sientes cómodo, con quiénes no?
- e) ¿Cómo calificarías el apoyo que brindan los docentes universitarios? ¿Era distinto en el colegio?
- f) ¿Pasas tanto tiempo en casa como cuando estabas en el colegio?

- g) ¿Ha cambiado en algún aspecto la relación con tus padres?
- h) ¿Tus padres te apoyan en la universidad de la misma forma que lo hacían en el colegio o ha cambiado?
- i) ¿Sientes que recibes suficiente apoyo de parte de tus compañeros, docentes o padres?
- j) ¿Qué opinas de esta universidad?
- k) ¿Te agrada ser parte de esta universidad o preferirías estar en otra? ¿Por qué?
- l) ¿Cómo describirías a la gente de la universidad? ¿En alguna ocasión ha resultado difícil interactuar con ellos?
- m) ¿Te sientes parte de esta comunidad universitaria o estás en proceso? ¿Te identificas con la universidad? ¿En qué momento llegaste a sentirte parte? ¿Cómo es serlo?

Eje 5: Autonomía

- a) ¿Es distinta la libertad que antes tenías para tomar decisiones? ¿Cómo en qué aspectos?
- b) Ahora que esas decisiones dependen más de ti, ¿en alguna ocasión ha resultado difícil tomarlas o empezar a hacerlo?
- c) ¿Qué sucede cuándo te das cuenta de que una decisión fue mala o termina mal? ¿Cuándo te ha pasado? ¿Cómo lidias con ello?
- d) ¿Son distintas las responsabilidades y compromisos que tienes ahora? ¿En qué sentido?
- e) ¿Cómo lidias con estas nuevas responsabilidades y compromisos?
- f) ¿Sientes que has alcanzado la adultez, o aún te encuentras en la adolescencia?
- g) ¿En qué aspectos has alcanzado la adultez y en cuáles aún no?
- h) ¿Has notado cambios en tus hábitos de vida o salud? ¿Por qué crees que se han dado?
- i) ¿Consideras que tienes una vida saludable o te resulta difícil tenerla? ¿En qué aspectos sí, en cuáles no? ¿Por qué?

Preguntas generales de cierre

- a) ¿Consideras que has finalizado tu transición de la secundaria a la universidad o aún estás en proceso? ¿Cuándo dirías que lograste finalizar dicha transición? ¿Por qué sí, por qué no?
- b) ¿Qué podría facilitar tu transición? ¿Hay algo más que podría haberte ayudado en ello?
- c) ¿Cómo te hace sentir esta transición / Cómo te has sentido durante esta transición?*
- d) ¿Qué recomendación le darías a los alumnos que van a pasar a la universidad?

*El fraseo de las siguientes preguntas se modificó considerando si el estudiante era de primer o tercer ciclo.

Apéndice K

Recomendaciones de los participantes de la investigación

Participantes de primer ciclo en Estudios Generales Letras

Les recomendaría ser conscientes de lo que hacen, que puedan organizar su tiempo, saber el peso que llevan, las responsabilidades que llevan. Al estar en la universidad ya no estás en el colegio.

Por lo menos pasen un año trabajando si pueden conseguir un trabajo. Sé que es difícil porque la oportunidad que tuve fue algo que no me esperaba, que alguien sin experiencia 18 años le dieran un buen trabajo con sueldo mínimo, bueno al menos para alguien de mi edad. Sí les recomendaría que se den por lo menos un año para trabajar, ver otras cosas y de ahí después vean qué les gusta y estudien. O si lo logran, no estudien.

Que se organicen bien y que tengan un buen balance entre los momentos en los que necesitan enfocarse en los estudios y los momentos en los que pueden distraerse. Si hacen eso todo les va a salir bien

Que se informen bien primero de su carrera, que sepan lo que quieren bien, que estén bien seguros. Que si su universidad no tiene cambio de carrera que estén bien seguros de lo que quieren. Y que va a haber tiempo para divertirse y va a haber tiempo para estudiar, pero que no mezclen. Si tienen examen el día siguiente, que no vayan a una fiesta, que se ordenen.

Participantes de primer ciclo en Estudios Generales Ciencias

Yo recomendaría que en realidad no le tengan miedo y que disfruten la universidad. Hay gente que se pone muy tensa por el hecho de estar en la universidad y ese tipo de cosas. Pero yo hasta cuando estoy en una prueba y no sé nada y estoy sudando frío para poder responder alguna que otra pregunta, siento que bueno al menos es una experiencia intensa. Sientan, vivan la experiencia. No se cierren a vivir una experiencia educativa como lo es en la PUCP.

Yo les diría que se preparen. Primero en el aspecto académico, si tienen la oportunidad de estar en una academia o en unos cursos o cosas así que se metan porque así ya no sufren tanto cuando están acá. También que averigüen muy bien sobre su carrera para que no pierdan tiempo.

No se confíen mucho. Conozco amigos que están en quinto año y siento que lo toman muy a la ligera, se lo toman muy a la broma. Si se lo toman así siento que les va a chocar más. Siento que la universidad sí es difícil, que sí se tienen que esforzar. Que si quieren algo tienen que hacerlo. Que no se acostumbren a estar vagando e intenten hacer cosas más productivas para que no les choquen completamente. Qué no exactamente piensen que es ir a fiestas, salir el fin de semana.

O sea, hay tiempo para todo, pueden salir pero no mucho. No vaguen mucho porque sino se acostumbran a esa vida y luego pasan a esto y les puede chocar. De lo que están acostumbrados a vagar que se pongan a estudiar de frente, les puede chocar.

No eliminen las primera prácticas calificadas. Estudian para las prácticas dirigidas. Si no les va bien, entonces traten de estudiar en academias porque se hace bastante bastante difícil. También métanse a los pool, son grupos de WhatsApp donde también te resuelven dudas. Háganse amigos de los chancones.

Participantes de tercer ciclo en Estudios Generales Letras

Lo principal es que desde un inicio no lo tomen a la ligera. Hay muchísimas cosas en la universidad, pero siento que habiendo muchas actividades los puede distraer. Entonces siento que no pueden descuidar su parte académica, pero tampoco la social. Debe haber un balance entre las dos porque si es mucho el tema social te vas a descuidar en tus estudios, si es solo lo académico te vas a aislar. Un buen apoyo son las personas que tienen más experiencias, cuando entras a la universidad tienes a tu grupo de T, ahí están los cachimbos que están en tus clases, entonces es un buen espacio para que conozcas personas pero también puedes estudiar. Tienes a tus jefes de T que ya son personas que ya tienen ciclos en la universidad y pueden ayudarte en eso, pueden ayudarte a conocer por ejemplo otras instalaciones de la universidad, como el servicio de salud. Siento entonces que es un buen apoyo, que no se deben centrar solo en algo porque si no va a ser muy difícil salir de ahí. A mí también me ha pasado porque yo no pasaba tiempo con mi T, era muy independiente, solo pasaba tiempo con mis apoyos. Creo que si hubiera tenido oportunidad de conocerlos más, hubiera podido ayudarme de ellos.

Si bien van a tener más libertad, muchas expectativas que tienen deben ser realistas. No siempre cerrarse a las personas, ser más abiertos a todos, a las nuevas realidades que pueden encontrar. Y ser conscientes de si sus expectativas sobre la universidad son reales o son fantasías para que luego la decepción no sea muy fuerte. Ser realistas porque ningún lugar es perfecto.

Simplemente que se vayan acostumbrando a la lectura si van a Letras, si van a Ciencias que les guste las matemáticas. Si van a Letras que lean para que puedan estar acostumbrados, que practiquen, mejoren sus hábitos de lectura para que no sufran. Porque aquí todo es lectura, a excepción de cursos como MateCo, MateBa. Y bueno, eso sería, un poco tratar de mantener cosas de las que los de Letras mayormente escapamos qué son las matemáticas, tratar de buscar apoyo en caso no aprenden los temas de matemáticas, tratando de relacionarte con alguien de Ciencias.

Que cuestionen todos los hábitos que ya tenían en el colegio porque esto es algo en muchos aspectos muy diferente. Que empiecen a plantearse hábitos que sí creen que se les podría acomodar. Y sobre todo, que pueden cometer errores siempre que aprendan de ellos

Participantes de tercer ciclo en Estudios Generales Ciencias

Que estudien, que se organicen, que sean conscientes, pero que obviamente su vida no sea 24/7 estudios. Que no te conviertas en alguien que no quita su cara de los libros ni nada de eso. Tienes que disfrutar porque además la PUCP te da demasiadas oportunidades extracurriculares, te dan danza, teatro, varias cosas, y es bonito. Si bien en la PUCP tienes que esforzarte, tampoco es estar o parar ahí 24/7 sino también disfrutar lo que la vida universitaria en la PUCP te da.

Que piense bastante en el lado de que luego va a ser totalmente independiente, y que las cosas que piensa hacer en un futuro o cosas que no puede realizar ahora, sí es posible en realidad. Que averigüe, que hay bastante información en el internet. Sí es posible hacer las cosas, proyectos, ideas, desde una vez y no esperar el tiempo hasta que tengas tu título.

Qué estudien la carrera que realmente quieren. Y si no la encuentran, que busquen, experimenten, vayan a talleres. Por ejemplo, si es informática conozco informáticos que aún no saben programar, entonces hay una gran contradicción. Vayan a talleres, entrevisten a alguien sobre qué es más o menos lo que hace, busquen ejemplos, y realmente van a ver ahí. Y que entren sabiendo que el colegio en verdad es diferente a la universidad. Aquí no va a estar tu auxiliar diciéndote que tienes que aprobar o tus papás que estén ahí. Ahora sí eres tú. Ahora ya no hay que la tarea se la comió mi perro, cierra Paideia y ya fuiste, ya no hay excusas.

Que se esfuerzen. Lo demás va a venir sólo si uno se esfuerza, hace las cosas bien, si siempre siempre persiste y nunca se da por vencido. Las cosas vienen, las oportunidades llegan. Hay veces que las oportunidades no se van a poder dar, ves una beca para estudiar en Brasil y dices: “yo quiero ir”, pero no se puede. Uno a veces puede sentirse mal, se puede deprimir, pero si uno sigue bien te llega una oferta de Estados Unidos, te llega una oferta mejor. Si tú no pudiste aprovechar una oportunidad, a la larga te va a llegar otra. Las oportunidades se las da uno mismo, no te las da el mundo, sólo depende de ti si se te van a abrir esos puentes.