

M.^a Cristina Núñez del Río
José Luis Martín Núñez
(coords.)

¡Aún no es tarde! Juntos hacia el aprendizaje

**10 experiencias
en educación superior
y claves para su
transferencia**

¡Aún no es tarde!
Juntos hacia el aprendizaje
10 experiencias en educación superior
y claves para su transferencia

Empoderar al alumnado para su transición de la educación secundaria a la universidad

ICIAR PABLO-LERCHUNDI
Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

MARIA YAROSH
Rijksuniversiteit Groningen

Resumen

Al acceder a la universidad los estudiantes se enfrentan a retos de índole personal, social, de cultura universitaria y de implicación académica. La capacidad de superarlos con éxito determina en muchos casos su permanencia en el itinerario de estudios elegido, así como su aprendizaje y rendimiento, sin obviar su bienestar personal. El profesorado que imparte clase en los primeros cursos universitarios ha de tomar conciencia, por un lado, de las dificultades a las que se enfrenta su alumnado y, por el otro, del rol especial que desempeña al estar a cargo de las primeras experiencias académicas en educación superior. Asimismo, resulta fundamental el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje revisando la evaluación y las estrategias metodológicas para que contribuyan a unos estudios universitarios inclusivos, accesibles y motivantes. Por ello, el trabajo presentado en este capítulo se centra en dotar al profesorado de herramientas útiles y aplicables, tanto para concienciarse de la problemática imperante en la transición a la vida universitaria, como para ser capaces de empoderar a su alumnado y que logre enfrentarse con satisfacción a los desafíos que la educación superior supone.

8.1. Punto de inicio: concienciando al profesorado

En muchos países existe una tendencia, o por lo menos un discurso, de querer eliminar barreras que impiden que estudiantes

cada vez más diversos cursen estudios superiores. En la Unión Europea, el objetivo de lograr una educación superior más accesible e inclusiva forma parte de la agenda renovada para la educación superior (Comisión Europea, 2017). No obstante, dar acceso a más estudiantes no es suficiente (Cifuentes-Gomez *et al.*, 2022). Las instituciones de educación superior deben crear condiciones en las que todos los estudiantes puedan tener una posibilidad real de éxito académico.

Sin embargo, los informes anuales del panorama de la educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) revelan que todavía queda camino por recorrer. El informe OCDE (2019) mostraba tasas de abandono considerables durante el primer año (p. ej., 12 % en Países Bajos, 13 % en España o 20 % en Eslovenia). Hoy en día, el promedio de abandono para los países de la OCDE sigue siendo del 12 % para estudiantes a tiempo completo, con más de un 20 % en ciertas regiones como el sector francófono belga (OCDE, 2022). Asimismo, los estudiantes que siguen matriculados a menudo acumulan tanto retraso en su primer año que en varios países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) menos del 50 % de estudiantes terminaban los estudios en los tiempos previstos: el 41 % en Francia (OCDE, 2019), el 40 % en España (Ministerio de Universidades, 2023) o el 28 % en Países Bajos (OCDE, 2019). Mirando más allá del EEES, el promedio para los países de la OCDE no llega ni al 40 %, con un mínimo de 12 % y un máximo de 69 % de estudiantes que se gradúan en los tiempos previstos (OECD, 2019). En informes más recientes se ve que el problema no se ha resuelto; por ejemplo, se reporta como un logro que el 71 % de estudiantes de primer ciclo en Países Bajos terminan sus estudios dentro de los tres años posteriores al año en que se suponía que debían hacerlo, igual que en Francia, con solo un 36 % de estudiantes que terminaron sus estudios a tiempo en 2020 –antes de posibles retrasos causados por la pandemia covid-19– (OECD, 2022). En España encontramos un 53 % de estudiantes que finalizan sus estudios con un año de retraso, dato que en titulaciones de ingeniería y arquitectura se ve considerablemente disminuido con cifras en torno al 18 % y al 35 %, respectivamente, lo que denota que en grados científico-tecnológicos el retraso es incluso mayor (Ministerio de Universidades, 2023).

Enfocándonos en el abandono/retraso no deseado y prevenible,¹ es importante entender las experiencias de transición de estudiantes diversos. Al acceder a la universidad, los estudiantes se enfrentan a retos que pueden categorizarse como de índole personal, social, de cultura universitaria y de implicación académica. Estas categorías de retos se explicarán más adelante. La capacidad de superar con éxito dichos retos determina en muchos casos su permanencia en el itinerario de estudios elegido, así como su aprendizaje y rendimiento, y, por supuesto, su bienestar. Desde el punto de vista holístico, los estudiantes de los primeros cursos necesitan aprender a ser estudiantes universitarios; es decir, aprender cómo se espera que uno aprenda en la universidad y a lo largo de la vida y aprender a relacionarse con otros actores de la educación superior de manera considerada apropiada en el contexto académico.

Si queremos llegar a una educación superior inclusiva, ya no se puede esperar a que el estudiantado, cada vez más diverso, lo logre «a pesar» de los docentes. Las instituciones de educación superior deben asumir la responsabilidad de apoyar a los estudiantes en su transición y los docentes que imparten clases en primero tienen un rol destacado, al ser el primer contacto directo.

Diversos autores observan que una de las estrategias para las instituciones de educación superior que quieren llegar a ser inclusivas consiste en lograr que sus currículos, actividades de aprendizaje, evaluación y enseñanza estén diseñados para responder a las necesidades de la diversidad del estudiantado (Crosling, 2017; Islam y Stamp, 2020; Kyne y Thompson, 2020; Pollard y Bamford, 2022; Super *et al.*, 2021) y que los docentes que trabajan con estudiantes de primer año utilicen técnicas y herramientas variadas para apoyarles en la transición a la universidad (Fokkens-Bruinsma *et al.*, 2021; Gibney *et al.*, 2011; Gill, 2021; Hassel y Ridout, 2018; Katartzi y Hayward, 2020; Knoesen y Naudé, 2018). De este modo, ayudan a sus estudiantes a aprender a aprender y creer en su capacidad de éxito académico (Cameron y Rideout, 2022; Goodchild, 2019; Gill, 2021; Meehan y Howells, 2019; Ribeiro *et al.*, 2019), así como a sentirse parte de la cultura universitaria, desarrollando un sentido de pertenencia

1. Sin contar estudiantes que abandonan/acumulan retraso por haber elegido una carrera equivocada o por razones personales que provocan un cambio drástico en su vida.

(Ekornes, 2022; Gill, 2021; Meehan y Howells, 2019; Timmis y Muñoz-Chereau, 2022). Dicho esto, es importante reconocer que ni los estudiantes ni los docentes solos pueden lograr que estudiantes de diversos perfiles, además de acceder a la educación superior, tengan una posibilidad real de éxito académico (Crosling, 2017; Hassel y Ridout, 2018). Tiene que ser una responsabilidad compartida.

En otras palabras, los docentes tienen un gran impacto sobre las experiencias de transición a la educación superior de los estudiantes. Quienes asumen esta responsabilidad, se interesan por las experiencias de transición de sus estudiantes y tienen las competencias necesarias para apoyarlos en su/s transición/es pueden tener un impacto positivo y contribuir a lograr una educación superior inclusiva (Pollard y Bamford, 2022).

Uno de los primeros pasos vinculados a dicha responsabilidad, y para que el profesorado pueda cumplir con el rol orientador intrínseco a la docencia, consiste en desarrollar conciencia de los retos a los que se pueden enfrentar los estudiantes en su transición a la educación superior (Cameron y Rideout, 2022; Charalambous, 2020). Este trabajo se centra en compartir recursos que contribuyen a concienciar a los docentes universitarios acerca de los retos a los que se enfrentan sus estudiantes de primero, contribuyendo así a poner en el centro de atención al alumnado y tratar de conseguir una educación superior verdaderamente inclusiva.

8.2. Camino al andar: los retos del alumnado

Cualquier estudiante que accede a la educación superior, sin considerar casos en situación de especial dificultad, ha de afrontar diversos retos. Dichos retos podemos clasificarlos en cuatro ámbitos: personales, sociales, de cultura universitaria y de implicación académica (Knoesen y Naudé, 2018; Pennington *et al.*, 2018; Pollard y Bamford, 2022; Trautwein y Bosse, 2017; Wasylkiw, 2015). A continuación, se detalla qué dificultades concretas se engloban en cada uno de estos ámbitos.

Los retos personales a los que se enfrentan los estudiantes durante su transición hacen referencia a la necesidad de crear una nueva identidad cuando se accede a la universidad. Esta identi-

dad incluye elementos sociales, académicos y de persona adulta (Brunton y Buckley, 2021) e influye en rasgos individuales como su confianza personal y su nivel de resiliencia, impactando en la percepción que el estudiantado tiene de su capacidad de superación (Bormann y Thies, 2019). No se puede obviar, por tanto, la relevancia de los retos identitarios para el afrontamiento de la nueva etapa vital y, consecuentemente, el posible abandono. Por otro lado, en el ámbito de los retos personales se considera la capacidad de adaptación a las nuevas demandas académicas y de integración social, relacionados con retos del ámbito de la cultura universitaria y sociales, respectivamente. En la base de todos los retos personales se encuentran retos emocionales.

En el ámbito de los retos de índole social se consideran aquellas interacciones y relaciones que permiten al estudiantado la formación de un sentido de pertenencia, propiciando que se involucre activamente en la vida social universitaria y que establezca estrategias de afrontamiento tanto a través de la creación de redes de apoyo entre iguales como de la utilización de las estructuras que la institución pone a su disposición (Corradi y Levrau, 2021; Willems *et al.*, 2022). Estas relaciones sociales se extienden a toda la comunidad universitaria: compañeros, profesorado y personal de administración y servicios.

Con cultura universitaria se hace referencia a los retos que ha de afrontar el alumnado de los primeros cursos universitarios en cuanto a códigos, valores y normas (sociales, educativas e institucionales) que impregnan el contexto de la educación superior. Algunos de los aspectos de la cultura universitaria, como el relativo a los trámites y las formalidades administrativas, son explícitos. Sin embargo, la mayoría de los elementos que configuran la cultura universitaria son implícitos y varían en función del contexto cultural. Entre ellos destaca el vínculo con el conocimiento y la investigación, según el cual ya no se dan los hechos por sabidos, sino que se entiende que el conocimiento se encuentra en constante evolución, construyéndose desde una mirada crítica. También existe una dinámica distinta a la de etapas educativas anteriores en cuanto a la organización espacial y temporal, ya que el estudiantado ha de adaptarse a nuevas rutinas de aprendizaje, ha de establecer una nueva relación docente-estudiante e integrarse en nuevos espacios estudiantiles (Cameron y Rideout, 2022).

Finalmente, los retos cognitivos relacionados con el proceso de adaptación del estudiante a la metodología, organización y rendimiento que se requiere en las asignaturas universitarias se engloban en el ámbito de la implicación académica. Bajo este paraguas encontramos las expectativas que el alumnado desarrolla en relación con el mundo profesional, así como con sus propias habilidades y capacidad de éxito (Charalambous, 2020; Cifuentes-Gomez *et al.*, 2022), íntimamente ligadas a las percepciones sobre su desempeño, incluyendo su habilidad para manejar fuentes de conocimiento e información de calidad, su participación en clase, su capacidad para aceptar críticas en el proceso de evaluación o su adaptación a un nuevo nivel de exigencia y, consecuentemente, a una carga de trabajo quizás no mayor, pero sí distinta, al requerir mayor autonomía. Otro aspecto relevante de la implicación académica es la capacidad para organizar sus estudios desarrollando estrategias de aprendizaje, manteniendo la motivación por aprender, conectando el contenido académico con su utilidad para la vida profesional o gestionando adecuadamente el tiempo disponible (Cameron y Rideout, 2022; Thompson *et al.*, 2021).

En definitiva, el alumnado se enfrenta en su transición a la educación superior a retos de distinta naturaleza que podrían dificultar su adaptación. Al margen de los servicios y programas que cada institución puede poner a disposición del alumnado para apoyar su transición, todos los estudiantes tienen contacto con sus docentes. No podemos obviar, pues, que el profesorado tiene un rol especial, sobre todo quienes imparten clase en los primeros cursos (Greenfield *et al.*, 2013). Se torna necesario concienciar a los docentes universitarios acerca de los retos que supone la transición a la educación superior, así como del rol que ellos desempeñan, al ser uno de los contactos centrales al inicio de la etapa universitaria. Ya para Piaget (1985), la toma de conciencia suponía el primer hito hacia el aprendizaje significativo, puesto que implica pasar de las competencias automáticas, inconscientes, a la acción consciente y dirigida. En esta línea, diversos estudios destacan el potencial de la reflexión y la concienciación para el desarrollo de competencias en ámbitos tan diversos como la práctica médica (Lane y Roberts, 2022) o la educación ambiental (Prada-Rodríguez, 2013). Por tanto, la concienciación del profesorado universitario se fundamenta so-

bre el proceso de transición que experimentan sus estudiantes, enfatizando el rol orientador del docente y poniendo al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje.

8.3. Hitos alcanzados: recursos para despertar conciencias

Dada la problemática relatada y la necesidad de concienciar a los docentes universitarios como primer paso para fomentar su rol orientador, especialmente en los primeros cursos, se han elaborado recursos dirigidos al profesorado universitario, así como a los centros de formación docente. La experiencia se ha llevado a cabo en equipos de trabajo multidisciplinares internacionales, formados por miembros de cinco instituciones de educación superior de Países Bajos, Francia, España, Irlanda y Eslovenia. Los equipos contaban con docentes de los primeros cursos de diversas titulaciones, docentes del área educativa, así como docentes dedicados a la formación de profesorado. Desde esta multiplicidad de puntos de vista y contextos, con el foco situado claramente en el alumnado y su transición hacia la educación superior, se ha creado un «kit de concienciación» en cuatro idiomas,² que contiene recursos dirigidos a que el profesorado tome conciencia de los retos a los que se enfrenta su alumnado, pudiendo así orientarles convenientemente.

Este kit se estructura en cinco secciones que engloban tres grandes ejes. El primero se centra en las bases conceptuales y teóricas, que fundamentan la relevancia de la problemática en el proceso de transición de los estudiantes a la educación superior. El segundo eje aborda la formación de profesorado y ofrece recursos para organizar actividades formativas sobre la temática. Finalmente, el tercer eje profundiza en el rol orientador de los docentes de los primeros cursos y pone a su disposición distintos recursos para ejercerlo.

En concreto, el primer eje contiene información acerca del proceso de transición desde la educación secundaria a la educa-

2. La versión en castellano se puede consultar en: <https://supportingstart.eu/tool-kit-es/>

ción superior y los retos que han de afrontar la mayoría de los estudiantes. El propósito es que cualquier docente interesado en la temática conozca los retos que se encuentra el alumnado del primer curso universitario y los fundamentos teóricos en los que se basan. Así, una infografía³ representa los retos organizados en los cuatro ámbitos comentados, con subretos asociados a cada uno y ejemplos concretos junto con unos retos transversales (emocionales, de comunicación, de organización y de información) que impregnan todos. La figura 8.1 presenta un resumen.



Figura 8.1. Retos de los estudiantes de primer curso.

Además de estos retos generales, se abordan las dificultades específicas a las que se enfrentan estudiantes con un perfil concreto, como estudiantes de primera generación universitaria, mayores de 25, migrantes, etc. Basándose en las categorías de retos identificadas, se especifican, por medio de gráficos comentados, aquellos ámbitos y subámbitos en los que estos colectivos pueden presentar mayores necesidades. Las referencias bibliográficas en las que se basan estos recursos también se ponen a disposición en un documento de consulta⁴ para que cualquier docente pueda profundizar en los aspectos de su interés.

Adicionalmente, desde este primer eje se pretende que el profesorado universitario tome conciencia de que sus estudiantes en

3. <https://supportingstart.eu/retos-es/>

4. <https://osf.io/7hjpg>

concreto pueden estar, efectivamente, experimentando dificultades en su adaptación a la universidad. Una serie de preguntas autorreflexivas ayudan a profundizar en las experiencias de los estudiantes del propio entorno. En la versión española, estas se ven reforzadas por testimonios reales de estudiantes de primero de grado que expresan los desafíos del paso a la educación superior. En la figura 8.2 se pueden consultar algunos de ellos.

"Voces" de estudiantes: ¿Qué dicen estudiantes de la UPM sobre su transición a la Universidad?*

"Los profesores son mucho peores. Son menos cercanos. En las relaciones yo en el Instituto iba por los pasillos, me conocían, hablaban conmigo y aquí es como, tú por un lado y yo por otro. Búscate la vida y ya está."

"La autonomía. Por un lado no te dicen lo que tienes que hacer, sino que tienes exámenes cada X tiempo y tienes la responsabilidad tuya de prepararte para esos exámenes y dedicarle el tiempo que necesitas. No es como en el colegio, o en el bachiller, que tienes deberes, más parciales o exámenes a lo largo del año para crear un ritmo más continuo. [...] nadie está encima de ti durante el año para que hagas cosas."

"Yo creo que hay dificultad porque hay que estudiar de otra manera, no hay que estudiar mucho, sino que hay que estudiar bien."

"A mí me pareció bastante más difícil, o sea, bastante duro el cambio de Bachillerato a la Universidad porque como no hay tantas pruebas intermedias, como que no te obligan tanto a estudiar y tienes que ponerte por ti mismo."

"Tienes que aceptar el plan que no todo te va a salir siempre súper bien que a lo mejor en Bachillerato tú decías estudio y sé que voy a aprobar y voy a sacar buena nota y aquí puede que no. Tienes que estar preparado también para asimilar los suspensos, malas notas y tampoco culparte a ti. Tienes que saber levantarte básicamente."

"Como yo había venido a Madrid a vivir de una ciudad pequeña, pues fue el doble problema de adaptarme a la ciudad y adaptarme a la universidad. Además en el bachillerato estás acostumbrado a salir mejor de clase y sin esforzarte tanto realmente y que llegas a la universidad y tú te piensas que con el mismo esfuerzo vas a tener los mismos resultados y te pegas el batacazo."

* Basado en entrevistas realizadas por la delegación de alumnos de la ETSI de Telecomunicación durante octubre de 2022.

Funded by the European Union

TART Supporting Teachers with Higher Studies Transition

Figura 8.2. Declaraciones de estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) acerca de su transición a la universidad.

Una vez ofrecidos recursos para que el profesorado explore los retos de la transición a la universidad, el segundo eje del kit de concienciación se centra en quienes se dedican a la formación de profesorado. Durante el curso 2022-2023 se han llevado a cabo actividades formativas para docentes de la Rijksuniversiteit Groningen y de la UPM, en ambas con buena acogida. Con un formato de taller, se han presentado las bases teóricas en torno a los retos que enfrenta el alumnado en su transición a la universidad y se ha ofrecido un espacio de diálogo e intercambio de experiencias entre docentes, contribuyendo todo ello a la toma de conciencia y a buscar cauces para afrontar la problemática. El kit

de concienciación incluye las presentaciones utilizadas en estos talleres de formación de profesorado, junto con otros recursos e instrucciones claras de cómo emplearlos en un curso de formación docente. De este modo, un centro de formación de profesorado podría utilizarlas directamente o con la adaptación pertinente. A modo de ejemplo, uno de los recursos desarrollados en el seno de las actividades formativas es una lista de chequeo⁵ que aborda medidas sencillas que el profesorado o la universidad pueden implementar para facilitar el proceso de transición de sus estudiantes. El objetivo es concienciar acerca de aquellas acciones que pueden tomarse e impulsar a realizarlas si aún no se ha hecho. Finalmente, en esta parte del kit se recoge un glosario en formato de infografía con conceptos habituales en el contexto universitario, resultando útil para suavizar la transición, especialmente en el ámbito de la cultura universitaria.

Como ya se ha comentado, el tercer eje del kit de concienciación enfatiza el papel orientador intrínseco a los docentes. En esta línea, se aportan recursos para explorar la naturaleza de los retos concretos que afrontan los estudiantes como una recopilación de cuestionarios validados que abordan distintos aspectos relacionados con la transición. Este recurso presenta los retos identificados por ámbitos y el cuestionario que podría emplearse para indagar acerca de ellos, junto con información detallada. A modo de ejemplo, se pueden observar en la figura 8.3 los cuestionarios encontrados en el ámbito de la cultura universitaria. Adicionalmente, se pone a disposición un vídeo que aborda oportunidades que los docentes pueden propiciar o utilizar para mostrarse cercanos a los estudiantes y conocerlos mejor, así como otro recurso audiovisual que ofrece sugerencias de implementación de un diario reflexivo. En ambos casos, se trata de ideas de aplicación directas que pueden emplear docentes universitarios de los primeros cursos.

Otros recursos para que el profesorado lleve a la práctica su rol orientador, se articulan en torno al lema *Academics can* (figura 8.4), que recalca la relevancia desempeñada por los docentes de los primeros cursos. Aquí se ponen a disposición de distintos actores (profesorado, personas implicadas en el diseño de los planes de estudios, coordinadores de titulación y autoridades

5. <https://osf.io/76xwz>

CULTURA UNIVERSITARIA

Entorno de aprendizaje

- ¿Cuál es la percepción de tus estudiantes sobre el entorno de aprendizaje de tu Facultad o Escuela? [ESSS]

Adaptación

- ¿Cómo se están tus estudiantes adaptando a los diferentes aspectos de esta nueva vida universitaria? [SACQ]
- ¿Cuán confiados o cómodos se sienten tus alumnos en su nuevo papel de estudiantes universitarios? [INCA] [CESI]
- ¿Cuán involucrados se sienten tus estudiantes con diferentes personas/actores y aspectos de la vida universitaria del primer curso? [SECS]

Sentimiento de pertenencia

- ¿Tienen tus estudiantes un sentimiento de pertenencia hacia tu universidad? [SeB]

Figura 8.3. Cuestionarios validados disponibles para aspectos del reto «cultura universitaria». Navega por la etiqueta 3, «Tus estudiantes», para conocerlos (<https://supportingstart.eu/toolkit-es/>).

académicas) una serie de estrategias, basadas en diversas fuentes bibliográficas que favorecen un proceso de transición con mayor posibilidad de éxito. Se trata de instrucciones que abordan medidas concretas que estos actores del ámbito académico pueden adoptar con relativa sencillez.

responsabilidad y compromiso
 Crea sentido de pertenencia
 pedagogía de transición
 Diálogo
 reglas explícitas
 comunidad de práctica
 inclusión
 retroalimentación constructiva
 atmósfera de apoyo
 accesible
 fomenta autonomía
 potencial completo

Figura 8.4. Lema *Academics can* con palabras clave que enfatizan el rol relevante que desempeña el profesorado en el proceso de transición y en torno al cual se ofrecen herramientas para que distintos actores del ámbito académico faciliten la transición del alumnado.

8.4. Lecciones aprendidas: responsabilizarse del impacto docente sobre la transición

Los docentes que trabajan con estudiantes de primer curso tienen, consciente o inconscientemente, un impacto (positivo o negativo) sobre la experiencia de transición a la educación superior. La conciencia de la existencia de los retos asociados con esta entrada en un espacio cultural diferente (marcado por la cultura universitaria, en general, y la del área de estudios, en particular) y del impacto que tienen los docentes de primer curso sobre la transición a la educación superior forman la base necesaria para que el profesorado acepte su rol orientador. Esta conciencia es esencial para que los docentes puedan diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a todos los estudiantes aprender a aprender, a ser protagonistas competentes de su propio aprendizaje. Sin esta conciencia, lo que dicen, hacen o no hacen los docentes sigue teniendo impacto sobre estudiantes, solo que la probabilidad de que el impacto sea negativo o quede lejos del óptimo es mucho mayor. Para que los docentes puedan empoderar a sus estudiantes es importante empoderar primero al profesorado: apoyarles en el proceso de adquirir las actitudes, conocimientos, habilidades y maneras de ser necesarios para poder, a su vez, apoyar a estudiantes diversos en la transición.

Sin la conciencia del impacto que tienen y las responsabilidades profesionales que conlleva, no podemos esperar que los docentes se sientan motivados para aprender cómo apoyar a estudiantes en transición. No obstante, la concienciación sigue siendo un primer paso. Los docentes necesitan también competencias para poder asumir con éxito la tarea orientadora o de facilitadores de aprendizaje. Se tiene previsto, en el seno de este proyecto, crear, por un lado, una colección de ideas y actividades para docentes sobre cómo ayudar a estudiantes de primero a convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje, no rendirse frente a dificultades y lograr tener éxito. Por otro lado, una herramienta de autoevaluación para que quienes imparten clase en los primeros cursos valoren su nivel competencial para apoyar la transición de sus estudiantes.

El primer recurso ofrecerá actividades e ideas concretas dirigidas a que los docentes puedan ayudar a los estudiantes de pri-

mer curso a aprender a aprender en la forma requerida en la universidad y a revisar sus enfoques de evaluación, enseñanza y aprendizaje. Los destinatarios principales de este recurso son los docentes que imparten clase en los primeros cursos. Aunque también puede ayudar a los centros de formación del profesorado universitario, ya que se contextualizará para diferentes disciplinas y se expresará en un lenguaje accesible para quienes no tienen formación como educadores.

La herramienta de autoevaluación se creará en torno al perfil competencial que debe tener el profesorado para poder apoyar a estudiantes diversos en su transición a la educación superior. Para establecer este perfil, se consultará a diversos actores (estudiantes, docentes, personal de apoyo y responsables de la formación de profesorado) y se expresará en resultados de aprendizaje de diferentes enfoques y niveles de complejidad. La herramienta de autoevaluación basada en este perfil invitará a los docentes a articular sus fortalezas e identificar sus metas de desarrollo. Además, se espera que este conjunto de resultados de aprendizaje pueda guiar la planificación estratégica de actividades de formación y los esfuerzos de las instituciones de educación superior para incentivar y recompensar la excelencia inclusiva en la docencia.

8.5. Claves para la transferencia: un kit de concienciación diverso

El kit de concienciación presentado ha sido desarrollado por un equipo internacional multidisciplinar y, desde el principio, pensando en destinatarios culturalmente diversos. Los recursos incluidos están basados en experiencias de transición de docentes y estudiantes de diferentes áreas de conocimiento (ingeniería, relaciones internacionales, astronomía, educación, ciencias, enfermería, etc.), diferentes universidades y distintos países. La revisión bibliográfica y la recogida de datos primarios (las «voces» de estudiantes, docentes y personal de apoyo) se realizaron con datos internacionales, reflejando perspectivas diversas y pudiéndose utilizar por/con docentes de muy variados perfiles. Los recursos destinados a los responsables de la formación de profesos-

rado se han probado con grupos de docentes multidisciplinares e internacionales.

En aras de adaptar los contenidos a cada contexto cultural, se han creado cuatro versiones del kit: inglesa, española, francesa y eslovena. También se realizó el esfuerzo de asegurar la validez aparente de los recursos más allá de las cinco universidades que participaron en su creación. Las cuatro versiones se han testado con más de 80 representantes de más de 35 instituciones de educación superior a través de webinarios, obteniendo retroalimentación y validación de académicos de Alemania, Austria, Bélgica, Eslovenia, España, Francia, Hungría, Irlanda, Italia, Países Bajos, Polonia, Suecia y Turquía.

De ahí se espera que el kit en su totalidad o sus diferentes componentes se puedan emplear en contextos diversos, sobre todo si se cuenta con material local para contextualizar el mensaje (voces de estudiantes contando sus experiencias de transición, testimonios de docentes o personas de apoyo ya sensibilizadas, estadísticas o estudios sobre transición, etc.).

Convencer al profesorado de que los retos de la transición a la educación superior no solo existen en otros países, áreas de estudios o instituciones, sino también en el contexto cercano es un paso imprescindible para llegar a la concienciación y motivación necesarias para asumir el rol orientador activo. Por ello, se invita a las instituciones de educación superior a usar este kit como punto de partida, planteando preguntas críticas, reflexionando sobre la transición en cada contexto cultural (geográfico, disciplinar e institucional) y pensando en la diversidad que haya en su cuerpo estudiantil y en las características específicas de acceso a la educación superior en cada caso.

Finalmente, la competencia de aprender a aprender sigue siendo relevante para estudiantes y docentes de cursos posteriores, incluso de posgrado. De hecho, es la principal razón de ser de la educación superior (Boud y Falchikov, 2006): se necesita para poder desarrollar cualquier otra competencia, para que cada estudiante pueda llegar a su máximo potencial, para seguir aprendiendo más allá de lo académico, a lo largo de la vida (Black *et al.*, 2016; Crețu, 2016; Crick *et al.*, 2014). Asimismo, los estudiantes (como las personas, en general) están en transición en todo momento (Gale y Parker, 2014), y la necesidad de

«profesionalizar» la enseñanza superior –de asegurar que los docentes universitarios tengan acceso a formación inicial y continua en su labor de facilitar el aprendizaje– va más allá de personas que imparten clase en los primeros cursos. En definitiva, el trabajo presentado en este capítulo pretende aportar a un movimiento mucho más amplio de concienciación de docentes universitarios y otros actores de la educación superior sobre la necesidad de contar con docentes conscientes y comprometidos que faciliten la transición de sus estudiantes, posibilitando así una rápida adaptación y, en definitiva, el éxito, tanto al principio como a lo largo de la carrera académica.

Apoyos

El trabajo se enmarca en el proyecto Erasmus+ START (*Supporting Teachers who Support Student Transition*,⁶ 2021-2-NL01-KA220-HED-000048831), financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su/s autor/es y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser consideradas responsables de ellos.

Referencias

- Black, P., McCormick, R., James, M. y Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21 (2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/02671520600615612>
- Bormann, I. y Thies, B. (2019). Trust and trusting practices during transition to higher education: introducing a framework of habitual trust. *Educational Research*, 61 (2), 161-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596036>
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>

6. <https://supportingstart.eu/>

- Brunton, J. y Buckley, F. (2021). «You're thrown in the deep end»: adult learner identity formation in higher education. *Studies in Higher Education*, 46 (12), 2696-2709. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767049>
- Cameron, R. B. y Rideout, C. A. (2022). «It's been a challenge finding new ways to learn»: first-year students' perceptions of adapting to learning in a university environment. *Studies in Higher Education*, 47 (3), 668-682. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783525>
- Charalambous, M. (2020). Variation in transition to university of life science students: exploring the role of academic and social self-efficacy. *Journal of Further and Higher Education*, 44 (10), 1419-1432. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1690642>
- Cifuentes-Gomez, G., Guzmán, P. y Santelices, M. V. (2022). Transitioning to higher education: students' expectations and realities. *Educational Research*, 64 (4), 424-439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2087712>
- Comisión Europea (2017). *Sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247>
- Corradi, D. y Levrau, F. (2021). Social adjustment and dynamics of segregation in higher education. Scrutinising the role of open-mindedness and empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 84, 12-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.011>
- Crețu, D. M. (2016). Developing the competence of «learning to learn» in the initial training for teachers. *Educația Plus*, 14 (3), 182-192.
- Crick, R. D., Stringher, C. y Ren, K. (2014). *Learning to learn: international perspectives from theory and practice*. Routledge.
- Crosling, G. (2017). Student retention in higher education, a shared issue. En: *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-6). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_314-1
- Ekornes, S. (2022). The impact of perceived psychosocial environment and academic emotions on higher education students' intentions to drop out. *Higher Education, Research & Development*, 41 (4), 1044-1059. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882404>
- Fokkens-Bruinsma, M., Vermue, C., Deinum, J. F. y Van Rooij, E. (2021). First-year academic achievement: the role of academic self-efficacy, self-regulated learning and beyond classroom engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46 (7), 1115-1126. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1845606>

- Gale, T. y Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39 (5), 734-753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gibney, A., Moore, N., Murphy, F. y O'Sullivan, S. (2011). The first semester of university life; «will I be able to manage it at all?». *Higher Education*, 62 (3), 351-366. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9392-9>
- Gill, A. J. G. (2021). Difficulties and support in the transition to higher education for non-traditional students. *Research in Post-Compulsory Education*, 26 (4), 410-441. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980661>
- Goodchild, A. (2019). Part-time students in transition: supporting a successful start to higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (6), 774-787. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1404560>
- Greenfield, G. M., Keup, J. R. y Gardner, J. N. (2013). *Developing and sustaining successful first-year programs: a guide for practitioners*. John Wiley & Sons.
- Hassel, S. y Ridout, N. (2018). An Investigation of first-year students' and lecturers' expectations of university education. *Frontiers in Psychology*, 8, 2218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218>
- Islam, M. S. y Stamp, K. (2020). A reflection on future directions: global international and intercultural competencies in higher education. *Research in Comparative and International Education*, 15 (1), 69-75. <https://doi.org/10.1177/1745499920901951>
- Katartzki, E. y Hayward, G. (2020). Transitions to higher education: the case of students with vocational background. *Studies in Higher Education*, 45 (12), 2371-2381. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1610866>
- Knoesen, R. y Naudé, L. (2018). Experiences of flourishing and languishing during the first year at university. *Journal of Mental Health*, 27 (3), 269-278. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1370635>
- Kyne, S. H. y Thompson, C. D. (2020). The COVID Cohort: student transition to university in the face of a global pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97 (9), 3381-3385. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00769>
- Lane, A. S. y Roberts, C. (2022). Contextualized reflective competence: a new learning model promoting reflective practice for clinical training. *BMC Medical Education*, 22 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03112-4>

- Meehan, C. y Howells, K. (2019). In search of the feeling of 'belonging' in higher education: undergraduate students transition into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (10), 1376-1390. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1490702>
- Ministerio de Universidades (2023). *Datos y cifras del sistema universitario español*. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf
- OECD (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. Publishing, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Pennington, C. R., Bates, E. A., Kaye, L. K. y Bolam, L. T. (2018). Transitioning in higher education: an exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (5), 596-607. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302563>
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. Morata.
- Pollard, L. y Bamford, J. (2022). Lost in transition: student journeys and becoming. Deliberations for a post-covid era. *The Curriculum Journal*, 33 (3), 346-361. <https://doi.org/10.1002/curj.132>
- Prada-Rodríguez, E. A. (2013). Conciencia, concientización y educación ambiental: conceptos y relaciones. *Revista Temas*, 7, 231-244.
- Ribeiro, L., Rosário, P., Núñez, J. C., Gaeta, M. y Fuentes, S. (2019). First-year students background and academic achievement: the mediating role of student engagement. *Frontiers in Psychology*, 10, 2669. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02669>
- Super, L., Hofmann, A., Leung, C., Ho, M., Harrower, E., Adreak, N. y Rezaie Manesh, Z. (2021). Fostering equity, diversity, and inclusion in large, first-year classes: using reflective practice questions to promote universal design for learning in ecology and evolution lessons. *Ecology and Evolution*, 11 (8), 3464-3472. <https://doi.org/10.1002/ece3.6960>
- Timmis, S. y Muñoz-Chereau, B. (2022). Under-represented students' university trajectories: building alternative identities and forms of capital through digital improvisations. *Teaching in Higher Education*, 27 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1696295>
- Thompson, M., Pawson, C. y Evans, B. (2021). Navigating entry into higher education: the transition to independent learning and living. *Journal of Further and Higher Education*, 45 (10), 1398-1410. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1933400>

- Trautwein, C. y Bosse, E. (2017). The first year in higher education. Critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73 (3), 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Wasylikiw, L. (2015). Students' perspectives on pathways to university readiness and adjustment. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (3), 28-39. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i3.1197>
- Willems, J., Coertjens, L. y Donche, V. (2022). First-year students' social adjustment process in professional higher education: key experiences and their occurrence over time. *European Journal of Psychology of Education*, 37 (2), 585-604. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00530-8>

