

El primer año universitario

Un tramo crítico para el éxito académico¹

MARISOL SILVA LAYA*

Se analiza la importancia del primer año universitario como un tramo crítico en la definición de trayectorias escolares exitosas. Se revisa la literatura relevante sobre abandono, retención y primer año universitario y se advierte que es un campo poco trabajado en México. La investigación muestra que el primer año constituye un punto nodal en la decisión de abandonar o proseguir los estudios y, en ello, el involucramiento o compromiso del joven con sus estudios es determinante. Los jóvenes enfrentan dificultades que responden a factores externos a la escuela, pero también a variables propias del ambiente institucional que pueden modificarse para favorecer las trayectorias estudiantiles. Las instituciones deben conocer al estudiante de primer año para instrumentar programas de apoyo y estrategias que transformen la experiencia áulica estimulando su compromiso y persistencia. Así, la mejor estrategia para lograr la retención es brindar una atención integral y una educación de buena calidad.

Palabras clave

Educación superior
Estudiantes de primer ingreso
Trayectoria escolar
Deserción
Política educativa

Recepción: 2 de mayo de 2011 | Aceptación: 24 de junio de 2011

¹ Agradezco la lectura cuidadosa y las recomendaciones hechas por Adriana Rodríguez a este texto.

* Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana (UIA) Puebla. Profesora-investigadora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (UIA-INIDE). Publicaciones recientes: (2009), "Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación", *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, núm. 32, julio-diciembre, pp. 57-66; (2009), "Technological Universities: A relevant educational model for Mexico?", en R. Latiner y E. Valeau (eds.), *Community College Models: Globalization and higher education reform*, Nueva York, Springer Publishers, pp. 219-234; (2008), "Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior", *Perfiles Educativos*, núm. 120, vol. XXX, pp. 7-32. CE: marisol.silva@uia.mx

El presente artículo parte del reconocimiento de que el primer año universitario constituye un tramo crítico que influye significativamente en una trayectoria exitosa o en una irregular y, por supuesto, en el abandono escolar. Sin embargo, se hace notar que este campo temático no ha recibido la atención suficiente en México, a diferencia de lo que ocurre en otras latitudes, donde ha experimentado un interés creciente. Un buen ejemplo es Estados Unidos, cuya investigación y práctica, durante más de 30 años, ha arrojado una abrumadora evidencia empírica sobre la influencia de las experiencias del primer año en el éxito estudiantil (Upcraft *et al.*, 2005). La atención al estudiante en este tramo constituye, consecuentemente, una alta prioridad en las políticas y decisiones dirigidas a mejorar la educación superior en ese país.

En México, los trabajos más cercanos a la problemática del primer año universitario se engloban en la amplia línea de investigación sobre los estudiantes que ha venido consolidándose en México a lo largo de las últimas dos décadas (Guzmán y Saucedo, 2005 y 2007). Destacan, por su volumen, los perfiles estudiantiles y, en menor medida, los estudios sobre trayectorias escolares, mismas que arrojan información no sólo descriptiva, sino también analítica sobre quiénes y cómo son los estudiantes y cómo experimentan la vida universitaria.

Este significativo cuerpo de investigaciones abre una ventana hacia el reconocimiento del primer año como tramo crítico en la vida del joven universitario. En general, se coincide en señalar que durante el primer año ocurre la mayor incidencia de deserción o abandono escolar, que oscila entre 20 y 30 por ciento (Chaín y Ramírez, 1997; De Garay, 2001; De Garay y Serrano, 2007) y puede llegar hasta 60 por ciento (González, 2001). Otros estudios demuestran que en el primer año de la carrera existe un serio problema de rezago, debido frecuentemente a la reprobación (Miller, 2009; Casillas *et al.*, 2007). Estas evidencias revelan

la importancia que tiene este período escolar; sin embargo, la investigación sobre los estudiantes de primer año, las dificultades que enfrentan y cómo éstas impactan su trayectoria universitaria todavía no se consolida como un campo bien constituido teórica y metodológicamente (Guzmán y Saucedo, 2007); de ahí que se reconozca la necesidad de impulsar esta línea de investigación.

En la primera parte del artículo se muestra cómo los estudios del campo se fueron desplazando desde la búsqueda de explicaciones a la deserción estudiantil para centrar la mirada en la retención y persistencia. También se describe la evolución del abordaje teórico. El análisis permite advertir que el primer año es clave para impulsar el compromiso del estudiante con sus estudios, lo que fructifica en mejores trayectorias. En la segunda parte se recuperan los hallazgos de la investigación acerca de las dificultades que enfrentan particularmente los jóvenes que provienen de sectores desfavorecidos social y económicamente, quienes son más vulnerables a los problemas de rezago y abandono. El artículo finaliza con una reflexión sobre el tipo de intervenciones necesarias para enfrentar las dificultades estudiantiles en esta importante etapa.

PERSPECTIVAS SOBRE ABANDONO Y RETENCIÓN ESCOLAR Y EL PAPEL DEL PRIMER AÑO

Como se ha referido, la investigación sobre el primer año universitario tiene una fructífera tradición de más de cuatro décadas en Estados Unidos. Sus antecedentes se remontan a la preocupación por entender y abatir la deserción escolar experimentada por las instituciones de educación superior como consecuencia de la expansión de la matrícula, que se detonó en la década de los sesenta. Los problemas de los estudiantes universitarios, que muchas veces desembocaban en el abandono, mostraban un punto nodal en el primer año; por lo tanto, la motivación central de las

instituciones se focalizó en la retención de los estudiantes y para ello fue indispensable comprender la dinámica de este período escolar y diseñar estrategias para mejorarlo, lo que implicó “adaptarse a y satisfacer las necesidades de una población estudiantil creciente y diversa” (Upcraft *et al.*, 2005: 2).

Un aporte valioso de esta corriente de investigación fue la generación de modelos teóricos para explicar la deserción y la retención, dos ángulos de visión particulares que permiten una comprensión más completa de las trayectorias estudiantiles. Varios de estos modelos han sido retomados en México para llevar a cabo estudios sobre los estudiantes y sus trayectorias (Bartolucci, 1994; Casillas *et al.*, 2001; De Garay, 2001, 2006; De Garay y Serrano 2007). Especialmente influyentes han sido los modelos de Tinto (1987), Astin (1984) y Pascarella y Terenzini (1991), los dos primeros dirigidos a explicar el proceso y los factores que desencadenan el abandono universitario, mientras que el tercero fue diseñado para explicar los cambios en el aprendizaje y desarrollo cognitivo del estudiante universitario, pero fue utilizado para estudiar otros resultados de la universidad, el abandono entre ellos. Profundicemos en el primero.

En 1975, Tinto propuso un modelo longitudinal multifactorial para explicar el abandono que hace explícitas las conexiones entre factores de la etapa anterior al ingreso (externos a la universidad) con los que ocurren durante el proceso universitario y, finalmente, con el resultado o la decisión de abandonar. Los factores personales previos al ingreso (antecedentes familiares, destrezas y habilidades y escolaridad previa) intervienen en las metas y compromisos iniciales y en el ingreso a la universidad. Pero otorga un papel clave a las experiencias sociales y académicas que tiene el joven una vez que ingresa a la misma y que le permiten integrarse o no, lo que conlleva a reforzar o debilitar las motivaciones iniciales hasta decidir proseguir o abandonar. Aquí aparece el interés por entender la retención y,

más concretamente, las razones de la persistencia del estudiante.

Algunos hallazgos de Tinto (1987) muestran que cuanto más firme es el propósito personal de tener una carrera universitaria, mayor es la probabilidad de lograr la meta. Sin embargo, tales propósitos iniciales no son inalterables; cambian a lo largo de la experiencia. Por lo tanto, el mayor peso en la decisión de abandonar o proseguir recae sobre lo que ocurre una vez que el estudiante está adentro. Es decir, lo que ocurre “antes” del ingreso es importante, pero lo es más aquello que acontece “durante” la estadía del joven en la universidad.

Un concepto central en esta explicación fue el de integración del estudiante a las esferas académica y social de la vida universitaria. El rendimiento académico y las interacciones con los profesores, así como los programas extracurriculares y la relación con pares son factores que pueden contribuir a la integración y reforzar la persistencia. Pascarella y Terenzini (1991) también ofrecen evidencias del impacto positivo de las relaciones entre estudiantes y profesores fuera del salón de clases para favorecer la integración académica. Por su parte, Astin (1984) destaca el papel crucial de las relaciones con otros compañeros como un buen soporte para lograr el ajuste al nuevo entorno.

La persistencia, según Tinto (1987), es producto de esa integración y está marcada por períodos de transición que los individuos deben superar para continuar en la comunidad universitaria. Para ello, los jóvenes deben superar dos obstáculos: la incapacidad para desprenderse de los estilos de relaciones propias del nivel educativo previo, y las dificultades para adaptarse a los nuevos requerimientos intelectuales y sociales de la vida universitaria. Dos problemas deben atenderse en esta etapa: el *aislamiento* de los jóvenes debido a la dificultad para establecer relaciones sociales y la *incongruencia* entre sus ideas previas y lo que la vida universitaria realmente es.

Hoy es ampliamente aceptada la importancia de la transición. Figuera *et al.* (2003: 351) señalan que éste es un proceso complejo que conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales, donde debe adaptarse a un “nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que debe conocer para funcionar adecuadamente”. Según estos investigadores, para muchos estudiantes resulta una experiencia compleja y estresante que puede “provocar sentimientos de inseguridad, reducción de la autoestima, sobrecarga de trabajo y niveles de ansiedad muy elevados”.

El cuerpo de trabajo de los autores mencionados (Tinto, Astin, Pascarella y Terenzini, entre otros), desarrollado en los años ochenta, derivó en el reconocimiento de la importancia del involucramiento² o participación del estudiante en su vida universitaria para sustentar su persistencia. Tinto (2006-2007) refiere que a esa etapa podría llamarse la “era del involucramiento”. Ello implica, entre otras cosas, que el estudiante dedica bastante energía a estudiar, pasa mucho tiempo en la escuela, participa activamente en organizaciones estudiantiles y se relaciona frecuentemente con los profesores y otros estudiantes (Astin, 1984). Después de décadas de investigación, Tinto sostiene que “la participación o involucramiento, o lo que más recientemente se ha referido como compromiso,³ importa y tiene más importancia durante el crítico primer año de la universidad” (2006-2007: 4). Sus hallazgos indican que el compromiso no es una cualidad personal aislada, sino que está estrechamente relacionada con las oportunidades que la institución brinda al joven para integrarse a la vida académica y social de la universidad.

Varias de las investigaciones realizadas en México se han nutrido de este conocimiento. Un estudio destacable es el de Bartolucci

(1994), quien hace casi dos décadas, recuperaba el concepto de “compromiso” y, al analizar la trayectoria de una población desde la educación media superior a la universidad, demostraba que lo ocurrido en el trayecto de la carrera escolar influye en las metas y compromisos escolares. De esta manera desechaba la idea de un determinismo de las condiciones externas —especialmente del origen social, como única variable explicativa— sobre las trayectorias escolares, e identificaba otros factores clave en la decisión de proseguir estudios, aunque sin perder de vista el peso que tienen los factores previos al ingreso (el éxito escolar precedente, el apoyo moral y material de la familia). Destacó, por ejemplo, la mayor sensibilidad por parte de las mujeres a las retribuciones intrínsecas del sistema educativo que puede fortalecer el compromiso escolar. Reveló también el papel que juega la integración social y señaló que los lazos de amistad ayudan a sobrellevar las tensiones derivadas de las exigencias universitarias.

Más recientemente, De Garay continuó avanzando sobre este conocimiento. Sus extensos estudios sobre trayectorias escolares recurren a los conceptos de integración social y académica como categorías que permiten comprender la dinámica de la vida universitaria de los jóvenes. En un amplio estudio exploratorio sobre los estudiantes universitarios, llevado a cabo en 24 instituciones de educación superior, con una muestra de 9 mil 811 casos, destaca que los principales cambios experimentados al ingresar a la licenciatura se relacionan en primer lugar con la “exigencia académica”, en segundo, con el “ambiente socio-cultural” y en tercer lugar con la “relación con los profesores” (De Garay, 2001: 88). Estas tendencias se corroboran en un estudio más reciente sobre la primera generación de la UAM- Cuajimalpa y da un paso adelante al construir un índice de integración

2 *Involvement*, en inglés.

3 *Engagement*, en inglés, alude al tiempo y a la energía que los alumnos dedican a la vida académica.

académica,⁴ el cual le permite dimensionar que a un año de estudios la mayoría de los estudiantes (54.8 por ciento) exhibía un nivel de integración media (De Garay y Serrano, 2007).

Un aporte valioso de esta tradición de investigación es la búsqueda de explicaciones que puedan vincularse con las acciones y esfuerzos institucionales. Así, el propio Tinto (2006-2007) reconoce los límites que pueden tener para la acción institucional las teorías abstractas con variables difíciles de operacionalizar, como la integración social y académica. También advierte que se ha generado conocimiento relevante sobre diversos factores que influyen en la persistencia en la universidad (p.e. los antecedentes familiares y escolares), pero que escapan del control de la escuela. Aunque esta información puede ser usada de manera indirecta en el desarrollo de programas, no le dice a las instituciones cuáles son las formas más efectivas de intervenir para ayudar a que sus estudiantes permanezcan y tengan éxito.

Como consecuencia, la mirada ya no se pone en actividades extracurriculares de apoyo al estudiante, sino que se desplaza hacia el aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los profesores, un factor ausente en los estudios sobre abandono y persistencia. Esto responde a la necesidad de profundizar en la comprensión de los factores que pueden ser controlados desde la escuela. La necesidad de este viraje hacia explicaciones pedagógicas tiene un referente concreto en las dinámicas inadecuadas que se registran en las aulas universitarias, que hacen que la experiencia escolar resulte poco motivadora.

La necesidad de poner atención en los procesos educativos no ha pasado desapercibida en México. La ANUIES (2000, 2006) advierte con preocupación que en muchas instituciones se sigue privilegiando la enseñanza sobre

el aprendizaje, con métodos tradicionales centrados en la cátedra, que privilegian lo memorístico y la reproducción de saberes sobre el descubrimiento, mientras que los alumnos tienden a asumir un papel pasivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nuevamente, los estudios de De Garay ofrecen datos para dimensionar esta realidad. En una muestra de casi 10 mil estudiantes, 41.1 por ciento indicó que “el profesor siempre o casi siempre dicta en clase” (De Garay, 2001: 129).

Tinto (2000) sostiene que hay que reconstruir los modelos teóricos para incluir no sólo el salón de clases, sino también el profesorado y la pedagogía en las explicaciones sobre la persistencia de los estudiantes. Por ahora existe poca producción al respecto, pero ya se tiene evidencia del efecto positivo que sobre la persistencia pueden tener experiencias innovadoras como comunidades de aprendizaje, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo y grupos de estudio (Crissman y Upcraft, 2005).

Las diferentes aproximaciones al tema del primer año universitario permiten comprender que existe una matriz amplia de factores de tipo psicológico, cultural, económico, social, institucional y pedagógico que explican la persistencia. Un reciente estado del arte sobre este tema recoge y pondera las variables identificadas a lo largo de más de treinta años de estudio (Crissman y Upcraft, 2005). Como factores de entrada reconoce la importancia de características personales como el género, edad, origen étnico y antecedentes familiares; el estatus socioeconómico; los logros académicos previos y los compromisos iniciales. Reconoce también las variables institucionales como procesos de admisión, el tipo de institución, el tamaño y el tipo de sostenimiento. Otorga un papel central a los factores propios de las experiencias académicas (o variables

4 El índice se compuso de 11 prácticas escolares relevantes: 1) frecuencia de asistencia a clase, 2) frecuencia de ser puntuales para asistir a clases, 3) frecuencia con la que discuten los puntos de vista de sus profesores, 4) frecuencia con la que preparan sus clases, 5) frecuencia con la que toman apuntes en clases, 6) frecuencia con la que preguntan sus dudas a sus profesores, 7) horas que dedican a la semana a estudiar, y si realizan: 8) resúmenes, 9) fichas, 10) diagramas y 11) esquemas conceptuales producto de su trabajo escolar cotidiano (De Garay, 2001: 58).

del ambiente universitario) como son la calidad del esfuerzo del estudiante, la interacción con los profesores y con compañeros de clase, las actividades extracurriculares, el salón de clases y los servicios de apoyo. En suma, la persistencia es el resultado de muchos factores interrelacionados que no pueden ser tratados de manera aislada.

La revisión anterior abunda sobre algunos de dichos factores y destaca la importancia del primer año universitario; falta ahora profundizar en las dificultades características de este importante tramo. En el siguiente apartado se abordará ese tema, poniendo especial atención en una población creciente que enfrenta las situaciones más adversas y que es muy vulnerable a los fenómenos de deserción y trayectorias irregulares o rezagos.

PRINCIPALES DIFICULTADES EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO: EL CASO DE LOS JÓVENES PROVENIENTES DE SECTORES SOCIALES DESFAVORECIDOS

El primer año es un período crucial para la persistencia de los jóvenes en la universidad. De Garay pone de relieve la enorme importancia y complejidad que entraña este periodo académico al afirmar que:

...en el primer año de la licenciatura, la ruptura pedagógica, cultural y generacional con respecto al bachillerato es brutal. Los jóvenes entran en un universo desconocido, una nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previo (2001: 88).

Cambian las formas del trabajo escolar y la relación con los profesores y con los nuevos compañeros. Estas apreciaciones son confirmadas y ampliadas por el estudio de Silva y Rodríguez (2010), quienes al proponerse visibilizar la problemática del primer año, dan cuenta del entramado de dificultades que enfrentan los estudiantes del primer año, las

cuales son reforzadas por un entorno institucional y una vida universitaria que no siempre ofrece apoyos efectivos para superarlas.

La transición del bachillerato a la educación superior constituye un momento clave que conlleva una serie de cambios y exigencias que ponen a prueba la capacidad y posibilidades de los jóvenes. Por esta razón, Figuera *et al.* advierten que la transición a la universidad “puede llegar a ser estresante cuando la persona percibe que requiere invertir más recursos personales de los que percibe como disponibles” (Hobfoll, citado en Figuera *et al.*, 2003: 351). Estos autores observan que, además del cambio en los ambientes educativos propios del bachillerato y la universidad, hay otros factores que hacen compleja la transición, tales como la desinformación sobre el nuevo nivel educativo, la desmotivación de los estudiantes que no ingresan a la carrera deseada y los estereotipos sobre la vida universitaria. La combinación de estos factores conforma un riesgo para su permanencia e integración.

Si la transición e integración a la universidad constituye un problema para los jóvenes en general, las dificultades se acentúan entre aquellos que provienen de sectores sociales desfavorecidos, ya que acumulan una serie de desventajas socioeconómicas y culturales que obstaculizan un buen desempeño académico. Éste ha sido uno de los temas centrales en el trabajo de Tinto (2004), quien al estudiar el fenómeno de democratización de la educación superior en Estados Unidos advierte que aunque el acceso ha aumentado, existen diferencias considerables en la finalización de la universidad. Afirma que para muchos estudiantes, especialmente los procedentes de entornos desfavorecidos económicamente, la “puerta abierta” a la educación superior estadounidense se ha convertido en una “puerta giratoria”. Esto debido a que las limitaciones financieras y/o la escasa preparación académica previa reducen sus posibilidades, no sólo acerca de dónde asistir a la universidad, sino también acerca de cómo acudir a la misma y cómo aprovecharla.

En México existe un pequeño, pero contundente cuerpo de investigaciones que demuestra que tanto el acceso a la educación superior (Guzmán y Serrano, 2007; Guzmán y Serrano, 2009; Casillas *et al.*, 2007) como las trayectorias escolares están estrechamente vinculadas con la condición social de los jóvenes (Casillas *et al.*, 2007; Miller, 2009; Casillas *et al.*, 2001). Sin caer en una visión reproductivista, que ha sido objeto de grandes debates, estos estudios muestran que los jóvenes con un origen social pobre y marginal, y que además tienen un bajo capital escolar previo, acarrear menores posibilidades tanto de inscribirse en la universidad como de sobrevivir en ella. Por lo general desarrollan trayectorias irregulares y viven una experiencia escolar complicada.

Una consolidada investigación al respecto conduce a Tinto (2004) a identificar los obstáculos más serios que enfrentan los jóvenes y que pueden llevarlos a abandonar sus estudios. Destacan los siguientes:

1. *Objetivos o metas*: muchos estudiantes comienzan la universidad sólo con una vaga idea de por qué lo han hecho, y tal incertidumbre puede menoscabar su voluntad.
2. *Economía insuficiente*: muchos estudiantes de bajos ingresos abandonan porque no pueden soportar los costos directos e indirectos de la asistencia a la universidad. Sin embargo, Tinto advierte que con frecuencia los estudios llegan a exagerar la importancia de este factor y que muchas veces lo que está detrás es el balance negativo que hacen los estudiantes entre el valor percibido de lo que están recibiendo y el costo que tiene.
3. *Dificultades de adaptación*: dificultades para sobrevivir la transición de la escuela previa a las exigencias de la universidad.

4. *“No encajar”*: existe una falta de congruencia entre el individuo y la institución. Con frecuencia es el producto de una inadecuada atención institucional: un ambiente hostil y la falta de preocupación por las necesidades y el crecimiento del estudiante.
5. *Dificultades académicas*: insuficiencia de las destrezas académicas o deficientes hábitos de estudio.
6. *Aprendizaje*: éste es un factor predictivo de la persistencia. Los estudiantes que aprenden y encuentran valor en su aprendizaje son quienes se quedan.
7. *Compromiso*: no todos los estudiantes tienen el grado de compromiso necesario, algunos por decisiones personales, otros por circunstancias contextuales, como tener que trabajar u otras responsabilidades familiares, que les impiden un vínculo más profundo con la experiencia universitaria.

En México, los resultados de un estudio realizado por Silva y Rodríguez (2010) acerca de las dificultades que enfrentan en su primer año universitario jóvenes provenientes de sectores de pobreza que asisten a la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y a la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (UTN),⁵ detectan la existencia de:

1. *Dificultades económicas*. Son el principal obstáculo en contextos empobrecidos como es el caso de los jóvenes indígenas que asisten a la UIEM (59.7 por ciento). Pese a lo que reporta la literatura internacional, los costos directos e indirectos de la educación siguen siendo un obstáculo esencial, especialmente entre quienes presentan mayor precariedad económica; pero se

5 Estas dos universidades fueron creadas con el objetivo de atender a la población que tradicionalmente había sido excluida de la educación superior. La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), creada en 2004, atiende a población indígena; la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (UTN), fundada en 1991, atiende población proveniente de zonas urbano-marginales.

sobrelleva gracias a las becas, que juegan un papel clave.

Las dificultades económicas que enfrentan los universitarios han sido reseñadas en diversos estudios. Al analizar las causas de deserción, Romo y Hernández (2005) identifican este factor como una de las principales. En su extenso perfil sobre los estudiantes universitarios, De Garay (2001) revela que 13.8 por ciento —de una muestra de casi 10 mil estudiantes— declara tener recursos insuficientes para sostener sus estudios.

2. *Transición difícil y desconcierto ante las exigencias académicas universitarias.* Especialmente cuando se trata de modelos educativos intensivos como el caso de la universidad tecnológica, o contextos socioculturales muy heterogéneos que complican tanto la integración académica como la social. Alrededor de 60 por ciento de los jóvenes experimentan incongruencia entre sus vivencias e ideas previas sobre la universidad y la carrera. Esto coincide con lo reportado por De Garay (2001) y De Garay y Serrano (2007) acerca de la dificultad de los jóvenes para adaptarse a las nuevas dinámicas y técnicas de trabajo escolar y también al ambiente social y cultural. Sin embargo, el periodo de transición prácticamente no ha sido abordado como un tema específico. Sería conveniente abundar sobre ello.

Además, los jóvenes se quejan de desinformación acerca de las dinámicas y procesos propios de la vida universitaria, como trámites ante servicios escolares y solicitudes de beca, aspectos que son básicos en la dinámica universitaria y que la institución debiera poner al alcance de todos.

3. *Dificultades académicas.* Los jóvenes que provienen de sectores de pobreza

tienen un uso limitado de la lengua y un vocabulario pobre, habilidades cognitivas débilmente desarrolladas y una deficiente preparación de bachillerato. Su queja principal es la “falta de comprensión” de la exposición del profesor y, en general, de los contenidos de las asignaturas (52.5 por ciento en la UTN y 55.1 por ciento en la UIEM). Sus estilos estudiantiles distan mucho de un *habitus* universitario: prácticamente no realizan lectura previa a la clase, participan poco en las discusiones, no siempre piden explicaciones o aclaración de dudas y hacen muy poco uso de la biblioteca. Asumen un rol pasivo y todavía no tienen la autonomía necesaria para hacerse cargo de su propio aprendizaje y desarrollo intelectual.

Estos hallazgos coinciden con los reportados por De Garay (2001) y De Garay y Serrano (2007) acerca de los perfiles que revelan las problemáticas de todo el estudiantado en lo relativo a sus prácticas escolares y consumos culturales. Guardan relación más estrecha con los estudios que analizan las trayectorias escolares y su relación con el origen social. Casillas *et al.* (2007) demuestran que los jóvenes más desposeídos enfrentan serias limitaciones académicas que atentan contra su desarrollo universitario.

Es importante destacar que las universidades interculturales contemplan el primer año como un periodo de formación básica, que tiene por objeto impulsar un mayor dominio de las competencias necesarias para la formación universitaria. Aún no se evalúan los efectos de esta intervención, pero el referido estudio reporta que para algunos jóvenes resulta repetitivo de lo “visto en prepa”. Parece necesario llegar a un balance entre la formación remedial y la incorporación de nuevos retos.

4. *Percepción de un rendimiento “no satisfactorio”*. Alrededor de la mitad de los estudiantes de ambas instituciones perciben tener bajo rendimiento. Esto se relaciona con la baja comprensión señalada, pero también con un nivel de esfuerzo calificado como “regular” por más de la tercera parte del estudiantado (y corroborado por sus profesores), así como “poco interés” por las materias estudiadas y “poco entusiasmo”. Esto entraña un componente motivacional, que podría derivarse de cierta frustración originada por intentos fallidos por asimilar contenidos que muchas veces no son significativos. Por otra parte, cabe la posibilidad de que las actividades llevadas a cabo no representen desafíos interesantes para los jóvenes que los incentiven a establecer un compromiso más fuerte con su propio aprendizaje. Éste ha sido un elemento poco estudiado. Vale la pena profundizar en ¿qué piensan los estudiantes de su aprendizaje, la calidad y efectividad de su esfuerzo y esto cómo afecta su motivación y compromiso?
5. *Prácticas educativas ajenas a los perfiles y necesidades del estudiantado*. Existe un bajo nivel de interacción de los estudiantes con sus profesores (71.1 por ciento en la UTN y 63.3 por ciento en la UIEM). La relación se circunscribe a las tareas habituales del salón de clases. Se infiere un bajo nivel de compromiso de los profesores con sus estudiantes. Éste es un factor clave a atender, pues, como se ha referido, juega un papel decisivo en la integración a la vida académica. Por otra parte, se detectaron limitaciones didácticas para avanzar hacia procesos centrados en el aprendizaje de los estudiantes.
- Las limitaciones pedagógicas ya fueron comentadas en los apartados anteriores. Una conclusión de De

Garay y Serrano (2007: 56) resulta reveladora, ya que afirman que “...no se ha producido la adecuación entre los cambios generados por las exigencias universitarias (contenido intelectual y desarrollo cognitivo que implica) y las prácticas y referentes simbólicos acumulados que los jóvenes traen previamente”. En general, podemos decir que existe un desajuste entre la oferta educativa de las instituciones y las condiciones y necesidades diversas de los estudiantes que atienden. Ello a pesar de que cada vez existen más estudios que permiten conocer a este actor.

6. *Otras dificultades*. Existen, aunque con baja incidencia, problemas de abuso de alcohol y drogas y comportamiento violento en ciertos grupos. También se reportaron casos de abandono debido a embarazos; son situaciones que preocupan a la comunidad universitaria, pero que aún no se enfrentan de manera efectiva.
7. Parece registrarse un *débil compromiso institucional con los jóvenes de primer ingreso*. Las actividades de difusión cultural y deportiva son escasas, no se cuenta con cursos de inducción, tampoco con asociaciones estudiantiles o estrategias de apoyo y orientación psicológica; en general, son pocos los apoyos pensados en el estudiante (tutorías y asesorías académicas) y éstos funcionan de manera aislada.

Estos resultados permiten comprender las implicaciones prácticas de las explicaciones reseñadas en el primer apartado. Hay una serie de dificultades de distinta naturaleza que los jóvenes deben ir enfrentando y que definen su trayectoria. Los factores externos a la escuela (como la pobreza), si bien no son determinantes, en México siguen teniendo un efecto restrictivo. Al mismo tiempo, el escaso capital cultural y escolar de los estudiantes

es otra variable externa que complica el rendimiento académico y que aún no se atiende adecuadamente. El ajuste social, a diferencia del reporte de Tinto, no parece pesar demasiado. Sin embargo, el académico resulta costoso. En ello se combinan de manera desafortunada dos problemas: el escaso capital cultural y escolar de los jóvenes con las prácticas educativas tradicionales y poco motivadoras. En el caso mexicano, se advierte que tales desajustes académicos conllevan a la percepción de poco rendimiento y a un bajo esfuerzo que inciden negativamente en el compromiso, y los estudiantes expresan bajo entusiasmo con su experiencia universitaria. Esta situación confirma los hallazgos de Tinto (2004). Por último, en el estudio de Silva y Rodríguez (2010) se verifica la desestima institucional sobre la importancia de intervenir en este período escolar con programas ajustados a las necesidades particulares de esta población.

Estos hallazgos dibujan un fenómeno complejo constituido por múltiples variables, muchas de las cuales pueden controlarse desde las instituciones educativas y otras pueden ser, al menos, mitigadas. Este conocimiento resulta útil para el diseño de políticas y programas focalizados en el peso que tiene la experiencia dentro de la universidad y el papel que juega la propia institución en la trayectoria escolar de sus estudiantes. En el siguiente apartado exploraremos algunas prácticas exitosas.

LA NECESARIA INTERVENCIÓN EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO

La atención a los estudiantes del primer año es fundamental para favorecer trayectorias exitosas. Asumir esta tarea debe comenzar con el reconocimiento institucional de la importancia de este periodo para instrumentar dispositivos de apoyo a la integración académica y social, así como estrategias que transformen la experiencia en el aula para estimular un mayor compromiso del joven con sus estudios.

Cualquier esfuerzo institucional deberá comenzar por el conocimiento profundo del estudiantado: sus perfiles, necesidades, intereses, dificultades y proyectos de vida. Ello requiere investigación y el desarrollo de instrumentos y sistemas de seguimiento que faciliten el acceso a la información relevante. Las encuestas de entrada y de seguimiento son ampliamente recomendables y, por supuesto, el uso efectivo de las mismas. Este es un terreno en el que, como se ha reiterado, los investigadores del país han aportado conocimiento relevante. Gracias a ellos hoy sabemos que el estudiantado es sumamente heterogéneo y experimenta la vida universitaria de múltiples maneras. Falta ahora avanzar en la generación de programas que les brinden una mejor atención.

El objetivo es diseñar programas específicos que atiendan el primer año de manera integral, y no como un cúmulo de iniciativas aisladas, y que tomen en cuenta las características y dificultades particulares de este tramo. Estos programas debieran proporcionar al nuevo estudiante un enfoque coherente y completo de la institución, sus procesos y dinámicas. Para facilitar la transición son recomendables las estrategias de inducción sobre el funcionamiento institucional y ceremonias de bienvenida, entre otros. El esquema de trabajo que tiene el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEI) puede ser un buen ejemplo de esta atención integral, en tanto que combina becas, tutorías y asesorías académicas. Se trata de acciones articuladas que son ampliamente valoradas por los jóvenes (Flores Crespo y Barrón, 2006).

Resulta vital reconocer las deficiencias académicas de los estudiantes y promover el desarrollo de habilidades de este tipo durante todo el primer año y no sólo como intervención propedéutica puntual. Asimismo, habría que promover prácticas curriculares y pedagógicas que promuevan una mayor participación y responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje.

Una buena alternativa, efectiva en el ámbito estadounidense y que puede ayudar en la transición y en el apoyo académico son los seminarios de primer año (*freshman*⁶ *seminars* o *first-year seminar*). Se trata de seminarios que generalmente forman parte del currículo y por tanto son centrales en la experiencia académica. Hay varios tipos, pero predominan los de orientación —al menos en 65 por ciento de las instituciones— que buscan desarrollar habilidades académicas, proveer información sobre recursos y servicios de la universidad y abordan principalmente tópicos como: habilidades de estudio, recursos y servicios, manejo del tiempo, planificación académica y desarrollo del pensamiento crítico (Stuart y Linder, 2005). Esta es sólo una alternativa; el reto es emprender iniciativas de innovación y transformación pedagógica efectivas.

Por otra parte, la investigación sobre el tema demuestra la enorme importancia que tienen los profesores en el logro de la retención, ya que son actores clave de lo que pasa en el salón de clases; sin embargo, como afirman diversos autores (De Garay, 2001; Silva y Rodríguez, 2010; Tinto 2006-2007), ellos no están suficientemente capacitados —desde el punto de vista pedagógico— para enseñar a sus estudiantes. Por tanto, es preciso instrumentar estrategias de actualización permanente de los profesores para transformar sus prácticas de enseñanza y para que establezcan mejores niveles de compromiso con sus estudiantes.

Paralelamente, vale la pena ampliar y enriquecer los apoyos extracurriculares. Para aquellos jóvenes con la preparación más deficiente, conviene instrumentar eficaces cursos remediales⁷ que aborden no sólo el repaso de contenidos temáticos, sino el desarrollo de estrategias de aprendizaje aplicadas a disciplinas específicas (Higbee, 2005) junto con un

componente motivacional que fortalezca la autoestima. Además, habría que impulsar estrategias efectivas para educar y prevenir el abuso de drogas y alcohol, más allá de los cursos que sólo transmiten información. No puede dejarse de lado el sistema social y cultural, las actividades deportivas y culturales así como las asociaciones estudiantiles, que también ayudan a los jóvenes a canalizar sus intereses y reforzar el sentido de pertenencia a la institución.

Un apoyo que ha demostrado un enorme potencial son las tutorías impulsadas fuertemente en México y que en muchas instituciones han brindado el soporte necesario para que el joven desarrolle una trayectoria regular (García, 2010; Romo, 2005). Sin embargo, no es conveniente canalizar todas las necesidades de los jóvenes a través de una sola estrategia: suelen ser más efectivos los programas que combinan distintas acciones, como por ejemplo el PAEI —ya referido— y el PRONABES (Flores Crespo y Barrón, 2006; Miller, 2009).

En suma, es preciso que las universidades se preocupen por sus estudiantes y diseñen un ambiente que estimule su vida universitaria y refuerce sus motivos y aspiraciones por sacar adelante una carrera profesional. Esto es particularmente crucial en el primer año, pues es el momento en el que muchos jóvenes se afianzan en su decisión de lograr una carrera universitaria o la abandonan.

CONSIDERACIONES FINALES

Llegados a este punto se puede afirmar que el éxito en la trayectoria escolar depende de una educación de calidad y una atención integral al estudiante; en este sentido, es pertinente la observación de Crissman y Upcraft (2005) acerca de que la retención no puede constituirse en la meta de una institución, sino que

6 Es de hacer notar el hecho de que en este país cuentan con un término específico para referirse a los jóvenes “recién llegados” a la universidad. Con ello exhiben la preocupación por un sujeto con características y necesidades particulares. El término *freshman seminar* recientemente ha evolucionado hacia *first-year seminar* para evitar el uso sexista del lenguaje.

7 En Estados Unidos sustituyeron el término “remedial” por *developmental education* para evitar un tono despectivo.

los esfuerzos deben orientarse a promover una educación de la más alta calidad y entonces la persistencia estudiantil se dará por añadidura.

Las reflexiones hechas aquí sobre los acercamientos teóricos y prácticos al campo sobre el primer año universitario pueden servir como un estimulante marco de referencia que

nutra los debates en México e impulse el desarrollo de esta temática. Sin embargo, no se trata de seguir recetas ni de incorporar mecanismos de manera acrítica; es preciso impulsar la investigación y la experimentación en el campo para encontrar respuestas pertinentes a los problemas de la educación superior que tanto nos preocupan.

REFERENCIAS

- ANUIES (2000), *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES.
- ANUIES (2006), *Consolidación y avance de la educación superior en México*, México, ANUIES.
- ASTIN, Alexander (1984), "Student Involvement: A developmental theory for higher education", *Journal of College Student Personnel*, núm. 25, pp. 297-308.
- BARTOLUCCI, Jorge (1994), *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, UNAM-CESU/Porrúa.
- CASILLAS, Miguel, Adrián De Garay, Julia Vergara y Mónica Puebla (2001), "Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 139-163.
- CASILLAS, Miguel, Ragueb Chaín y N. Jácome (2007), "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (2), núm. 142, pp. 7-29.
- CRISMAN, Jennifer y M. Lee Upcraft (2005), "The Keys to First-Year Student Persistence", en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 27-46.
- CHAÍN, Ragueb y Concepción Ramírez (1997), "Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana", *Revista de la Educación Superior*, núm. 102, pp. 79-97.
- DE GARAY, Adrián (2001), *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.
- DE GARAY, Adrián (2006), *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*, Colombia, Secretaría de Educación Pública/Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- DE GARAY, Adrián y Rosalía Serrano (2007), "La primera generación de alumnos de la unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana, a un año de trayectoria escolar", *El Cotidiano*, año/vol. 22, núm. 146, noviembre-diciembre, pp. 52-60.
- FIGUERA, P., I. Dorio y A. Forner (2003), "Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 2, pp. 349-369.
- FLORES Crespo, Pedro y Juan Barrón (2006), *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿nivelador académico o impulso de la interculturalidad?*, México, ANUIES.
- GARCÍA, Sara (2010), "El papel de la tutoría en la formación integral del universitario", *Tiempo de Educar*, vol. 11, núm. 21, pp. 31-56.
- GONZÁLEZ, Adriana (2001), *Seguimiento de trayectorias escolares*, México, ANUIES.
- GUZMÁN, Carlota y Claudia Saucedo (2005), "La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002", en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos y procesos de formación*, tomo II, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 641-668.
- GUZMÁN, Carlota y Claudia Saucedo (2007), "La investigación sobre estudiantes en México (1992-2002). Un acercamiento a los estudiantes de primer ingreso a la universidad", ponencia presentada en el Coloquio Internacional "Los estudiantes de nuevo ingreso. Un desafío para la universidad del siglo XXI", México, 17-19 de abril.
- GUZMÁN, Carlota y Olga Serrano (2007), "Los cambios en la composición social de la población estudiantil de la UNAM (1985-2003)", en Araceli Mingo (coord.), *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos*, México, UNAM-IISUE, pp. 164-208.
- GUZMÁN, Carlota y Olga Serrano (2009), "Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso de la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, septiembre de 2009.

- HIGBEE, Jeanne (2005), "Developmental Education", en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 292-307.
- MILLER, Dinorah (2009), *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*, México, ANUIES.
- PASCARELLA, Ernest y Patrick Terenzini (1991), *How Colleges Affects Students*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ROMO, Alejandra y Pedro Hernández (2005), *Deserción y repitencia en la educación superior en México*, reporte técnico del caso sobre México elaborado para el Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO-IESALC.
- ROMO, Alejandra (2005), *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES.
- SILVA, Marisol y Adriana Rodríguez (2010), "Dificultades de los estudiantes de primer año universitario: un asunto de equidad", reporte de investigación financiado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, México, UIA-CM.
- STUART, Mary y Carrie Linder (2005), "First-Year Seminars", en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 275-291.
- TINTO, Vincent. (1987), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM.
- TINTO, Vincent (2000), "Linking Learning and Leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure", en J.M. Braxton (ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*, Nashville, Vanderbilt University Press, pp. 81-94.
- TINTO, Vincent. (2004), "Access without Support is not Opportunity: Rethinking the first year of college for low-income students", conferencia presentada en la American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas, Nevada, 20 de abril.
- TINTO, Vincent. (2006-2007), "Research and Practice of Student Retention: What's next?", *Journal College Student Retention*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-19.
- UPCRAFT, M. Lee, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (2005), "Introduction", en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 1-14.