

EDUCACIÓN SUPERIOR

Seminarios de primer año: Su contribución a la persistencia y retención estudiantil

First year seminars: Their contribution to student persistence and retention

Seminários de calouros: Sua contribuição para a persistência e retenção do aluno

Marisol Silva Laya  y Norma Nélida Reséndiz Melgar 

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

RESUMEN El objetivo de este artículo es analizar un conjunto de evidencias acerca de la efectividad de los seminarios de primer año universitario, con base en una investigación documental sobre su origen, características, desarrollo y modelos teóricos en que se fundamentan. Se genera conocimiento útil para las instituciones de educación superior, acerca de cómo acompañar a sus poblaciones estudiantiles en el proceso de transición del bachillerato a la universidad, y facilitar su incorporación a la comunidad y cultura universitarias. Se concluye que los seminarios de primer año, en tanto cumplan con ciertos requerimientos, pueden contribuir a la persistencia y retención estudiantil, dentro un marco de justicia social y equidad desde una visión latinoamericana.

PALABRAS CLAVE Estudiante universitario, acceso a la educación, abandono escolar, integración escolar, seminarios de primer año.

ABSTRACT The objective of this article is to analyze a set of evidence on the effectiveness of first-year university seminars, based on documentary research on their origin, characteristics, development and theoretical models on which they are based. Useful knowledge is generated for higher education institutions on how to accompany their student populations in the transition process from high school to university, and facilitate their incorporation into the university community and culture. It is concluded that first-year seminars, as long as they meet certain requirements, can contribute to student persistence and retention, within a framework of social justice and equity from a Latin American vision.

KEYWORDS University students, access to education, dropping out, school integration, first year seminars.

RESUMO O objetivo deste artigo é analisar um conjunto de evidências sobre a eficácia dos seminários universitários de primeiro ano, com base em pesquisas documentais sobre sua origem, características, desenvolvimento e modelos teóricos em que se baseiam. Gera-se conhecimento útil para as instituições de ensino superior sobre como acompanhar a sua população estudantil no processo de transição do ensino secundário para a universidade e facilitar a sua incorporação na comunidade e na cultura universitária. Conclui-se que os seminários do primeiro ano, desde que atendam a determinados requisitos, podem contribuir para a persistência e retenção dos alunos, num quadro de justiça social e equidade a partir de uma visão latino-americana.

PALAVRAS-CHAVE Estudante universitário, acesso à educação, abandono escolar, integração escolar, seminários de calouros.

Introducción

Los seminarios de primer año son una estrategia de apoyo al estudiantado de nuevo ingreso que procuran una transición exitosa del bachillerato a la universidad. Su objetivo es promover el desarrollo de habilidades académicas y proporcionar recursos y apoyos necesarios para los estudios universitarios. Sus antecedentes se remontan a la experiencia de expansión universitaria en Estados Unidos, donde se han ofrecido los *first year seminars* durante más de cien años y, actualmente, se imparten en alrededor del 90% de las instituciones (Peretz y Credé, 2016). Iniciativas de este tipo se han ido consolidando y teniendo éxito en varios países. Destacan Canadá, Reino Unido y Australia.

Existe amplia evidencia de los retos y dificultades que enfrenta el estudiantado de nuevo ingreso que pueden vulnerar su trayectoria académica. En consecuencia, se reconoce que la atención al inicio de la carrera universitaria es especialmente relevante. El estudiantado se enfrenta a diversos desafíos de integración académica y social que impactan en su permanencia (Adrogué y otros, 2021; Herrera y Rivera, 2020; Hernández-Jiménez y otros, 2020; Maldonado y Vidal, 2016; Silva Laya, 2011, 2015¹). Las mayores tasas de abandono se presentan en este periodo debido a diversos factores, como los socioeconómicos (Constante-Amores y otros, 2021; Daempfle, 2003; Kori y otros, 2015; Necochea y otros, 2017; Zandomeni y otras, 2016), la disminución en la motivación intrínseca por los estudios (Acevedo, 2020; Baars y Arnold, 2014), el bajo sentido de pertenencia, la falta de confianza en la propia habilidad académica (Fourie, 2020) y el agotamiento (Mostert y Pienaar, 2020), entre otros.

1. En el mismo sentido, véase Arulampalam y otros, 2004; Ferrer-Urbina y otros, 2019; Lev y Shulman, 2012; Merlino y otros, 2011.

El tratamiento a los problemas de esta etapa ha evolucionado. Inicialmente, la investigación y las intervenciones focalizaban como problema principal el abandono —erróneamente llamado deserción— y el fracaso con un enfoque que adjudicaba las responsabilidades al estudiantado. Una mejor comprensión del fenómeno llevó a centrar la mirada en la retención, que otorga importancia a los esfuerzos institucionales para procurar las trayectorias exitosas, y en la persistencia o permanencia estudiantil, que reconoce la agencia de cada estudiante y su compromiso con los estudios universitarios. Ambos conceptos están estrechamente relacionados y dan soporte a las trayectorias exitosas.

La contundente evidencia sobre la importancia de esta etapa favoreció el diseño de variadas y efectivas estrategias de apoyo al primer año universitario, tales como la tutoría de pares (Ferrer-Urbina y otros, 2019; Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2016), la orientación institucional (Lathrop y otros, 2012), las comunidades de aprendizaje (Rocconi, 2011; Tampke y Durodoye, 2013), la alfabetización académica, los programas de integración, los cursos propedéuticos, las ceremonias de inducción y bienvenida, entre otras. Estas iniciativas coinciden en su propósito de propiciar una mejor integración a la vida universitaria, considerando cuestiones clave como la convivencia informal con el profesorado (Risquez y otros, 2007), una positiva percepción de autoeficacia (Chemers y otros, 2001), el apoyo de la institución (Reason y otros, 2006), el incremento del compromiso del estudiantado (Kuh y otros, 2008) y la preocupación por su bienestar (Bowman, 2010).

Entre las diferentes estrategias, los seminarios de primer año merecen una especial atención por su efectividad y amplia difusión. Diversas investigaciones han demostrado que pueden incidir positivamente en la incorporación del estudiantado al campus (Friedman y Marsh, 2009), en la utilización de sus servicios y la creación de vínculos con el profesorado y el personal de la institución (Al-Sheeb y otros, 2017; Matheu y otros, 2021), además del desarrollo de habilidades, compromiso y bienestar estudiantil (Porter y Swing, 2006; Tang y otros, 2021).

En las páginas siguientes se abordan, desde una perspectiva crítica, aspectos principales de tales seminarios: su origen, características, desarrollo, contribución a la retención y permanencia estudiantil, además de los modelos que han sustentado su diseño, lo cual permite comprender su evolución y las actividades que implementan. También, se abordan hallazgos de la investigación sobre estos seminarios y se presenta un conjunto de orientaciones dirigidas a las instituciones de educación superior que deseen implementarlos.

Las preguntas que orientaron esta indagación fueron: ¿cómo los seminarios de primer año favorecen la retención y permanencia o persistencia estudiantil?, ¿cuáles son las características de estas estrategias que permiten mejorar la integración social y académica del estudiantado? Realizar esta investigación sobre las mejores prácticas, sus fortalezas y áreas de oportunidad permite extraer lecciones relevantes para

innovar en programas y acciones institucionales que pongan en el centro la atención al estudiantado de primer año. Consideramos que particularmente para América Latina puede resultar relevante debido a los enormes desafíos que enfrenta para brindar una atención pertinente a la creciente y diversa demanda por educación superior en las juventudes de la región (Silva Laya, 2020).

Esta investigación emplea un análisis documental, con una clara intención práctica. La indagación se llevó a cabo a través de la identificación, selección, organización, sistematización y análisis de literatura especializada sobre los resultados de los seminarios de primer año. Fue preciso «revisar antecedentes, llevando a cabo inferencias y relaciones, para dar cuenta de ese saber acumulado y extenderse más allá de lo conocido» (Bernal y otros, 2015: 109).

Nuestro interés es aprovechar y recrear el conocimiento y las prácticas dirigidas a la permanencia y retención estudiantil, sobre todo en el primer año, y contribuir a la formulación de políticas y programas de cobertura. Nos proponemos extraer lecciones considerando el contexto latinoamericano, cuyas políticas, condiciones y poblaciones estudiantiles son social y culturalmente distintas a aquellas donde muchas propuestas tuvieron su origen.

Origen y desarrollo de los seminarios de primer año

La primera experiencia de estos seminarios fue a fines de la década de 1880 en la Universidad de Boston (Murray y Wolf, 2016; Reid y otros, 2014; Rust y Korstange, 2018). En décadas siguientes, varias instituciones incorporaron estos seminarios; para 1930, una de cada tres universidades en Estados Unidos contaba con ellos. Hasta ese entonces, dichas propuestas se conocían como cursos de orientación (Mamrick, citado en Tobolowsky y otros, 2005).

En la década de los setenta surgieron nuevos retos: el estudiantado era cada vez más diverso, pues al incrementarse la matrícula ingresaron personas con diferentes características, culturas y capacidades; recibían escaso apoyo de redes informales de compañeros; la complejidad de los procesos institucionales universitarios era cada vez mayor, y hubo varias protestas estudiantiles con motivo de la guerra de Vietnam (Reid y otros, 2014). En ese entonces existía «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» (Silva Laya, 2011: 103).

En conjunto, tales circunstancias derivaron en la modificación de los cursos de orientación (Mamrick, citado en Tobolowsky y otros, 2005; Silva Laya, 2011, 2015). Por lo que, en 1972, John N. Gardner de la Universidad de Carolina del Sur propuso incorporar un nuevo concepto: el seminario de primer año (*first year seminar*), con el propósito de incrementar la retención y el desempeño del estudiantado que ingresa

a la universidad; intención que prevalece hasta el presente (Letelier, 2021; Lizalde y otros, 2018; Merayo y otras, 2021; Reid y otros, 2014). Hoy por hoy, estos seminarios se reconocen como estrategias pertinentes para fomentar tanto la retención como la persistencia o permanencia estudiantil.

Características de los seminarios de primer año

Una definición muy utilizada de los seminarios de primer año es la de Barefoot, quien los conceptualiza como:

Un curso destinado a mejorar la integración académica y/o social de los estudiantes de primer año introduciéndoles a: i) una variedad de temas específicos, que varían según el tipo de seminario; ii) las aptitudes esenciales para el éxito universitario; y iii) determinados procesos, el más común de los cuales es la creación de un grupo de apoyo entre pares (citado en Perzmadian y Credé, 2016: 278).

Hunter y Linder, a su vez, destacan una singularidad relevante:

Un seminario, por definición, es un pequeño curso basado en la discusión donde los estudiantes y sus instructores intercambian ideas e información. En la mayoría de los casos, hay un fuerte énfasis en crear comunidad en el aula (citado en Al-Sheeb y otros, 2018: 17).

Sin embargo, las intenciones particulares de los seminarios varían de un contexto universitario a otro, conforme las características y necesidades de sus poblaciones estudiantiles (Andrade, 2009; Reed y Jones, 2021). Esto, pues en este periodo enfrentan diversos retos derivados de su ingreso a un nuevo nivel educativo, lo cual supone un ajuste a ambientes, roles y responsabilidades distintos a los que conocen, la vinculación con diferentes tipos de personas y comunidades, y la atención a múltiples demandas académicas, cuestiones que, si son resueltas de manera inadecuada, pueden implicar el aislamiento y bajo desempeño, hasta derivar, en algunos casos, en el abandono de los estudios (Bargmann y otras, 2022; Parsh y otros, 2021; Reed y Jones, 2021; Tinto, 2006, 2015, 2017).²

Tipos de seminarios de primer año

Cada universidad tiene problemáticas distintas de acuerdo con su contexto, misión educativa y las características de sus poblaciones estudiantiles (Andrade, 2009; Cabrera y otras, 2014), por lo que los seminarios de primer año también son diferentes, en relación con su contenido, duración, estructura, créditos, modalidad —presencial, en línea o híbrida—, docentes que los imparten, enfoque y evaluación (Reid y otros,

2. En el mismo sentido, véase Rust y Korstange, 2018; Silva Laya, 2011, 2015; Tang y otros, 2021.

2014). Hay iniciativas que promueven el aprendizaje activo, habilidades para el estudio, manejo del tiempo y del estrés, construcción de relaciones positivas entre estudiantes y personal docente, conciencia del medio ambiente, sentido de pertenencia y conocimiento de las instituciones universitarias, entre otros (Andrade, 2009; Hendel, 2007; Reid y otros, 2014; Stephen y Rockinson-Szapkiw, 2021).

Una clasificación muy extendida respecto de estos seminarios es la de Barefoot (Peretz y Credé, 2016; Young, 2020; Murray y Wolf, 2016), quien los organiza conforme su contenido en:

1. Seminarios de orientación (*extended orientation seminars*), dirigidos a facilitar el ajuste a la universidad al dar a conocer recursos y servicios del campus, así como políticas y procedimientos universitarios.
2. Seminarios académicos (*academic courses*), enfocados al desarrollo de habilidades académicas como el pensamiento crítico, comunes a todas las disciplinas o a algunas de estas.
3. Seminarios vinculados con el ámbito de estudio (*preprofessional or discipline-linked courses*), que sirven de introducción a una especialidad y preparan para las demandas de un campo de estudio.
4. Seminarios de habilidades básicas (*basic study skills*), como redacción y toma de notas.

Además, Tobolowsky y otros (2005) proponen una clasificación que incluye los seminarios anteriores, con la diferencia de que dividen los seminarios académicos en dos: con contenido uniforme entre divisiones o secciones de la universidad (*Academic seminar with uniform content*) o con contenido variable entre estas (*Academic seminar with variable content*).

Por su parte, Peretz y Credé (2016) señalan que estos tipos de seminario no son excluyentes, pues también se encuentran los *híbridos*, que tienen más de un tipo de contenido. La cantidad de tipos de seminario variará de cuatro a seis, conforme la tipología utilizada para clasificarlos.

Modelos sobre el abandono, la retención y la persistencia o permanencia estudiantil: Una herramienta para entender el sentido profundo de los seminarios de primer año

Los seminarios de primer año se han fortalecido a partir de investigaciones y teorías diversas. Entre las más influyentes se encuentran los estudios sobre modelos empíricos y teóricos del abandono, retención y permanencia estudiantil.

Con estos modelos se han identificado un conjunto de factores y procesos que explican por qué los estudiantes dejan la universidad o, en sentido contrario, perma-

necen en sus aulas, con la intención de que las instituciones de educación superior diseñen estrategias que propicien la retención (Cabrera y otras, 2014; Nicoletti, 2019; Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975; Tinto y Cullen, 1973). Los seminarios de primer año se han basado en estos modelos, pues proporcionan un referente científico para implementar acciones que atiendan directamente aquellos factores que inciden en la retención, sobre todo en los semestres iniciales, los cuales son sustanciales para el éxito académico.

Los primeros modelos, de la década de los sesenta, se dirigieron a identificar los factores psicológicos del abandono estudiantil. Estos responsabilizaban a las y los estudiantes de dejar la universidad a causa de sus características inherentes, como antecedentes familiares o académicos (Ezcurra, 2005). Esta visión cambió al incorporar a los modelos una perspectiva interdisciplinaria, enriquecida con planteamientos provenientes de la psicología social, la sociología, la economía, diversas teorías organizacionales y la pedagogía, principalmente (Henríquez y Vargas, 2022; Cabrera y otras, 2014).

La secuencia temporal de estos modelos en Estados Unidos, a grandes rasgos, podría trazarse como se ve en la **figura 1**:

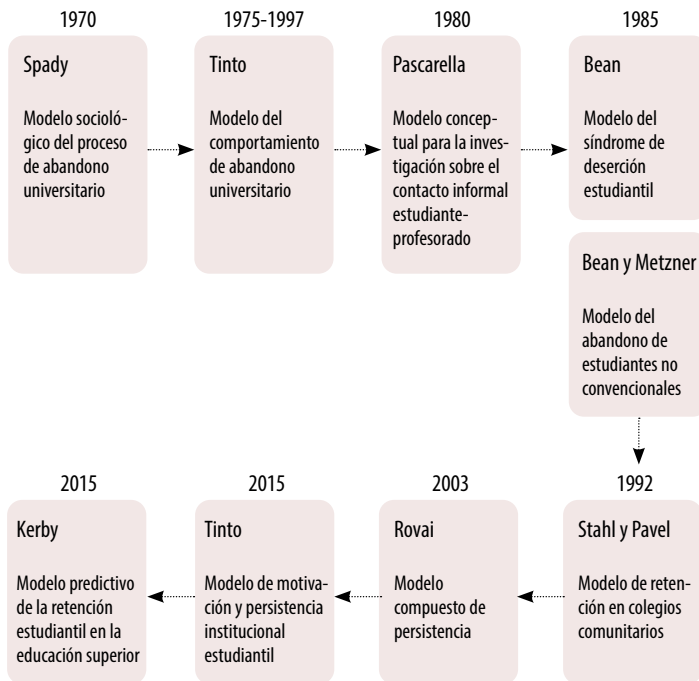


Figura 1. Modelos acerca del abandono, la retención, la persistencia o la permanencia estudiantil. Fuente: Elaboración propia.

Estos modelos pueden organizarse en dos grupos. Por una parte, aquellos enfocados en identificar los factores y procesos del *abandono universitario*, entendiendo este como dejar los estudios donde se está matriculado o no concluir ni obtener el grado, con las dificultades de medición que esto implica (Bean y Metzner, 1985; Spady, 1970, 1971; Tinto y Cullen, 1973). A esta visión se le critica el dejar la responsabilidad de abandonar los estudios a la persona que no los continúa, esto es, el estudiantado, eliminando con ello la contraparte institucional, la responsabilidad y margen de acción de la propia universidad (Cabrera y otras, 2014; Zandomeni y otras, 2016). Los modelos agrupados en torno a la noción de abandono son: Spady, Tinto, Pascarella, Bean y Bean y Metzner. Como se observa en la **figura 1**, corresponden a las décadas de los setenta y ochenta.

Por otra parte, en las décadas siguientes, el referente conceptual cambió de abandono a retención y persistencia. Tinto (2015) hace una distinción al señalar que la *retención* se asocia al esfuerzo de la propia universidad para mantener al estudiante en su proceso formativo hasta su graduación, en cambio, la *permanencia* o *persistencia* refiere a la perspectiva del estudiantado, quien tiene el control de permanecer o no en una institución hasta graduarse. Por lo que, en algunos casos, según la distinción conceptual que se haga en cada investigación, «los indicadores de retención y persistencia pueden ser distintos, puesto que tienen diferentes puntos de referencia: el primero se atribuye al compromiso de la universidad, el segundo se centra en el esfuerzo del estudiante» (Cabrera y otras, 2014: 26). Los modelos de este grupo son: Stahl y Pavel, Rovai, Kerby y Tinto, los cuales comenzaron a ocupar la escena a partir de la década de los noventa.

A pesar de que la noción central de cada grupo de investigaciones es distinta (abandono/retención), las variables estudiadas han tenido continuidad a lo largo del tiempo, las cuales se agrupan en estos ámbitos:

- Atributos del estudiantado: género, origen étnico, antecedentes familiares y académicos, apoyo recibido, situación económica y laboral, metas personales, valores e intereses, expectativas para sus estudios y conocimiento previo de la universidad, principalmente.
- Características de la institución universitaria: tamaño, cultura —valores, orientaciones, principios—, políticas y administración, estándares y calidad académica, características de su población estudiantil y profesorado, currículo y trabajo en aula, disponibilidad de cursos e infraestructura, actividades extra y cocurriculares.
- Interacción del/la estudiante con la comunidad universitaria: relación con sus pares, profesorado y personal administrativo; oportunidades para interactuar con quienes integran la comunidad universitaria y sentido de pertenencia.

Adicionalmente, algunos modelos —como el de Kerby (2015)— también tomarán en cuenta factores macro, como la política educativa en turno, por ejemplo, la cual propicia mayor o menor igualdad, inclusión o incorporación de ciertas poblaciones al ámbito universitario, además del desarrollo de las profesiones y mercado de trabajo, que podrá incrementar la demanda en ciertas disciplinas, a la vez que alentar el decremento de la matrícula en otras y, por tanto, afectará la permanencia estudiantil.

La interacción de estos factores incidirá en la posibilidad de que las y los estudiantes generen y fortalezcan vínculos sociales y académicos con la comunidad universitaria: «La universidad es una sociedad dentro de sí misma en la que la socialización, la pertenencia y la unidad son partes vitales de la cultura institucional y afectan la persistencia de los estudiantes en la educación superior» (Kerby, 2015: 6). Así como la obtención de diferentes resultados académicos, esta variable también afectará su decisión de continuar o no sus estudios y permanecer en la universidad.

Estos modelos han servido de base para el diseño de los seminarios de primer año al señalar los factores más relevantes a tomar en cuenta al inicio de la formación universitaria, cuando el riesgo de dejar los estudios es mayor. En este periodo, las instituciones pueden diseñar estrategias que permitan incrementar la retención y permanencia estudiantiles, ya que a pesar de que las universidades no puedan cambiar los antecedentes y características de sus estudiantes, sí pueden facilitar su integración a la comunidad universitaria, crear relaciones de colaboración con sus pares y propiciar experiencias formativas valiosas para ellas y ellos (Kerby, 2015; Silva Laya, 2011, 2015, 2019; Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2016).

Aportes de los seminarios de primer año a la retención y la persistencia estudiantil: Evidencias de la literatura

Existe una vasta y cada vez más abundante investigación sobre los resultados obtenidos en los seminarios de primer año en diversas latitudes. Se analiza principalmente el impacto de estos seminarios en los indicadores incluidos en los modelos expuestos, ya sea a nivel nacional, en una o varias universidades. En algunos casos, se comparan los seminarios según su tipo, aunque también se indagan otros aspectos, como su impacto en la mejora de las habilidades para el estudio, la satisfacción del estudiante respecto a la universidad o el sentido personal de autoeficacia, por mencionar algunos (Boettler y otros, 2022; Parsh y otros, 2021; Permezadian y Credé, 2016; Reed y Jones, 2021; Rust y Korstange, 2018; Stephen y Rockinson-Szapkiw, 2021; Tang y otros, 2021; Young, 2020³).

3. En el mismo sentido, véase Al-Sheeb y otros, 2018; Andrade, 2009; Barton y Donahue, 2009; Hendel, 2007; Reid y otros, 2014.

El principal paradigma utilizado en estas investigaciones es el cuantitativo (Pascua-Cantarero, 2016; Permzadian y Credé, 2016; Young, 2020) y, en el caso de los estudios cualitativos, estos se enfocan a fundamentar los seminarios o a mejorar su efectividad con base en evidencia empírica (Parsh y otros, 2021; Reid y otros, 2014). Estas investigaciones en su mayoría son no experimentales y, en menor medida, cuasi experimentales y experimentales, dada la dificultad de contar con grupos de control o muestras aleatorias si se carece de recursos suficientes para investigar. Asimismo, los principales instrumentos utilizados son las encuestas diseñadas con escalas de Likert; algunas veces se usan también pre y postests, siendo las y los estudiantes los principales informantes (Andrade, 2009; Barton y Donahue, 2009; Boettler y otros, 2022; Das y otros, 2021; Parsh y otros, 2021; Reed y Jones, 2021; Reid y otros, 2014).

La literatura especializada ha identificado que estos seminarios contribuyen a una transición exitosa entre el primer y segundo año universitario, la retención, el fomento de la participación en actividades curriculares y cocurriculares, la interrelación con pares y profesores, el desarrollo de hábitos académicos, el uso de los servicios de la universidad, el compromiso con los objetivos institucionales y una mejor experiencia en esta, además de la reducción de miedos y estrés que las y los estudiantes tienen en su ingreso a la educación superior (Al-Sheeb y otros, 2018; Andrade, 2009; Reed y Jones, 2021; Reid y otros, 2014; Tang y otros, 2021).

Sin embargo, en los hallazgos también hay ciertas discusiones sobre sus propios resultados. Una de ellas es que, cuando los seminarios son voluntarios para la población de nuevo ingreso, es posible que los resultados positivos se deban a las características propias del estudiantado antes que a la oferta curricular en sí misma; por ejemplo, quienes se preocupan por su formación se inscriben en los seminarios, pero las personas que necesitan integrarse a la comunidad universitaria no lo hacen (Reid y otros, 2014).

También hay investigaciones que señalan que la evidencia empírica de la efectividad de los seminarios de primer año, en relación con su efecto sobre la retención y el rendimiento académico, es mixta, pues se han reportado efectos positivos significativos sobre las calificaciones y la retención, pero en otros casos, sus resultados son pequeños o incluso negativos. Esta diversidad de percepciones se debe a la dificultad de hacer investigaciones experimentales, a la variedad de metodologías utilizadas o al inadecuado diseño de los estudios —por ejemplo, inapropiada selección de las muestras— (Das y otros, 2021; Hendel, 2007; Permzadian y Credé, 2016; Reid y otros, 2014). Como señalan Permzadian y Credé:

Debido a la escasez de experimentos aleatorios en este dominio, los hallazgos respecto a la efectividad promedio de los seminarios de primer año deben considerarse mejor como una ausencia de evidencia, en lugar de falta de efectividad (2016: 304).

Si bien la literatura indica la necesidad de construir más evidencias sobre su efectividad, actualmente se identifican algunas características que contribuyen a su éxito y debieran considerarse de manera prioritaria:

- Sobre su contenido: los seminarios más efectivos son los de orientación e híbridos, cuyo objetivo principal es ayudar a las y los estudiantes a adaptarse académica y socialmente, y fomentar un apego a la institución, en lugar de ser únicamente académicos.
- Sobre el papel del profesorado: son impartidos por personal docente y administrativo de la institución, más que por estudiantes de semestres superiores.
- Sobre la habilitación docente: se capacita formalmente al profesorado para el seminario y el conocimiento de las características de los estudiantes de primer año.
- Sobre la población objetivo: se dirigen a toda la población estudiantil de primer año en lugar de solo impartirse a las que se consideran en riesgo o desventaja, ya que aquella modalidad puede llegar a estigmatizar o excluir a esta población.
- Sobre la vinculación curricular: conviene que sean una unidad o curso específico que incorpora actividades de inducción, en lugar de implementarse de manera difusa o fragmentada mediante actividades diversas. Existe aún controversia acerca de la conveniencia de que sean obligatorios u optativos.

Orientaciones para el diseño e implementación de seminarios de primer año

Los seminarios de primer año, como hemos señalado, son una estrategia de apoyo probada de manera profusa en Estados Unidos y en Europa, aunque también en otras regiones se ha despertado el interés sobre el tema. En América Latina, especialmente en México, Perú, Argentina, Uruguay, Colombia y Guatemala, se reporta la existencia de algunas experiencias relevantes, aunque más como iniciativas aisladas que como política educativa nacional (Hernández, 2019; Silva Laya, 2015).

En estos países se ha identificado que, junto a los factores señalados en los modelos teóricos y empíricos analizados, en la retención y permanencia estudiantil en universidades latinoamericanas inciden prioritariamente aspectos como: i) falta de motivación hacia los estudios, derivada del bajo desempeño o baja calidad de la formación previa o por cursar una carrera que no fue la primera opción de estudios, ya que la deseada no existe en el lugar de residencia; ii) poca congruencia entre la formación recibida en el bachillerato y las exigencias de la universidad; iii) incorporación al mercado laboral; iv) organización inflexible de las instituciones universitarias —horarios, planes de estudios, rigidez en las formas de enseñanza y evaluación—; v) desconocimiento de

las políticas universitarias; vi) escasa valoración de la diversidad lingüística, cultural y de género del estudiantado en la institución; vii) escaso sentido de pertenencia de las y los estudiantes, especialmente entre quienes son primera generación de la familia en asistir a la universidad. Estos factores varían en intensidad según la población e incluso dentro de las carreras cursadas en cada institución (Acevedo, 2020; Adrogué y otros, 2021; Herrera y Rivera, 2020; Garizurieta Bernabe, 2021; Henríquez y Vargas, 2022; Constante-Amores y otros, 2021; Hernández-Jiménez y otros, 2020; Zandomeni y otras, 2016).⁴ En este contexto, destaca la pertinencia de brindar apoyos propedéuticos, y los seminarios de primer año constituyen una alternativa promisoría.

Algunas condiciones para tener presentes en el diseño e implementación de iniciativas de esta naturaleza, en el marco de estrategias institucionales más amplias, son:

- *Indagar e identificar los factores que inciden en la retención de las poblaciones estudiantiles en la universidad con un enfoque de género, inclusión y diversidad.* Los problemas de retención y permanencia son multifacéticos, varían de una institución a otra y están continuamente en flujo (Kerby, 2015). Mientras unas universidades incrementan sus tasas de deserción por cuestiones económicas y recortes presupuestales, en otras instituciones pueden afectar las relaciones deficientes entre facultad y estudiantado. Por ello, «los administradores deben crear planes de retención que sean adecuados para su universidad» (Kerby, 2015: 19), pues, aunque carezcan de influencia sobre los factores externos que inciden en la permanencia universitaria, sí la tienen en cuanto a los factores internos. De ahí la necesidad de detonar estudios sobre las causas particulares del abandono de las poblaciones estudiantiles en cada contexto, de modo que las estrategias para su retención sean adecuadas a los problemas que enfrentan; estudios en los que es necesario considerar diferencias entre las mismas poblaciones universitarias de la institución y carreras, con un enfoque de género y de atención a la diversidad e inclusión.
- *Fomentar la persistencia y alentar la obtención de resultados académicos significativos, a través de intervenciones integrales.* Esto supone el diseño de estrategias que consideren diferentes acciones, no solamente los seminarios de primer año, de modo que estos se articulen con otras propuestas, conforme las características de las poblaciones estudiantiles y los momentos en que estas intervenciones son requeridas (Silva Laya 2015, 2019). Ejemplo de tales acciones son: seminarios de primer año, programas de orientación vocacional, asesoría, tutorías académicas y de pares, comunidades de aprendizaje, centros de apoyo al aprendizaje, y seguimiento de indicadores de las trayectorias universita-

4. En el mismo sentido, véase Maldonado y Vidal, 2016; Pascua-Cantarero, 2016; Silva Laya, 2015, 2019.

rias que ayuden a detectar momentos cruciales para una atención adecuada (Constante-Amores y otros, 2021; Ferrer-Urbina y otros, 2019; Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2016). En cuanto a acciones posibles previas al ingreso, resaltan los programas puente de verano (*summer bridge programs*), que familiarizan al futuro estudiantado con el contexto universitario, sus pares y la nivelación de conocimientos.

- *Determinar el tipo de seminario en articulación con la estrategia definida y el objetivo previsto, conforme las necesidades de las poblaciones estudiantiles en cada universidad.* De acuerdo con Stenhouse (2003), en toda propuesta curricular subyace una hipótesis, la cual es comprobada en el trabajo cotidiano con el estudiantado. En los seminarios de primer año subyace la idea de apoyar al estudiantado en su tránsito del bachillerato a la universidad, y con ello aminsonar las dificultades de esta etapa y propiciar su buen desempeño académico y permanencia en sus estudios. Así, la visión que se tenga en una universidad de las necesidades de sus poblaciones estudiantiles, las problemáticas que enfrentan quienes cursan el primer año y las condiciones con que la institución cuenta, incidirán en el tipo de seminario que se proporcione, sus propósitos, características y contenidos (Andrade, 2009; Pierella, 2018). Por ello, antes de definir un tipo específico de seminario conviene preguntarse cuál es el más adecuado a esta población, de modo que su objetivo se complemente con las otras acciones definidas.
- *Sensibilizar y capacitar al profesorado para atender las demandas intelectuales y personales del estudiantado en su primer año.* El profesorado juega un papel clave para favorecer la motivación y propiciar el compromiso de las y los jóvenes hacia sus estudios. «Los profesores son considerados como una variante crítica en la retención de los estudiantes» (Cabrera y otras, 2014: 30), razón por la cual, dentro de la estrategia de atención al primer año, es importante sensibilizar y capacitar al profesorado e incluso al personal administrativo que atiende a esta población estudiantil, de modo que se reconozcan las necesidades particulares de esta y se dirija el actuar institucional hacia favorecer su retención e integración (Adrogué y otros, 2021; Herrera y Riveras, 2020; Silva Laya, 2011, 2015, 2019; Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2016). Se requiere que el profesorado enriquezca sus prácticas de enseñanza para favorecer la participación del estudiantado y la creación de comunidades de aprendizaje, así como el análisis de la realidad por medio de actividades efectivas, como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo y el situado (Silva Laya, 2011, 2015, 2019). Estas actividades transformarían los salones de clase en espacios donde se construya y aplique el conocimiento, además de desafiar al estudiantado para un permanente crecimiento e implicación social.

Conclusiones

Podemos afirmar que la permanencia «no solo depende de la capacidad del estudiante en integrarse y adaptarse a la universidad, sino también de la capacidad de las instituciones de adaptarse a las características de los estudiantes» (Cabrera y otras, 2014: 32). El compromiso de las y los estudiantes por su formación no es una cualidad personal aislada, sino que está relacionada con las oportunidades que cada institución brinda para integrarlos a su vida académica y social (Silva Laya, 2011, 2015). Por ello, cada universidad, conforme sus características y las de sus poblaciones estudiantiles, puede realizar acciones que favorezcan la progresión académica hasta la obtención del título universitario.

Hace casi dos décadas, Tinto alertaba que el acceso a la educación superior corría el riesgo de convertirse en una «puerta giratoria» si no se ofrecían los soportes necesarios para el éxito académico, especialmente para estudiantes de bajos recursos económicos (2004). La alerta sigue vigente. En el contexto latinoamericano, se ha desplegado una variedad de acciones para ampliar la cobertura de educación superior en el marco de políticas de equidad educativa. Esto ha permitido una mayor asistencia de jóvenes en este nivel de estudios. Desde un enfoque de igualdad de oportunidades, se han abierto en mayor o menor medida las puertas de las diversas instituciones. Sin embargo, la igualación de oportunidades de aprendizaje y obtención de resultados educativos significativos sigue siendo una materia pendiente, que afecta principalmente a jóvenes de bajos niveles socioeconómicos (Silva Laya, 2020). En este punto, resulta impostergable reconocer la necesidad de una perspectiva de equidad e inclusión integral que tome en cuenta los factores sociales, económicos y culturales, así como individuales e institucionales. Allí la dimensión pedagógica puede ser un factor clave y una vertiente puede encauzarse a través de iniciativas similares a los seminarios de primer año.

Reconocemos como una limitación de este estudio el hecho de priorizar el análisis de experiencias desarrolladas en otras latitudes. Este sesgo se asocia con la búsqueda y selección de la literatura especializada. Sin embargo, no alentamos la réplica de políticas exitosas en otros contextos, sino que estimamos indispensable diseñar e innovar, con base en el análisis de la experiencia, la reflexión y la investigación propia, prácticas pertinentes a nuestros contextos y estudiantes, que sean sostenibles institucionalmente. Se requiere que cada sistema y universidad indague al respecto, centrando la mirada en las necesidades y capacidades del estudiantado diverso y, de manera prioritaria, sobre aquel subrepresentado en la educación terciaria.

Las intervenciones en esta materia debieran ir de la mano con la investigación, no solo para monitorear su efectividad sobre las tasas de retención y persistencia y emprender acciones de mejora continua, sino para incluir otras perspectivas necesarias, como el aprendizaje y la utilidad que percibe el estudiantado del seminario, las

actitudes hacia la institución y utilización de sus servicios, los aspectos pedagógicos —contenidos, aprendizaje, docencia, evaluación y materiales— y el bienestar estudiantil (Al-Sheeb y otros, 2018; Silva Laya, 2011, 2015).

Finalmente, es indudable que la atención al primer año universitario debe ser una prioridad en las políticas de educación superior, particularmente de aquellas que buscan inclusión y equidad. Vale la pena incluir en esta discusión y experimentación a los seminarios de primer año. Este artículo pretende ser una invitación a sumarnos a la construcción de una agenda regional que cree y recree conocimiento relevante que contribuya a mejorar los logros de la educación superior.

Referencias

- ACEVEDO, Fernando (2020). «Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socioacadémicos desfavorables». *Revista Española de Pedagogía*, 78: 253-269. DOI: [10.22550/REP78-2-2020-02](https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02).
- ADROGUÉ, Cecilia, Florencia Daura, Dolores del Río e Ignacio Favarel (2021). «Influencia de las estrategias y aptitudes de aprendizaje en el desempeño académico». *Revista Educación*, 45 (1): 1-15. Disponible en <https://bit.ly/3RcnaEj>.
- AL-SHEEB, Bothaina, Mahmoud Abdulwahed y Abdel Hamouda (2018). «Impact of First-Year Seminar on Student Engagement, Awareness, and General Attitudes Toward Higher Education». *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10 (1): 15-30. DOI: [10.1108/JARHE-01-2017-0006](https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2017-0006).
- ANDRADE, Maureen (2009). «The Value of a First-Year Seminar: International Students». *Insights in Retrospect*, 10 (4): 483-506. Disponible en <https://bit.ly/47qbOSO>.
- ARULAMPALAM, Wiji, Robin Naylor y Jeremy Smith (2004). «Factors Affecting the Probability of First Year Medical Student Dropout in the UK: A Logistic Analysis for the Intake Cohorts of 1980-92». *Medical Education*, 38 (5): 492-503. DOI: [10.1046/j.1365-2929.2004.01815.x](https://doi.org/10.1046/j.1365-2929.2004.01815.x).
- BAARS, Gerard y Ivo Arnold (2014). «Early Identification and Characterization of Students Who Drop Out in the First Year at University». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 16 (1): 95-109. DOI: [10.2190/CS.16.1.e](https://doi.org/10.2190/CS.16.1.e).
- BARGMANN, Carina, Lisa Thiele y Simone Kauffeld (2022). «Motivation Matters: Predicting Students' Career Decidedness and Intention to Drop Out After the First Year in Higher Education». *Higher Education*, 83 (4): 845-861. DOI: [10.1007/s10734-021-00707-6](https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6).
- BARTON, Andrew y Christiane Donahue (2009). «Multiple Assessments of a First-Year Seminar Pilot». *The Journal of General Education*, 58 (4): 259-278. DOI: [10.1353/jge.0.0051](https://doi.org/10.1353/jge.0.0051).

- BEAN, John (1980). «Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition». *Research in Higher Education*, 12 (2): 155-187. DOI: [10.1007/BF00976194](https://doi.org/10.1007/BF00976194).
- . (1985). «Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome». *American Educational Research Journal*, 22 (1): 35-64. DOI: [10.3102/00028312022001035](https://doi.org/10.3102/00028312022001035).
- BEAN, John y Barbara Metzner (1985). «A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition». *Review of Educational Research*, 55 (4): 485-540. DOI: [10.3102/00346543055004485](https://doi.org/10.3102/00346543055004485).
- BERNAL SUAREZ, Durley, Mary Luz Martínez Pineda, Angélica Yulieth Parra Pineda y José Luis Jiménez Hurtado (2015). «Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano». *Entramados: Educación y Sociedad*, 2 (2): 107-124. Disponible en <https://bit.ly/47FZ09j>.
- BOETTLER, Lynn, Ruth Goldfine, Don Leech y Gerald Siegrist (2022). «Academic Skills, Community Engaged, Leadership, and Global Themed First-Year Seminars: Comparisons in Student Success». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 24 (1): 213-233. DOI: [10.1177/1521025120912696](https://doi.org/10.1177/1521025120912696).
- BOWMAN, Nicholas (2010). «The Development of Psychological Well-Being Among First-Year College Students». *Journal of College Student Development*, 51 (2): 180-200. DOI: [10.1353/csd.0.0118](https://doi.org/10.1353/csd.0.0118).
- CABRERA, Alberto, Paulina Pérez y Lorena López (2014). «Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE. UU.: Bases conceptuales y puntos de inflexión». *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 15-40). Barcelona: Laertes.
- CHEMERS, Martin, Li-tze Hu y Ben Garcia (2001). «Academic Self-efficacy and First Year College Student Performance and Adjustment». *Journal of Educational Psychology*, 93 (1): 55-64. DOI: [10.1037/0022-0663.93.1.55](https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55).
- CONSTANTE-AMORES, Alexander, Eva Florenciano Martínez, Enrique Asencio Navarro y María Fernández-Mellizo (2021). «Factores asociados al abandono universitario». *Educación XXI*, 24 (1): 17-44. Disponible en <https://bit.ly/3R9DkOK>.
- DAEMPFLE, Peter (2003). «An Analysis of the High Attrition Rates among First Year College Science, Math, and Engineering Majors». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 5 (1): 37-52. DOI: [10.2190/DWQT-TYA4-T20W-RCWH](https://doi.org/10.2190/DWQT-TYA4-T20W-RCWH).
- DAS, Rajeeb, Erika Schmitt y Michael Stephenson (2021). «A Quasiexperimental Analysis of First-Year Seminar Outcomes at a Large University». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 1: 1-15. DOI: [10.1177/15210251211038591](https://doi.org/10.1177/15210251211038591).

- EZCURRA, Ana María (2005). «Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior». *Perfiles Educativos*, 27 (107): 118-133. Disponible en <https://bit.ly/46w8dRI>.
- FERRER-URBINA, Rodrigo, Vesna Karmelic-Pavlov, Héctor Beck-Fernández y Ricardo Valdivia Pinto (2019). «Un modelo predictivo de fracaso/éxito académico a partir de indicadores de ingreso, en estudiantes de una universidad estatal del norte de Chile». *Interciencia*, 44 (1): 23-29. Disponible en <https://bit.ly/46mDred>.
- FOURIE, Cornelius (2020). «Risk Factors Associated with First-Year Students' Intention to Drop Out from a University in South Africa». *Journal of Further and Higher Education*, 44 (2): 201-215. DOI: [10.1080/0309877X.2018.1527023](https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1527023).
- FRIEDMAN, Daniel y Elizabeth Marsh (2009). «What Type of First-Year Seminar is Most Effective? A Comparison of Thematic Seminars and College Transition/Success Seminars». *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 21 (1): 29-42. Disponible en <https://bit.ly/3MVHJIN>.
- GARIZURIETA BERNABE, Jessica (2021). «La exclusión, desigualdad y desarraigo, desde la experiencia de los estudiantes de la Universidad Veracruzana, región Xalapa». *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12: 1-19. Disponible en <https://bit.ly/4oXNoiE>.
- HENDEL, Darwin (2007). «Efficacy of Participating in a First-Year Seminar on Student Satisfaction and Retention». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8 (4): 413-423. DOI: [10.2190/G5K7-3529-4X22-8236](https://doi.org/10.2190/G5K7-3529-4X22-8236).
- HENRÍQUEZ, Natalia y Danny Vargas (2022). «Modelos predictivos de rendimiento y deserción académica en estudiantes de primer año de una universidad pública chilena». *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21 (45): 299-316. Disponible en <https://bit.ly/3sPy7Cf>.
- HERNÁNDEZ, Abraham (2019). *Análisis de la oferta educativa de asignaturas o cursos sobre la Introducción a la Vida Universitaria. Documento interno de trabajo*. México: Universidad Iberoamericana.
- HERNÁNDEZ-JIMÉNEZ, María Teresa, Tania Elena Moreira-Mora, Martín Solís-Salazar y Tatiana Fernández-Martín (2020). «Estudio descriptivo de variables socio-demográficas y motivacionales asociadas a la deserción: La perspectiva de personas universitarias de primer ingreso». *Revista Educación*, 44 (1): 1-27. Disponible en <https://bit.ly/47q6kHE>.
- HERRERA, Dolly y Jhon Rivera (2020). «La educación rural: Un desafío para la transición a la educación superior». *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19 (41): 87-105. Disponible en <https://bit.ly/47nxqz9>.
- KERBY, Molly (2015). «Toward a New Predictive Model of Student Retention in Higher Education: An Application of Classical Sociological Theory». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 17 (2): 138-161. DOI: [10.1177/1521025115578229](https://doi.org/10.1177/1521025115578229).

- KORI, Külli, Margus Pedaste, Eno Tõnisson, Tauno Palts, Heilo Altin, Ramon Rant-sus, Raivo Sell, Kristina Murtazin y Tiia Rüttmann (2015). «First-Year Dropout in ICT Studies». *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 1: 437-445. DOI: [10.1109/EDUCON.2015.7096008](https://doi.org/10.1109/EDUCON.2015.7096008).
- KUH, George, Tym Cruce, Rick Shoup, Jillian Kinzie y Robert Gonyea (2008). «Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence». *The Journal of Higher Education*, 79 (5): 540-563. DOI: [10.1080/00221546.2008.11772116](https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116).
- LATHROP, Anna, Timothy O'Connell y Ryan Howard (2012). «The Impact of an Outdoor Orientation Program on First-Year Student Perceptions of Life Effectiveness and Campus Integration». *Collected Essays on Learning and Teaching*, 5: 92-97. DOI: [10.22329/celt.v5i0.3334](https://doi.org/10.22329/celt.v5i0.3334).
- LETÉLIER, Bárbara (2021). «Programas de acceso a la educación superior en tres universidades de la región del Maule: Análisis documental». *Convergencia Educativa*, 9: 101-118. DOI: <https://doi.org/10.29035/rce.9.101>.
- LEV, Lilac y Schmuél Shulman (2012). «Pathways of Sleep, Affect, and Stress Constellations During the First Year of College: Transition Difficulties of Emerging Adults». *Journal of Youth Studies*, 15 (3): 273-292. DOI: [10.1080/13676261.2011.635196](https://doi.org/10.1080/13676261.2011.635196).
- LIZALDE, Manuel, Óscar Casanova, Rosa María Serrano y Elena Escolano (2018). «Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso: Programación de acciones y elaboración de materiales». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29 (2): 41-54. DOI: [10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23152](https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23152).
- MALDONADO, Mónica y Sylvia Vidal (2016). «Orientación profesional a través de trabajo colaborativo como estrategia para reducir abandono en el primer año de formación universitaria». *Congreso CLABES VI*. Disponible en <https://bit.ly/3utYaj3>.
- MATHEU, Alexis, Carolina Pérez, Paola Martínez, Catalina Villagra y Roberto Cortés (2021). «Nivelación propedéutica y rendimiento académico en la Universidad Bernardo O'Higgins de Chile». *Educación Médica Superior*, 35 (3): 1-17. Disponible en <https://bit.ly/3QSdmOh>.
- MERAYO, Noemí, Inés Ruiz-Requies y Nicole Ávalos (2021). «Programa de orientación entre iguales en educación superior para la adquisición de competencias instrumentales». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32 (1): 132-149. DOI: [10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30745](https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30745).
- MERLINO, Aldo, Silvia Ayllón y Gabriel Escanés (2011). «Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año: Construcción de índices de riesgo de abandono». *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (2): 1-30. Disponible en <https://bit.ly/3G8qji9>.
- MOSTERT, Karina y Jaco Pienaar (2020). «The Moderating Effect of Social Support on the Relationship Between Burnout, Intention to Drop Out, and Satisfaction with

- Studies of First-Year University Students». *Journal of Psychology in Africa*, 30 (3): 197-202. DOI: [10.1080/14330237.2020.1767928](https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1767928).
- MURRAY, Jacqueline y Peter Wolf (2016). «Faculty Experience Teaching in an Interdisciplinary First-Year Seminar Program: The Case of the University of Guelph». *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7 (1): 1-21. Disponible en <https://bit.ly/4oS83mx>.
- NECOCHEA, Yoselyn, Chabella Nervi, Vanessa Tuesta, Lorena Olazabal, James Rodríguez, Angie Gastelo y Franco León-Jiménez (2017). «Frecuencia y características del abandono estudiantil en una Escuela de Medicina de Lambayeque». *Revista Médica Herediana*, 28 (3): 171-177. Disponible en <https://bit.ly/3RaziW9>.
- NICOLETTI, Maria do Carmo (2019). «Revisiting the Tinto's Theoretical Dropout Model». *Higher Education Studies*, 9 (3): 52-64. Disponible en <https://bit.ly/3RdXlUp>.
- PARSH, Bridget, Emily Merrifield, Todd Migliaccio y Rheena Munoz (2021). «Evaluating First Year Seminar Student Success by Developing a Signature Assignment: A Case Study». *College Teaching*, 69 (1): 20-31. DOI: [10.1080/87567555.2020.1794779](https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1794779).
- PASCARELLA, Ernest (1980). «Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes». *Review of Educational Research*, 50 (4): 545-595. DOI: [10.3102/00346543050004545](https://doi.org/10.3102/00346543050004545).
- PASCUA-CANTARERO, Paola (2016). «Factores relacionados con la deserción en el primer y segundo año de estudio en la carrera de Enseñanza de la Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica». *Revista Electrónica Educare*, 20 (1): 96-118. Disponible en <https://bit.ly/47MwsMu>.
- PERMZADIAN, Vahe y Marcus Créde (2016). «Do First-Year Seminars Improve College Grades and Retention? A Quantitative Review of Their Overall Effectiveness and an Examination of Moderators of Effectiveness». *Review of Educational Research*, 86 (1): 277-316. DOI: [10.3102/0034654315584955](https://doi.org/10.3102/0034654315584955).
- PIERELLA, María Paula (2018). «El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores: Políticas de recepción, enseñanza y currículum». *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 28: 161-182. Disponible en <https://bit.ly/47rD1Es>.
- PORTER, Stephen y Randy Swing (2006). «Understanding How First-year Seminars Affect Persistence». *Research in Higher Education*, 47 (1): 89-109. DOI: [10.1007/s11162-005-8153-6](https://doi.org/10.1007/s11162-005-8153-6).
- REASON, Robert, Patrick Terenzini y Robert Domingo (2006). «First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College». *Research in Higher Education*, 47 (2): 149-175. DOI: [10.1007/s11162-005-8884-4](https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4).
- REED, David y Guinevere Jones (2021). «The Importance of First Semester Seminars for At-Risk First-Year Students: Analysis of Student Skills and Time Spent on Class Preparation». *Education Sciences*, 11: 1-10. Disponible en <https://bit.ly/47mMY68>.
- REID, Karen, Ralph Reynolds y Peggy Perkins-Auman (2014). «College First-Year Seminars: What are We Doing, What Should We Be Doing?». *Journal of College Stu-*


- dent Retention: Research, Theory and Practice*, 16 (1): 73-93. Disponible en <https://bit.ly/4oPde6K>.
- RISQUEZ, Angelica, Sarah Moore y Michael Morley (2007). «Welcome to College? Developing a Richer Understanding of the Transition Process for Adult First Year Students Using Reflective Written Journals». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9 (2): 183-204. Disponible en <https://bit.ly/49RQei7>.
- ROCCONI, Louis (2011). «The Impact of Learning Communities on First Year Students' Growth and Development in College». *Research in Higher Education*, 52 (2): 178-193. Disponible en <https://bit.ly/3NomteD>.
- ROVAL, Alfred (2003). «In Search of Higher Persistence Rates in Distance Education Online Programs». *Internet and Higher Education*, 6 (1): 1-16. Disponible en <https://bit.ly/3sEqVJg>.
- RUST, Dianna y Ryan Korstange (2018). «Prioritizing Reflection and Integrative Learning in First-Year Seminar Courses». *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, 25 (2): 76-92. DOI: [10.24926/jcotr.v25i2.2121](https://doi.org/10.24926/jcotr.v25i2.2121).
- SILVA LAYA, Marisol (2011). «El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico». *Perfiles educativos*, 33 (número especial): 102-114. Disponible en <https://bit.ly/3utam3m>.
- . (2015). *La importancia del primer año universitario: De la teoría a la práctica*. México: Universidad Iberoamericana.
- . (2019). «Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (80): 43-68. Disponible en <https://bit.ly/3RkcYIO>.
- . (2020). «La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (1):1-26. DOI: [10.14507/epaa.28.5039](https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039).
- SPADY, William (1970). «Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis». *Interchange*, 1 (1): 64-85. DOI: [10.1007/BF02214313](https://doi.org/10.1007/BF02214313).
- . (1971). «Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model». *Interchange*, 2 (3): 38-62. DOI: [10.1007/BF02282469](https://doi.org/10.1007/BF02282469).
- STAHL, Virginia y Michael Pavel (1992). «Assessing the Bean and Metzner Model with Community College Student Data». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Disponible en <https://bit.ly/47PbrkB>.
- STENHOUSE, Lawrence (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STEPHEN, Jacqueline y Amanda Rockinson-Szapkiw (2021). «A High-Impact Practice for Online Students: The Use of a First-Semester Seminar Course to Promote Self-Regulation, Self-Direction, Online Learning Self-Efficacy». *Smart Learning Environments*, 8 (6): 1-18. DOI: [10.1186/s40561-021-00151-0](https://doi.org/10.1186/s40561-021-00151-0).


- TAMPKE, Dale y Raifu Durodoye (2013). «Improving Academic Success for Undecided Students: A First-Year Seminar/Learning Community Approach». *Learning Communities: Research and Practice*, 1 (2): 1-19. Disponible en <https://bit.ly/3QUiEJd>.
- TANG, Rongxiang, Patricia Broderick, Tim Bono, Kamila Dvoráková y Todd Braver (2021). «A College First-Year Mindfulness Seminar to Enhance Psychological Well-Being and Cognitive Function». *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 58 (4): 437-451. DOI: [10.1080/19496591.2020.1740719](https://doi.org/10.1080/19496591.2020.1740719).
- TINTO, Vincent (1975). «Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research». *Review of Educational Research*, 45 (1): 89-125. DOI: [10.3102/00346543045001089](https://doi.org/10.3102/00346543045001089).
- . (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, Abril 20.
- . (2006). «Research and Practice of Student Retention: What Next?». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8 (1): 1-19. DOI: [10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W](https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W).
- . (2015). «Through the Eyes of Students». *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19 (3): 254-269. DOI: [10.1177/1521025115621917](https://doi.org/10.1177/1521025115621917).
- . (2017). «Reflections on Student Persistence». *Student Success*, 8 (2): 1-8. DOI: [10.5204/ssj.v8i2.376](https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376).
- TINTO, Vincent y John Cullen (1973). *Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research*. Nueva York: Columbia University.
- TOBOLOWSKY, Barbara, Marla Mamrick y Bradley Cox (2005). *The 2003 National Survey of First-Year Seminars: Continuing Innovations in the Collegiate Curriculum. The First-Year Experience. Monograph Series No. 41*. Carolina del Sur: Universidad de Carolina del Sur. Disponible en <https://bit.ly/3GcBnus>.
- VÁZQUEZ-ALONSO, Ángel y María Antonia Manassero-Mas (2016). «La voz de los estudiantes de primer año en seis países: Evaluación de sus experiencias en estudios superiores científico-técnicos». *Ciência & Educação (Bauru)*, 22 (2): 391-411. DOI: [10.1590/1516-731320160020008](https://doi.org/10.1590/1516-731320160020008).
- YOUNG, Dallin George (2020). «Is First-Year Seminar Type Predictive of Institutional Retention Rates?». *Journal of College Student Development*, 61 (3): 379-390. DOI: [10.1353/csd.2020.0035](https://doi.org/10.1353/csd.2020.0035).
- ZANDOMENI, Norma, Sandra Canale, Andrea Pacifico y Fernanda Pagura (2016). «El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores». *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27 (52): 127-152. Disponible en <https://bit.ly/3Gen6xA>.

Financiamiento

Este artículo se desprende de un estudio más amplio: «El Taller de Integración Universitaria y las experiencias de primer año en la Ibero: Seguimiento y propuestas en torno a una iniciativa emergente», el cual es financiado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Sobre las autoras

MARISOL SILVA LAYA es doctora en Educación y directora de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Su correo electrónico es marisol.silva@ibero.mx.  <https://orcid.org/0000-0001-8282-9186>.

NORMA NÉLIDA RESÉNDIZ MELGAR es doctora en Educación, asistente de investigación en la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y docente en la Universidad Intercontinental. Su correo electrónico es norma.nelida@universidad-uic.edu.mx.  <https://orcid.org/0000-0003-4192-0586>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)