



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México  
México

Silas Casillas, Juan Carlos; Vázquez Rodríguez, Sylvia  
**El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio**

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos  
(México), vol. LI, núm. Esp.-, 2021, Julio-, pp. 13-40  
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México  
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.402>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27067721001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio

## First-semester Students in front of the Screen. An Exploratory Study

Juan Carlos Silas Casillas

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO), MÉXICO

[silasjc@iteso.mx](mailto:silasjc@iteso.mx)

Sylvia Vázquez Rodríguez

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO), MÉXICO

[sylvia@iteso.mx](mailto:sylvia@iteso.mx)

### RESUMEN

El presente texto da cuenta de cómo los estudiantes universitarios de primer ingreso han vivido el inicio de su formación profesional frente a la pantalla de la computadora a causa del confinamiento ocasionado por la pandemia Covid-19. Las evidencias empíricas surgen de un estudio exploratorio y se toma una parte de los datos obtenidos mediante el uso de una encuesta en línea que se aplicó entre noviembre y diciembre de 2020 y obtuvo 1738 respuestas válidas. Los resultados muestran una relación distante entre los estudiantes y la institución de educación superior, así como frustración, estrés y tristeza ocasionada por la imposibilidad de asistir al campus o plantel. Por otro lado, refieren que esta modalidad de enseñanza les prepara para un mundo pospandemia, caracterizado por el uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación.

Palabras clave: estudiante universitario, primer semestre, confinamiento, Covid

### ABSTRACT

This paper gives an account of how first-time university students have experienced the beginning of their professional training in front of the computer screen due to the confinement caused by the Covid-19 pandemic. The empirical evidence arises from an exploratory study and a part of the data obtained is drawn from an online survey applied between November and December 2020 which totaled 1738 valid responses. The results show a distant relationship between students and the institution of higher education, as well as frustration, stress, and sadness caused by the inability to attend campus. On the other hand, they refer that this teaching modality prepares them for a post-pandemic world, characterized by the intensive use of information and communication technologies.

Keywords: college student, first semester, confinement, Covid

## INTRODUCCIÓN

A pesar de ser uno de los actores clave en el proceso formativo, el estudiante universitario sigue siendo un enigma. Las instituciones de educación superior, ya sean de corte universitario o formadoras de docentes, con un foco más tecnológico o humanístico, tienen características comunes: cuentan con un modelo educativo, planes y programas de estudio, así como con procesos de administración escolar relativamente homogéneos. Es común que haya varias personas que actúan en la función docente buscando favorecer aprendizajes en los estudiantes y otras en funciones administrativas o de apoyo que completan la experiencia. Sin embargo, su actor fundamental, el estudiante, sigue siendo, en términos generales, sujeto de una incomprendión importante y hasta de una “uniformización” por parte de las instituciones educativas y su personal. Las experiencias formativas por las que pasa el estudiante son diseñadas con la expectativa de que cumplan con los intereses formativos y las condiciones de cierto perfil general de estudiante. De forma sencilla se puede decir que el estudiante universitario es quien tiene las credenciales académicas para cursar estudios superiores, que ha cumplido los requisitos que le plantea la institución y que se ha inscrito a ésta. Por otro lado, es evidente que no se puede hablar de “un perfil único” de estudiante universitario, ya que existe una plétora de diferencias en aspectos tales como sexo, edad, estatus socioeconómico, experiencias previas, intereses profesionales y condiciones personales, por señalar sólo algunas. Adicionalmente, como se verá en las siguientes secciones, las posibilidades de acceso a tecnología y conectividad presentan grandes variaciones.

Si bien es comprensible que, dadas las presiones normativas, legales, académicas y económicas que suelen tener las instituciones educativas, se perciba a los estudiantes bajo la óptica de un alumno/joven genérico, también es cierto que es necesario saber cómo transcurren los estudiantes su etapa universitaria, especialmente de quienes iniciaron sus estudios en el semestre de otoño 2020, durante la pandemia por Covid-19. Durante años, estos estudiantes construyeron un imaginario de cómo sería su entrada en la educación superior, cuál sería su rutina familiar, cómo serían sus in-

teracciones sociales y académicas, en qué otras actividades estarían involucrados a la par de sus estudios; sin embargo, tuvieron que iniciar esta etapa desarrollando actividades que les son solicitadas a distancia, sin mayores oportunidades de conocer a sus compañeros de clase más allá de lo que posibilitan los grupos de redes sociales, muchas veces frente a la pantalla de una computadora u otro dispositivo electrónico (tableta o celular), sin haber elegido esta modalidad y sin que ellos, su familia o el sistema educativo pudieran tener control sobre esta situación meramente circunstancial.

Así, con la intención de aportar elementos hacia un mejor conocimiento del estudiante de educación superior contemporáneo, el presente trabajo busca dar cuenta de cómo es la vivencia de los estudiantes de primer año durante la pandemia por Covid-19, contrastar cómo la imaginaban y cómo resultó ser, de qué forma ven las experiencias formativas y el valor que le asignan, cómo perciben la interacción con sus compañeros y con el cuerpo de profesores, entre otros aspectos, especialmente los que inician su formación, es decir los de primer año.

En la primera parte se presenta un breve recuento de conceptos vertidos en torno al estudiante universitario para, posteriormente, poner énfasis en el estudiante de primer año. En una segunda parte se hará un recorrido sintético de lo que han hecho las instituciones educativas para reconocer qué ha sucedido con sus estudiantes, especialmente los de primer ingreso.

El tercer segmento describirá el instrumento con el que se obtuvo la información y dará paso a la cuarta parte, la más amplia, que aportará los resultados de la encuesta. El quinto y último segmento consistirá en una sintética discusión y en conclusiones.

## EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Puede parecer una obviedad, pero es importante resaltar que el alumno universitario es la persona que cuenta con la certificación de los conocimientos estipulados en la educación media superior y ha logrado su aceptación en una institución de educación superior, por lo que se encuentra estudiando en ésta. Se asume que ha aprobado algún tipo de examen o mecanismo que demuestre que

cuenta con las habilidades y conocimientos que se requieren y, presumiblemente, cuenta con las condiciones y voluntad suficientes para dedicar los siguientes años de su vida a su formación profesional. Se suele pensar en el estudiante universitario como alguien cuya edad fluctúa entre los 18 y 23 años, es soltero, vive en casa de su familia y no se desempeña en un trabajo remunerado, lo que le ofrece las condiciones para dedicarse enteramente al estudio. La evidencia empírica muestra que ese perfil imaginario no corresponde completamente con la realidad. Actualmente se tiene un abanico de edad muy amplio que va de los 18 hasta más de 40. Por otro lado, una importante cantidad de estudiantes se desempeña laboralmente en alguna empresa o incluso trabaja de manera no remunerada en negocios familiares. Estas dos menciones sirven para exemplificar que cada estudiante universitario tiene características y condiciones únicas que le llevan a tener una visión de la educación superior con un carácter propio.

La literatura profesional sobre el tema ha descrito y analizado al estudiante desde varias perspectivas y con diferentes focos de interés. Se ha estudiado cómo es su adaptación a la universidad (Clark, 2005; De Garay, 2001, 2004; Pascarella y Terenzini, 2005; Guzmán, 2013), cómo construyen su imaginario desde el nivel previo (Silas, 2012), la importancia de la transición de la educación media superior a la superior como el momento que prepara el escenario para el éxito académico y personal en los años subsiguientes (Tinto, 2006), e incluso cómo puede ser un emprendedor de negocios (Contreras, González y Macías, 2020). Lo que queda claro es que una exitosa integración del estudiante con la institución de educación superior y, por tanto, su permanencia y logro, tiene dos tipos de implicaciones: 1) la institucional (dominar las normas y elementos culturales de la institución) y 2) la disciplinar (específica de los saberes de cada licenciatura) (Silas, 2012; Mariscal, 2013). La integración exitosa del alumno a la institución de educación superior es contingente a que distinga y maneje los códigos y componentes académicos e institucionales.

Los estudiantes universitarios pueden asignar valor diferente a sus estudios y al grado que obtendrán de acuerdo con su percepción

de las complejidades que presenta el mercado laboral y la posibilidad de una exitosa incorporación a un empleo profesional bien remunerado, por lo que pueden apreciar su formación universitaria como una inversión (Silas, 2012) o como una forma de consumo (Salgado, 2005). Estas percepciones influyen en su integración institucional, su trayectoria académica e incluso en su autoestima (Salili, Chiu y Hong, 2001). Dentro de las influencias más palpables en la decisión de iniciar y continuar la formación superior y el imaginario acerca de la utilidad de estos estudios están los amigos, la familia, el grupo social de pertenencia, su percepción de la institución de educación superior y los medios de comunicación.

Rice (2000) señala la importancia del grupo social de origen de los estudiantes, resaltando que los provenientes de hogares de ingresos altos se enfocaban a las artes o humanidades y que los estudiantes de familias de ingresos medios o bajos se inclinaban a una carrera que les permitiera asegurar su futuro. Pérez y Silas (2010) reportan que las mujeres de familias con ingresos bajos suelen inscribirse a programas como contaduría o enfermería, mientras que las provenientes de hogares con ingresos medio-altos y altos se involucran en programas como arquitectura, diseño o mercadotecnia. Por su parte, los hombres de ingresos bajos suelen matricularse en licenciaturas de corte administrativo o ingeniería industrial, mientras que los de hogares afluentes lo hacen en programas relativos a las finanzas y subdisciplinas de vanguardia en la ingeniería y tecnología. En todo caso, es evidente que el involucramiento del estudiante en los estudios universitarios depende de cómo imagina la formación superior, su utilidad y, especialmente, de su experiencia durante el primer semestre. Cabe señalar que los estudiantes desarrollan estrategias individuales y colectivas en su proceso de adaptación a los estudios universitarios. Algunas se basan en apoyarse en personajes clave dentro de la institución; sin embargo, otras que también rinden resultados positivos se basan en actores externos a la universidad. Lo importante es reconocer que las acciones no son producto de la casualidad, sino que responden al criterio de estrategia y que, de acuerdo con el resultado que dan, permanecen en los años subsecuentes (Clark, 2005).

## LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL PRIMER SEMESTRE

Una plétora de estudios da cuenta de la trascendencia del primer semestre (o incluso el primer año) en la transformación del estudiante. Se han analizado los efectos del estrés que produce el cambio, su impacto en la autoestima y el ajuste a la vida universitaria, así como el papel que representa el apoyo de amigos, aunque no de la familia, en paliar los problemas derivados del inicio a la vida universitaria (Friedlander, Reid, Shupak, y Cribbie, 2007). El valor que asignan a la educación universitaria es contingente a las experiencias que tienen los estudiantes y éstas dependen de sus oportunidades de involucrarse a lo largo de sus estudios especialmente desde el primer semestre (Kuh, Hu y Vesper, 2000; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek, 2006).

Para los académicos y las instituciones es importante estudiar el desarrollo temprano del sentido de pertenencia, ya que es un elemento clave en el logro escolar. Means y Pyne (2017) concluyen que el apoyo institucional que reciben los estudiantes, y especialmente la manera en que ellos lo perciben, es determinante en que se observen como parte de la universidad. Este apoyo se centra en el intercambio frecuente con los académicos, en servicios institucionales de apoyo académico que sirven tanto para desarrollar habilidades de estudio como para socializar, y en la participación en experiencias educativas de alto impacto, como es ser parte de proyectos de investigación o intervención en la comunidad.

La manera en que los estudiantes invierten su tiempo durante el primer año universitario puede marcar el camino para los años siguientes y preparar la participación en actividades de alto impacto en los siguientes ciclos formativos (Small, Waterman y Lender, 2017). Aspectos importantes en la vida profesional y personal como el razonamiento moral se ven enriquecidos cuando el estudiante participa en experiencias diseñadas para esos fines y que tienen lugar durante el primer año de los estudios universitarios. Mayhew, Seifert, y Pascarella (2012) demostraron que esas ganancias varían en función de características individuales pero, en general, se tiene un robustecimiento del juicio moral cuando los estudiantes participan en cursos que les requieren reflexionar sobre temas de importancia como la convivencia y la diversidad.

Dentro del abanico de mecanismos usados desde hace décadas en Estados Unidos y Canadá para favorecer una transición suave a la educación superior y ampliar la integración académica y social de los estudiantes de primer año, se encuentran los seminarios específicos para estudiantes de primer año o *First-Year Seminar*, con resultados generalmente positivos (Young, 2020). La literatura profesional tiene miradas plurales sobre el tema. Mientras algunos refieren que este tipo de cursos facilitan el vínculo con profesores, potencian el desempeño académico, involucramiento en actividades extra o cocurriculares, satisfacción y sentido de pertenencia hacia la institución, así como reafirmar su autoconcepto como estudiante y mejorar sus relaciones interpersonales (Koch, Foote, Hinkle, Keup, y Pistilli, 2007; Mariscal González, 2013; Padgett, Keup, y Pascarella, 2013; Pascarella y Terenzini, 2005) y algunos resaltan un efecto duradero de estas transformaciones (Mayhew, Rockenbach, Bowman, Seifert y Wolniak, 2016; Pascarella y Terenzini, 2005; Permzadian y Credé, 2016), otros más críticos señalan que realmente no tienen impacto significativo en el éxito estudiantil (Culver y Bowman, 2020).

Los alumnos que son los primeros miembros de su familia en cursar estudios superiores, llamados por la literatura estadounidense como *First-generation* (primera generación) y que fueron denominados como “pioneros” por Adrián de Garay (2001), son sujetos de análisis frecuentes. Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella y Nora (1996) resaltan la difícil transición por la que atraviesan estos estudiantes al moverse de la educación media superior a la universidad o a otros tipos de educación superior más breve, como son los estudios de profesional asociado en los *community college* (Pascarella, Wolniak, Pierson, y Terenzini, 2003). Por otro lado, ha quedado de manifiesto que estos estudiantes deben afrontar las mismas presiones e incertidumbres que sus compañeros, pero lo hacen con menos asideros y experiencia, lo que determina que sean más complicadas las transiciones (Rendon, 1992; Rendon, Hope y Asociados, 1996; Terenzini *et al.*, 1994; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella y Nora, 1996).

Las conclusiones más comunes en torno a los estudiantes de primera generación son que, dada la lejanía de su experiencia directa tanto individual como familiar con las prácticas usuales de las instituciones de educación superior, suelen tener una imagen más romántica de los estudios universitarios y desconocer el rigor que

les caracteriza. La documentación y análisis de buenas prácticas han aportado ideas acerca de cómo apoyar mejor a este tipo de estudiantes, ya que tienen necesidades sociales y cognitivas diferentes de las de sus compañeros, cuyas familias ya han conocido la vida universitaria de manera cercana (Morrison, Burr, Waters, y Hall, 2016; Padgett, Johnson y Pascarella, 2012).

En todo caso, y a manera de cierre de esta sección, se puede decir que no existe un “estudiante tipo” en ningún nivel educativo, pero en el que concierne a este texto, es claro que los alumnos universitarios, previo a su incorporación a la educación superior, ya han pasado por muchas experiencias que les hacen desarrollar una orientación peculiar a estos estudios. Es claro que los “pioneros” o de “primera generación” tienen más elementos de tensión que los provenientes de hogares con más cercanía a los estudios superiores. También es evidente que las instituciones educativas buscan avituallar a sus alumnos con experiencias significativas que aseguren un involucramiento sólido en su desarrollo profesional y personal, así como con sentido de pertenencia.

Por otro lado, es claro también que mucho del conocimiento existente, así como las prácticas institucionales descritas, tuvieron un papel discreto durante la experiencia del confinamiento por la pandemia del Covid-19. La mayor parte de las acciones que se llevan a cabo en los *campus* universitarios tuvieron que trasladarse de una manera emergente a los hogares, por lo que las casas de los estudiantes se transmutaron en escuelas y las experiencias formativas de primer semestre en aspiraciones muchas veces incompletas. El siguiente segmento describe de forma sucinta la forma en que las instituciones atendieron a sus estudiantes durante la primera etapa de la pandemia (marzo a agosto 2020) y algunas pocas en la segunda etapa (de agosto 2020 a la actualidad: marzo 2021). Se recuperan mayormente encuestas que muestran la perspectiva de los estudiantes.

## LAS UNIVERSIDADES DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Ha sido ampliamente reportado el papel dinámico y un poco desorientado que representaron las instituciones educativas ante la sacudida que representó la pandemia. A pesar de que algunas instituciones ya habían tenido desarrollos en torno a modalidades no presenciales, educación a distancia o mediatizada, es claro que universidades públicas y privadas, así como otras instituciones de educación superior (IES) tuvieron que trasladar la mayor parte de su docencia a las casas en cuestión de días, con la esperanza de que fuera sólo por un lapso breve. En este sentido, ante la imposibilidad de asistir al plantel/*campus* y, por ende, al salón de clase, grandes cantidades de docentes y estudiantes tuvieron que adaptarse a las nuevas dinámicas con poca anticipación. A más de un año del inicio de la pandemia es conocido que los acomodos iniciales fueron seguidos de otros un poco más reflexionados y mejor instrumentados. Desde la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Barrón (2020) ilustró cómo al inicio del confinamiento se lograron acuerdos administrativos para conservar la operación sin mayor detrimento de alumnos y académicos. Desde la parte educativa de la misma UNAM, Ruiz Larraguivel (2020) resalta las posibilidades pedagógicas del *blended learning* para detonar aprendizajes en los estudiantes universitarios en situación de confinamiento. Chehaibar (2020) propone el uso de estrategias didácticas híbridas y la transversalidad como principio ordenador de las acciones orientadas al aprendizaje de los alumnos y usar esta experiencia de resguardo en casa para aprender las formas de hacerlo.

Desde la parte tecnológica, existen notas periodísticas que resaltan cómo las grandes instituciones nacionales de educación superior aportaron tecnología móvil a sus estudiantes para que siguieran estudiando desde casa. La UNAM lanzó una convocatoria llamada Beca *Tablet Conectividad* que consistió en prestar dispositivos a los estudiantes para que no perdieran sus clases desde casa, solucionando al mismo tiempo el asunto del aparato y el de la conexión a Internet (Sánchez Jiménez, 2021). Por su parte, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) otorgó 6 mil 350 apoyos extraordinarios de 400

pesos mensuales a estudiantes de bajos recursos que no cuentan con Internet en casa, para que con ese recurso lograran conectarse a la red y no perdieran sus clases (Reyes, 2020). Estos esfuerzos y otros han sido importantes apoyos a los estudiantes y sus familias; sin embargo, es evidente que no completan la experiencia universitaria, ya que sólo pueden atender una parte del fenómeno.

El Grupo de Investigación sobre Educación Superior en Coyuntura (2020) desarrolló una encuesta internacional y reportó el 15 de mayo, cuando ya terminaba el semestre de primavera 2020, algunos de los aspectos fundamentales de la vivencia de los estudiantes de educación superior en contingencia. Para citar sólo algunos, se dio cuenta de que los alumnos citaban tener que adaptarse a una forma relativamente desconocida para trabajar las clases que involucraba plataformas diferenciadas casi para cada materia y profesor, una disminución sensible en la cantidad y calidad de la interacción con sus compañeros y docentes, y dificultades tecnológicas y logísticas para el trabajo académico en casa como que se cae el Internet, estar obligados a compartir el equipo de cómputo con otros miembros del hogar y afrontar múltiples distractores en casa. En la parte emocional reportaron una mayor presencia de estrés, frustración, aburrimiento, angustia y enojo.

En la parte internacional, por citar sólo un报告 reciente, una empresa que vende servicios educativos desde Estados Unidos llamada *Chegg* desarrolló una encuesta llamada *Global Student Survey. A survey of the lives, hopes and fears of undergraduate students across 21 countries in the age of Covid and beyond* (*Chegg*, 2021), que se condujo en 21 países con casi 17 000 estudiantes, entre ellos 1 004 mexicanos, y encontró que 88% de los participantes reportó un incremento en su estrés y ansiedad, pero sólo 15% recurrió a ayuda profesional. México fue, junto con Italia y Alemania, el país que tuvo la mayor cantidad de horas dedicadas a trabajo académico. Otro aspecto en que México resultó llamativamente alto es el del valor de la educación que obtienen los estudiantes, comparado con lo que invierten (lo que se conoce en inglés como *Value for Money*). Nuestro país fue el segundo más alto del estudio con 79% de los participantes, sólo detrás de China con 89%.

En todo caso, a manera de cierre de esta sección, se resalta la idea central de este texto: los estudiantes universitarios, en especial los de primer ingreso, han tenido que afrontar las circunstancias que les planteó la pandemia y se han visto jalonados por múltiples tensiones. Su imaginario acerca de los estudios superiores se vio fuertemente confrontado por la realidad de la enseñanza remota que le separaba de la experiencia esperada. En la generalidad de los casos, como se verá en la sección de resultados, el estudiante de primer ingreso en pandemia no ha tenido la experiencia física esperada de asistir al *campus*/plantel de su elección, no ha desarrollado completamente las actividades extracurriculares que esperaba tener, no ha generado relaciones con sus compañeros o sus profesores de la misma manera que lo esperaba, ni ha logrado involucrarse al 100% con el tipo de acciones que generan pertenencia institucional. Es necesario señalar que la vivencia ha traído experiencias de las que se puede aprender, por lo que es trascendente encontrar elementos para reconocer cómo ha vivido el estudiante de primer semestre su inicio en la vida universitaria en esta situación excepcional.

## EL INSTRUMENTO

Con la finalidad de recoger la experiencia de los estudiantes de educación superior que iniciaron su formación universitaria “frente a la pantalla” por causa del confinamiento por Covid-19, se diseñó un cuestionario con 38 preguntas, 12 de ellas abiertas y el resto de opción múltiple. Las de opción múltiple consistieron en reactivos tipo Likert con una alteración, pues se propusieron seis opciones de respuesta y no cinco, como suele hacerse. Se montó en una plataforma electrónica de uso comercial y se invitó a estudiantes a través de comunicados de correo electrónico y por medio de redes sociales y personales. No se buscó un muestreo estadísticamente sólido ya que para los investigadores independientes es prácticamente imposible lograr una representación del cuerpo estudiantil mexicano o de cualquier otro país en América Latina. Por tal motivo se asume este estudio como exploratorio sin pretensiones de generalización, sino de un reconocimiento inicial de la vivencia de los alumnos. Estuvo accesible del 2 de noviembre 2020 al 12 de enero 2021.

El cuestionario se dividió en siete secciones:

1. Datos generales de la persona.
2. La expectativa que tenía sobre estudiar educación superior cuando terminaban el bachillerato y estaban haciendo los trámites para iniciar en otoño 2020.
3. La experiencia de tener su primer semestre de educación superior frente a la pantalla de la computadora.
4. Las ventajas y desventajas que perciben en esta modalidad.
5. Los aprendizajes estaban teniendo (y cuáles no).
6. La vivencia general del trabajo académico desde casa.
7. Su percepción de esta experiencia en relación con su idea de convertirse en universitario y futuro profesional.

A continuación, se presentan de forma esquemática los resultados de algunas de las secciones y preguntas de opción múltiple, cuyas respuestas se tabularon de manera expedita. Las respuestas a las preguntas abiertas se procesarán posteriormente. En trabajos posteriores se podrá reportar con mayor profundidad.

## RESULTADOS

Este apartado corresponde a la suma de las participaciones de los estudiantes de educación superior. Se registró la participación de 1738 personas de primer ingreso, pertenecientes a una pléthora de instituciones públicas y privadas, del tipo universitario y centradas en la formación docente (Escuelas Normales) y de una decena de países en América Latina, con un marcado énfasis en México. También se tuvieron participaciones de estudiantes de otros semestres, que serán analizadas posteriormente. Los datos que se muestran no son representativos de ningún sistema de educación superior; son más bien resultado de una primera exploración sobre la vivencia del estudiante de primer semestre. Igualmente, es importante resaltar desde ahora que no se les preguntó si eran los primeros de su familia en realizar estudios universitarios por lo que el análisis de “primera generación” no es objeto de este texto (cuadro 1).

■ Cuadro 1. Participantes por país

Opciones de respuesta	Respuestas	%
México	1 622	93.33
Venezuela	81	4.66
Bolivia	12	0.69
Nicaragua	8	0.46
Colombia	7	0.40
Otros países latinoamericanos	7	0.40
N/D	1	0.06

Casi dos terceras partes de los participantes estaban estudiando en alguna institución de financiamiento público. Lo mismo sucede con el balance de género de los estudiantes (cuadros 2 y 3).

■ Cuadro 2. Tipo de institución

Opciones de respuesta	Respuestas	%
México	1 622	93.33
Venezuela	81	4.66
Bolivia	12	0.69
Nicaragua	8	0.46
Colombia	7	0.40
Otros países latinoamericanos	7	0.40
N/D	1	0.06

■ Cuadro 3. Género

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Femenino	1 155	66.5
Masculino	560	32.2
Prefiero no decir	21	1.2
N/D	2	0.1

La edad es mayormente la esperada para el primer año de estudios superiores (17 a 19 años); 80% de los participantes están en ese rango, lo que no discrepa con las ideas señaladas en la introducción sobre la diversidad de edades (cuadro 4).

■ Cuadro 4. Edad

Opciones de respuesta	Respuestas	%
17 años	177	10.18
18 años	817	47.01
19 años	398	22.90
20 años	154	8.86
21 años	49	2.82

Opciones de respuesta	Respuestas	%
22 años	38	2.19
23 años	21	1.21
24 o más años	83	4.78
N/D	1	0.06

De manera sintética, se puede decir que los resultados tienen un ligero sesgo a presentar las percepciones de mujeres de entre 17 y 19 años que estudian en institución pública.

El primer elemento a considerar es la dificultad percibida. Siete de cada diez estudiantes perciben que estudiar “frente a la pantalla” es más difícil que hacerlo de manera presencial. Es notorio que una proporción mayoritaria, aunque ligeramente menor al cuestionamiento sobre la pantalla, considera a “la universidad” más difícil que el bachillerato. De alguna forma se puede decir que el cambio de nivel educativo de manera remota ha sido un reto importante para los alumnos (cuadros 5 y 6).

■ Cuadro 5. Mi experiencia es que estudiar frente a la pantalla resulta \_\_\_\_\_ difícil que de manera presencial en el campus/plantel

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Más	1 174	67.5
Igual de	269	15.5
Menos	295	17.0

■ Cuadro 6. Estudiar la universidad es \_\_\_\_\_ difícil que el bachillerato

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Más	1 100	63.3
Igual	453	26.1
Menos	185	10.6

El componente emocional es clave en la vivencia. Es posible que la situación contextual sea equivalente en muchos casos de estudiantes y familias: el confinamiento, la demanda adicional de espacios y tiempos, etc. Sin embargo, la manera en que los estudiantes la afrontan será diferente. Se presentó una frase: “Ser estudiante universitario a través de la computadora es...” junto con una serie de calificativos. Dos eran claramente negativos: frustrante y estresante, mientras que tres eran positivos: atractivo, agradable y empoderante, y dos eran neutros: interesante y útil.

Los resultados son evidentes: 78.8% concuerda en algún nivel con la idea de que es frustrante, mientras que 21.2% tiene algún nivel de desacuerdo (cuadro 7).

■ Cuadro 7. La experiencia es frustrante

Opciones de respuesta para “es frustrante”	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	76	4.4
Muy en desacuerdo	62	3.6
En desacuerdo	230	13.2
De acuerdo	593	34.1
Muy de Acuerdo	373	21.5
Completamente de acuerdo	404	23.2

Por otro lado, 87% concuerda con que es estresante y 13% está en desacuerdo (cuadro 8).

■ Cuadro 8. La experiencia es estresante

Opciones de respuesta para “es estresante”	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	46	2.6
Muy en desacuerdo	38	2.2
En desacuerdo	142	8.2
De acuerdo	567	32.6
Muy de Acuerdo	448	25.8
Completamente de acuerdo	497	28.6

Del total, 63.3% concuerda con que la experiencia es interesante y 36.7% está en desacuerdo (cuadro 9).

■ Cuadro 9. La experiencia es interesante

Opciones de respuesta para “es interesante”	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	77	4.4
Muy en desacuerdo	121	7.0
En desacuerdo	440	25.3
De acuerdo	762	43.8
Muy de Acuerdo	220	12.7
Completamente de acuerdo	118	6.8

Asimismo, se revela que 61.5% percibe como útil estudiar a través de la computadora, mientras que 38.5% no lo percibe así (cuadro 10).

**■ Cuadro 10. La experiencia es útil**

Opciones de respuesta para “es útil”	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	104	6.0
Muy en desacuerdo	120	6.9
En desacuerdo	445	25.6
De acuerdo	772	44.4
Muy de Acuerdo	178	10.3
Completamente de acuerdo	119	6.8

Menos de la mitad (40.45%) lo percibe agradable y 59.55% no concuerda con ello (cuadro 11).

**■ Cuadro 11. La experiencia es agradable**

Opciones de respuesta para “agradable”	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	183	10.53
Muy en desacuerdo	200	11.51
En desacuerdo	652	37.51
De acuerdo	541	31.13
Muy de Acuerdo	99	5.70
Completamente de acuerdo	63	3.62

Casi la tercera parte (34.98%) lo percibe como atractivo 65.02% no lo ve así (cuadro 12).

**■ Cuadro 12. La experiencia es atractiva**

Opciones de respuesta para “atractiva”	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	231	13.3
Muy en desacuerdo	234	13.46
En desacuerdo	665	38.26
De acuerdo	452	26.01
Muy de Acuerdo	108	6.21
Completamente de acuerdo	48	2.76

Un poco más de un tercio de los participantes (35.21%) cree que es empoderante y 64.79% no lo percibe así (cuadro 13).

**■ Cuadro 13. La experiencia es empoderante**

Opciones de respuesta para “empoderante”	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	239	13.75
Muy en desacuerdo	213	12.26
En desacuerdo	674	38.78

Opciones de respuesta para "empoderante"	Respuestas	%
De acuerdo	474	27.27
Muy de Acuerdo	92	5.29
Completamente de acuerdo	46	2.65

En síntesis, hay una mayor concordancia con los calificativos negativos: frustrante (78.8%) y estresante (87%). Una mucho más moderada con los calificativos neutros: útil (61.5%) e interesante (63.3%) y una relativamente baja con los positivos: agradable (40.45%), atractivo (34.98%) y empoderante (35.21%). Sin duda, la vivencia del primer semestre universitario frente a la pantalla ha marcado un desgaste emocional importante.

Un fenómeno similar se dio cuando en otro reactivo se les pidió que eligieran tres emociones de un menú de siete. Se incluyeron cuatro emociones “negativas”: decepción, miedo, tristeza y enojo, así como tres “positivas”: optimismo, entusiasmo y alegría.

Las tres emociones que los estudiantes eligieron por haber experimentado con más fuerza en el periodo escolar fueron (cuadro 14).

■ Cuadro 14. Emociones más presentes

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Miedo	857	16.6
Decepción	844	16.3
Optimismo	826	16.0
Tristeza	720	13.9
Enojo	689	13.3
Alegría	639	12.3
Entusiasmo	603	11.6

Es llamativo nuevamente que las dos menos seleccionadas tienen que ver con la felicidad, mientras que en las dos opciones más seleccionadas los estudiantes no hacen referencia a enojo, sino a esa especie de nostalgia por lo que se esperaba tener y no se tuvo.

Otros reactivos planteaban preguntas sobre si creen que el trabajo académico frente a la pantalla es adecuado para asignaturas de tipo teórico, práctico, con proyectos de investigación o de intervención. Las respuestas son igualmente elocuentes.

80% cree que sí se presta para materias teóricas y 20% no (cuadro 15).

■ Cuadro 15. Se adapta a materias teóricas

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	62	3.6
Muy en desacuerdo	64	3.7
En desacuerdo	221	12.7
De acuerdo	867	49.9
Muy de Acuerdo	332	19.1
Completamente de acuerdo	192	11.0

Cuando se trata de materias prácticas, el balance se invierte: 19.85% piensa que sí y 80.15% refiere que no (cuadro 16).

■ Cuadro 16. Se adapta a materias prácticas

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	566	32.57
Muy en desacuerdo	321	18.47
En desacuerdo	506	29.11
De acuerdo	245	14.09
Muy de Acuerdo	62	3.57
Completamente de acuerdo	38	2.19

Cuando se pregunta acerca de asignaturas que involucren proyectos de investigación, seis de cada diez tienen algún grado de concordancia: 62.89% sí para proyectos de investigación, mientras que 37.11% concuerda con el no. Este dato parece estar relacionado con la experiencia que suelen tener los estudiantes en torno a las asignaturas de investigación en el nivel medio superior, que consiste en más indagación de gabinete y menos en trabajo de campo (cuadro 17).

■ Cuadro 17. Se adapta a materias de investigación

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	153	8.80
Muy en desacuerdo	134	7.71
En desacuerdo	358	20.6
De acuerdo	786	45.22
Muy de Acuerdo	199	11.45
Completamente de acuerdo	108	6.22

Por último, al preguntar si veían factible el trabajo remoto en asignaturas que involucran proyectos de intervención/aplicación, siete de cada diez estuvieron en desacuerdo: 30.8% sí y 69.2% no (cuadro 18).

■ Cuadro 18. Se adapta a materias de intervención

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	379	21.8
Muy en desacuerdo	300	17.3
En desacuerdo	524	30.1
De acuerdo	420	24.2
Muy de Acuerdo	71	4.1
Completamente de acuerdo	44	2.5

En materia de interacción, se preguntó a los estudiantes acerca de la cantidad y calidad de la interacción con sus compañeros y maestros. En este caso la pregunta consistía en cotejar su expectativa con la realidad frente a la pantalla. De la misma forma que otro estudio GIESuC que comparaba la experiencia pre y post confinamiento (Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020), los resultados son elocuentes.

La frecuencia en la interacción con compañeros es menor que lo esperado. 67.8% de los participantes en el estudio lo afirma (cuadro 19).

■ Cuadro 19. Frecuencia en la interacción con compañeros

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Menor a la esperada	1 178	67.8
Igual a la esperada	305	17.5
Mayor a la esperada	255	14.7

La frecuencia en la interacción con profesores es igualmente menor, aunque no tan marcado como en el caso de los compañeros (cuadro 20).

■ Cuadro 20. Frecuencia en la interacción con profesores

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Menor a la esperada	992	57.1
Igual a la esperada	549	31.6
Mayor a la esperada	197	11.3

En términos de la calidad de la interacción con sus compañeros es igualmente menor, 56.7% lo afirma (cuadro 21).

**■ Cuadro 21.Calidad de la interacción con compañeros**

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Menor a la esperada	985	56.7
Igual a la esperada	459	26.4
Mayor a la esperada	294	16.9

Y en la calidad de la interacción con sus profesores es igualmente menor, aunque no tan marcado (cuadro 22).

**■ Cuadro 22. Calidad de la interacción con profesores**

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Menor a la esperada	839	48.3
Igual a la esperada	590	33.9
Mayor a la esperada	309	17.8

En síntesis, su percepción de la interacción actual cotejada con la imaginada es menor en términos cuantitativos y cualitativos, lo que, de mantenerse, presumiblemente tendrá un impacto en su involucramiento y pertenencia.

Se incluyeron tres preguntas acerca del vínculo entre realizar trabajo académico por medio de la computadora y un hipotético mundo pospandemia. Los resultados van un poco a contraflujo con los previos, ya que parecen ver relación a lo que actualmente desarrollan con lo que presumiblemente realizarán en un futuro.

Al preguntarles si concuerdan con la frase de “Estudiar por la computadora me prepara para un mundo post Covid”, tres cuartas partes (74.6%) tienen algún grado de concordancia (cuadro 23).

**■ Cuadro 23. Estudiar por la computadora me prepara para un mundo post Covid**

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	99	5.7
Muy en desacuerdo	68	3.9
En desacuerdo	275	15.8
De acuerdo	841	48.4
Muy de Acuerdo	243	14.0
Completamente de acuerdo	212	12.2

Un reactivo relacionado: “El trabajo académico frente a la pantalla me prepara para un mundo tecnologizado” tuvo una concordancia de 86.66% (cuadro 24).

■ Cuadro 24. El trabajo académico frente a la pantalla me prepara para un mundo tecnologizado

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	38	2.18
Muy en desacuerdo	44	2.53
En desacuerdo	150	8.63
De acuerdo	841	48.39
Muy de Acuerdo	367	21.12
Completamente de acuerdo	298	17.15

La frase “La educación remota vía plataformas web es el futuro” fue la que menor nivel de concordancia alcanzó: 56.9%, que es bajo en comparación con las frases previas, pero no es en absoluto desdenable (cuadro 25).

■ Cuadro 25. La educación remota vía plataformas web es el futuro

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	181	10.42
Muy en desacuerdo	126	7.25
En desacuerdo	442	25.43
De acuerdo	605	34.81
Muy de Acuerdo	219	12.60
Completamente de acuerdo	165	9.49

Por último, se incluye una frase emblemática del estudio: “A pesar de estar estudiando frente a la pantalla, me siento un estudiante universitario”. Los resultados son interesantes y un poco preocupantes a la luz de lo que han arrojado investigaciones previas. Seis de cada diez concuerdan; es decir, que sí se sienten estudiantes universitarios frente a la pantalla, mientras que los otros cuatro de cada diez no lo perciben así. La suma de concordancias y discordancias es: 60.52 % sí se siente estudiante universitario y 39.48 % no (cuadro 26).

■ Cuadro 26. A pesar de estar estudiando frente a la pantalla, me siento universitario

Opciones de respuesta	Respuestas	%
Completamente en desacuerdo	185	10.65
Muy en desacuerdo	116	6.68
En desacuerdo	385	22.15

Opciones de respuesta	Respuestas	%
De acuerdo	674	38.78
Muy de Acuerdo	205	11.79
Completamente de acuerdo	173	9.95

Hay que tomar en consideración que los participantes son estudiantes de primer ingreso a la educación superior, cuando accedieron al cuestionario estaban terminando su primer semestre y tenían experiencia vívida sobre el fenómeno. Los resultados en este informe se prestan para más análisis. Por ahora se presentan estos datos para ilustrar que una experiencia diferente de la usual debe ser analizada en sí misma, ya que el conocimiento acumulado sobre el estudiante universitario no alcanza para abordar cabalmente la vivencia de los mismos durante la pandemia. En la siguiente y última sección se proponen algunas ideas a manera de conclusión preliminar.

## CONCLUSIONES

La experiencia del estudiante universitario usualmente recibe una fuerte influencia de sus amigos y compañeros, profesores y personal de apoyo que labora en la institución de educación superior a la que se adscribe dicho estudiante. Las interacciones cotidianas con estos actores van constituyendo “ladrillos” con los que construye su “vida universitaria”. La literatura revisada refiere a momentos y acciones importantes que fortalecen la integración del universitario y cómo ésta depende de que logre la integración institucional y la disciplinar (Silas, 2012; Guzmán Gómez, 2013). Los resultados muestran que los estudiantes de nuevo ingreso parecen estar teniendo un acercamiento parcial a la experiencia y, dadas las limitaciones que plantea el confinamiento, debilita las posibilidades del manejo de los códigos y componentes académicos e institucionales (Mariscal González, 2013). Esta situación, tal vez un poco intangible, plantea que los estudiantes generen de manera autónoma sus propios vínculos, lo que podría ocasionar desajustes una vez que se regrese a los campus/planteles (presumiblemente en agosto 2021). De la misma forma, la estrategias individuales y colectivas que suelen tener los estudiantes en su proceso de adaptación a los estudios universitarios,

apoyadas en la interacción frecuente y significativa con personajes clave dentro de la institución, parecen verse debilitadas al trasladarse a la pantalla de un dispositivo electrónico. Esto último también representa un riesgo en los ámbitos relacional, afectivo y académico, ya que el estudiante se aleja de lo propuesto por la institución en términos formativos, circunscribiéndose a la elaboración de tareas o la participación en actividades.

El estado de ánimo suele determinar la pauta de integración institucional y académica de los estudiantes. El estrés del cambio y su repercusión en la autoestima suelen paliarse con el apoyo de amigos y compañeros (Friedlander, Reid, Shupak, y Cribbie, 2007) o con las oportunidades de involucrarse en actividades formativas o sociales relativas a la institución, especialmente desde el primer semestre (Kuh, Hu y Vesper, 2000; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek, 2006). Sin embargo, al tener una interacción menor que la esperada, el elemento de apoyo puede ser menos efectivo y resultar en problemas de desajuste con la formación superior, en abandono escolar e incluso en daño en la autoimagen del estudiante. Esto es particularmente preocupante en el caso de quienes acceden por primera vez a los estudios universitarios en su familia (los “estudiantes de primera generación”). Este estudio no preguntó a los participantes si son los primeros de su familia en atender a la universidad, pero la evidencia empírica señala que al menos una tercera parte de los actuales estudiantes en educación superior son de primera generación. En este sentido, la sensación de incertidumbre, estrés, frustración o hasta miedo que refirieron los participantes del estudio, puede jugar contra los esfuerzos de favorecer la incorporación y el logro de estudiantes “pioneros” en sus familias.

Para terminar, es llamativo que seis de cada diez estudiantes dicen sentirse estudiantes universitarios, a pesar de no estar en el plantel/*campus* y encontrarse frente a la pantalla. Un elemento adicional que aportan los resultados es la proclividad de los participantes a concordar con que la educación mediatizada será valiosa en un futuro pospandemia; en este sentido, es razonable bosquejar la conclusión de que el estudiante universitario post Covid-19 será diferente del que se conoció antes a través de la investigación académica y la experiencia empírica. Será necesario que los siguientes

proyectos de generación de conocimiento en torno a los alumnos de educación superior tomen en consideración la difícil experiencia que han tenido, especialmente los de nuevo ingreso.

## REFERENCIAS

- Barrón, C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disruptores. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). México: IISUE-UNAM
- Chegg (2021). *Global Student Survey. A survey of the lives, hopes and fears of undergraduate students across 21 countries in the age of Covid and beyond.* <https://www.chegg.com/about/wp-content/uploads/2021/02/Chegg.org-global-student-survey-2021.pdf>
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). México: IISUE-UNAM
- Clark, M.R. (2005). Negotiating the Freshman Year: Challenges and Strategies Among First-Year College Students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296-316. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0022>.
- Contreras, A. B., González, O., y Macías, P. (2020). Intención emprendedora de los estudiantes universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5216/521662150026>
- Culver, K. C., y Bowman, N. A. (2020). Is what glitters really gold? A quasi-experimental study of first-year seminars and college student success. *Research in Higher Education*, 61, 167-196.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Ciudad de México: ANUIES.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. México: Pomares.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., y Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>.
- Grupo de Investigación sobre Educación Superior en Coyuntura GIESuC (2020). *La vivencia de los estudiantes universitarios ante el Covid-19*. Reporte en línea. <https://www.giesuc.org/wp-content/uploads/2020/05/Vivencia-de-estudiantes-ante-la-pandemia-GIESuC-Final.pdf>

- Guzmán, C. (2013). *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES
- Koch, A. K., Foote, S. M., Hinkle, S. E., Keup, J. R., y Pistilli, M. D. (Eds.) (2007). *The first-year experience in American higher education: An annotated bibliography*. Columbia: National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, University of South Carolina.
- Kuh GD., Hu S., y Vesper N. (2000) "They shall be known by what they do": An activities-based typology of college students. *Journal of College Student Development*, (41), 228-244.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridge, B. K., y Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Washington, DC: National Postsecondary Educational Cooperative.
- Mariscal, S. L. (2013). La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año. En C. Guzmán (ed.), *Los Estudiantes y la Universidad: Integración, Experiencias e Identidades*. México: ANUIES.
- Mayhew, M. J., Seifert, T.A., y Pascarella, E. T. (2012). How the First Year of College Influences Moral Reasoning Development for Students in Moral Consolidation and Moral Transition. *Journal of College Student Development*, 53(1), 19-40. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0004>.
- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., y Wolniak, G. C. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works*. Chicago, Illinois: Wiley.
- Means, D.R., y Pyne, K.B. (2017). Finding My Way: Perceptions of Institutional Support and Belonging in Low-Income, First-Generation, First-Year College Students. *Journal of College Student Development*, 58(6), 907-924. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0071>.
- Morrison, S. T., Burr, K. H., Waters, R. A., y Hall, E. E. (2016). The Elon Gap Experience: A Transformative First-Year Experience. *Journal of College Student Development*, 57(6), 755-757. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0074>.
- Padgett, R. D., Johnson, M. P., y Pascarella, E.T. (2012). First-Generation Undergraduate Students and the Impacts of the First Year of College: Additional Evidence. *Journal of College Student Development*, 53(2), 243-266. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0032>.
- Padgett, R. D., Keup, J. R., y Pascarella, E. T. (2013). The impact of first-year seminars on college students' life-long learning orientations. *Jour-*

- nal of Student Affairs Research and Practice*, 50, 133151. <https://doi.org/10.1515/jsarp-20130011>
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students, Vol. 2: A third decade of research*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Wolniak, G. C., Pierson, C. T., y Terenzini, P. T. (2003). Experiences and Outcomes of First-Generation Students in Community Colleges. *Journal of College Student Development*, 44(3), 420-429. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0030>.
- Perez, P., y Silas, J. C. (2010). Jóvenes de uno y otro sexo en la competencia escolar: “el espíritu pedagógico” de Nuevo León. En L. Palacios (ed.), *Cuando México enfrenta la globalización: permanencias y cambios en el área metropolitana de Monterrey* (pp. 271-290). Monterrey, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León, El Colegio de la Frontera Norte.
- Permzadian, V., y Credé, M. (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, 277316.
- Rendon, L. (1992). From the barrio to the academy: Revelations of a Mexican American “scholarship girl.” En L. Zwerling y H. London (eds.), *First-generation students: Confronting the cultural issues* (pp. 55-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rendon, L., Hope, R., y Asociados. (1996). *Educating a new majority: Transforming America’s educational system for diversity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reyes, I. (2020, 19 de noviembre). Apoyará IPN a estudiantes de bajos ingresos con Internet para clases a distancia. *Reporte Índigo*. <https://www.reporteindigo.com/reporte/apoyara-ipn-a-estudiantes-de-bajos-ingresos-con-internet-para-clases-a-distancia/>
- Rice, P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Ruiz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 109-114). México: IISUE-UNAM
- Salgado, M. C. (2005). Empleo y transición profesional en México. *Papeces de Población*, 11(44), 255-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=112/11204411>

- Salili, F., Chiu, Ch., y Hong, Y. (2001). *Student motivation: the culture and context of learning*. Nueva York: Kluwer Academic.
- Sánchez, A. (2021, 28 de enero). Concluye UNAM convocatoria para el préstamo de tabletas. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2021/01/28/politica/015n2pol>
- Silas, J. C. (2012). Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones. *Sinéctica*, (38). [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38\\_07](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_07)
- Silas, J. C., y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L*(ESPECIAL), 89-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>
- Small, M. L., Waterman, E., y Lender, T. (2017). Time Use During First Year of College Predicts Participation in High-Impact Activities During Later Years. *Journal of College Student Development*, 58(6), 954-960. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0075>.
- Terenzini, P., Rendon, L., Upcraft, M., Millar, J., Allison, K., Gregg, P., y Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 30, 301-315.
- Terenzini, P., Springer, L., Yaeger, P., Pascarella, E., y Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37, 1-22
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/C0C4-EFT9-EG7W-PWP4>
- Young, D. G. (2020). Is First-Year Seminar Type Predictive of Institutional Retention Rates? *Journal of College Student Development*, 61(3), 379-390. <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0035>.