



Facultad de Psicología

Trabajo de
fin de grado

Modalidad 1
“Trabajos de revisión bibliográfica”

Autor/a del TFG

Análisis de los
programas de
intervención en
estudiantes
tradicionales
universitarios de
primer año

Alfonso Fernández Vázquez

Grado en Psicología
Año 2015

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Grado en Psicología

Índice

Índice	2
Resumen	4
Abstract	5
Introducción	6
1 El adulto emergente y la transición a la universidad	7
2 Abandono de los estudios en estudiantes universitarios	8
3 Modelos teóricos explicativos del abandono universitario	9
4 Programas para la prevención del abandono universitario	13
Metodología	15
Resultados	18
1 Artículo 1	18
2 Artículo 2	20
3 Artículo 3	21
4 Artículo 4	21
5 Artículo 5	22
6 Artículo 6	23
7 Artículo 7	23
8 Artículo 8	24
9 Artículo 9	25
10 Artículo 10	26
11 Artículo 11	27
12 Artículo 12	28

13	Artículo 13	29
14	Artículo 14	29
15	Artículo 15	30
16	Artículo 16	31
17	Artículo 17	32
18	Artículo 18	33
19	Artículo 19	34
20	Artículo 20	35
21	Artículo 21	36
22	Artículo 22	36
23	Artículo 23	37
24	Artículo 24	37
25	Artículo 25	38
26	Artículo 26	38
27	Artículo 27	39
	Discusión.....	40
1	Países con mayor dedicación e inversión de recursos para el diseño e implementación de programas.....	40
2	Modalidad de los programas introducidos.....	42
3	Relevancia de las oportunidades de interacción social entre estudiantes en programas de intervención. ...	44
4	Inclusión de medios tecnológicos y comunidades de aprendizaje en programas de intervención.	45
	Conclusiones	48
	Referencias bibliográficas.....	50
	Índice de figuras	58
	Índice de gráficos	59
	Índice de tablas	60
	Anexo I. Características de los programas analizados mediante la revisión bibliográfica.....	I

Resumen

La transición a la Educación Superior requiere de constantes adaptaciones a las exigencias y particularidades de un contexto académico-social dispar a etapas anteriores, identificándose el primer año como el período crítico. Las investigaciones muestran la elevada prevalencia de conflictos académicos, emociones, sociales y conductuales en estudiantes de primer año que no disponen de las habilidades precisas para afrontar de forma adecuada esta transición educativa, provocando consecuencias en su desarrollo y formación y que pueden desembocar en la deserción de los estudios superiores. El objetivo de este trabajo es recoger los datos más relevantes aportados por la literatura en los últimos diez años sobre los programas realizados por las instituciones universitarias para prevenir las dificultades relacionadas con el entorno educativo del estudiante tradicional universitario de primer año. La revisión de las investigaciones escogidas informan que Estados Unidos y Australia implementan un mayor número de programas de intervención, situación contraria a los países europeos, que muestran una baja implicación. Existe una amplia diversidad de intervenciones, siendo los programas más reiterados los First Year Seminars (FYS) e instrucción suplementaria. Los hallazgos también muestran la introducción de oportunidades de interacción social entre estudiantes, profesores y personal restante en las iniciativas preventivas, elemento de vital importancia. Finalmente, en los últimos años se han introducido nuevos componentes pedagógicos como las TIC o las comunidades de aprendizaje para aumentar la retención del alumnado.

Palabras clave:

Educación Superior, adulto emergente, deserción, estudiante tradicional universitario de primer año, programas de intervención.

Abstract

The transition to higher education requires constant adaptations to the needs and characteristics of previous stages disparate academic and social context, identifying the first year as the critical period. Research shows the high prevalence of academic, emotions, social and behavioral conflicts in freshmen who do not have the precise skills to adequately face this educational transition, causing consequences on their development and training that can end in dropout of higher education. The aim of this study is to collect the most notable data provided by the literature in the last ten years about programs to prevent problems related to the educational environment of the first-year traditional freshman conducted by academic institutions. The review of selected research report that the United States and Australia implemented a greater number of intervention programs, contrary to European countries, which show a low implication. There is a wide diversity of interventions, being the most reiterated First Year Seminars (FYS) and supplemental instruction. The findings also show the introduction of opportunities for social interaction between students, teachers and the remaining staff on preventive initiatives, element of vital importance. Finally, in the last years new pedagogical components had been introduced in intervention programs such as ICT or learning communities to increase student retention.

Key words:

Higher Education, emerging adulthood, dropout, first-year traditional student, intervention programs.

Introducción

El Sistema de Educación Superior en España ha experimentado, en las últimas décadas, algunos cambios relevantes. La democratización de la sociedad española, el crecimiento económico y tecnológico, y la ampliación de la escolaridad obligatoria, entre otros, ha posibilitado un acceso más generalizado de la población a una formación académica de nivel superior. La confluencia de todos estos factores ha provocado una cierta masificación y diversificación de la población discente que ha afectado a la calidad de la enseñanza/aprendizaje. La Educación Superior es hoy, contrariamente a algunas décadas atrás, frecuentada por estudiantes de diversos orígenes sociales, sobre todo de sexo femenino, y bastante diferenciados en términos de sus trayectorias educativas, habilidades cognitivas, bases de conocimiento y expectativas y motivaciones. Por otra parte, con la implementación de las medidas asociadas al Tratado de Bolonia en todos los países de la Unión Europea, el papel del alumno se ha colocado en el centro del proceso de aprendizaje, lo cual exige tanto un aumento en sus niveles de motivación, autonomía y autorregulación como una mayor responsabilidad por su trayectoria educativa. Ante esta nueva realidad, la dedicación de las instituciones universitarias debe ser mayor. De lo contrario, un acceso más democrático y la ampliación de la diversidad estudiantil no siempre produce un nivel de éxito académico mayor.

Estos hechos cobran un especial relieve si consideramos el nivel de exigencias derivado de la ordenación de las enseñanzas universitarias en España para adaptarlas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), entre las que destacan reconocer y responder a las necesidades de los alumnos, responder a las necesidades del mercado de trabajo,

corresponder y afirmarse en el mercado de la enseñanza, aumentar el nivel de eficacia de las instituciones de Educación Superior y contribuir a la movilidad social, con la finalidad de que los sistemas de educación y formación europeos constituyan una referencia de calidad a nivel mundial para el año 2010 (Secretary-General of the European Commission, SEC, 2004).

1 El adulto emergente y la transición a la universidad

La investigación a nivel internacional conceptúa el primer año de universidad como un periodo especialmente crítico para la mayoría de los jóvenes que se hallan en una nueva etapa evolutiva, denominada por Arnett (2000) “*adultez emergente*”. Esta etapa está situada entre la adolescencia y la adultez plena, cronológicamente entre los 18 y los 25 años, y caracterizada como la edad de la inestabilidad y del enfoque en uno mismo. Además, es el período con mayor oportunidad para las exploraciones de identidad en áreas como el amor, el trabajo y las visiones del mundo. Concretamente, el autor ubica a los adultos emergentes habiendo abandonado la dependencia de la niñez y la adolescencia, pero sin haber entrado aún en las responsabilidades normativas ni permanentes de la adultez, como la formación de la familia, búsqueda de empleo estable o el matrimonio (Arnett, 2000).

Durante el primer año en la universidad, el adulto emergente se enfrenta a un contexto que requiere adaptaciones constantes a los nuevos ritmos y estrategias de aprendizaje y a los nuevos sistemas de evaluación, el desarrollo de nuevos patrones de relaciones interpersonales más maduros en relación con la familia, con los profesores, con los compañeros; un fuerte sentido de la propia identidad y el desarrollo de una identidad vocacional, donde los procesos de toma de decisión, exploración y compromiso con los objetivos ocupan un lugar destacado (Pascarella y Terenzini, 2005). Ante este nuevo contexto, los adultos emergentes deben desarrollar simultáneamente nuevos patrones de respuesta comportamental, cognitiva y afectiva para responder adecuadamente a las nuevas exigencias del medio (Arnett, 2008).

La concreción, determinantes e implicaciones de las características señaladas anteriormente, varían dependiendo de la cultura y el país en el que se desarrolla el individuo (Buhl y Lanz, 2007). Respecto a España, los adultos emergentes se diferencian por el denominado patrón mediterráneo de transición (Fierro y Moreno, 2007), propio de los países del sur de Europa, caracterizado por una fuerte implicación de las redes familiares en la protección de sus miembros ante los riesgos económicos y sociales. Tal como indican Fierro y Moreno (2007), los adultos emergentes españoles, junto con los italianos, ocupan una de

las últimas posiciones en cuanto a independencia con respecto a la familia de origen, el inicio en la actividad profesional y la asunción de los roles adultos.

Pascarella y Terenzini (2005) afirman que muchos adultos emergentes cuando acceden a la universidad no disponen de las habilidades necesarias para manejar exitosamente el conjunto de exigencias que acompañan el inicio de los estudios universitarios. Lejos de la familia y de los amigos deben ajustarse a las demandas propias de un adulto independiente dentro de un espacio desconocido y altamente competitivo, reestructurar su red social, administrar su tiempo de estudio y de descanso, así como hacer frente a los grandes retos académicos (Parker, Summerfedlt, Hogan y Majeski, 2004). La entrada en la Enseñanza Superior puede, en efecto, intensificar el proceso de separación e individualización iniciado en la adolescencia produciéndose una ruptura que, unido a todas las circunstancias anteriores, pueden desembocar en el abandono y la prolongación de los estudios universitarios.

En estas condiciones de máximas exigencias y con sus peculiares características evolutivas no parece extraño que en la última década el grueso de las investigaciones tanto anglosajonas como europeas se centren en el primer año como un periodo crítico marcado por complejos mecanismos sociales, emocionales y académicos que, según los últimos datos, parecen favorables a la concurrencia de conflictos determinantes para el desarrollo y formación de los adultos emergentes que frecuentan las instituciones de Educación Superior.

Los datos no son alentadores: más de la mitad de los estudiantes que ingresan en la Educación Superior revelan dificultades en esta transición educativa (Buote et al., 2007; Keup, 2006), una elevada incidencia de problemas académicos (Wintre, Bowers, Gordner y Lange, 2006), emocionales, como aislamiento, soledad, estrés y depresión (Neto y Barros, 2000), problemas en la relación con los padres y compañeros (Ramsay, Jones y Barker, 2007), problemas de consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas (Caamaño-Isorna, Corral, Parada y Cadaveira, 2008) o aumento de conductas psicopatológicas (Council for the Advancement of Standards in Higher Education, 2006).

2 Abandono de los estudios en estudiantes universitarios

La clarificación del término abandono o deserción de los estudios universitarios ha proporcionado diversas definiciones por parte de distintos autores. Autores como Tinto (2012) o Pascarella y Terenzini (2005) afirman que, aunque ninguna definición puede abarcar la totalidad del fenómeno por la extrema complejidad del mismo y la dificultad de

tener en consideración todas las perspectivas, existe un cierto consenso en admitir como abandono la deserción voluntaria del estudiante de la institución sin completar el programa académico en el que estaba matriculado o irse a otra institución para completar los estudios iniciados sin abandonar la Educación Superior.

Sea cual sea el criterio empleado, no hay duda de que el pobre rendimiento académico, la excesiva cantidad de tiempo invertido en los estudios de grado y el abandono son problemas comunes todos los Estados Miembro de la Unión Europea y otros países industrializados como Estados Unidos o Canadá (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD, 2013). Respecto a España, la estadísticas muestran que entre el 30% y el 40% de los universitarios, que acceden a los estudios superiores entre los 17 e 21 años, nunca llegan a obtener un título universitario (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE, 2010; OCDE, 2008; OECD 2013). El acuerdo es unánime, el curso académico en el que se produce el mayor porcentaje de abandonos es el primer año de carrera (Cabrera, Bethencourt, Álvarez, y González, 2006; Corominas, 2001), con una tasa de abandono de estudios del 19% (Ministerio de Educación, Cultura e Deportes, MECD, 2014).

3 Modelos teóricos explicativos del abandono universitario

Hoy sabemos que la incidencia de problemas como el abandono, fracaso o desajuste es mayor en estudiantes universitarios tradicionales de primer año, como se refleja en los estudios vaciados en las principales revistas dedicadas exclusivamente a evaluar el impacto de la Universidad en el estudiante (Journal of College Student Development, Research in Higher Education, Journal of Higher Educación o Review of Higher Education). Las investigaciones definen al estudiante universitario tradicional de primer año como el alumno entre 17 y 19 años de estatus socioeconómico medio, no perteneciente a una minoría social o étnica y que no concurre en situación laboral activa ni previa estancia en otra institución educativa (Collier y Morgan, 2008; Zeichner, 2009), y que coincide con los cambios evolutivos propios de la adultez emergente.

Hay que tener en cuenta que nos encontramos, actualmente, en los mismos cursos y aulas, con grupos de alumnos tradicionales no sólo con trayectorias escolares anteriores diferentes sino también con un historia personal claramente diferenciada, que en muchos casos se transforma en percepciones, proyectos vitales y expectativas que pueden modelar los primeros años de universidad y afectar de forma significativa la calidad de su adaptación al

contexto universitario y, en consecuencia, su permanencia y/o abandono de la universidad. Pero la preocupación por los desafíos que implican para el estudiante tradicional la transición en la universidad cuenta con una larga tradición, como se pone de manifiesto en los distintos modelos propuestos para explicar el abandono en estudiantes de primer año. A continuación, se describirán de forma sintetizada, algunos de los principales modelos teóricos explicativos en los que se fundamentan los estudios sobre el abandono de la Educación Superior de los estudiantes de nuevo ingreso.

Los teóricos del desarrollo psicosocial defienden que los estudiantes tradicionales de primero se enfrentan al importante desafío de construir un sentido claro y sólido de identidad (traducido en la conquista de niveles crecientes de autonomía), con elevados niveles de adaptación en esta transición educativa. La teoría del desarrollo de la identidad, publicada en 1969 por Chickering y revisada por Chickering y Reisser en 1993 asume el desarrollo de la autonomía como uno de los vectores clave del desarrollo psicosocial de los jóvenes en la Enseñanza Superior. En su obra, el autor reconoce la influencia de la teoría de Erikson, en particular de los conceptos de crisis, y de las tareas psicosociales de construcción de la intimidad, característicos de la adolescencia y de la adultez emergente. En su concepción, el autor identifica siete vectores del desarrollo de la identidad, siguiendo una secuencia gradual y acumulativa: (1) desarrollar un sentido de competencia que conduzca al estudiante a comprometerse con su aprendizaje, resolver problemas o desarrollar habilidades para trabajar en grupo, (2) desarrollar e integrar las emociones que permitan al estudiante balancear e integrar sentimientos positivos y negativos con pensamientos y acciones, (3) desarrollar una autonomía en dirección hacia la interdependencia, asumiendo que la autonomía no se contrapone con el reconocimiento y aceptación de los otros, (4) promover relaciones interpersonales que permitan al estudiante adquirir una mayor tolerancia y apertura a la diversidad de ideas, personas y valores, (5) desarrollar una identidad que requiere la habilidad del estudiante para integrar sus experiencias en un relato de su propia historia que le permita tener una imagen realista estable de sí mismo, (6) desarrollan planes y aspiraciones en función de los intereses propios y, por último, (7) desarrollar la integridad, que se logra cuando el estudiante se identifica con un código de valores que le conducirán a tomar decisiones conscientes y congruentes con ese código.

Chickering y Reisser (1993) confirman que durante los dos primeros años en la universidad, los estudiantes progresan en los tres primeros vectores, mientras que las tareas relativas a los cuatro últimos vectores son más habituales en estudiantes en los dos últimos años de carrera. Es importante resaltar que el desarrollo no es exclusivamente un proceso

madurativo, más bien requiere de apoyo e iniciativas para su desenvolvimiento. La adquisición adecuada de la identidad precisa de una transición exitosa a través de los siete vectores. No obstante, el progreso a través de los más básicos facilita el avance a lo largo de los restantes. La ingente cantidad de investigaciones generadas a partir de los vectores de Chickering ha permitido desarrollar un amplio debate teórico e empírico que explora y operacionaliza su propuesta teórica (e.g. Foubert, Nixon y Sisson, 2005; Soares, Guisande y Almeida, 2007).

Desde una perspectiva sociológica, la teoría de la deserción estudiantil, elaborada por Tinto en el año 1975, es sin duda la que más influencia ha tenido en las investigaciones sobre la permanencia y/o abandono de los estudios universitarios (Tinto, 1975). El autor sostiene que el estudiante accede a la universidad con un background (características familiares, individuales y rendimiento académico previo) que interfieren e influyen en sus metas educativas. A medida que el estudiante transita por la universidad, estas variables del background se van ajustando y reformulando a partir de sus interacciones con los iguales, profesores e institución. De esta forma, las interacciones y relaciones positivas tienden a aumentar la integración, mientras que las negativas procuran reducir la integración, en la medida en que distancian al estudiante de sus intereses individuales, académicos y sociales, lo que inevitablemente conduciría al abandono de los estudios (Tinto, 2012). Numerosas investigaciones confirman la capacidad predictiva del modelo de Tinto (e.g. Carpi, Ronan, Falconer, Boyd y Lents, 2013; Keup, 2006; Krause y Coates, 2008; Lent, 2004; Neuville et al., 2007) y vienen demostrando que los ambientes institucionales que son congruentes con las características y expectativas de los estudiantes que acceden a la universidad generan mayor satisfacción de los jóvenes con su institución y, por lo tanto, con la calidad de su propia experiencia educativa.

En esta misma línea, Bean (1980) incorpora al modelo de Tinto las características del modelo de productividad de las organizaciones laborales adaptándolas al entorno de la Educación Superior, justificando que la productividad en el entorno educativo influye negativamente sobre la deserción. Este autor sugiere que en el abandono de los estudios universitarios influyen cuatro factores: académicos, psicosociales, ambientales y de socialización. Los tres primeros afectan al último, y todos ellos determinan la decisión del estudiante de proseguir sus estudios o no. Bean reconoce la importancia de variables internas (intenciones, actitudes y creencias) y externas. La satisfacción por los estudios es similar a la que siente un trabajador en su puesto de trabajo. Para un estudiante de primer año, sus expectativas por la carrera elegida van a moldear sus actitudes y éstas, a su vez, van a

condicionar sus intenciones conductuales que inevitablemente se verán afectadas por la calidad de los programas, la preparación de los docentes y la relación que mantenga con los iguales.

Por último, cabe destacar el Modelo General para Evaluar el Cambio, propuesto por Pascarella (1985). Este autor sistematiza un complejo de cinco variables cuyos efectos directos e indirectos serían los responsables de los cambios cognitivos y de aprendizaje que experimenta el estudiante. La confluencia de las dos primeras variables, las características estructurales y organizacionales de la institución (inscripción en el sistema universitario, relación profesores/estudiantes, selectividad...) y los antecedentes de los estudiantes (aptitudes, personalidad, aspiraciones...), darían lugar al entorno institucional, tercera variable del modelo. Estos tres elementos influyen en un cuarto factor, las interacciones con los agentes de socialización, siendo los profesores y alumnos quienes desempeñan esta función. El quinto factor, la calidad del esfuerzo del estudiante, es influido por los antecedentes de los estudiantes, el entorno institucional y las interacciones con los agentes de socialización. Finalmente, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, la quinta variable, es el resultado de la influencia de los antecedentes de los estudiantes, las interacciones con los agentes de socialización y la calidad del esfuerzo del estudiante. El compendio de interacciones entre las cinco variables del modelo, siendo éstas acontecidas de forma gradual y sucesiva, revela el dinamismo y continuo cambio que propone Pascarella.

Más recientemente, Pascarella y Terenzini (2005) destacan las características preuniversitarias y la capacidad de esfuerzo como dos variables de protección para la permanencia de los estudiantes de primer año en la universidad. Esta última variable adquiere una gran relevancia en el contexto universitario europeo. Junto con los cambios evolutivos propios de la adultez emergente, se proponen ahora nuevas exigencias derivadas de la ordenación de las enseñanzas universitarias para adaptarlas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta reforma implica para los estudiantes, entre otros aspectos, un nivel de enseñanza más exigente, nuevas formas de gestión de su tiempo, estudio y ritmo de trabajo diferentes, un nuevo concepto de aula y nuevos modelos de evaluación. En definitiva, se les demanda un rol más activo en el que deben asumir una parte importante de responsabilidad en la organización de su trabajo.

4 Programas para la prevención del abandono universitario

La Enseñanza Superior es considerada un motor del desarrollo científico, tecnológico, económico, social y cultural a escala mundial, que en los últimos años ha incrementado su importancia por ser considerada uno de los agentes educativos más importantes a lo largo de la vida. El abandono de los estudios universitarios constituye una brecha profundamente inquietante en el plano humano y social, muchas veces generador de exclusión que puede marcar la trayectoria vital del joven (Tinto, 2012). Identificar las necesidades de los diferentes grupos de jóvenes que frecuentan las instituciones de Educación Superior, e implementar programas para facilitar el proceso de transición de la educación secundaria a la educación superior, cuenta con una larga tradición en la literatura empírica anglosajona, bastante escasa en muchos países de Europa y prácticamente inexistente en países como Portugal y España. En este sentido, autores Fernández y colaboradores (Fernández, Arco, López, y Heilborn, 2011) o García-Ros y colaboradores (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, y Natividad, 2012) defienden que la universidad debe desarrollar programas favorecedores de desarrollo de los estudiantes, dirigiendo la atención de los responsables hacia los nuevos retos que se les plantean. En sus reflexiones sobre la universidad, estos investigadores consideran la integración y el ajuste del estudiante al nuevo contexto como uno de los primeros y más importantes desafíos. Los distintos programas pueden enfocarse a distintas áreas del joven.

Las instituciones reconocen los costes económicos y sociales de la deserción de sus estudiantes (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie y Gonyea, 2008). Los programas de intervención temprana en alumnos persiguen evitar problemas académicos, emocionales, adicciones o la exclusión social, y que desemboquen en la desvinculación de la trayectoria académica del estudiante universitario. Estas iniciativas pretenden aumentar el compromiso del alumnado a través su participación activa en actividades de mejora de las interacciones entre el individuo y la institución, así como con otros agentes educativos. La integración del estudiante en el sistema universitario es un componente crítico durante esta etapa (Kuh et al., 2008). Los esfuerzos realizados por los centros educativos se enfocan hacia las necesidades específicas de sus alumnos matriculados, que difieren de una región a otra.

El propósito de este trabajo es realizar una revisión bibliográfica de los programas de intervención en estudiantes universitarios tradicionales de nuevo ingreso implementados para favorecer la transición a la educación superior publicados en los últimos diez años. El análisis

de la literatura existente nos informa del enfoque teórico que fundamenta la intervención, el ámbito de actuación a los que se dirigen y los principales déficits y necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso en la etapa de transición. Las cuestiones a investigar en este trabajo se centran en cuatro grandes aspectos:

- a) Países con mayor dedicación e inversión de recursos para el diseño e implementación de programas preventivos de la deserción estudiantil de nuevo ingreso de la Educación Superior.
- b) Modalidad de los programas introducidos en las instituciones universitarias para combatir el abandono del estudiante tradicional de primer año.
- c) Relevancia de las oportunidades de interacción social entre estudiantes en los programas de intervención.
- d) Inclusión de medios tecnológicos y comunidades de aprendizaje en programas de retención del alumnado de primer año.

Metodología

Para alcanzar los objetivos señalados, la búsqueda de información se realizó siguiendo el procedimiento que se describe a continuación. En primer lugar, se determinaron las bases de datos a consultar para la búsqueda sistémica de la información, seleccionando PsycINFO y ERIC. La primera registra un número elevado de registros bibliográficos con contenido interdisciplinario, siendo una de las bases de datos más empleadas por todos los psicólogos nacionales e internacionales. ERIC es una base de datos de documentos científicos en materia educativa. Ambas bases de datos se encuentran en acceso abierto desde las bibliotecas de la Universidade de Santiago de Compostela.

En la primera fase, se realizó una búsqueda en la base de datos PsycINFO, en Marzo de 2015, con los siguientes términos: *university, college, higher education, dropout, retention, persistence, program, intervention* y *first-year student*. La finalidad era obtener la mayor cantidad de información posible para, posteriormente, depurarla. Se seleccionaron artículos de revistas científicas indexadas en esta base de datos. Los resultados de la búsqueda se detallan en la Tabla 1. Las palabras clave empleadas ofrecieron 333 artículos. Una vez identificados y tras la eliminación de las referencias duplicadas, el número final de artículos fue de 287.

En la segunda fase, se realizó una búsqueda en la base de datos ERIC utilizando las mismas palabras clave empleadas en la primera búsqueda. Los resultados ascendieron a 98. Se realizó un método comparativo cruzando las referencias de ambas bases de datos, y que permite encontrar desviaciones mínimas de los resultados. Este método ha consistido en asignarle un código a cada búsqueda, marcando los artículos cuando se repiten o añadiendo el

Tabla 1.

Resultados de la búsqueda bibliográfica en la base de datos en línea PsycINFO

Términos de búsqueda	Resultados	Resultados 10 últimos años
(University) AND (Dropout)	3.164	2.330
(University OR College) AND (Dropout)	3.536	2.387
(University OR College OR Higher Education) AND (Dropout)	3.889	3.067
(University OR College OR Higher Education) AND (Dropout OR Retention)	18.877	13.158
(University OR College OR Higher Education) AND (Dropout OR Retention OR Persistence)	25.369	17.834
(University OR College OR Higher Education) AND (Dropout OR Retention OR Persistence) AND (Program)	5.541	4.192
(University OR College OR Higher education) AND (Dropout OR Retention OR Persistence) AND (Program OR Intervention)	7.221	5.677
(Program OR Intervention) AND Traditional First year students	6	6
(College OR University OR Higher Education) AND (Dropout OR Retention OR Persistence) AND First year students	426	333

artículo a la lista ante una nueva referencia. El resultado final es una lista de artículos, libres de repeticiones, de las que se extraen las referencias. Las referencias bibliográficas extraídas tras el cruzamiento de los resultados obtenidos de ambas bases de datos ascienden a 293. Posteriormente, para la selección definitiva de documentos bibliográficos que integran nuestra revisión, se han determinado criterios de inclusión y exclusión (Tabla 2).

La búsqueda sistémica proporcionó 24 artículos. Posteriormente, se realizó una búsqueda manual consultando las referencias bibliográficas de todos los artículos seleccionados para ampliar la documentación. Los artículos hallados se depuraron con los mismos criterios de inclusión y exclusión aplicados en la búsqueda sistémica, obteniendo 3 nuevos artículos incluidos en la revisión (Ver Figura 1).

Tabla 2.

Criterios de inclusión y exclusión de los artículos científicos de la búsqueda bibliográfica.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos publicados en formato papel o formato virtual indexados en bases de datos.	Estudiantes no tradicionales.
Artículos disponibles en las bibliotecas de la Universidad de Santiago de Compostela, documentos en red o disponibles por la tutora.	Población objetivo compuesta exclusivamente por grupos de riesgo.
Artículos publicados en los últimos diez años.	Intervenciones en los que la retención del alumnado sea un objetivo secundario.
Artículos publicados en castellano e inglés.	Acciones de intervención sin planificación y/o diseño previo.
Artículos que incluyen programas centrados en estudiantes universitarios tradicionales de primer año.	Programas económicos y/o políticos.

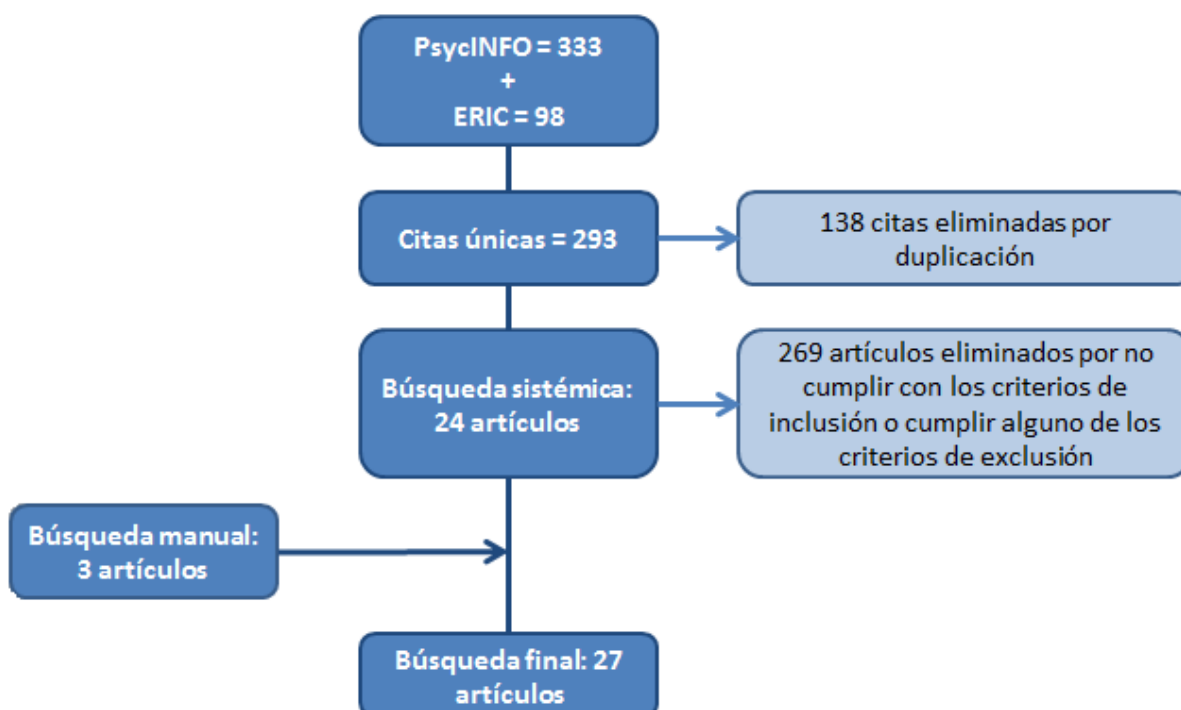


Figura 1. Procedimiento de selección de los artículos de revisión bibliográfica.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Tras la depuración de los documentos a partir de los criterios de inclusión y exclusión, la búsqueda proporcionó un total de 27 artículos accesibles incluidos en nuestra revisión. Se analizó la procedencia de la institución objeto de estudio y el año de publicación (Gráfico 1 y 2). La descripción de los programas de cada uno de los trabajos examinados se recoge en los apartados posteriores. Se han incluido todos los datos relevantes presentados en los documentos bibliográficos referidos a cada una de las iniciativas. Las características más importantes de cada programa se recogen en la Tabla 3 incluida en el Anexo I.

1 Artículo 1

Andersson, Johnsson, Berglund y Ojehagen (2009) describen un programa de prevención del estrés y del abuso del alcohol para todos los estudiantes de nuevo ingreso implementado en las universidades suecas de Luleå y Växjö. Pese a que algunas intervenciones se dirigen específicamente a alumnos de riesgo, este programa se oferta a todos los estudiantes de primer año para prevenir la deserción académica secundaria al consumo elevado de alcohol y niveles excesivos de estrés. Durante las primeras semanas del curso académico, los estudiantes recibieron toda la información del programa y el uso de los datos obtenidos con finalidad investigadora, se obtuvo el consentimiento de los participantes y se realizó una evaluación individual utilizando como instrumentos el AUDIT, una versión corta del Alcohol Expectancy Questionnaire (AEQ), eBAC, un cuestionario de estrés y una versión corta del Hopkins Symptom Checklist (SCL).

Gráfico 1.

Distribución temporal de los artículos de la revisión bibliográfica.

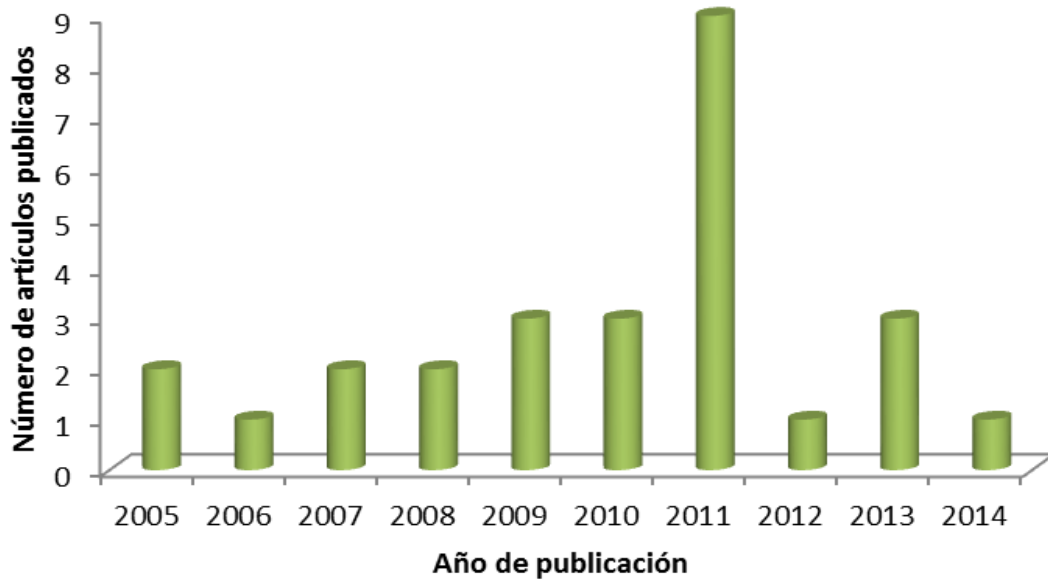


Gráfico 2.

Distribución territorial de los programas de intervención descritos en la revisión bibliográfica.



Se ofertó un programa de prevención primaria para el abuso del alcohol y el manejo del estrés para todos los participantes y, según los resultados de la evaluación individual, se ofreció la posibilidad de participar en otro programa de prevención secundaria para estudiantes que presentan un consumo de alcohol elevado y una gestión del estrés inadecuada. Un mes después de la evaluación inicial se realizaron intervenciones grupales en estudiantes de riesgo. Las intervenciones prosiguieron durante todo el curso académico.

2 Artículo 2

Arco-Tirado, Fernandez-Martin y Fernandez-Balboa (2011) describen un programa de tutoría entre iguales desarrollado en la Universidad de Granada para estudiantes de titulaciones no adaptadas al plan Bolonia. Estos programas consisten en intervenciones de corte psicopedagógico caracterizadas por la existencia de relaciones entre estudiantes de primero (tutorados) con otros de cursos superiores (tutores) con mayor experiencia, formación y un buen rendimiento académico. Los tutores ofrecen asesoramiento a sus tutorados para que inviertan su tiempo en labores académicas del modo más óptimo, realicen esfuerzos de calidad, aumenten su autonomía o participen de forma activa en el aprendizaje. Este artículo muestra la participación de 50 tutorados de Licenciatura en Farmacia, Economía, Ingeniería Química e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos (24 hombres y 26 mujeres).

La formación de los tutores se realizó durante doce horas durante dos semanas mediante una metodología participativa. El objetivo era potenciar las competencias precisas para desarrollar con éxito las funciones correspondientes al puesto de tutor. Durante el primer cuatrimestre del curso académico se realizaron diez sesiones de noventa minutos de tutoría entre los estudiantes con una frecuencia semanal. En la primera sesión se elaboró una programación académica del curso para la realización de tareas y estudio personal, la descripción de los servicios universitarios, un debate sobre las implicaciones de la vida universitaria, análisis de los derechos y deberes del estudiante y la descripción de las tareas de la siguiente sesión. Durante las siguientes sesiones se trabajaron contenidos relacionados con evaluación de necesidades, hábitos saludables, condiciones de estudio, formulación de objetivos, tareas, estrategias, dificultades en la planificación de hábitos y trabajo intelectual. Al inicio de cada tutoría se revisaron las tareas prefijadas en la sesión previa. Finalmente, tras las tutorías, se adoptaron medidas de seguimiento de los estudiantes.

3 Artículo 3

Basu-Butt, Slappey y Bartley (2010) publicaron un artículo que describe un seminario de primer año (FYS) para ayudar a 24 estudiantes de la University of West Georgia a desarrollar una comprensión conceptual profunda de nociones básicas de química y de la metodología de trabajo de los científicos. Históricamente, los estudiantes de primer año de titulaciones de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) presentaban dificultades con materias que contenían contenidos relacionados con química. Tras el análisis de la casuística, se observó que estas materias precisaban de un amplio vocabulario específico complejo y abstracto para el estudiante, La escasa aplicación práctica mostrada provocaba un descenso en la motivación del alumno, aumentando la ausencia a clase, no superar la asignatura e incluso derivar en la deserción de los estudios universitarios.

La institución universitaria desarrolló un FYS titulado *What Do You Know about Space Science?* (WDKA: Space Science). El curso tenía una duración de 2,5 horas semanales durante el primer cuatrimestre académico. Se dirigió a proporcionar un ambiente de aprendizaje colaborativo, investigación orientada y contextualización de la química. El FYS ofreció la posibilidad de que los estudiantes realizaran su propio proyecto experimental relacionado con la materia o el espacio utilizando metodologías y técnicas de análisis de datos similares a las de un profesional titulado. Todas las sesiones incluían explicación de nuevos contenidos junto con actividades prácticas de carácter abierto que facilitaban el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes. Al finalizar las actividades, los alumnos tenían que exponer los resultados incluyendo el uso de la tecnología, mejorando su capacidad comunicativa.

4 Artículo 4

Budgen, Main, Callcot y Hamlet (2014) describen un programa anual realizado en una universidad australiana para el aumento de la participación y retención de 150 estudiantes de primer año de Educación Primaria. Debido a la elevada deserción de estudiantes de esta titulación (27%), se desarrolló un programa que conjugaba temas curriculares, orientación y tutoría. El propósito era proporcionar una experiencia enriquecedora aumentando el compromiso del estudiante y la construcción de capital social mediante interacciones sociales de calidad. El programa está basado en el *Programa de Educación Deportiva en Educación Física* (SEPEP) de Alexander y Taggart (1994) y en el *Modelo de Educación Deportiva* de Siendentop (1994). Ambos modelos defienden que aquellos estudiantes afiliados en equipos

deportivos que asumen roles de capitán y/o entrenador desarrollan habilidades, estrategias y capacidades que favorecen el abordaje de problemáticas durante su desarrollo. Así mismo, aquellos estudiantes que participan en el equipo deportivo también se ven beneficiados aumentando su afiliación dentro del equipo y mejorando sus destrezas gracias a la interacción con el capitán y/o entrenador y el apoyo social.

En esta iniciativa, se asignan a los estudiantes de primer año en ocho equipos capitaneados por alumnos de segundo o tercer año de la titulación, que ejercían el papel de mentor y un miembro del personal de la institución educativa. Para aumentar el sentido de comunidad y la afiliación de los estudiantes con respecto a su equipo se asignaron nombres y colores a cada grupo. Se planificaron actividades de formación lúdicas en equipo cada tres semanas durante el primer cuatrimestre. La finalidad era aumentar las interacciones tanto académicas como sociales de todos los estudiantes y su compromiso con el grupo. Durante el segundo cuatrimestre se realizaron actividades menos estructuradas para mantener los vínculos sociales basadas, fundamentalmente, en el entretenimiento mediante la práctica deportiva o la realización de productos artesanales.

5 Artículo 5

La University of Arizona realiza todos los años un programa de verano para estudiantes de nuevo ingreso (NSSP). Los programas de verano, a pesar de la heterogeneidad de sus contenidos, se dirigen hacia el asesoramiento de los servicios universitarios y el desarrollo de habilidades necesarias durante la educación terciaria y de nuevas redes de apoyo social antes del inicio del curso académico. Desde su implementación en 1969, se han beneficiado del mismo casi 13.000 estudiantes de una amplia diversidad de titulaciones. Cabrera, Miner y Milem (2014) publicaron un estudio evaluando la eficacia de este programa universitario y en el que se incluye una breve descripción del mismo. NSSP es un programa para todo estudiante de primer año a tiempo completo cuyo objetivo es orientar sobre el entorno universitario a sus participantes facilitando su transición. Se desarrolla durante seis semanas antes del inicio de la docencia universitaria. Su objetivo principal es orientar a los estudiantes de nuevo ingreso a la etapa universitaria y ayudar a desarrollar habilidades para afrontarla con éxito. Entre las oportunidades que ofrece se halla la inscripción a cursos académicos, experiencias resultantes de vivir en residencias estudiantiles durante la estancia del programa de verano, participación en actividades sociales y conocer los servicios de apoyo académico-sociales del campus.

6 Artículo 6

Southern Illinois University Carbondale (SIUC) registra anualmente 2.660 estudiantes de nuevo ingreso. No obstante, sólo el 70% regresa durante el segundo año (Clark y Cundiff, 2011). Para aumentar las cifras de retención universitaria, la SIUC ha desarrollado un curso “*Universidad 101*” para todos los estudiantes de primer año de la institución. Esta modalidad de programas fue introducida por John N. Gardner en 1972 y expandida a nivel internacional posteriormente (Pascarella y Terenzini, 2005). Este programa se enmarca dentro de los Seminarios de Primer año (FYS) incluido en el denominado First Year Experience (FYE) de la institución. Este curso voluntario está dotado de tres créditos y se desarrolla durante un semestre académico. Cualquier estudiante de nuevo ingreso puede matricularse en este curso, y se recomienda a aquellos alumnos de riesgo. Las clases se desarrollan en grupos de veinte participantes para facilitar la participación y la interacción social de los estudiantes.

Este programa examina el propósito de la educación superior y la responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje. “Universidad 101” de la SIUC se fundamenta en el aumento de la integración académica y social propuesto por Tinto como aspectos esenciales para afrontar con éxito la transición universitaria. Los objetivos del programa buscan mejorar de los hábitos de estudio y la planificación académica de los estudiantes, aumentar las oportunidades para mantener un estilo de vida saludable y una red de relaciones sociales nuevas dentro de la institución educativa.

7 Artículo 7

Cohen, Chang, Pooley y Pike (2008) describen el programa “*Enhancing Quality and Learning*” (EQUAL), desarrollado en la School of Psychology de Edith Cowan University (ECU). El artículo científico no describe la duración del programa ni el número de participantes en el mismo. Esta iniciativa está compuesta por siete elementos distintos. Primero, se incluye una sección de tutoría entre iguales, en la que estudiantes de segundo y tercer curso asesoran a los participantes del programa. La tutoría entre iguales permite que el alumno exprese sus dudas e inquietudes en un ambiente agradable. El objetivo es que todo estudiante de nuevo ingreso pueda disponer de ayuda y apoyo de otros alumnos y personal de la institución. Con esta iniciativa se consigue proporcionar orientación sobre la institución y aumentar el apoyo emocional, las amistades, la autoeficacia y el aprendizaje de técnicas de estudio útiles y el conocimiento sobre la titulación. El segundo componente del programa son las comunidades de aprendizaje. Se divide a los alumnos en pequeños grupos para aumentar

la integración académica y social. El profesor adopta un rol de facilitador y el alumno adquiere un papel de aprendizaje activo. Se consigue una mejora en el aprendizaje mediante el aumento de la colaboración, aprendizaje activo y la participación. También se desarrollan habilidades útiles para la vida profesional y aumenta el sentido de pertenencia con el grupo. Un tercer componente son las reformas curriculares, realizándose ajustes en el plan de estudios y en los contenidos de las materias de la titulación. El cuarto elemento que destacan los autores corresponde a la formación de tutores. Se realizó un entrenamiento exhaustivo durante un día completo antes del inicio del primer semestre de los alumnos de segundo y tercer curso. Se enseñaron habilidades, conocimientos y recursos de enseñanza para asegurar una atención de calidad. El quinto componente concierne a la orientación en el ámbito universitario del estudiante. Su propósito es proporcionar información relevante en relación a asuntos académicos, políticas de calificación, expectativas académicas y procedimientos universitarios. También persigue la integración en el tejido social de la institución por parte del alumno, dándole la oportunidad de familiarizarse con el personal de la universidad, tutores o estudiantes de último año, entre otros. Un sexto elemento del programa es el desarrollo de un portafolios personal del estudiante desde el ingreso en la institución hasta la finalización de la titulación. Esta metodología de aprendizaje consiste en el acúmulo de evidencias de la consecución de competencias y logros del estudiante. De este modo, el alumno es consciente de sus progresos y aumentando su autoeficacia académica. Finalmente, el último elemento de este programa multicomponente corresponde al aumento de la comunicación con escuelas de secundaria para reducir el contraste entre las expectativas de los potenciales estudiantes y la realidad universitaria.

8 Artículo 8

En la Northwestern University, se ha implementado un programa para la prevención del abandono universitario basado en el *Professional Development Program Mathematics Workshop* desarrollado por Treisman (citado en Drane, Smith, Light, Pinto y Swarat, 2005). Este proyecto desarrollado en la década de los 80 distribuía a estudiantes pertenecientes a minorías sociales en pequeños grupos colaborativos cuya composición oscilaba entre cinco a siete estudiantes facilitando la cohesión grupal. Durante este taller, los participantes invertían cuatro horas semanales a la resolución de problemas y tareas propuestas por un estudiante matriculado en los cursos superiores de la titulación que asumía el rol de facilitador, mostrando. El facilitador inducía a la discusión y a la búsqueda de soluciones entre los

participantes. Esta distribución permite el desarrollo de comunidades de aprendizaje dinámicas, mejorando las habilidades académicas y la iniciación y mantenimiento de vínculos sociales. Los trabajos de Treisman fueron un éxito, y se replicaron en diversas universidades, como la Northwestern University (Drane et al., 2005). Este artículo describe los resultados del programa *Gateway Science Workshop* (GSW) en estudiantes de Biología, Química y Física.

El programa difiere del programa original propuesto por Treisman en dos aspectos. En primer lugar, actualmente se oferta a todo estudiante de nuevo ingreso de la institución, y no exclusivamente a individuos en situación de riesgo de exclusión o que pertenecen a minorías como sucedía originalmente. Y en segundo lugar, la carga horaria destinada a esta iniciativa se ha reducido hasta dos horas semanales. Dependiendo de la titulación existen diferencias en la planificación horaria del programa. Los participantes pertenecientes a la titulación de Biología realizan 8 sesiones de dos horas de duración, mientras que los de Física presentan 6 sesiones de dos horas, y los de Química 8 sesiones de 90 minutos. Con respecto a la composición de los grupos de trabajo colaborativo, el tamaño de los grupos de los alumnos de Biología oscila entre 6 y 8 miembros, mientras que de los de Física 10 y 12, y los de Química entre 4 y 7.

Los facilitadores reciben un adiestramiento sobre sus funciones, teorías y estilos de aprendizaje y dinámicas de grupo a lo largo de un día completo antes del inicio del curso académico. Los participantes realizaban lecturas, prácticas de laboratorio y sesiones de discusión sobre problemas de la etapa universitaria durante las clases del programa. El propósito de esta iniciativa es aumentar las relaciones sociales entre iguales y mejorar la resolución de problemas de la etapa universitaria, así como proporcionar conocimientos y destrezas imprescindibles para afrontar con éxito la transición de la educación terciaria.

9 Artículo 9

Everett (2013) describe un FYS obligatorio de 13 semanas en una universidad pública al sudeste de Estados Unidos y ponderado con tres créditos. Esta iniciativa se realiza en el primer semestre del curso académico con 110 participantes del primer curso de la titulación de Artes liberales.

Esta iniciativa enfatiza la influencia positiva en el aprendizaje de la redacción en un periódico virtual de textos narrativos relacionados con la etapa universitaria durante el primer semestre. Los objetivos del seminario fueron: a) desarrollar habilidades generales, tales como

técnicas de estudio, creatividad y pensamiento crítico, b) establecer metas personales y académicas y, c) introducir a los estudiantes en temáticas de relevancia. Los estudiantes redactaban una entrada semanal del periódico mediante una plataforma virtual. Los participantes tenían libre albedrío a la hora de seleccionar la extensión y temática. No obstante, y debido a la oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico y la autorreflexión, se les indicó que deberían de incluir pensamientos, sentimientos y preguntas con respecto a tópicos o experiencias surgidas a lo largo del semestre en sus redacciones. La última semana, los alumnos tuvieron que releer sus entradas anteriores y elaborar una aportación final donde expusieran los sentimientos y pensamientos que germinaron durante la lectura. Este programa permite el progreso académico mediante el entrenamiento de habilidades comunicativas y reflexivas y favoreciendo la participación del estudiante en actividades relacionadas con la institución. Además, mejora la esfera social del estudiante, infundiendo el sentimiento de ser escuchado por sus iguales, aumentando la empatía, favoreciendo el libre intercambio de opiniones y consejos y compartiendo experiencias tanto positivas como negativas durante la etapa universitaria.

10 Artículo 10

El artículo describe “*Pathways to Success*” (PWAY), un programa implementado desde 2004 que oferta tutorías y cursos de desarrollo con el propósito de reducir los déficits de preparación de estudiantes de nuevo ingreso durante el primer semestre (Fowler y Boylan, 2010). Aunque Fowler y Boylan no indican la institución universitaria concreta en la que se desarrolla esta iniciativa, indican que ésta se encuentra en una zona rural al sur de Estados Unidos. El objetivo específico de este curso es mejorar la experiencia de los estudiantes durante su primer año modificando, fundamentalmente, los factores no académicos. Los estudiantes, dependiendo de las circunstancias de cada alumno, pueden matricularse en diferentes materias incluidas en el PWAY de tres créditos cada una hasta un máximo de 12 créditos entre: curso de transición, desarrollo de la redacción en lengua inglesa, pre-álgebra, y una materia optativa del segundo semestre.

El programa se divide en una jornada inaugural de orientación y en una segunda parte de sesiones magistrales y tutorías. Durante la jornada de orientación, los participantes deben firmar un contrato de compromiso con respecto al asesoramiento, tutoría y asistencia obligatoria acordados, pudiendo ausentarse hasta una semana. La distribución horaria fue de lunes a viernes con dos combinaciones distintas e incluía descansos y sesiones de tutoría.

Entre los contenidos y procedimientos de las diferentes materias se encuentran la toma de notas efectiva, la gestión del tiempo, estilos de aprendizaje, uso de equipos electrónicos de la institución, elementos básicos de lectura, aspectos metacognitivos del aprendizaje; realización de pruebas psicométricas y el desarrollo de objetivos personales. Durante las sesiones de asesoramiento, inicialmente se habla de los factores de éxito no académico y personales y cómo sus decisiones pueden repercutir en sus vidas. Cuando el rendimiento de un alumno decaía, éste debía acudir a tutorías con el fin de analizar su situación.

Durante las visitas de asesoramiento, los tutores discuten los factores de éxito no académicas y personales, además de los requisitos del programa PWAY. A lo largo del primer semestre, el asesoramiento perdía su carácter directivo dando paso a un enfoque colaborativo y orientado al proceso del estudiante. Además, los tutores recordaban con frecuencia la importancia alcanzar metas prefijadas para la obtención del éxito académico y revisaban si los objetivos establecidos previamente por los participantes eran realistas y pertinentes.

11 Artículo 11

Este artículo describe el curso “*BUS101–Marketing First-Year Experience*” ofertado por la New England University en 2008 a lo largo del año académico (Greene, 2011). El documento científico no indica a qué titulaciones de la institución universitaria se oferta este programa. Los objetivos de este programa son orientar a los estudiantes a la vida universitaria y los estudiantes, presentar un abanico de temáticas de negocios con distintas funciones, enfatizando la comercialización del producto, y ayudar al estudiante a desarrollar habilidades y conocimientos específicos necesarios durante su etapa universitaria. Este programa sostiene que el aumento de la participación del estudiante en programas y actividades durante el primer año facilita su persistencia en el sistema universitario. La metodología empleada se enfoca en las teorías del proceso de aprendizaje experiencial de Kolb y de Wolfe y Byrne (citado en Greene, 2011). La temática del curso gira en torno a los nociones básicas de marketing, plan de negocios, finanzas, economía y contabilidad. También se enseñaban estrategias de estudio, toma de notas, gestión adecuada del tiempo, las normas y reglamentos de la institución, y los servicios de la misma.

El curso está ponderado con tres créditos universitarios. Las primeras seis semanas del semestre se dedicaron a la exposición de conceptos básicos de mercado, que se impartieron en sesiones magistrales con todos los alumnos. La actividad principal del programa

denominada, “*The great cookie challenge*”, se realizó durante las semanas posteriores del primer semestre. Para esta tarea se dividió a los estudiantes en grupos de cuatro o cinco miembros. El alumnado, a través de una experiencia de marketing real, tenía que desarrollar su propio plan de negocios para la venta de galletas de chocolate posibilitando la adquisición de habilidades de trabajo colaborativo con sus compañeros, creatividad, escritura y comunicación oral. Los participantes disfrutaron de libertad plena para estructurar y realizar su propio plan de negocios. Tras varias semanas planificando el modelo de negocios, los estudiantes tenían una semana de plazo para la venta y distribución de las galletas. Al final de la tarea, los integrantes de cada grupo tuvieron que redactar un informe final y exponer los resultados ante sus compañeros. Los estudiantes crearon presentaciones en PowerPoint para describir sus planes de marketing, discutir sus campañas de marketing particulares, explicar sus resultados y reflexionar sobre su propia experiencia.

12 Artículo 12

Jamelske (2009) describe los cursos y FYS que componen el FYE realizado en una universidad pública de medio oeste de Estados Unidos. Actualmente, esta iniciativa se compone de 85 seminarios ponderados con 3 créditos. Los cursos presentan una amplia diversidad temática y metodológica entre sí. Esta oferta con una gama tan extensa permite que aproximadamente el 85% de los alumnos de nuevo ingreso puedan matricularse en estos cursos cada año (Jamelske, 2009). El programa fue diseñado para agregar componentes curriculares propios de distintas titulaciones y extracurriculares a cursos básicos ya existentes en un esfuerzo por integrar a los estudiantes en la comunidad universitaria. El objetivo de este programa es mejorar la calidad de la experiencia del primer año del alumno y contribuir al éxito de los estudiantes a través una mejora en el aprendizaje, la satisfacción y desembocando en una mayor retención. Los objetivos específicos comunes a todos los cursos persiguen: a) iniciar una educación estudiantil liberal que despierte su curiosidad intelectual; b) mejorar habilidades necesarias para el éxito académico: leer, escribir, hablar, escuchar, pensar, investigar, analizar, el uso correcto de las TIC, habilidades requeridas para hacer uso de la biblioteca, y gestión del tiempo; c) fortalecer el vínculo estudiantes – institución; y d) fomentar la participación de los estudiantes en actividades académicas y no académicas fuera de la clase. Además, se persigue fomentar las interacciones académicas y sociales con miembros de la institución, y crear un entorno adecuado para la interacción entre iguales dentro de una comunidad de aprendizaje educativo.

Cada curso está dirigido por un miembro del personal docente de la institución universitaria. Además, se selecciona a un mentor entre los estudiantes de niveles superiores para cada curso, que desempeñará un papel activo de ayuda y colaboración con los estudiantes de nuevo ingreso en las distintas actividades planificadas para facilitar la adaptación al entorno universitario. Existen talleres de entrenamiento para docentes y mentores de carácter voluntario diseñados por la institución universitaria. La mayoría de los cursos ofertan veinte plazas para los estudiantes. Este número reducido se ha diseñado para fortalecer la conexión con la universidad, proporcionando oportunidades para que los estudiantes interactúen de forma estrecha con sus compañeros y para trabajar de forma colaborativa entre sí.

13 Artículo 13

Lang (2007) describe un FYS durante el primer semestre implementado en la University at Buffalo (UB) de Nueva York y ponderado con un crédito en el plan de estudios de la titulación. Según Lang (2007) este curso se concentra en proveer recursos, fomentar las relaciones sociales de calidad y apoyar al estudiante en el compromiso de sus responsabilidades dentro de la comunidad universitaria. El curso oferta un máximo de 24 vacantes para estudiantes de primer año.

La diversidad temática analizada en este FYS incluye la gestión adecuada del tiempo, el aprendizaje dentro y fuera del aula, la planificación universitaria, asesoramiento académico, el consumo de alcohol y drogas, la importancia de la dieta y el ejercicio en el bienestar, la prevención de conductas sexuales de riesgo o la estima hacia la diversidad cultural existente en la institución educativa. Todos los elementos analizados incluyen estrategias eficaces para la puesta en práctica inmediata del estudiante. El programa centra gran parte de sus esfuerzos en el desarrollo de hábitos de lectura, exigencia que tiene como beneficios principales favorecer la adaptación al sistema universitario reduciendo las posibles consecuencias negativas de una transición ineficaz, y construir un sentido de comunidad entre estudiantes de primer año a través de la lectura grupal. Finalmente, este curso incluye orientación a los estudiantes de los servicios y procedimientos de la biblioteca del centro.

14 Artículo 14

En este artículo se describe el programa Tutorial Support Management (TSM), implementado entre 2008 y 2009 en Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) en

Victoria, en Griffith University en Queensland, en University of South Australia (UniSA) en el sur de Australia y en Curtin University en el oeste de Australia (Lynch y Paasuke, 2011). Estas universidades pertenecen a la compañía Open Universities Australia (OUA), que integra distintas instituciones del territorio australiano. TSM es una iniciativa con el propósito de aumentar la interacción entre el alumno y los profesores mediante la oferta de tutorías online con un tutor favoreciendo el apoyo educativo y la integración académica. Se realizaron sesiones de entrenamiento para los 140 tutores que participaron del programa, en el que se destacan sus funciones, tareas y los horarios de tutorías a lo largo del curso académico. La participación en el entrenamiento de los tutores los ha beneficiado para su desempeñar su rol de una manera que puedan maximizar la participación de los estudiantes y generar oportunidades para el aprendizaje. Adicionalmente, se elaboraron guías en soporte papel con la descripción del puesto de tutor y sus funciones.

Se empleó una herramienta informática de generación de foros asincrónicos de discusión (ADFs), una herramienta sencilla de interacción en línea en la que los estudiantes pueden hacer preguntas o plantear dudas, y que permite la respuesta del tutor. Las aportaciones tienen la posibilidad de presentarse de modo visible a todos los matriculados, por lo que el enriquecimiento se realiza a través de una amplia red social, y no exclusivamente entre el tutor y el alumno. Además, mediante esta aplicación, el tutor puede proponer actividades de aprendizaje y generar pequeños grupos de discusión de 30 miembros. Esta herramienta favorece el desarrollo intelectual del alumno a través de la reflexión de las aportaciones del tutor y de sus compañeros. Según Lynch y Paasuke (2011), el modelo TSM intenta cambiar el enfoque tradicional basado en la transferencia del conocimiento hacia un aprendizaje basado en la construcción social. Los estudiantes de nuevo ingreso realizan un curso en línea de cuatro semanas para aprender a desarrollar las habilidades necesarias para manejarse a través de las ADFs.

15 Artículo 15

En dos universidades jordanas se implementó un programa voluntario de inteligencia emocional con el propósito de mejorar la adaptación social y académica del alumnado de primer año (Malek, Noor-Azniza, Muntasir, Mohammad y Luqman, 2011). El programa pretende remover los déficits de adaptación social y académica característicos de estudiantes tradicionales de nuevo ingreso. No obstante, el programa permite la participación de estudiantes tradicionales y no tradicionales (Malek et al, 2011).

El programa de entrenamiento de inteligencia emocional se realizó durante 10 días en sesiones de 90 minutos en el que participaron 6 entrenadores en inteligencia emocional. Durante las sesiones se realizaron exposiciones de los entrenadores, debates, demostraciones y role playing. Durante la primera sesión se formó en las habilidades implicadas en la inteligencia emocional y su importancia en la integración de los estudiantes. En la segunda sesión se trabaja la identificación de las emociones y la autoconfianza. En la tercera sesión se trabaja el autoconcepto y la autonomía del estudiante. En la cuarta sesión se muestra al estudiante las distintas respuestas emocionales correctas ante diversas situaciones. La quinta sesión se dedica a ayudar al estudiante al establecimiento de metas adecuadas. Durante la sexta sesión se fomenta la cooperación en el entorno del aula. La séptima sesión persigue entrenar a los estudiantes para tratar con otros compañeros. La octava sesión se dedica a la mejora de las habilidades sociales de los participantes. La penúltima sesión se muestra al estudiante el valor del trabajo grupal. Finalmente, la última sesión se dedica a la evaluación del programa y de las habilidades adquiridas por los estudiantes.

16 Artículo 16

Masters y Doninson (2010) describen la experiencia del programa “*Connecting with education: The first-year experience*” diseñado en La Trobe University en Australia y cuyo propósito es aumentar la integración social y la orientación de la institución en estudiantes de nuevo ingreso de las titulaciones de Educación y Educación Física y Salud. El programa promueve habilidades esenciales para el aprendizaje y la enseñanza que todo estudiante de nuevo ingreso necesita desarrollar para afrontar con éxito la etapa universitaria. El proyecto se ha implementado durante varios años en distintas instituciones universitarias.

Este programa anual consiste en la formación de comunidades de aprendizaje matriculados en distintas materias básicas que ofrezcan oportunidades para el desarrollo de habilidades y favorezcan la integración social. Inicialmente se desarrolló un plan de estudios del programa junto con un currículo bien delimitado. Con respecto a años anteriores se implementaron dos nuevas materias: “*Conceptos de Bienestar*” y “*Conceptos de comunidad*”. Finalmente, se diseñaron las evaluaciones, distintas alternativas de horarios y oportunidades de aprendizaje combinado.

En el período de matrícula, los estudiantes tenían que indicar por orden de preferencia las materias que eran de su interés. Los contenidos y competencias desarrolladas diferían según la materia. En la primera semana, los alumnos asistieron a una sesión de orientación en el que

se realizó la asignación de los participantes en grupos según sus elecciones formativas. Se formaron 9 grupos denominados “Pods” de 25 alumnos que interaccionan durante la intervención. Todos los alumnos tenían un horario escolar cuya distribución era común a todos los miembros pertenecientes al Pod asignado. La jornada lectiva se componía de 16 o 17 horas, en las que la docencia implicaba aproximadamente 10 horas, y las horas restantes se destinaban al trabajo colaborativo entre estudiantes, asistir a la biblioteca o aula de informática, o simplemente, actividades para interactuar con sus compañeros. El artículo indica que los miembros de los grupos obtenían un sentido de comunidad muy alto y mantenían interacciones sociales de calidad.

17 Artículo 17

En la Indiana University Purdue Indianapolis (IUPI), se diseñó e implementó un programa para estudiantes de primer año de las titulaciones STEM – ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas – (Mauser et al., 2011). Este programa se basa en el modelo pedagógico Peer-Led Team Learning (PLTL), que defiende la influencia de las interacciones sociales en entornos de aprendizaje en la obtención de resultados académicos y con la satisfacción con la experiencia universitaria. PLTL forma grupos entre 6 y 8 participantes para la resolución de tareas y problemas semanalmente propuestos por un estudiante de un curso superior de la titulación denominado Peer Leader. Este estudiante adopta un rol de facilitador del aprendizaje, y es entrenado y supervisado por profesores de la institución. Debido al déficit de espacios físicos suficientes para implementar el PLTL, la IUPI implementó la versión online del mismo programa, denominado Cyber Peer-Led Team Learning (cPLTL). Este artículo describe las características más relevantes de este programa.

Cyber Peer-Led Team Learning (cPLTL) no requiere de amplios espacios físicos y presenta una mayor flexibilidad horaria que su predecesor. Con respecto a los recursos materiales necesarios para su implementación, sólo se precisa de un ordenador con acceso a internet de alta velocidad y un servicio de videoconferencia. Los Peer Leaders se seleccionan entre los estudiantes de cursos superiores que presentan un rendimiento académico alto en la titulación y con antecedentes similares a los alumnos de primero participantes del programa. Antes del comienzo del semestre académico, los Peer Leaders recibieron un período de orientación sobre el modelo PLTL, teorías de aprendizaje y uso adecuado de los recursos tecnológicos del programa cPLTL. Posteriormente, los Peer Leaders participaron en un curso semanal en línea de entrenamiento para un desempeño eficaz de su rol. Algunos contenidos

incluidos en este período son el uso de la tecnología que precisa el programa cPLTL, adaptación de actividades de aprendizaje colaborativo y dinámicas de grupo. Los participantes de este programa se reúnen al inicio del semestre académico donde se presentan ante sus compañeros, aprenden sobre el modelo PLTL, obtienen una visión general de los distintos medios de comunicación disponibles – escrito, oral o visual – con los integrantes del programa y de las tecnologías utilizadas en cPLTL. Durante las semanas posteriores, los participantes iniciaron discusiones y debates, proliferó el libre intercambio de ideas y analizaron y resolvieron problemas en parejas. La metodología del programa genera un entorno de colaboración en el que los estudiantes desarrollan habilidades académicas a través de las constantes interacciones sociales. Además, los participantes se refuerzan positivamente entre ellos sus logros durante el programa a través del feedback. Este programa permite el desarrollo de habilidades de comunicación, habilidades de trabajo cooperativo grupal, facilitar la participación activa de los estudiantes en actividades de la institución universitaria, aplicación de conocimientos teóricos en la resolución de problemas y mejora de la calidad del diálogo.

18 Artículo 18

La University of Guelph, en Canadá, implementó durante el segundo semestre un seminario de primer año (FYS) para estudiantes de primer año de las titulaciones de artes, ciencias y arte y ciencia combinadas utilizando como enfoque el aprendizaje basado en problemas. (Murray y Summerlee, 2007). Este enfoque consiste en la presentación de problemas a los participantes con el propósito de aumentar el interés, la investigación, la búsqueda de alternativas y el aprendizaje de conocimientos en base al contexto del problema. El objetivo es utilizar el problema como recurso didáctico para que el estudiante alcance las habilidades de razonamiento y profundice en la investigación, en lugar de que, simplemente, el estudiante resuelva la tarea. Este método de aprendizaje ralentiza el proceso de resolución de problemas y diferencia sus etapas, mejorando la comprensión del proceso y el papel del estudiante en él.

El FYS se limitó a 16 alumnos divididos en dos grupos con el mismo número de integrantes y liderados por un facilitador del aprendizaje. El artículo no explicita la duración ni frecuencia temporal del programa. La metodología empleada fue el enfoque basado en problemas de forma exclusiva, por lo que los estudiantes y facilitadores descartaron el uso de otras metodologías para evitar la hibridación pedagógica. A lo largo del curso, los estudiantes

reciben una serie de casos prácticos relacionados con un tema, concepto o idea en particular relacionado con problemas de aprendizaje, que han de identificar e investigar posteriormente. Durante el proceso, los facilitadores gestionan la duración del mismo sin permitir que los grupos avancen sin la superación completa de las tareas anteriores. Tras la lectura y distribución entre los alumnos de la diversidad de problemas hallados en la tarea, se les invita a que presenten sus conclusiones en la próxima sesión. En la presentación de los resultados, cada participante presenta una breve discusión de su investigación, incluyendo la presentación de libros y artículos, fotos u otro material acordado por el grupo relacionado con la problemática investigada.

Cada reunión finaliza con un período dedicado a la asimilación de los conocimientos y a la retroalimentación de cada miembro del grupo a sus compañeros, y una autoevaluación. La retroalimentación debe ser específica, explícita, y centrada en acciones que ayudaron o dificultaron al grupo durante la ejecución de la tarea. El propósito de este período es generar un espacio seguro en el que los estudiantes obtengan evidencias a través de la percepción de sus compañeros de su participación en el problema con comportamientos explícitos. Finalmente, el facilitador también recibe la retroalimentación de los integrantes del grupo relacionada con el desempeño de su rol.

19 Artículo 19

En la Facultad de Educación de una universidad regional de Australia se ha implantado un programa de carácter anual cuyo propósito es formar un vínculo de apoyo para los estudiantes de primer año dentro de una comunidad de aprendizaje. (Noble y Henderson, 2011). La descripción de esta iniciativa ya había sido publicado previamente en otro artículo, mientras que éste documento presenta una configuración del nuevo programa hacia la integración social y reduciendo el componente académico (véase Noble y Henderson, 2008). Este programa se fundamenta en el aprendizaje circular, que incluye redes de apoyo social entre compañeros en el proceso de aprendizaje, mejorando las habilidades reflexivas, el conocimiento informal y el diálogo, entre otras. El programa formó una comunidad de aprendizaje donde los estudiantes hablaban con otros compañeros o con personal académico durante dos horas semanales en un entorno seguro, creando oportunidades para el desarrollo de redes sociales, habilidades interpersonales, cohesión grupal entre los miembros, un mayor sentido de comunidad, identificación con el contexto universitario y el aumento de los conocimientos sobre temáticas específicas.

Las sesiones no se estructuraron de un modo formal al igual que la presentación de los estudiantes. Las sesiones se iniciaban con la exposición de preocupaciones de los estudiantes favoreciendo el diálogo entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje y generando oportunidades para el establecimiento de vínculos sociales de apoyo. Todos los participantes tienen la posibilidad de reflexionar en sus experiencias y actuaciones con una conciencia crítica. Se expusieron tópicos directamente relacionados con el desarrollo personal, profesional e investigador de forma explícita a los estudiantes. Las sesiones fueron grabadas en vídeo y se transcribieron las conversaciones con el propósito de analizar su contenido posteriormente. Facilitado por las interacciones, los estudiantes desarrollan una identidad profesional positiva y equilibrada gracias a la interiorización de los discursos formulados en el programa.

20 Artículo 20

La Stephen F. Austin State University, en Texas, diseñó un programa anual para la retención de estudiantes universitarios de primer año basado en el concepto Peer Involvement Advisors (Peck, 2011). Este término implica la participación de estudiantes en el asesoramiento académico de alumnos de nuevo ingreso, enfoque novedoso según Peck (2011). La iniciativa se estructura en sesiones durante todo el año de discusión y asesoramiento relacionado con oportunidades para aumentar la participación del estudiante de primer año. Los asesores recibieron sesiones de entrenamiento para un desempeño eficaz de su rol y funciones. El programa se inicia con una primera sesión de asesoramiento y la entrega de una guía de discusión denominada “*El menú*”. Esta guía está estructurada como la carta de un restaurante, sustituyendo los alimentos por las actividades extraescolares ofertadas en el campus. Los asesores comienzan la discusión en esta sesión inaugural preguntando a los alumnos de nuevo ingreso qué están buscando para aumentar su implicación fuera del aula. Tras la respuesta de los participantes, se expone la diversidad de oportunidades para aprender en un contexto externo al aula universitaria. Posteriormente, se discute sobre el modo de equilibrar las responsabilidades estudiantiles con la participación en actividades extracurriculares. La guía permite a los estudiantes anotar la cantidad de tiempo requerida en cada una de las actividades. En las sesiones posteriores, se mantienen la discusión y se presentan nuevas actividades para aumentar la participación del estudiante.

21 Artículo 21

Salinitri (2005) describe brevemente el programa “*Teachers’ Interfaculty Mentorship Efforts*” (TIME) ofertado en la University of Windsor para estudiantes de primer año de la Facultad de Educación incluido dentro de los planes de estudio de la titulación y ponderado con un crédito. Esta iniciativa consiste en un programa de Mentoring, en la que el mentor trata de desarrollar, compartir y ayudar a su aprendiz mediante la relación que existente entre ambos, y en la que se invierte tiempo y esfuerzo para dar respuesta a las necesidades del aprendiz y a desarrollar sus conocimientos y habilidades. El programa TIME se complementa con otros servicios ofrecidos en las titulaciones de artes, ciencias sociales y ciencias. Este programa se recomienda a aquellos estudiantes que presentan déficits académicos, pero cualquier alumno puede matricularse en él. El propósito de este curso es mejorar las habilidades y estrategias de los estudiantes de nuevo ingreso necesarias para afrontar una transición exitosa en el sistema universitario.

Los mentores son candidatos a maestros en la University of Windsor, y para el desempeño de su rol recibieron un período de entrenamiento. Durante una sesión, se formaron en tutorías, asesoramiento, aprendizaje social y en contenidos de los distintos programas y programaciones anuales ofertados en la institución. Los estudiantes de primer año se comprometían con el mentor a responsabilizarse de su participación e implicación en el aprendizaje. Los estudiantes de educación desarrollan nuevas estrategias pedagógicas y habilidades académicas y sociales para adaptarse al entorno universitario. El artículo no especifica la duración del programa ni la frecuencia de las sesiones entre el mentor y el estudiante de nuevo ingreso.

22 Artículo 22

Sanchez, Bauer y Paronto (2006) analizan la eficacia de un programa semestral de peer-mentoring para estudiantes universitarios de primer año en una escuela de negocios de una universidad de medio oeste de Estados Unidos. En esta iniciativa, estudiantes de cursos superiores ayudan a desarrollar los conocimientos y habilidades y reforzar las actitudes hacia el ámbito universitario de alumnos de nuevo ingreso. Este programa se complementa con un programa de orientación de la universidad ponderado con un crédito. Estudiantes de años superiores con un excelente rendimiento académico fueron designados como mentores del programa. Los mentores recibieron un período de adiestramiento que destaca la necesidad de aumentar la confianza, acogimiento e integración en la etapa universitaria. Tras el período de

adiestramiento, se asignó aleatoriamente a los mentores con sus aprendices. Al finalizar cada sesión del programa de orientación, los mentores se reunían con sus aprendices durante al menos 30 minutos cada mes durante el semestre para discutir cualquier experiencia o inquietud en relación al ámbito universitario.

23 Artículo 23

Schrader y Brown (2008) describen los FYS del FYE de la Northeastern University de Estados Unidos ofertado desde hace más de 10 años para estudiantes de nuevo ingreso. Este programa formativo se compone de cursos muy diversos y ponderados con un crédito dentro de la titulación. El FYE fue diseñado para favorecer la adquisición de habilidades sociales y académicas de los estudiantes de primer año, como técnicas de estudio, gestión del tiempo, toma de notas u orientación de los servicios de la institución. El programa FYE está diseñado para mejorar la gestión de un estudiante de tiempo, la comunicación, la interacción social y habilidades de estudio, así como para ayudar a desarrollar estrategias para la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Todos los cursos se inauguran con tres días de orientación para los estudiantes donde son introducidos en el entorno físico de la institución educativa. Tras el período de orientación, los contenidos de los cursos se abordan mediante seminarios de aproximadamente 18 alumnos, la posibilidad de participar en línea a través del ordenador y participar en actividades sociales y comunitarias. La diversidad temática permite la adquisición de conocimientos relacionados con las distintas titulaciones de la universidad y, adicionalmente, los conocimientos específicos del programa de intervención.

24 Artículo 24

En una universidad al sudeste de Estados Unidos se implementó dos FYS incluidos en la diversidad formativa del First Year Experience (FYE) de la institución que incorporan la lectura como medio de aprendizaje durante el primer semestre (Self-Transd y Eberly, 2009). Uno de los cursos estaba integrado por 19 estudiantes de medicina de primer año con un excelente rendimiento durante la educación secundaria, mientras que en el segundo participaban 18 alumnos de primer año de otras titulaciones.

Ambos cursos tenían como propósito el entrenamiento de los estudiantes en el desarrollo y adaptación a sus respectivas titulaciones las siguientes estrategias: toma de notas, comprensión de lectura, habilidades memorísticas hacia los exámenes y realización exitosa de

pruebas evaluativas. Se propusieron discusiones en las sesiones de clase para favorecer una comprensión profunda y la reflexión crítica.

25 Artículo 25

La University of Tennessee aprobó un nuevo plan estratégico denominado “*VolVision*”, que entre sus acciones y actividades incluye la iniciativa “*Ignite Program*” para el aumento de oportunidades para la integración social de estudiantes de nuevo ingreso (Shivers y McMillan, 2013). Ignate Program es una iniciativa ofertada durante los últimos 12 años en esta institución universitaria que destaca las posibilidades de enriquecimiento de la participación fuera del aula y del aumento de la interacción con nuevos compañeros. Este programa incluye Ingante Team Leaders (TLs), que asumen el rol de tutores de los participantes durante el primer año académico.

El programa se divide en dos fases denominadas Ignite Summit e Ignite Teams. En la fase Ignite Summit, los estudiantes de nuevo ingreso y los TLs residen juntos fuera del campus durante tres días de verano. Los alumnos desarrollan habilidades de liderazgo, aprenden tradiciones y la historia de la universidad e interactúan con el personal de la institución. La fase Ignite Teams tiene una duración de 8 semanas durante el primer semestre. Los estudiantes de primer año se reúnen con una frecuencia semanal con los TLs y reciben orientación de los servicios de la universidad y realizan discusiones para que los participantes aumenten su autoconocimiento sobre su estilo de liderazgo.

26 Artículo 26

Tuckman y Kennedy (2011) describen un curso voluntario de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para estudiantes de primer año ofertado en una universidad de medio oeste de Estados Unidos fundamentado en el modelo de motivación de logro de McClelland y la teoría social cognitiva de Bandura. El curso se compone de diez módulos distribuidos en sesiones magistrales en el aula dirigidas por un instructor y formación online mediante un programa Web de instrucción suplementaria que incluye más de 200 actividades enfocadas a la adquisición de competencias específicas que incorporan estrategias de aprendizaje.

La estrategia inicial enseñada a los estudiantes fue tomar riesgos razonables, dividida en las subestrategias fijarse metas y fragmentar las tareas en otras de menor tamaño. En segundo lugar se les adiestra para asumir la responsabilidad de los resultados obtenidos, siendo la subestrategia mostrada destaca la importancia de centrarse en el esfuerzo como la explicación

de los resultados. En tercer lugar, se enseña a los estudiantes de primer año a buscar el entorno adecuado para obtener información, educando a esquematisar la información y organizarla en diagramas y gráficos. Las dos subestrategias mostradas han sido la planificación y la formulación de preguntas. Finalmente, la última estrategia es el uso del feedback, empleando como subestrategias la visualización de situaciones exitosas, la automonitorización y la autoinstrucción.

Los participantes de este programa resuelven tareas cuyo objetivo es evitar la posposición de las tareas académicas a favor del ocio, aumentar la autoconfianza, asumir responsabilidades, mejora de la preparación de los exámenes, perfeccionamiento de la redacción de documentos y aumento del bienestar.

27 Artículo 27

En la City College of New York (CUNY) de Estados Unidos se ha desarrollado un Peer Mentoring Program para el aumento de la interacción social del alumnado y la adopción de comportamientos positivos denominado “*Search for Education Elevation and Knowledge*” (SEEK). Este proyecto participan anualmente 72 estudiantes de nuevo ingreso y 23 mentores, estudiantes de cursos superiores y que perciben una pequeña retribución por sus servicios (Zevallos y Washburn, 2014).

Anualmente se forman entre 10 y 15 nuevos mentores que cumplen con dos requisitos: una estancia igual o superior a cuatro semestres en la institución educativa y un excelente expediente académico. Los mentores reciben un período de entrenamiento de 6 horas durante el período no lectivo, en el que adquieren las habilidades precisas - escucha activa, comunicación eficaz, preguntas abiertas y estrategias grupales - para ejercer su rol de forma adecuada. Los docentes del período de entrenamiento de los mentores fomentan la reflexión y exposición de experiencias propias ante problemas frecuentes para ayudar a los estudiantes de primer año. Se les adiestra a identificar déficits y obstáculos a los que se enfrentan frecuentemente los alumnos de nuevo ingreso, y una vez detectados, muestran diversas estrategias adecuadas para remover estas barreras. Los mentores interactuarán con los estudiantes de primer año durante todo el año académico, se interesarán por sus inquietudes y les ofrecen su ayuda.

Discusión

El principal objetivo del presente trabajo ha sido recoger y sintetizar los hallazgos de la literatura sobre los programas de intervención en estudiantes tradicionales de primer año publicados en los últimos diez años, con el propósito de dar respuesta a las cuestiones planteadas previamente.

1 Países con mayor dedicación e inversión de recursos para el diseño e implementación de programas.

Con respecto a la distribución territorial, 17 de los artículos informan de programas implementados en instituciones educativas de Enseñanza Superior de Estados Unidos, lo que supone un 62.93% del total de documentos examinados, siendo el máximo exponente con respecto al resto de naciones. Pese a que este trabajo analiza los programas descritos en artículos publicados en revistas científicas y no la totalidad de iniciativas existentes, incluidas aquellas que no han sido publicadas, los datos divulgados por organismos de prestigio

confirman esta situación. El National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition informa que el 70% de las instituciones de Educación Superior de Estados Unidos ofertan programas de primer año (Keup y Barefoot, 2005), y el 94% de los centros educativos ofrecen algún tipo de seminario o curso a la mayoría de sus estudiantes (Policy Center on the First Year of College, 2002). Estas cifras son muy superiores con respecto a otros países informando de la alta preocupación e inversión de recursos realizada por Estados Unidos y siendo la excepción una actitud pasiva de las instituciones. Los autores destacan la larga tradición del abordaje de la deserción estudiantil en este país, considerando al estudiante como un valor preciado que debe ser preservado mediante la implementación de intervenciones preventivas. Los resultados también indican una elevada implicación de Australia, situada en segundo lugar de programas publicados (18,52%), coincidiendo con la afirmación de Hayden y Long (2006), de que existe un aumento del interés por reducir las altas tasas de deserción del estudiante en el contexto de la educación superior australiana. Otros países con menor implicación bajo el criterio de programas publicados son Canadá, Suecia o Jordania.

A nivel nacional, la publicación de programas de intervención es escasa — un único programa — a pesar de los intentos de las instituciones españolas por introducir iniciativas dirigidas al aumento del rendimiento académico y calidad docente (Arco-Tirado et al., 2011). A tenor de los resultados obtenidos, este déficit es una realidad extendida a nivel internacional, debido a la no disparidad existente con la gran mayoría de países, a excepción de Estados Unidos, Canadá o Australia. Existe constancia de actuaciones de planificación e introducción de programas de intervención en las universidades españolas no publicados en revistas científicas, mas éstas no pueden equipararse a los esfuerzos realizados por los países de referencia en esta materia.

La literatura existente evidencia el contraste entre Norteamérica (70,37% de los artículos con programas de intervención) frente a Europa (7,41% de los artículos). La baja implicación manifestada a través de la escasa publicación de programas europeos informa del bajo número de acciones realizadas para combatir una problemática mundial, relegando la intervención a un segundo plano. Este hecho resulta paradójico tras la ajuste de las titulaciones universitarias a las medidas asociadas al Tratado de Bolonia que exigen una mayor participación, autonomía y responsabilidad a pesar de la masificación de las aulas y la heterogeneidad de los perfiles estudiantiles actuales. Los hallazgos son evidentes, es necesaria una mayor dedicación por parte de las instituciones educativas europeas para mejorar la transición del estudiante ante la educación superior actual.

2 Modalidad de los programas introducidos.

Los resultados informan de un amplio repertorio de alternativas y el eclecticismo existente en la planificación de programas, conjugando acciones y recursos característicos de varios enfoques para mejorar la atención a las necesidades específicas del alumnado. Es importante resaltar que los programas de intervención examinados, indistintamente de su modalidad, se ofertan a todos los estudiantes de primero, sin distinguir entre estudiantes tradicionales y no tradicionales, a pesar de que han sido diseñados con el objetivo de evitar las posibles consecuencias negativas asociadas a la transición de la Educación Superior comunes en los estudiantes tradicionales. La heterogeneidad entre backgrounds que presentan los estudiantes cuando acceden al sistema universitario, las características específicas de cada titulación e institución educativa, y el modelo teórico e investigaciones de referencia examinadas influyen en la elección de la modalidad de programa.

A tenor de los resultados, los seminarios de primer año (FYS) constituyen una de las alternativas más extendidas en Norteamérica, de acuerdo con los datos proporcionados por investigadores (Barefoot, Griffin y Koch, 2012; Padgett y Keup, 2011). A pesar de las diferencias en contenidos, estructura, duración y metodologías didácticas, el propósito de estos programas es introducir al individuo en la Educación Superior facilitando la adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos indispensables para el afrontamiento exitoso de la etapa universitaria. Coincidiendo con los trabajos de Keup y Petschauer (2011) y Padgett y Keup (2011), los resultados obtenidos indican que muchos de estos cursos se centran en el desarrollo del pensamiento crítico, mejora de los hábitos de estudio, enseñanza de estrategias de aprendizaje y habilidades sociales del estudiante (e. g. Basu-Dutt et al., 2010; Clark y Cundiff, 2011; Everett, 2013; Greene, 2011; Jamelske, 2009; Lang, 2007; Murray y Summerlee, 2007; Schrader y Brown, 2008; Self-Trad y Eberly, 2009), subrayando la trascendencia de estas variables en el devenir del estudiante, argumento por el que prácticamente la totalidad de las instituciones universitarias norteamericanas promueven la participación de todo estudiante de primer año en un FYS. En adicción, es frecuente que se incluyan sesiones de orientación de los servicios de la institución, a pesar de que éstas no constituyen el eje central de la intervención.

Una segunda modalidad a la que se acogen con frecuencia las instituciones universitarias internacionales en los últimos años son los programas de instrucción suplementaria (e. g. Fowler y Boylan, 2010; Masters y Donnison, 2010; Noble y Henderson, 2011; Shivers y McMillan, 2013; Tuckman y Kennedy, 2011). Este modelo de ayuda académica se introduce

en horario extraescolar en cursos considerados de alto riesgo y se centra en reducir la preparación curricular deficiente que pueden presentar el alumnado a través de la enseñanza de habilidades académicas. Los resultados obtenidos indican que países como Estados Unidos o Australia implementan con frecuencia estos programas para prevenir la deserción debido a un bajo rendimiento académico. En síntesis, los programas más prevalentes para el aumento de la retención en la Educación Superior son aquellos que presentan como eje central de intervención la enseñanza de habilidades académicas (FYS e Instrucción suplementaria).

En las últimas dos décadas, la implementación de programas de tutorías y mentoring parecen estar en aumento (Chester, Burton, Xenos y Elgar, 2013; Salinitri, 2005). Ambas iniciativas persiguen facilitar el ajuste del estudiante al nuevo entorno académico y social a través del asesoramiento como el vehículo de la intervención. A pesar de ser programas basados fundamentalmente en el asesoramiento del estudiante de primer año, ambos programas difieren entre sí. Los programas de tutorías ponen énfasis en las aportaciones basadas en la experiencia y el conocimiento en el marco académico del tutor como principal influencia en la retención del estudiante (e. g. Arco-Tirado et al., 2011; Lynch y Paasuke; 2011). Por el contrario, los programas de mentoring resaltan, en mayor grado, el beneficio del vínculo social a favor de la integración social y la persistencia académica enseñando habilidades académicas y no académicas (e. g. Budgen et al., 2014; Salinitri, 2005; Sanchez et al., 2006; Zevallos y Washburn, 2014). Los programas de tutorías se estructuran en reuniones donde se desenvuelven interacciones sociales entre un tutor y el estudiante de primer año. En estas sesiones el alumno recibe recomendaciones y ayuda de su tutor en torno a cuestiones relacionadas con la vida universitaria (Cohen et al., 2008). Los programas de mentoring persiguen desarrollar una relación de calidad, duradera y significativa entre dos personas caracterizada por el respeto mutuo, la voluntad de aprender unos de otros y el uso de habilidades interpersonales (Salinitri, 2005). Prácticamente la totalidad de los programas examinados informan del entrenamiento de tutores y mentores para un desempeño eficaz de sus funciones, siguiendo las indicaciones de investigadores (Heirdsfield, Walker, Walsh y Wilss, 2008). Además, otros programas de modalidades diferentes han incorporado asesoramiento en sus intervenciones a tenor de los resultados positivos hallados en investigaciones científicas.

Los programas de orientación favorecen el descenso de los niveles de ansiedad e incertidumbre, aumenta el conocimiento sobre la institución y los servicios de apoyo al estudiante, favorecen el ajuste las expectativas iniciales del estudiante de nuevo ingreso y ofrecen oportunidades para la interacción con los profesores y personal restante de la centro.

A pesar de que algunas instituciones siguen implementando programas exclusivos de orientación integral (e. g. Peck, 2011), muchas instituciones incorporan sesiones de orientación en los programas introducidos de otras modalidades enriqueciendo su intervención (e. g. Arco-Tirado et al., 2011; Basu-Dutt et al., 2010; Cabrera et al., 2013; Cohen et al., 2008; Masters y Donnison, 2010; Schrader y Brown, 2008).

Finalmente, los resultados obtenidos indican la introducción de programas con una menor prevalencia como Summer Bridge (e. g. Cabrera et al., 2013), Workshop basados en las propuestas de Treisman (e. g. Drane et al., 2005), Peer Leadership (e. g. Mauser et al., 2011), entrenamiento en inteligencia emocional (e. g. Malek et al., 2011) o intervenciones en factores de riesgo, como, por ejemplo, el abuso del alcohol y niveles excesivos de estrés (e. g. Andersson, 2009).

3 Relevancia de las oportunidades de interacción social entre estudiantes en programas de intervención.

La enseñanza de habilidades académicas y el refuerzo y apoyo son fundamentales para un programa de transición de primer año universitario. Sin embargo, se identifica la integración social como un factor crítico de éxito, a pesar de que las investigaciones indican las dificultades psicosociales que presentan los nuevos estudiantes para adaptarse a un nuevo entorno social (Boretz, 2012; Kuh et al., 2008). Los resultados obtenidos del análisis de los programas de intervención informan de los esfuerzos realizados por las instituciones educativas para reducir las dificultades psicosociales de los estudiantes y favorecer su adaptación social. Muchas universidades introducen iniciativas que incluyen interacciones sociales entre los estudiantes de primer año con sus iguales. Los programas FYS examinados limitan con frecuencia su inscripción a un máximo de 20 estudiantes aproximadamente (e. g. Clark y Cundiff, 2011; Jamelske, 2009). La principal razón de limitar la participación a 16 y 24 individuos es el carácter positivo de esta estructura para la formación de nuevas relaciones sociales de calidad entre estudiantes de nuevo ingreso (Padgett y Keup, 2011). Otra estrategia adoptada por las instituciones para fomentar la interacción social entre iguales es la realización de proyectos en grupo (e. g. Basu-Dutt et al., 2010; Greene, 2011). Incluso algunos programas enfocan su intervención al aumento de la afiliación y sentido de comunidad a través de actividades lúdicas con el propósito de favorecer la formación de amistades entre estudiantes de nuevo ingreso (e. g. Budgen et al., 2014). En síntesis, las

instituciones educativas han implementado medidas para favorecer la formación de una red de apoyo entre iguales, factor transcendental para la adaptación de los estudiantes según los investigadores (Buote et al., 2007; Swenson, Nordstrom y Hiester, 2008).

Además de las interacciones sociales positivas entre alumnos de primer año y sus iguales, las instituciones son conscientes de la importancia de las relaciones sociales entre estudiantes de cursos superiores, profesores y personal de la institución para el aumento de la integración social (Tinto, 2012). Es habitual que estudiantes de cursos superiores participen en programas de intervención como tutores, mentores o líderes (e. g., Arco-Tirado et al., 2011; Budgen et al., 2014; Mauser et al., 2011; Noble y Henderson, 2011; Sanchez et al., 2006; Zevallos y Washburn). Según Astin (1993), los peers o compañeros son la fuente de mayor influencia en el desarrollo cognitivo, afectivo, psicológico y conductual. Noble y Henderson (2011) indican que los estudiantes que participan en programas que incluyen a compañeros de cursos superiores desarrollaron respeto y aprecio genuino hacia ellos, dos indicadores de la existencia de vínculos sociales de calidad. Muchas instituciones implantan programas como Peer Tutoring, Peer Mentoring y/o Peer Leadership con el propósito de fomentar las relaciones entre compañeros y estudiantes de primer año y generar un sentido de comunidad estudiantil.

Los centros de enseñanza superior han incluido medidas para favorecer las relaciones sociales entre estudiantes de primer año y el personal docente. Lynch y Paasuke (2011) describen un programa en cuatro instituciones australianas que facilita la interacción del alumno con el docente a través de un sistema de tutorías novedoso. También se han introducido programas que incluyen el contacto de estudiantes con el personal de los servicios de orientación y apoyo que favorece una mayor integración en la institución (e.g. Budgen et al., 2014; Cabrera et al., 2013; Cohen et al., 2008; Peck, 2011; Schrader y Brown, 2008). Estas actuaciones descritas indican que las intervenciones en estudiantes de primer año deben tener un alcance general y abarcar todos los departamentos de la institución, no siendo los servicios de orientación y apoyo una excepción.

4 Inclusión de medios tecnológicos y comunidades de aprendizaje en programas de intervención.

En la última década, han surgido nuevos elementos como recursos didácticos o comunidades de aprendizaje con evidencias científicas de presentar efectos positivos en los jóvenes (Crissman y Upcraft, 2005; Kuo, Hagie y Miller, 2004). Las tecnologías de la

información y comunicación (TIC) se han introducido en los últimos años como recursos didácticos para los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. Así mismo, algunas instituciones educativas han incluido las TIC en sus programas de intervención para aumentar la retención del estudiante tradicional de primer año. Los hallazgos obtenidos informan que, en el último lustro, la implementación de las TIC en los programas de intervención en estudiantes universitarios de primer año publicados ha sufrido un aumento exponencial. Determinados FYS incluyen el empleo de ordenadores en el aula o en prácticas de laboratorio con la finalidad de adquirir habilidades académicas útiles para el estudiante durante la Educación Superior (e. g. Master y Donnison, 2010; Schrader y Brown, 2008; Tuckman y Kennedy, 2011). Además, debido al aumento de las expectativas de las universidades respecto a las tecnologías y a menudo los estudiantes precisan utilizar su ordenador personal, algunos programas de intervención incluyen acciones específicas para el entrenamiento de habilidades específicas relacionadas con la tecnología necesarias durante la etapa universitaria (e. g. Masters y Donnison, 2010). Existen herramientas tecnológicas de comunicación a través de texto, voz y/o vídeo que pueden emplearse como recursos para favorecer la interacción social. Los resultados indican que las instituciones, conscientes del posible beneficio de estos medios, han implementado servicios de tutorías en línea para la mejora de las relaciones sociales entre los estudiantes de nuevo ingreso con sus profesores y compañeros, favoreciendo la integración social (e. g. Lynch y Paasuke, 2011; Mauser et al., 2011).

Un número cada vez mayor de instituciones educativas han implementado comunidades de aprendizaje como prácticas educativas de alto impacto relacionadas positivamente con el aprendizaje y éxito estudiantil (Rocconi, 2011). Las comunidades de aprendizaje persiguen proporcionar un ambiente óptimo que favorezca la integración del alumnado y el sentido de pertenencia a la institución. Se distribuyen a los estudiantes en unidades o grupos pequeños donde el docente asume el rol de facilitador y se estimula la participación activa del alumno a través del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje conectado (Pascarella y Terenzini, 2005). Los hallazgos obtenidos informan de la introducción de comunidades de aprendizaje en los programas de intervención como medida pedagógica para reducir la deserción universitaria (e. g. Cohen et al., 2008; Drane et al., 2005; Jamelske 2009; Noble y Henderson, 2011; Self-Trad y Eberly, 2009), justificando el aula como un entorno adecuado para la construcción de la comunidad, de acuerdo con Zhao y Kuh (2004). Los autores de los programas de intervención fundamentan la inclusión de comunidades de aprendizaje en los resultados positivos obtenidos en la participación, el rendimiento académico y el establecimiento de

relaciones sociales, factores que favorecen la adaptación del estudiante al entorno universitario, concordando con la literatura existente (Pike, Hansen y Lin 2011; Zhao y Kuh, 2004). Por consiguiente, esta medida pedagógica es percibida por las instituciones universitarias como beneficiosa en el área académica y social del estudiante de primero mejorando su ajuste y compromiso con la institución.

Conclusiones

El análisis de los programas de intervención en estudiantes de primer año es un objetivo difícil de alcanzar debido a la reducida literatura existente. Las instituciones educativas introducen numerosas intervenciones que no se publican en revistas científicas de impacto. No obstante, este trabajo nos permite extraer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, los países que han implementado un mayor número de programas de intervención publicados en revistas científicas son Estados Unidos y Australia, constituyendo un indicador de los esfuerzos realizados para aumentar la retención del estudiante de primer año. El contraste entre Norteamérica y Europa es elevado. A pesar de la necesidad de introducción de iniciativas que mejoren la participación y autonomía de los estudiantes, las instituciones europeas presentan una baja implicación en esta problemática.

En segundo lugar, es infrecuente que los programas de intervención hagan distinción entre estudiantes tradicionales y no tradicionales para su participación, a pesar de haber sido diseñados para satisfacer las necesidades específicas de los primeros. Existen múltiples modalidades de programas, siendo las más prevalentes programas centrados en la enseñanza y aprendizaje de habilidades académicas — FYS e instrucción suplementaria — y, posteriormente, programas de asesoramiento — Tutorías y Mentoring —. Es frecuente que las instituciones educativas recurran al eclecticismo o la conjugación de varias modalidades en la planificación de sus programas de intervención en estudiantes de primero.

Tercero, las instituciones de Educación Superior son conscientes de los beneficios de una red social adecuada y un sentimiento de comunidad elevado en el ajuste y retención del estudiante, e introducen elementos que favorecen las oportunidades de interacción social

entre iguales, estudiantes de cursos superiores, profesores y personal de los servicios de orientación y apoyo para obtener los resultados anteriores. Puesto que los compañeros de cursos superiores constituyen una fuente de influencia importante, diversas universidades han implementado programas Peer Tutoring, Peer Mentoring y/o Peer Leadership para prevenir la deserción del alumnado de primero.

Por último, en el último lustro se ha producido un incremento en la inclusión de las TIC en los programas de intervención de estudiantes de primer año para la instrucción de habilidades académicas y facilitar las relaciones sociales dentro de la institución. Conforme a los beneficios obtenidos en la participación, el rendimiento académico y el establecimiento de relaciones sociales descritos en la literatura existente, las instituciones educativas han introducido comunidades de aprendizaje en sus programas de intervención, constituyendo una medida pedagógica cada vez más empleada.

Referencias bibliográficas

- Alexander, K., y Taggart, A. (1994). Sport education in physical education. *Aussie Sport Action*, 5(1), 5-8.
- Andersson, C., Johnsson, K., Berglund, M., y Ojehagen, A. (2009). Stress and hazardous alcohol use: Associations with early dropout from university. *Scandinavian Journal of Public Health*, 37(7), 713-719. doi:10.1177/1403494809344359
- Arco-Tirado, J., Fernandez-Martin, F., y Fernandez-Balboa, J. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 62(6), 773-788. doi:10.1007/s10734-011-9419-x
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi:10.1037/0003-066x.55.5.469
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural (3ª ed.)*. México: Pearson.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barefoot, B. O., Griffin, B. Q., y Koch, A. K. (2012). *Enhancing student success and retention throughout undergraduate education: A national survey*. Brevard, NC: John N. Gardner Institute for Excellence in Undergraduate Education. Recuperado de http://www.jngi.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/04/JNGInational_survey_web.pdf

- Basu-Dutt, S., Slappey, C., y Bartley, J. K. (2010). Making chemistry relevant to the engineering major. *Journal of Chemical Education*, 87(11), 1206-1212.
doi:10.1021/ed100220q
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a casual model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187. doi:10.1007/bf00976194
- Boretz, E. (2012). Midsemester Academic Interventions in a Student Centered Research University. *Journal of College Reading and Learning*, 12(2), 90-108.
doi:10.1080/10790195.2012.10850356
- Budgen, F., Main, S. J., Callcot, D., y Hamlet, B. (2014). The first year at university: Giving social capital a sporting chance. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 17-24.
doi:10.14221/ajte.2014v39n7.7
- Buhl, H., y Lanz, M. (2007). Emerging adulthood in Europe: Common traits and variability across five european countries. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 439-443.
doi:10.1177/0743558407306345.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G. R., Birnie-Lefcovitch, S., Polive, J., y Wintre, G. M. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689.
doi:10.1177/0743558407306344.
- Caamaño-Isorna, F., Corral, M., Parada, M., y Cadaveira, F. (2008). Factors associated with risky consumption and heavy episodic drinking among Spanish university students. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 69(2), 308-312.
doi:10.15288/jsad.2008.69.308
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203.
- Cabrera, N. L., Miner, D. D., y Milem, J. F. (2013). Can a summer bridge program impact first-year persistence and performance?: A case study of the new start summer program. *Research in Higher Education*, 54(5), 481-498. doi:10.1007/s11162-013-9286-7
- Carpi, A., Ronan, D. M., Falconer, H. M., Boyd, H. H., y Lents, N. H. (2013). Development and implementation of targeted STEM retention strategies at a hispanic-serving institution. *Journal of Hispanic Higher Education*, 12(3), 280-299.
doi:10.1177/1538192713486279

- Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., y Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 30-37. doi:10.1111/ajpy.12006
- Chickering, A.W., y Reisser, L. (1993). *Education and identity (2ª ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, M. H., y Cundiff, N. L. (2011). Assessing the effectiveness of a college freshman seminar using propensity score adjustments. *Research in Higher Education*, 52(6), 616-639. doi:10.1007/s11162-010-9208-x
- Cohen, L., Chang, P., Pooley, J. A., y Pike, L. (2008). A holistic approach to establishing an effective learning environment for psychology. *Psychology Learning y Teaching*, 7(1), 12-18. doi:10.2304/plat.2008.7.1.12
- Collier, P. J., y Morgan, D. L. (2008). Is that paper really due today?: Differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education*, 55(4), 425-446. doi: 10.1007/s10734-007-9065-5
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education (2006). *Self-Assessment Guide for Counseling Services*. Washington: Utah State University.
- Crissman, J., y Upcraft, M. L. (2005). The Keys to First-Year Student Persistence. En M. Lee Upcraft, J. Gardner y B. Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college* (pp.27-46), San Francisco, Jossey-Bass.
- CRUE (2010). La Universidad española en cifras. Recuperado de <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/UEC2010VOLI.pdf>
- Drane, D., Smith, D. H., Light, G., Pinto, L., y Swarat, S. (2005). The gateway science workshop program: Enhancing student performance and retention in the sciences through peer-facilitated discussion. *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 337-352. doi:10.1007/s10956-005-7199-8
- Everett, M. C. (2013). Reflective journal writing and the first-year experience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 213-222.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., López, S., y Heilborn, V. A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.

- Fierro, D., y Moreno, A. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth: Theories and realities. *Journal of Adolescent Research*, 22(5), 476-503. doi: 10.1177/0743558407305774.
- Foubert, J., Nixon, M. L., y Sisson, V. S. (2005). A longitudinal study of Chickering and Reisser's vectors: Exploring gender differences and implications for refining the theory. *Journal of College Student Development*, 46(5), 461-471. doi: 10.1353/csd.2005.0047.
- Fowler, P. R., y Boylan, H. R. (2010). Increasing student success and retention: A multidimensional approach. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 2-4.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Greene, H. (2011). Freshmen marketing: A first-year experience with experiential learning. *Marketing Education Review*, 21(1), 79-87. doi:10.2753/mer1052-8008210111
- Hayden, M., y Long, M. (2006). A profile of part-time undergraduates in Australian universities. *Higher Education Research and Development*, 25(1), 37-52. doi:10.1080/07294360500453137
- Heirdsfield, A., Walker, S., Walsh, K., y Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: the mentors' experience. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109-124. doi:10.1080/13611260801916135
- Jamelske, E. (2009). Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 57(3), 373-391. doi:10.1007/s10734-008-9161-1
- Keup, J. R. (2006). Promoting new-student success: assessing academic development and achievement among first-year students. *New Directions for Students Services*, 2006(114), 27-46. doi:10.1002/ss.205
- Keup, J. R., y Barefoot, B. O. (2005). Learning how to be a successful student: Exploring the impact of first-year seminars on student outcomes. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 17(1), 11-47.
- Keup, J. R., y Petschauer, J. W. (2011). *The first-year seminar: Designing, implementing, and assessing courses to support student learning and success: Vol. 1. Designing and administering the course*. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.

- Krause, K., y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505. doi: 10.1080/02602930701698892
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., y Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. doi:10.1353/jhe.0.0019
- Kuo, J., Hagie, C., y Miller, M. T. (2004). Encouraging college student success: The instructional challenges, response strategies, and study skills of contemporary undergraduates. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 60-67.
- Lang, D. J. (2007). The impact of a first-year experience course on the academic performance, persistence, and graduation rates of first-semester college students at a public research university. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 19(1), 9-25.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. doi:10.1037/0022-0167.51.4.482
- Lynch, G., y Paasuke, P. (2011). Key elements of the tutorial support management model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 28-40.
- Malek, T., Noor-Azniza, I., Muntasir, A., Mohammad, N., y Luqman, M. (2011). The effectiveness of emotional intelligence training program on social and academic adjustment among first-year university students. *International Journal of Business and Social Science*, 2(24), 251-258.
- Masters, J., y Donnison, S. (2010). First-year transition in teacher education: The pod experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 87-98. doi:10.14221/ajte.2010v35n2.6
- Mausser, K., Sours, J., Bancos, J., Newbrough, R., Janke, T., Shuck, L., ... y Varma-Nelson, P. (2011). Cyber peer-led team learning (cPLTL): Development and implementation. *EDUCAUSE Quarterly*, 34(4), 1-17.
- MECD (2014). Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013/2014. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf
- Murray, J., y Summerlee, A. (2007). The impact of problem-based learning in an interdisciplinary first-year program on student learning behaviour. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 87-107.

- Neto, F., y Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cabo Verde and Portugal. *Journal of Psychology, 134*(5), 503-514.
doi:10.1080/00223980009598232
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., y Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica, 47*(1), 31-50. doi:10.5334/pb-47-1-31
- Noble, K. y Henderson, R. (2008). Engaging with images and stories: Using a Learning Circle approach to develop agency of beginning "at-risk" pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 33*(1), 46-61. doi:10.14221/ajte.2008v33n1.4
- Noble, K., y Henderson, R. (2011). The promotion of "character" and its relationship to retention in higher education. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3), 79-91. doi:10.14221/ajte.2011v36n3.3
- OCDE (2008). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2008: Informe Español. Recuperado de <http://www.mepesd.es/multimedia/00008952.pdf>
- OECD (2013). Education at a glance: OECD indicators. Paris: OECD Public.
- Padgett, R. D., y Keup, J. R. (2011). *2009 National Survey of First-Year Seminars: Ongoing efforts to support students in transition (Research Reports on College Transitions, No. 2)*. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. J., y Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 163-172. doi:10.1016/s0191- 8869(03)00076-x.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. En J. Smart (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 1-64). New York: Agathon.
- Pascarella, E.T., y Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: Findings and insights from thirty years of research*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Peck, A. (2011). Peer involvement advisors improve first-year student engagement and retention. *About Campus, 16*(3), 22-25. doi:10.1002/abc.20064
- Pike, G. R., Hansen, M. J., y Lin, C. H. (2011). Using instrumental variables to account for selection effects on first year programs. *Research in Higher Education, 52*(2), 194–214. doi:10.1007/s11162-010-9188-x

- Policy Center on the First Year of College. (2002). Second National Survey of First Year Academic 2002. Recuperado de <http://www.sc.edu/fye/resources/assessment/essays/Swing-8.28.02.html>
- Ramsay, S., Jones, E., y Barker, M. (2007). Relationship between adjustment and support types: Young and mature-aged local and international first year university students. *Higher Education*, 54(2), 247-265. doi:10.1007/s10734-006-9001-0
- Rocconi, L. (2011). The Impact of Learning Communities on First Year Students' Growth and Development in College. *Research in Higher Education*, 52(2), 178-193. doi:10.1007/s11162-010-9190-3
- Salinitri, G. (2005). The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year, low achieving students. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 853-873. doi:10.2307/4126458
- Sanchez, R. J., Bauer, T. N., y Paronto, M. E. (2006). Peer-mentoring freshmen: Implications for satisfaction, commitment, and retention to graduation. *Academy of Management Learning y Education*, 5(1), 25-37. doi:<http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2006.20388382>.
- Schrader, G. P., y Brown, S. W. (2008). Evaluating the first year experience: Students' knowledge, attitudes, and behaviors. *Journal of Advanced Academics*, 19(2), 310-343.
- SEC (2004). New indicators on education and training. Brussels: Commission of the European Communities.
- Self-Trand, P. A., y Eberly, C. (2009). Join the conversation: Teaching students to "cook": promoting reading in the first year experience course. *Learning Assistance Review*, 14(2), 7-20.
- Shivers, M. S., y McMillan, S. J. (2013). Collaborating on assessment of the undergraduate student experience. *New Directions for Student Services*, 2013(142), 49-59. doi:10.1002/ss.20048
- Siedentop, D. (1994). The sport education model. En D. Siedentop (ed.), *Sport education: Quality PE through positive sport experiences* (pp. 119-131). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Soares, M. P., Guisande, M. A., y Almeida, L. S (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., y Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567. doi:10.1353/csd.0.0038.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi:10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tuckman, B. W., y Kennedy, G. J. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first-term college students. *Journal of Experimental Education*, 79(4), 478-504. doi:10.1080/00220973.2010.512318
- Wintre, M. G., Bowers, C., Gordner, N., y Lange, L. (2006). Re-evaluating the university attrition statistic a longitudinal follow-up study. *Journal of Adolescent Research*, 21(2), 111-132. doi:10.1177/0743558405285658
- Zeichner, K. (2009). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99. doi:10.1177/0022487109347671
- Zevallos, A. L., y Washburn, M. (2014). Creating a culture of student success: The SEEK scholars peer mentoring program. *About Campus*, 18(6), 25-29. doi:10.1002/abc.21141
- Zhao, C., y Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115–138. doi:10.1023/b:rihe.0000015692.88534.de

Índice de figuras

Figura 1. Procedimiento de selección de los artículos de revisión bibliográfica p.17

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución temporal de los artículos seleccionados.	p.19
Gráfico 2. Distribución territorial de los programas de intervención descritos en la revisión bibliográfica.	p.19

Índice de tablas

Tabla 1. Resultados de la búsqueda bibliográfica en la base de datos en línea PsycINFO. p.16

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión de artículos científicos de la búsqueda bibliográfica. p.17

Tabla 3. Principales características de los programas revisados de intervención en estudiantes universitarios de primer año. p.II

Anexo I. Características de los programas analizados mediante la revisión bibliográfica.

Tabla 3.

Principales características de los programas revisados de intervención en estudiantes universitarios de primer año.

Autores (año)	Modalidad de Programa	Titulaciones	Duración	Intervenciones
Andersson et al. (2009)	Prevención del abuso de alcohol y exceso de estrés.	Todas las ofertadas por la institución.	Anual.	Prevención primaria individual. Prevención secundaria individual. Prevención secundaria grupal.
Arco-Tirado et al. (2011)	Tutorías.	Ingeniería caminos, canales y puertos. Farmacia. Economía. Ingeniería química	1 Cuatrimestre. 10 Sesiones (90 min.).	Orientación. Evaluación de necesidades del alumno. Educación para la salud. Asistencia activa. Técnicas de estudio. Habilidades sociales.
Basu-Dutt et al. (2010)	Seminario de primer año (FYS).	Ciencias. Tecnología. Ingeniería. Matemáticas.	Anual. 2,5 h Semanales.	Conocimientos generales en química. Elaboración mapas conceptuales. Trabajo en equipo. Método científico. Aprendizaje activo. Creatividad. Pensamiento crítico. Exposición de resultados.
Budgen et al. (2014)	Mentoring.	Educación.	Anual.	Orientación. Interacción social. Sentimiento de comunidad. Habilidades sociales. Interpretación dramática.

Cabrera et al. (2013)	Summer Bridge.	Todas las ofertadas por la institución.	Previo al curso académico 6 Semanas.	Orientación servicios de apoyo. Actividades sociales. Habilidades académicas.
Clark y Cundiff (2011)	Seminario de primer año (FYS).	Todas las ofertadas por la institución.	1 Semestre.	Hábitos de estudio. Interacción alumno-alumnos. Interacción alumno-institución. Hábitos saludables. Aumento del rendimiento académico.
Cohen et al. (2008)	Multicomponente.	Psicología.	-	Tutoría entre iguales. Formación de comunidades de aprendizaje. Reformas curriculares. Formación de tutores. Orientación. Portafolios. Vinculación con escuelas de secundaria.
Drane et al. (2005)	Workshop.	Biología. Química. Física.	12-16 Sesiones	Discusión de problemas.
Everett (2013)	Seminario de primer año (FYS).	Diferentes titulaciones.	1 Semestre. 13 Semanas.	Habilidades generales. Creatividad. Pensamiento crítico. Alfabetización en información y comunicación. Metas personales y académicas. Discusión y debate.
Fowler y Boylan (2010)	Instrucción suplementaria.	-	1 Semestre.	Tutorías. Asesoramiento. Factores no académicos y de personalidad.

Greene (2011)	Seminario de primer año (FYS)	-	Anual.	Marketing. Plan de negocios. Técnicas de estudio. Habilidades comunicativas. Contabilidad.
Jamelske (2009)	Seminario de primer año (FYS) 85 Cursos.	Todas las ofertadas por la institución.	Variable.	Amplia diversidad de contenidos según curso. Habilidades académicas. Interacción social alumno-alumno.
Lang (2007)	Seminario de primer año (FYS)	-	1 Semestre	Gestión del tiempo Aprendizaje curricular y extracurricular Planificación universitaria Asesoramiento académico Reducción del consumo de alcohol y drogas Hábitos dietéticos saludables y actividad física Prevención de conductas sexuales de riesgo Estimación de la diversidad cultural
Lynch y Paasuke (2011)	Tutorías.	-	Anual	Tutorías online. Hábitos de estudio.
Malek et al. (2011)	Entrenamiento en inteligencia emocional.	-	10 Sesiones (90 min.).	Identificación de emociones. Autoconfianza. Autoconcepto. Autonomía. Cooperación. Metas. Habilidades sociales. Trabajo grupal.
Masters y Donnison (2010)	Instrucción suplementaria	Educación. Educación Física y Salud	Anual	Orientación Contenidos propios de las materias del programa

Mauser et al. (2011)	Peer Leadership	Ciencias. Tecnología. Ingeniería. Matemáticas.	1 Semestre.	Comunicación. Trabajo cooperativo grupal. Participación activa. Resolución de problemas. Diálogo.
Murray y Summerlee (2007)	Seminario de primer año (FYS).	Artes. Ciencias. Artes y ciencias combinadas.	2 Semestre.	Resolución de problemas. Pensamiento crítico.
Noble y Henderson (2011)	Instrucción suplementaria	Educación.	Anual.	Habilidades reflexivas. Conocimiento informal. Diálogo.
Peck (2011)	Orientación y asesoramiento.	-	Anual.	Asesoramiento en actividades extracurriculares. Participación estudiantil extracurricular.
Salinitri (2005)	Mentoring.	Educación.	-	Habilidades académicas. Asesoramiento.
Sanchez et al. (2006)	Mentoring.	-	Semestral. (30 min. mensuales)	Habilidades académicas. Experiencias en la institución de mentores.
Schrader y Brown (2008)	Seminario de primer año (FYS)	Todas las ofertadas por la institución.	-	Técnicas de estudio. Gestión del tiempo. Toma de notas. Orientación servicios de la institución.
Self-Trand y Eberly (2009)	Seminario de primer año (FYS) 2 Cursos	Todas las ofertadas por la institución.	1 semestre.	Toma de notas. Comprensión de lectura. Habilidades memorísticas hacia los exámenes. Ejecución exitosa de pruebas evaluativas.

Shivers y McMillan (2013)	Instrucción suplementaria.	Todas las ofertadas por la institución.	1 semestre. 8 semanas.	Estilos de liderazgo. Habilidades de socialización.
Tuckman y Kennedy (2011)	Instrucción suplementaria.	-	-	Estrategias de aprendizaje.
Zevallos y Washburn (2014)	Mentoring.	-	-	Tutorías. Hábitos de estudio. Habilidades académicas.