

# Rendimiento académico y ajuste en estudiantes de primera generación en la educación superior: Una revisión sistemática

**María José López** – Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**María Verónica Santelices** - Profesora Asociada de la Facultad de Educación y Directora Alternativa del Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en la Educación Superior, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Carmen Taveras** – Estudiante de Doctorado en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Tamara Zúñiga** – Asistente de Investigación del Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior, Pontificia Universidad Católica de Chile.

## Resumen

- Este documento resume los principales hallazgos de la revisión sistemática de literatura realizada por López, Santelices y Taveras<sup>1</sup> sobre ajuste académico en estudiantes de primera generación en ingresar a la educación superior.
- Los hallazgos dan cuenta de brechas en el rendimiento, persistencia y metas educativas entre los estudiantes de **primera generación (PG)** en comparación a los estudiantes **no PG**, los que tienen al menos un padre o madre con experiencia en la educación terciaria. Entre los factores favorables se señala el formar parte de una comunidad, brindar una red de apoyo docente y de profesionales de la educación superior e incentivar la interacción entre compañeros. Mientras que lo menos favorable es la competencia al interior del aula, la selectividad institucional y carecer de habilidades para desarrollar un aprendizaje autogestionado.
- Los resultados sugieren que las instituciones interesadas en el acceso y graduación de estudiantes **PG** deberían fomentar intervenciones que apunten a reducir la competencia entre estudiantes, promover el sentido de pertenencia y reconocer el valor de los contenidos enseñados, además de generar una red de apoyo académica y un clima institucional acogedor, que dé importancia a la diversidad de orígenes.

<sup>1</sup> Este policy brief está basado en el Artículo: López, M. J., Santelices, M. V., & Taveras, C. M. (2023). Academic performance and adjustment of first-generation students to higher education: A systematic review. *Cogent Education*, 10(1), 2209484. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2209484>

## Antecedentes

En el contexto de la masificación de la educación superior, las instituciones se han enfrentado a nuevos retos para satisfacer las necesidades de sus actuales estudiantes, lo que incluye garantizar que todos logren culminar con éxito sus estudios. Al respecto, y utilizando datos de la UNESCO, Calderón (2018) informó que sólo en el año 2010, ya habían más de 100 millones de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior, cifra que para el 2015 superaba los 200 millones en todo el mundo. Un aspecto importante que ha implicado esta nueva realidad es la transformación del perfil que caracteriza a estos estudiantes. En particular, como señala la OCDE (2019), la matrícula de individuos con padres y madres que no alcanzaron la educación terciaria ha ido en alza estos últimos años, sin embargo, sigue representando una pequeña población respecto del total de estudiantes de pregrado.

Los estudiantes de **primera generación** (en adelante, estudiantes PG) han sido definidos como los primeros individuos de sus familias nucleares que asisten a una institución de educación superior (Hsiao, 1992; Inman & Mayes, 1999). Estos son asimismo los que tienen más probabilidades de encontrarse en grupos de bajo nivel socioeconómico y pertenecer a grupos étnicos minoritarios (Ward et al., 2012). A pesar del aumento de matrícula de estos estudiantes, entre 2010 y 2020 (OCDE, 2015; 2019), sigue existiendo una brecha importante en su rendimiento y en la culminación de sus estudios en la educación terciaria (Ishitani, 2006; Strayhorn, 2006; Engle & Tinto, 2008; Pascarella et. al, 2004). Por ejemplo, RTI International (2019) da cuenta que después de seis años de haber ingresado en la educación postsecundaria, el 56% de los estudiantes **PG** no habían obtenido aún su certificación de título, en comparación con el 40% de

los **estudiantes no PG**, es decir, los que tienen al menos un padre o madre con experiencia en educación superior. Estas disparidades además se traducen en dificultades para encontrar trabajos mejores calificados en el mercado laboral (Davis, 2010), e importantes deudas financieras para los estudiantes **PG** que no logran culminar sus estudios (Chen & Carroll, 2005; Dumais & Ward, 2010).

Considerando las evidentes brechas y dificultades a las que se enfrentan los estudiantes **PG** y de bajos ingresos, estos últimos años los gobiernos e instituciones de educación superior han invertido cada vez más en programas orientados a mejorar sus posibilidades de acceso, tener una mejor transición hacia las instituciones terciarias y mejorar su rendimiento académico. Entre los estudios que dan cuenta de resultados positivos, se incluyen el de Chaney et al. (1997) sobre el programa de Servicio de Apoyo al Estudiante y el de Seftor et al. (2019), sobre el Upward Bound en Estados Unidos, que es un programa que ofrece instrucción académica, tutorías, asesoramiento y otras actividades para estudiantes de primer año.



## Objetivo

---

Este documento expone los resultados de una **revisión de estudios** publicados entre el 2010 y el 2020, sobre el **ajuste y resultados académicos** de los estudiantes **PG** en transición a la educación superior. Hay razones para esperar cambios en su rendimiento debido a las intervenciones que han realizado las instituciones, además de la mejor preparación y/o proceso de **ajuste** académico que han tenido en los últimos años.

## ¿Qué es el ajuste académico?

---

El ajuste académico es una etapa en que los estudiantes adoptan y desarrollan las actitudes y comportamientos necesarios para enfrentarse a los múltiples retos que supone un nuevo contexto educacional (Nicholson, 1990; Credé & Niehorster, 2012; Baker & Siryk, 1989; Wintre et al. 2009). Esto ocurre, una vez que ya han pasado por el período de preparación previo a su ingreso a la educación superior y del encuentro que se da en las primeros días y semanas (Nicholson, 1990).

Como se verá a lo largo del documento, la capacidad de ajuste académico del estudiante, se verá reflejada en su rendimiento o calificaciones, persistencia, en el logro, desarrollo y aprendizaje de habilidades, en el desarrollo de un compromiso académico y en el planteamiento de metas educativas en la educación superior. Además, como plantean Bean & Metzner (1985), hay una serie de factores que facilitan u obstaculizan el ajuste académico del estudiante al nuevo entorno educacional, influyendo así en sus calificaciones, persistencia, metas educativas planteadas, etc. Entre estos se incluyen variables sociodemográficas, como su género y edad, académicas, por ejemplo, hábitos de estudio, asesoramiento académico, absentismo, ambientales, incluidas variables financieras y familiares (finanzas,

horas de trabajo, estímulos externos, responsabilidades familiares), psicológicas (satisfacción, compromiso, utilidad y estrés) y, de forma menos directa por variables sociales.

## Resultados

---

Los principales resultados de esta **revisión** dan cuenta que hay una serie de factores sociodemográficos, institucionales, psicológicos, académicos, familiares, financieros y sociales que influyen en los estudiantes **PG y no PG**. En este documento, el **ajuste** se observa a partir del: **1) rendimiento** (calificaciones), **2) persistencia académica**, **3) logro, desarrollo y aprendizaje de habilidades para la educación superior**, **4) compromiso académico e integración**, y **5) metas educativas** que tienen los estudiantes.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos, los que se agrupan en dos categorías: 1) Factores que favorecen a los estudiantes de **PG** y 2) Factores menos favorables para los estudiantes **PG**.

### 1. Factores que favorecen a los estudiantes PG

#### 1.1. Rendimiento académico

En cuanto a los aspectos que afectan positivamente en el **rendimiento** de **los estudiantes PG**, el estudio de Stephens et al. (2012) destaca **el reforzamiento de la interdependencia** (formar parte de una comunidad) en la institución, lo que reduce la sensación de dificultad en los jóvenes. Además, el esfuerzo (Hodge et al., 2018), el deseo de aprender, de mejorar el conocimiento y las capacidades propias (Darnon et al., 2018), la integración de identidades de distintas clases sociales y su compatibilidad con la cultura institucional de las instituciones universitarias (Herrmann & Varnum, 2018) y el **empoderamiento**

**psicológico**<sup>2</sup> de los estudiantes (Townsend et al., 2019), también influye de forma positiva en sus calificaciones.

Luego están los estudios que abordan las **intervenciones institucionales** que favorecen a los estudiantes **PG**. Estas intervenciones, apuntan a diversas dimensiones de su experiencia, tales como la pertenencia social (Marksteiner et al., 2019), apoyo académico de los compañeros (Tucker et al., 2020), la búsqueda de ayuda (Parnes et al., 2020), coincidir con los valores institucionales (Tibbetts et al., 2016) y la valoración de los diferentes orígenes de los estudiantes (Stephens et al., 2014; Townsend et al., 2019). Además, Harackiewicz et al. (2016) señala que una intervención donde se pide que los estudiantes escriban y reconozcan el valor del contenido del curso, consigue reducir la brecha entre estudiantes **PG y no PG** en un 61%.

Por último, se encuentran estudios que refieren a **factores familiares**. Roksa et al. (2020), señalan que dentro de un grupo de estudiantes **PG** y bajos ingresos, aquellos que reportan ser más apoyados por sus padres tienen a su vez mejores calificaciones en su primer año. Mientras que, Roksa & Kinsley (2019) identifican que el apoyo emocional de padres y/o madres es un factor que afecta significativamente en su posterior rendimiento.

### 1.2. Persistencia académica

En cuanto a la persistencia, varios estudios dieron cuenta de resultados positivos. Las investigaciones enfocadas en **factores sociales** señalan que asistir a cursos con ayudantes o asistentes y las iniciativas

---

<sup>2</sup> En este texto, se entiende por empoderamiento psicológico, a los sentimientos de preparación, eficacia y control de los estudiantes sobre su experiencia académica (Steele, 2010; como se cita en Townsend et al., 2019).

<sup>3</sup> En este texto, la validación parental refleja el grado en que los padres enfatizan el valor de tener educación universitaria y animan a los estudiantes a tener altas aspiraciones y sobresalir académicamente.

institucionales que promueven la comunicación entre padres y estudiantes **PG** (Tucker et al., 2020; Deutschlander, 2019), favorecen su continuidad de estudios en la educación superior.

Por otro lado, están los estudios focalizados en **factores sociales y familiares**. Al respecto, Wittner et al. (2019), señalan que la percepción de contar con una red de apoyo de docentes y personal institucional que sea altamente valorada reduce las intenciones de abandonar los estudios. En cuanto a lo **familiar**, Roksa & Kinsley (2019) dan cuenta que el apoyo emocional está fuertemente relacionado con la persistencia para todo tipo de estudiante. Además, los estudiantes **PG** y de bajos ingresos que reportan recibir una mayor **validación parental**<sup>3</sup>, tienen a su vez mayores intenciones de continuar (Roksa et al., 2020). Finalmente, Garza & Fullerton (2018) identifican que vivir distanciados del hogar favorece la culminación de la carrera dentro del plazo establecido, independiente de si reciben ayuda económica de sus padres o tienen hermanos en la universidad.

### 1.3. Logro, desarrollo y aprendizaje de habilidades para la educación superior

Entre los aspectos que favorecen a los estudiantes de **PG** en comparación a los **no PG**, Dong (2019) señala las **experiencias**<sup>4</sup> **en la educación superior**. Estas les posibilitan desarrollarse intelectualmente, resolver problemas, desarrollar compromiso social y cívico. Además, Kilgo et al. (2018) dan cuenta que los estudiantes **PG** muestran mayores ganancias en su **pensamiento crítico** durante sus primeros cuatro años. Al respecto, en el estudio de Culver et al. (2019)

<sup>4</sup> En el estudio las experiencias en la educación superior se midieron a partir de los niveles auto declarados de participación en experiencias académicas y educativas enriquecedoras y satisfacción con determinados servicios de apoyo a los estudiantes.

se señala que el **rigor en las clases**, como práctica desarrollada por los docentes, era uno de los factores que facilitaba el **desarrollo intelectual** en los estudiantes.

Por otro lado, Padgett et al. (2012) reconoce **buenas prácticas** que permiten a los estudiantes **PG** adquirir conocimiento del contenido de las clases. En particular, se ven favorecidos al interactuar frecuentemente con sus compañeros y participar en instancias que suponen un reto académico. Además, la participación en **diversas experiencias**<sup>5</sup> en las instituciones tiene efectos positivos mayores para el desarrollo del **pensamiento crítico**.

#### 1.4. Compromiso académico, integración y ajuste

Aspelmeier et al. (2012), identificaron factores **psicológicos** que influyen significativa y positivamente en el compromiso, integración y **ajuste** de los estudiantes a la educación superior. Un alto locus de control de logro de esfuerzo, es decir, atribuir los resultados de los logros académicos a sus propios esfuerzos, beneficia a los estudiantes **PG** y **no PG**, pero es en los primeros en quienes tiene un mayor efecto. Además, Hodge et al. (2018) indican que el esfuerzo contribuye significativamente en el compromiso académico de los estudiantes.

#### 1.5. Metas y expectativas educativas

Finalmente, en cuanto a los aspectos que favorecen a los estudiantes **PG**, también se señala la **autoeficacia**, es decir, creer en sus propias capacidades para tener éxito. Esta, puede indicar el progreso académico que tendrían a través de los años (Garriott et al., 2015). Asimismo, Garriott & Nisle

---

<sup>5</sup> En el estudio, la diversidad de experiencias se midió a partir de una escala de 9 ítems que combinaba dos subescalas: Experiencias de diversidad (por ejemplo, en qué medida la institución a la que uno pertenece fomenta el contacto entre estudiantes de diferentes orígenes económicos, sociales y raciales o étnicos); y Discusiones significativas con compañeros de diversos

(2018) identificaron que un importante mediador del estrés que experimentan los estudiantes y la percepción de progresar en sus metas académicas es el apoyo que brindan las instituciones. Por su parte, Garriott et al. (2015), además de Garriott & Nisle (2018) indican que el **apoyo del entorno** (sentirse aceptado/querido por los miembros de la institución) se vincula con la percepción que tienen de sus resultados académicos, mientras que el **apoyo institucional**, es decir, percibir una ayuda útil por parte del asesor, se asocia al progreso en sus metas académicas.

## 2. Factores menos favorables para los estudiantes PG

### 2.1. Rendimiento académico

En cuanto a los factores menos favorables para el **rendimiento académico** (calificaciones), se encontró la **competencia en el aula** (Canning et al., 2019), y la **selectividad institucional**, es decir, la práctica institucional de seleccionar a los mejores estudiantes (Jury et al., 2015). Asimismo, Stephens et al. (2012) demostró que enfatizar la **independencia**, es decir, forjar uno mismo su propio camino en la universidad más que sentirse parte de la comunidad, conducía a que estos estudiantes tuvieran calificaciones más bajas que los **no PG**.

Por otro lado, se señalan **factores psicológicos** menos favorables para el **rendimiento**, tales como que el principal objetivo que persiga el estudiante sea evitar un mal rendimiento (Bruno et al., 2019), tener una identidad poco compatible con la institución (Veldman et al., 2019), la motivación extrínseca (es decir, comportamientos regulados por recompensas,

contextos y orígenes (por ejemplo, con qué frecuencia se mantuvieron discusiones significativas y honestas sobre temas relacionados con la justicia social con estudiantes de diversos contextos y orígenes).

evitación de castigos y culpa), desmotivación (Próspero et al., 2012), alto locus de control externo (percepción de que los eventos ocurren como resultado del azar o suerte) y menor autoestima (Aspelmeier et al., 2012).

En cuanto a los **aspectos sociales**, Grayson (2011) y Almeida et al. (2019) identifican que una red de apoyo (compuesta por docentes y personal estudiantil que les entrega información clave) más pequeña, así como una menor implicación en las actividades de la institución, son menos favorables para los estudiantes **PG**. Finalmente, Grayson (2011) señala aspectos académicos en que los estudiantes **PG** se ven menos favorecidos. Los estudiantes **PG** a diferencia de los **no PG**, perciben una menor eficacia en la enseñanza docente durante los tres primeros años de universidad, lo que repercute en sus calificaciones.

## 2.2.Persistencia

En cuanto a factores menos favorables para la continuidad de estudios, Canning et al. (2019) encontró brechas entre los estudiantes **PG** y **no PG** que se producen por la **competencia al interior del aula**. Esta genera que los estudiantes **PG** tuvieran el sentimiento de ser un **impostor** en la clase.

## 2.3.Logro, desarrollo y aprendizaje de habilidades para la educación superior

En términos del aprendizaje, Padgett et al. (2012) señala que los **estudiantes PG** muestran una disposición menos positiva hacia la lectura y escritura a comparación a los **no PG**. Asimismo, Hunt et al. (2018) indicó que los estudiantes **PG** tienen un menor compromiso estudiantil, lo cual, se vinculaba a que muy pocos estudiantes realizaban un **aprendizaje autogestionado**, es decir, estudiar de forma independiente.

En contraste Hunt et al. (2018) y Antonelli et al. (2020) identificaron que tanto los **estudiantes PG** como los **no PG**, carecían de **habilidades de aprendizaje autorreguladas** (procesos autodirigidos y creencias propias que se emplean para rendir en un entorno académico), necesarias para tener éxito en la educación superior. Los estudiantes **PG** tenían una mayor motivación por el aprendizaje que el promedio de estudiantes. Mientras que los **no PG** tenían mejores habilidades para procesar información y estrategias de estudio. Por último, la gestión del tiempo fue donde más debilitados se encontraban tanto los **PG** y **no PG**.

## 2.4.Compromiso académico, integración y ajuste

Otras de las brechas entre estudiantes **no PG** y **PG**, se vinculan a que estos últimos presentan un **menor compromiso en clase, menor asistencia** (Canning et al., 2019), **menor integración académica** (Adams et al., 2016) y **mayor dificultad para adaptarse al plan de estudios** (Afeli et al., 2018). Profundizando en los aspectos que generan esta diferencia, los estudios apuntan a una mayor **competencia percibida en el aula** y **sentimientos de ser un impostor** en clase (Canning et al., 2019), así como un mayor **estrés y tensión** por temas de financiamiento de su carrera (Adams et al., 2016).

## 2.5.Metas y expectativas educativas

Finalmente, la mayoría de estudios señalan que en contraste a los estudiantes **no PG**, los **PG** presentan un menor nivel de compromiso con sus metas educativas (Burger & Naude, 2019), menor preparación relativa para las instituciones de educación superior con carreras de 2 años de duración (Tibbets et al., 2018), menor probabilidad de planear cursar un estudio de postgrado (Simmons et al., 2018), además de diferencias significativas en su progreso en metas (Garriott & Nisle, 2018).



## Conclusión y Recomendaciones

Los resultados indican que, la mayor presencia de estudiantes **PG** en la educación superior, no se traduce en que estos estudiantes experimenten el mismo éxito académico que los **no PG**. En este documento el éxito se entiende a partir del rendimiento, persistencia, logro, desarrollo y aprendizaje de habilidades, compromiso académico y por las metas educativas propuestas por los estudiantes. Las diferencias de **ajuste**, coinciden con hallazgos previos a 2010 que muestran que los estudiantes **PG** tendían a obtener calificaciones más bajas (Strayhorn, 2006; Chen & Carroll, 2005) tenían menos probabilidades de terminar sus estudios en el plazo previsto, más probabilidades de abandonar la educación superior prematuramente y sin titularse, y menos probabilidades de reingresar a la educación terciaria (Pascarella et al., 2004; Chen & Carroll, 2005; Ishitani 2006; Engle & Tinto, 2008). En vista de que aún existen importantes brechas entre estudiantes **PG** y **no PG**, a continuación, entregamos una serie de recomendaciones especialmente dirigidas a las instituciones de educación superior:

- Desarrollar instancias de formación docente que se enfoquen en el aula, en la **reducción de la competencia** entre estudiantes al interior de éstas, así como en el incentivo de ambientes más colaborativos. Por ejemplo, promoviendo trabajos en grupo dentro y fuera del horario de clases. Como señalan Tibbetts et al. (2016), enfatizar que los estudiantes trabajen de forma colaborativa, se apoyen y aprendan de sus pares, permitiría **ajustar los valores de los estudiantes con los de la cultura institucional**, produciendo mejoras en las calificaciones, persistencia y en el compromiso, integración y ajuste académico del estudiante.
- Diseñar e implementar estrategias que promuevan la **incorporación de la familia en el proceso académico**. Por ejemplo, a través del desarrollo de actividades o eventos en que se le invite a la institución, mediante la entrega de información sobre procesos claves a los que se enfrentan los estudiantes en la educación superior, o fomentando la comunicación con padres y madres durante las clases, en procesos administrativos o instancias extracurriculares en que participen los estudiantes.
- Fomentar actividades fuera del aula donde participen distintos estudiantes, docentes y profesionales de la educación superior, y en las cuales se **promuevan el sentido de pertenencia con la institución**. Ejemplos de actividades, son tutorías académicas y/o profesionales, talleres extraprogramáticos desarrollados por las unidades académicas, instancias organizadas por el centro de estudiante o consejerías académicas y otras que promuevan la colaboración entre pares y sean pertinentes a cada contexto institucional. Ello podría ayudar a potenciar la persistencia y rendimiento del estudiante **PG**.

- Fomentar estrategias que permitan que los estudiantes puedan **identificar la importancia de los contenidos aprendidos** en clase para así mejorar sus calificaciones. Para esto, se requieren instancias de formación en las cuales los docentes tengan la posibilidad de planificar actividades. Ejemplos, son incluir durante las clases experiencias prácticas en organizaciones, instituciones o empresas, para saber cómo aplicar lo aprendido en instancias profesionales o académicas, desarrollar ejercicios o trabajos en grupo de índole reflexiva, trabajar con casos de la vida real, y/o programar clases en las que participen profesionales del área.
  - Diseñar e implementar estrategias que promuevan un clima institucional acogedor, **que valore la diversidad de orígenes de sus estudiantes según nivel socioeconómico, género y etnia**. Para esto, es importante que docentes, profesionales y administrativos de educación terciaria proporcionen un permanente **apoyo a los estudiantes PG** sobre todo durante su primer año. Esto se puede realizar a través de la entrega de distintos servicios psicológicos y académicos como talleres y acompañamiento individualizado. Además, es importante informar directamente a los estudiantes sobre estas instancias a través de docentes, tutores pares o personal administrativo de su unidad académica, o indirectamente a través de redes sociales, folletos, ferias temáticas, talleres, entre otras instancias.
-



**Figura 1. Factores relacionados con el ajuste académico de los estudiantes PG según variable dependiente.**

<b>Variable Dependiente</b>	<b>Factores favorables a estudiantes PG</b>	<b>Factores menos favorables para estudiantes PG</b>
<i>Rendimiento académico</i>	<p><b>Factores institucionales</b> Interdependencia</p> <p><b>Intervenciones institucionales</b> Promover la colaboración entre estudiantes Ajuste entre valores de los estudiantes y los de la cultura institucional Promover sentido de pertenencia con la institución Desarrollar actividades para valorar lo aprendido Brindar apoyo a los estudiantes, valorando la diversidad</p> <p><b>Factores psicológicos</b> Esfuerzo Deseo de aprender, mejorar el conocimiento y capacidades propias Integración de identidades de distintas clases sociales. Empoderamiento sobre su experiencia en educación superior</p> <p><b>Factores familiares</b> Apoyo de los padres y madres Apoyo emocional de la familia</p>	<p><b>Factores institucionales</b> Competencia en el aula Selectividad institucional Independencia</p> <p><b>Factores psicológicos</b> Motivación basada en evitar las malas calificaciones No sentirse identificado con la institución Motivación extrínseca Percepción de que los eventos ocurren por azar</p> <p><b>Factores sociales</b> Red de apoyo reducida No implicarse en actividades institucionales</p> <p><b>Factores académicos</b> Percepción de eficacia en la enseñanza</p>
<i>Persistencia académica</i>	<p><b>Factores sociales</b> Asistir a clases con ayudantes Comunicación entre padres y madres y estudiantes Red de apoyo docente y personal institucional</p> <p><b>Factores familiares</b> Apoyo emocional Validación parental Mayor distancia del hogar</p>	<p><b>Factores institucionales</b> Competencia al interior del aula</p> <p><b>Factores psicológicos</b> Sentirse un impostor en la clase</p>

<b>Variable Dependiente</b>	<b>Factores favorables a estudiantes PG</b>	<b>Factores menos favorables para estudiantes PG</b>
<i>Logro, desarrollo y aprendizaje de habilidades</i>	<p><b>Factores institucionales</b></p> <p>Experiencias académicas enriquecedoras en la educación superior</p> <p>Satisfacción con servicios de apoyo estudiantil</p> <p>Retos académicos</p> <p>Promover pensamiento crítico</p> <p>Rigurosidad en las clases</p> <p><b>Factores sociales</b></p> <p>Interacción frecuente con compañeros</p>	<p><b>Factores académicos</b></p> <p>Baja disposición a la lectura y escritura</p> <p>Pocas habilidades para el aprendizaje autogestionado y autorregulado (para procesar información, estrategias para exámenes, y gestión del tiempo)</p>
<i>Compromiso académico, integración y ajuste</i>	<p><b>Factores psicológicos</b></p> <p>Atribuir los resultados académicos al propio esfuerzo</p>	<p><b>Factores institucionales</b></p> <p>Competencia en el aula</p> <p><b>Factores psicológicos</b></p> <p>Sentirse un impostor</p> <p>Estrés por financiar la carrera</p>
<i>Metas y expectativas educativas</i>	<p><b>Factores psicológicos</b></p> <p>Creer en sus capacidades para tener éxito</p> <p><b>Factores institucionales</b></p> <p>Apoyo de asesores académicos y miembros de la institución (como sentirse aceptado).</p>	<p><b>Factores académicos</b></p> <p>Bajo nivel de compromiso</p> <p>Poca preparación para ingresar a la universidad</p>

**Figura 2. Características de los estudios revisados**

Este estudio analiza un subgrupo de 39 artículos publicados entre 2010-2020. Para la búsqueda se utilizaron las bases de datos Web of Science, Scielo y Scopus. Las palabras claves incluyeron "primera generación", "educación superior", "transición", "trayectoria", "experiencia" y "ajuste". Los criterios de selección incluyeron: 1. Artículos publicados en 2010-2020 debido a la expansión de la educación superior experimentada a nivel mundial. 2. Artículos cuya población principal fueran estudiantes **PG**. 3. Artículos publicados en revistas revisadas por pares como indicador de calidad. En contraste, se excluyeron casos en los que estudiantes **PG** no eran considerados en las conclusiones principales. Además, se tuvieron en cuenta los estudios que proporcionaban suficientes detalles sobre los métodos empleados, participantes, resultados, y que fueran de carácter cuantitativos, es decir, con resultados generalizables y comparables entre grupos (estudiantes PG y no PG) y entre las variables que se consideraron.

### Figura 3. Metodología

La investigación se centró en artículos cuyas variables permitían observar el proceso de **ajuste y rendimiento académico de los estudiantes PG**. Estas variables se agruparon en las siguientes 5 categorías:

1. La mayoría de los artículos (N= 30) utilizaron el **rendimiento académico**, es decir, las calificaciones, para medir u observar el **ajuste académico** en los estudiantes **PG** en comparación a los **no PG**. Sin embargo, también se incluyeron en el estudio: el promedio acumulado de las calificaciones oficiales entregadas por la institución, calificaciones de final de semestre, resultados en tareas de matemáticas y calificaciones que declararon los mismos estudiantes.
2. Los estudios también utilizaron la **persistencia** (N=12) para observar el **ajuste** que tienen los estudiantes **PG**, incluyendo persistencia por trimestre, en un año, en el primer año, intención de persistir, e intención de abandonar.
3. Menor cantidad de artículos (N=7), utilizan como medida del ajuste, el **logro, desarrollo y aprendizaje de habilidades necesarias** para desenvolverse en la educación superior. Por ejemplo, habilidades de lectura, para el estudio, motivación por aprender, etc.
4. Otro grupo de estudios (N=7) utiliza como medida del **ajuste académico, el compromiso e integración al entorno** por parte del estudiante, así como medidas específicas de conocimiento de las actividades de investigación institucionales y percepción sobre la investigación.
5. Un último grupo de estudios (N=6), incluye medidas del **ajuste** ligadas a **metas y expectativas educativas**, es decir, percepción de sentirse preparado académicamente, expectativas laborales futuras, percepción del progreso en sus metas académicas, compromiso con cumplir metas, y planificar continuar estudios de postgrado.

La mayoría de estudios indaga el efecto de **ser un estudiante de primera generación** en el **ajuste académico** (N=37). Además, los estudios de Bean & Mentzer (1985), abordaron factores: 1. Psicológicos, 2. Relacionados con las interacciones sociales, 3. Relacionados con la familia y 4. Académicos y preocupaciones financieras. También basándose en los hallazgos de Credé & Niehorster (2012) se incorporaron factores institucionales.

## Referencias

---

- Adams, D. R., Meyers, S. A., & Beidas, R. S. (2016). The relationship between financial strain, perceived stress, psychological symptoms, and academic and social integration in undergraduate students. *Journal Of American College Health, 64*(5), 362–370. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1154559>
- Afeli, S. A., Houchins, T. A., Jackson, N. S., & Montoya, J. (2018). First generation college students demographic, socio-economic status, academic experience, successes, and challenges at pharmacy schools in the United States. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 10*(3), 307–315. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.11.016>
- Almeida, D. J., Byrne, A. M., Smith, R. M., & Ruiz, S. (2019). How Relevant Is Grit? The Importance of Social Capital in First-Generation College Students' Academic Success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 23*(3). <https://doi.org/10.1177/1521025119854688>
- Antonelli, J., Jones, S. J., Burrige, A. B., & Hawkins, J. (2020). Understanding the self-regulated learning characteristics of first-generation college students. *Journal of College Student Development, 61*(1), 67–83. <https://doi.org/10.1353/csd.2020.0004>
- Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N., & Pierce, T. W. (2012). Self-Esteem, Locus of Control, College Adjustment, and GPA Among First- and Continuing-Generation Students: A Moderator Model of Generational Status. *Research in Higher Education, 53*, 755–781. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9252-1>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *SACQ student adaptation to college questionnaire manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Bruno, A., Jury, M., Toczek-Capelle, M. C., & Darnon, C. (2019). Are performance–avoidance goals always deleterious for academic achievement in college? The moderating role of social class. *Social Psychology of Education, 22*(3), 539–555. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09480-y>
- Burger, A., & Naude, L. (2019). Success in higher education: differences between first- and continuous-generation students. *Social Psychology of Education, 22*(5), 1059–1083. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09513-6>
- Calderón, A. (2018). *Massification of higher education revisited*. RMIT, Melbourne, Australia. <https://www.researchgate.net/publication/331521091>
- Canning, E. A., LaCosse, J., Kroeper, K. M., & Murphy, M. C. (2019). Feeling Like an Imposter: The Effect of Perceived Classroom Competition on the Daily Psychological Experiences of First-Generation College Students. *Social Psychological and Personality Science, 11*(5), 647–657. <https://doi.org/10.1177/1948550619882032>

Chaney, B., Muraskin, L., Cahalan, M. & Rak, R. (1997). *National Study of Student Support Services. Third-Year Longitudinal Study Results and Program Implementation Study Update*. Washington, DC: Department of Education, Office of the Under Secretary.

Chen, X., & Carroll, C. D. (2005). *First-generation college students in postsecondary education: A look at their college transcripts. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report*. NCES 2005-171. National Center for Education Statistics.

Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133–165. doi: 10.1007/s10648-011-9184-5

Culver, K. C., Braxton, J., & Pascarella, E. (2019). Does teaching rigorously really enhance undergraduates' intellectual development? The relationship of academic rigor with critical thinking skills and lifelong learning motivations. *Higher Education*, 78(4), 611–627. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00361-z>

Darnon, C., Jury, M., & Aelenei, C. (2018). Who benefits from mastery-approach and performance-approach goals in college? Students' social class as a moderator of the link between goals and grade. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 713–726. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0351-z>

Davis, J. (2010). *The first-generation student experience: Implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Deutschlander, D. (2019). Enhancing Engagement With Faculty and Staff to Facilitate Student Success: An Evaluation of a Parent Intervention. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 239–259. <https://doi.org/10.3102/0162373719845653>

Dong, S. (2019). The effects of first-generation status on student engagement and outcomes at liberal arts colleges. *Journal of College Student Development*, 60(1), 17–34. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0001>

Dumais, S. A., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics*, 38(3), 245–265. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.poetic.2009.11.011>

Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. Washington, DC: The Pell Institute.

Garriott, P. O., Hudyma, A., Keene, C., & Santiago, D. (2015). Social cognitive predictors of first- and non-first-generation college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 253–263. <https://doi.org/10.1037/cou0000066>

Garriott, P. O., & Nisle, S. (2018). Stress, coping, and perceived academic goal progress in first-generation college students: The role of institutional supports. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(4), 436–450. <https://doi.org/10.1037/dhe0000068>

Garza, A. N., & Fullerton, A. S. (2018). Staying Close or Going Away: How Distance to College Impacts the Educational Attainment and Academic Performance of First-generation College Students. *Sociological Perspectives*, 61(1), 164–185. <https://doi.org/10.1177/0731121417711413>

Grayson, J. P. (2011). Cultural capital and academic achievement of first generation domestic and international students in Canadian universities. *British Educational Research Journal*, 37(4), 605–630. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.487932>

Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Priniski, S. J., & Hyde, J. S. (2016). Closing Achievement Gaps With a Utility-Value Intervention : Disentangling Race and Social Class. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 745–765. <https://doi.org/10.1037/pspp0000075>

Herrmann, S. D., & Varnum, M. E. W. (2018). Integrated Social Class Identities Improve Academic Performance, Well-Being, and Workplace Satisfaction. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(4), 635–663. <https://doi.org/10.1177/0022022118761107>

Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2018). The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448–460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>

Hsiao, K. P. (1992). *First-generation college students*. Retrieved from ERIC database. (ED351079).

Hunt, C., Collins, B., Wardrop, A., Hutchings, M., Heaslip, V., & Pritchard, C. (2018). First- and second-generation design and engineering students: experience, attainment and factors influencing them to attend university. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1342607>

Inman, W. E., & Mayes, L. (1999). The Importance of Being First: Unique Characteristics of First Generation Community College Students. *Community College Review*, 26(4), 3–22. <https://doi.org/10.1177/009155219902600402>

Ishitani, T. T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861–885. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0042>

Jury, M., Smeding, A., & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university: the impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00710>

Kilgo, C. A., Phillips, C. W., Martin, G. L., Campbell, E., & Pascarella, E. T. (2018). Getting critical about critical thinking: The role of parental education on first-generation students' cognitive gains in college. *Journal of College Student Development, 59*(6), 756–761. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0071>

Marksteiner, T., Janke, S., & Dickhäuser, O. (2019). Effects of a brief psychological intervention on students' sense of belonging and educational outcomes: The role of students' migration and educational background. *Journal of School Psychology, 75*, 41–57. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.06.002>

Nicholson, N. (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processes and forms. In S. Fisher & C. Cooper (Eds.), *On the Move: The Psychology of Change and Transition*. UK: John Wiley & Sons.

OCDE. (2015). *Are Young People Attaining Higher Levels of Education than their Parents?*. Education Indicators in Focus, 28. OCDE Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5js7lx8zx90r-en>

OCDE. (2019). *How does socio-economic status influence entry into tertiary education?*. Education Indicators in Focus, 69. OCDE Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b541bfcd-en>

Padgett, R. D., Johnson, M. P., & Pascarella, E. T. (2012). First-Generation Undergraduate Students and the Impacts of the First Year of College: Additional Evidence. *Journal of College Student Development, 53*(2), 243–266.

Parnes, M. F., Kanchewa, S. S., Marks, A. K., & Schwartz, S. E. O. (2020). Closing the college achievement gap: Impacts and processes of a help-seeking intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology, 67*. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101121>

Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *Journal of Higher Education, 75* (3), 249-284. <https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772256>

Próspero, M., & Russell, A. C. (2012). Effects of Motivation on Educational Attainment : Ethnic and Developmental Differences Among First-Generation Students. *Journal of Hispanic Higher Education, 11*(1), 100–119. <https://doi.org/10.1177/1538192711435556>

Roksa, J., Deutschlander, D., & Whitley, S. E. (2020). Parental Validation, College Experiences, and Institutional Commitment of First-Generation and Low-Income Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 58*(3), 295–309. <https://doi.org/10.1080/19496591.2019.1699105>

Roksa, J., & Kinsley, P. (2019). The Role of Family Support in Facilitating Academic Success of Low-Income Students. *Research in Higher Education, 60*(4), 415–436. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>



RTI International. (2019). *First Year Experience, Persistence, and Attainment of First-generation College Students*. Washington, DC: NASPA. Retrieved from <https://firstgen.naspa.org/files/dmfile/FactSheet-02.pdf>

Seftor, N., Mamun, A. & Schirm, A. (2009). *The Impacts of Regular Upward Bound on Postsecondary Outcomes 7-9 Years After Scheduled High School Graduation*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.

Simmons, L. D., Taylor, L. C., Anderson, K., & Neely-Barnes, S. L. (2018). Comparative Experiences of First- and Continuing-Generation Social Work Students. *Journal of Social Work Education, 54*(3), 480–491. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1434436>

Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen Disadvantage: How American Universities' Focus on Independence Undermines the Academic Performance of First-Generation College Students. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1178–1197. <https://doi.org/10.1037/a0027143>

Stephens, N. M., Hamedani, M. Y. G., & Destin, M. (2014). Closing the Social-Class Achievement Gap: A Difference-Education Intervention Improves First-Generation Students' Academic Performance and All Students' College Transition. *Psychological Science, 25*(4), 943–953. <https://doi.org/10.1177/0956797613518349>

Strayhorn, T. L. (2006). Factors Influencing the Academic Achievement of First-Generation College Students. *NASPA Journal, 43*(4), 82-111. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1724>

Tibbetts, Y., Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Boston, J. S., Priniski, S. J., & Hyde, J. S. (2016). Affirming Independence: Exploring Mechanisms Underlying a Values Affirmation Intervention for First-Generation Students. *Journal of Personality and Social Psychology, 110*(5), 635–659. <https://doi.org/10.1037/pspa0000049>

Townsend, S. S. M., Stephens, N. M., Smallets, S., & Hamedani, M. Y. G. (2019). Empowerment Through Difference: An Online Difference-Education Intervention Closes the Social Class Achievement Gap. *Personality and Social Psychology Bulletin, 45*(7), 1068–1083. <https://doi.org/10.1177/0146167218804548>

Tucker, K., Sharp, G., Shi, Q., Scinta, T., & Thanki, S. (2020). Fostering historically underserved students' success: An embedded peer support model that merges non-cognitive principles with proven academic support practices. *Review of Higher Education, 43*(3), 861–885. <https://doi.org/10.1353/rhe.2020.0010>

Veldman, J., Meeussen, L., & van Laar, C. (2019). A social identity perspective on the social-class achievement gap: Academic and social adjustment in the transition to university. *Group Processes and Intergroup Relations, 22*(3), 403–418. <https://doi.org/10.1177/1368430218813442>

Ward, L., Siegel, M. J., & Davenport, Z. (2012). *First-generation college students: Understanding and improving the experience from recruitment to commencement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Wintre, M. G., Gates, S. K. E., Pancer, M., Pratt, M. S., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., et al. (2009). The student perception of university support and structure scale: Development and validation. *Journal of Youth Studies, 12*(3), 289–306. <https://doi.org/10.1080/13676260902775085>

Wittner, B., Powazny, S., & Kauffeld, S. (2019). Supporting Rita: A Social Cognitive Approach to (First-Generation) Students' Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice, 23*(4), 965-988. <https://doi.org/10.1177/1521025119882358>

## **Acerca de Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior**

Núcleo Milenio Experiencia Estudiantil en Educación Superior: Expectativas y Realidades, es un proyecto financiado por ANID – Iniciativa Científica Milenio. Este Núcleo Milenio analiza las expectativas y experiencias de los estudiantes sobre la educación superior; incluyendo la transición desde la enseñanza media, y al mundo del trabajo. Considera, además, una exploración profunda de las políticas asociadas.

## **Otras publicaciones**

- Policy Brief N°14: Experiencias docentes en tiempos disruptivos: implicaciones para el desarrollo profesional docente.
- Policy Brief N°13: Tutorías pares para favorecer la transición a la educación superior.
- Policy Brief N°12: Migrar dentro de Chile. Rupturas y transiciones en el primer año universitario.



4º Piso Edificio Decanato de Educación UC,  
Campus San Joaquín.  
Pontificia Universidad Católica de Chile.  
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile.

[www.nmedsup.cl](http://www.nmedsup.cl)



@milenio\_edsup1



@milenio\_EdSup



[www.linkedin.com/in/nucleomilenioedsup](http://www.linkedin.com/in/nucleomilenioedsup)



Núcleo Milenio Educación Superior @nucleomilenioedsup