

# Inclusión social en una universidad de élite: voces de estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos

Marisol Silva-Laya

## RESUMEN

Se analizan los alcances del programa *Si quieres, ¡puedes!* en la inclusión social de una universidad de élite. Se realizó un estudio de caso, mediante métodos mixtos, de las dos primeras generaciones, explorando cómo el éxito estudiantil (integración académica y social, y empoderamiento) favorece la inclusión. Los resultados muestran un cuidadoso diseño del programa en sus dispositivos de equidad (inducción, apoyos económicos y académicos). Sin embargo, el éxito estudiantil exige un desproporcionado esfuerzo personal y familiar para responder a los estándares institucionales. El programa satisface perspectivas académicas y profesionales, pero subsisten barreras económicas, académicas, psicológicas y de compromiso institucional que entorpecen la inclusión social.

**Palabras clave:** educación superior, inclusión social, integración universitaria, éxito estudiantil, universidad de élite, México.

### Marisol Silva-Laya

Mexicana. Doctora en Educación, Universidad Iberoamericana Puebla, México. Directora de Investigación y Posgrado, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México. Temas de investigación: equidad y justicia en educación superior, políticas de educación superior, primer año universitario. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8282-9186>.

[marisol.silva@ibero.mx](mailto:marisol.silva@ibero.mx)



## Inclusão social em uma universidade de elite: vozes de estudantes provenientes de setores sociais desfavorecidos

### RESUMO

Analisam-se a magnitude do programa “*Se você quiser, você pode!*” na inclusão social de uma universidade de elite. Foi realizado um estudo de caso, utilizando métodos mistos, das duas primeiras gerações, explorando como o sucesso dos alunos (integração acadêmica e social, e empoderamento) favorece a inclusão. Os resultados mostram um desenho cuidadoso do programa em seus dispositivos de equidade (indução, apoio econômico e acadêmico). No entanto, o sucesso do aluno requer um esforço pessoal e familiar desproporcional para atender aos padrões institucionais. O programa satisfaz as perspectivas acadêmicas e profissionais, mas persistem barreiras econômicas, acadêmicas, psicológicas e de compromisso institucional que dificultam a inclusão social.

**Palavras chave:** ensino superior, inclusão social, integração universitária, sucesso estudantil, universidade de elite, México.

---

## Social Inclusion in an Elite University: Voices of Students from Socially Discriminated Sectors

### ABSTRACT

In this article, the authors analyze the impact of the “*Si quieres, ¡puedes!*” (“*If you want, you can*”) program on social inclusion at an elite university in Mexico. A mixed-methods case study of the first two generations was carried out, exploring how the students’ success (academic and social integration and empowerment) favors inclusion. The results reveal a careful design of the program in its equity mechanisms (induction, financial, and academic support). However, they also highlight that the students’ success requires a disproportionate personal and family effort to meet institutional standards. The program meets the academic and professional perspectives, but there are still economic, academic, psychological, and institutional commitment barriers that hinder social inclusion.

**Keywords:** higher education, social inclusion, university integration, student success, elite university, Mexico.

**Recepción:** 06/05/24. **Aprobación:** 11/08/24.

## Introducción<sup>1</sup>

México ha experimentado una importante expansión en la educación terciaria, aumentando de 2 millones de estudiantes en 2000 a poco más de 5 millones en 2022 (López, 2023). Sin embargo, el crecimiento ha sido insuficiente para el pleno ejercicio del derecho a la educación superior (ES) (solo asiste el 45 % de los jóvenes entre 19 y 23 años) y persiste una distribución inequitativa de oportunidades, que afecta especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos. Solo el 15.3 % del quintil más pobre accede a la ES, en contraste con el 55.8 % del quintil más rico (OCDE, 2019); estudiantes hablantes de lengua indígena apenas representan el 1.3 % de la matrícula total. A menudo, las oportunidades de estos sectores se restringen a instituciones de bajo desarrollo académico que no satisfacen sus expectativas, con lo que se materializa una inclusión desigual (Villa Lever *et al.*, 2017).

Para enfrentar este problema, durante los últimos cuatro sexenios los gobiernos mexicanos han otorgado prioridad a las políticas de equidad educativa. Han procurado ampliar el acceso mediante la creación o expansión de nuevas instituciones públicas (Universidades Tecnológicas y Politécnicos, Públicas Estatales con Apoyo Solidario, Institutos Tecnológicos Descentralizados, Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, entre otras), el otorgamiento de becas y, en menor medida, a través de apoyos pedagógicos (tutorías).

Por su parte, algunas instituciones privadas han desplegado estrategias para facilitar el acceso a jóvenes provenientes de sectores sociales desfavorecidos. La participación de universidades de élite en esta materia es un fenómeno poco común y desafiante pues, por naturaleza, son intensamente selectivas desde el punto de vista académico y social y compiten en el mercado educativo con altos niveles de calidad académica soportada por recursos financieros

significativos (Levy, 1986). Su enfoque hacia los estratos sociales más altos entra en conflicto con los objetivos de ampliar el acceso con equidad. Algunos países, como Estados Unidos y Gran Bretaña, tienen casos relevantes sobre universidades de élite (p.ej. Harvard y Cambridge) que atraen a jóvenes de bajos ingresos económicos y con alto rendimiento académico.<sup>2</sup>

En su emblemático estudio “Extraños en el paraíso”, Reay *et al.* (2009) detallan las dificultades que enfrentan estudiantes de la clase trabajadora al ingresar a una universidad de élite en Inglaterra. Sobresalen barreras sociales y culturales que los hacen sentir alienados debido a diferencias en capital cultural; barreras económicas relacionadas con costos; barreras psicológicas como estrés y ansiedad por no sentirse parte del entorno; y barreras académicas debido a una preparación previa insuficiente en comparación con sus compañeros. Así, la universidad resulta un entorno desafiante para estos estudiantes, limitando su capacidad para integrarse completamente.

Iniciativas similares son contadas en México. Destaca el programa *Líderes del Mañana* de un prestigiado instituto tecnológico que ha beneficiado a siete generaciones (1 940 jóvenes). Se propone la formación de líderes transformadores con impacto social y se dirige a “jóvenes brillantes que requieren apoyo financiero al 100 %” (ITESM, 2020). También es relevante el Programa *Si Quieres, ¡puedes!* (SQP), creado en otra universidad en 2015 para atraer a jóvenes con alto rendimiento académico y bajo nivel socioeconómico. Su principal objetivo es enriquecer la vida de la comunidad universitaria a través del intercambio académico y cultural con estudiantes de alto rendimiento académico provenientes de diversos entornos sociales promoviendo la inclusión (Fernández, 2019).

El Programa SQP de la IBERO busca enriquecer la interacción académica y cultural entre estudiantes y la comunidad universitaria, promoviendo la

<sup>1</sup> Agradezco el apoyo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación INIDE de la Universidad Iberoamericana (IBERO), Ciudad de México para la realización del estudio. Agradezco el apoyo de Osiris Martínez y Carlos Montesinos en el procesamiento de la información.

<sup>2</sup> Cfr. “Harvard ‘ficha’ a chicos pobres” (2008), *El País*, 7 de junio, costea los estudios universitarios que suman 30.500 euros anuales.



inclusión y movilidad social. Este programa combate la inequidad y exclusión, mejora la calidad académica y sensibiliza sobre las condiciones de vida en México, reafirmando la vocación humanista y jesuítica de la institución.

Este artículo recupera una investigación más amplia sobre el desempeño de este último programa y sus alcances en el proceso de inclusión social. Aquí se reportan los hallazgos sobre el proceso de inclusión social a partir del análisis del éxito del estudiantado durante su primer año universitario. La indagación se desdobra en dos preguntas secundarias:

- a. ¿Cómo interactúan los factores previos al ingreso y los institucionales para favorecer el éxito estudiantil del alumnado del programa SQP en el primer año universitario?
- b. ¿Cómo son los procesos de integración académica y social y de empoderamiento del estudiantado del programa SQP y cómo favorecen la inclusión social?

### Marco conceptual

El presente trabajo se inscribe en el campo de las desigualdades educativas, equidad e inclusión social en ES. Las desigualdades en este nivel educativo son bien explicadas en el trabajo de Villa Lever *et al.* (2017), que revela como el sistema universitario está altamente estratificado, con circuitos de calidad que jerarquizan las instituciones y generan oportunidades desiguales. Estas desigualdades se perpetúan mediante mecanismos de acceso y permanencia selectivos, basados en criterios institucionales y prestigio académico, lo que limita la inclusión de grupos sociales desfavorecidos. Se delinea aquí un desafío crucial para lograr una ES verdaderamente inclusiva.

En este escenario, la base conceptual del presente estudio se nutre de dos campos: la equidad e inclusión social en ES y la integración universitaria y el empoderamiento como éxito estudiantil. Este entramado tiene por objeto comprender cómo el éxito de

estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos es parte fundamental de la inclusión social en una universidad privada de élite.

### Equidad e inclusión social en educación superior

La equidad en educación puede significar proporcionar más recursos a quienes tienen menos, aplicar un enfoque diferenciado para lograr igualdad estructural o garantizar oportunidades mínimas para todos (Lingard *et al.*, 2014; Yuni *et al.*, 2014). Sin embargo, en América Latina, las políticas educativas basadas en equidad y justicia social a menudo son fragmentarias; se basan solo en insumos (becas) y ampliación del acceso sin garantizar la permanencia (Silva 2020) y no abordan las condiciones estructurales que perpetúan las desigualdades (Yuni *et al.*, 2014).

Frente a las controversias y limitaciones —conceptuales y operativas— de la equidad, varios autores sostienen que el objetivo principal debería ser la inclusión social, la cual busca integrar una diversidad sociocultural, racial y sexual reflejando la composición de la sociedad para corregir discriminaciones históricas y desigualdades (Gidley *et al.*, 2010; Marginson, 2011; Chiroleu, 2018).

Retomamos la propuesta de Gidley *et al.* (2010) que define la inclusión social en la ES como un proceso que va más allá del simple acceso a la universidad. Incluye la participación activa y el éxito de todo el estudiantado, independientemente de su origen socioeconómico, étnico o cultural, y se enfoca en crear un entorno educativo que sea equitativo y que promueva la diversidad. Ello implica que estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos se sientan valorados, apoyados y empoderados para alcanzar su máximo potencial en un entorno inclusivo y respetuoso.

Esta perspectiva se complementa con la de equidad como una estrategia operativa para las políticas públicas e institucionales que buscan revertir las desigualdades sociales. La equidad en ES significa

articular recursos y procesos, en espacios universitarios inclusivos, para ofrecer una educación relevante y pertinente a las personas provenientes de los estratos sociales desfavorecidos, donde participen con plena titularidad de su derecho para desarrollar aprendizajes significativos que les permitan ampliar sus capacidades y mejorar sus condiciones de vida (Silva, 2020: 8).

La relación entre inclusión social y equidad en la ES es complementaria. La inclusión social se refiere a los esfuerzos para asegurar que todas las personas, independientemente de su origen social, género, etnia o discapacidad, tengan acceso a la ES. Esto implica no solo la admisión, sino también la permanencia y el éxito estudiantil en el mundo de la ES. La equidad se enfoca en garantizar que este acceso y participación sean justos y proporcionales a las necesidades, abordando las desigualdades preexistentes que puedan afectar a los estudiantes de grupos desfavorecidos.

### **Integración universitaria y empoderamiento estudiantil: la importancia del primer año universitario**

El primer año universitario es crucial porque impacta directamente en la integración del estudiantado y su éxito académico a largo plazo (Upcraft *et al.*, 2005; Silva, 2011; Al-Sheeb *et al.*, 2017). Durante este período, el estudiantado enfrenta una serie de desafíos, tales como una carga académica más intensa, menor estructura, presión por el rendimiento y la adaptación a nuevos entornos sociales (Respondek *et al.*, 2017; Bargman *et al.*, 2021); dificultades académicas —comprensión lectora e informalidad académica— (Neira *et al.*, 2015); así como expectativas poco realistas y dificultades de adaptación (Meer *et al.*, 2018).

Estudiantes de bajos niveles socioeconómicos enfrentan desafíos adicionales, como el estrés constante, dificultades para cubrir costos y complicaciones académicas derivadas de una insuficiente educación previa (Silva y Rodríguez, 2012; Cibir y Mardikyan,

2021). En universidades de élite, enfrentan un precario equilibrio entre escasos recursos financieros, altos costos y decisiones difíciles para permanecer (Rorison *et al.*, 2017). La transición a estos entornos privilegiados donde pueden aparecer formas abiertas o disimuladas de racismo, clasismo o de pensamiento del déficit, puede generar sentimientos de alienación o exclusión y afectar su sentido de pertenencia (Pyne y Means, 2013).

En este estudio, partimos del supuesto de que superar con éxito el primer año universitario aumenta la probabilidad de persistir y concluir satisfactoriamente toda la trayectoria. Retomamos el modelo explicativo del abandono de Tinto, y sus recreaciones (1975, 2006, 2017), para comprender la persistencia específicamente en el primer año. El modelo de Tinto (1975) buscaba predecir los factores que inciden en el abandono y tomó en cuenta: 1) atributos previos al ingreso; 2) metas y compromisos previos al ingreso; 3) experiencias institucionales; 4) integración académica y social, 5) metas y compromisos posteriores que pueden reforzarse o debilitarse con la experiencia vivida; 6) resultados que pueden ser la decisión de salida. Sus hallazgos revelaron la centralidad de la integración académica y social para reforzar las metas y compromisos del estudiantado con sus estudios.

Décadas más tarde, este autor se enfocó en la persistencia estudiantil y reconoció la necesidad de incorporar el aprendizaje, el profesorado y el aula (2006) como experiencias que refuerzan la persistencia. Recientemente, Tinto (2017) propuso que la persistencia está fincada en la motivación del estudiantado y, en ello, juegan papeles centrales la autoeficacia, el sentido de pertenencia y el valor percibido del plan de estudios. Advierte que el compromiso y la persistencia no son meramente cualidades individuales, sino que dependen en gran medida de las oportunidades que la institución ofrece al estudiantado.

Con estas referencias, abordamos el estudio de la integración universitaria (académica y social) como



un proceso fundamental para el éxito estudiantil. La integración académica describe el grado en que el estudiantado se involucra y participa en la vida académica de la universidad. Además del rendimiento académico y el éxito en los estudios, incluye la interacción con profesores, la participación en actividades académicas y el sentido de pertenencia al entorno académico (Tinto, 1993; Nora y Cabrera, 1996). La integración social se refiere a la congruencia percibida entre la persona y su entorno, donde las interacciones entre pares y las actividades extracurriculares juegan un papel clave (Cabir y Mardikyan, 2021; Piepenburg y Beckmann, 2021).

Ambas categorías se relacionan con el empoderamiento estudiantil destacado por Johnston (2013) para relevar el proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan la capacidad, confianza y agencia para tomar decisiones informadas y ejercer control sobre su propio aprendizaje y desarrollo personal. Este concepto se basa en la idea de que las y los estudiantes deben ser agentes en su proceso educativo,

con voz y responsabilidad en las decisiones que afectan su experiencia académica y su futuro. El empoderamiento está estrechamente relacionado con la autoeficacia, el sentido de pertenencia a la comunidad universitaria y el entusiasmo con los estudios universitarios.

### Modelo analítico

Para comprender el proceso de inclusión social propiciada por el programa SQP exploramos el éxito de sus estudiantes. Retomando a Gidley *et al.* (2010), partimos del supuesto de que la inclusión social efectiva en una universidad, en este caso de élite, requiere avanzar desde el acceso y hacia el éxito del estudiantado proveniente de sectores sociales desfavorecidos para no sentirse “extraños en el paraíso” (Reay *et al.*, 2009).

En el presente estudio, el éxito estudiantil se despliega en la integración académica, la integración social y el empoderamiento (ver figura 1) definidos en el apartado anterior.

Figura 1. Modelo analítico



El éxito estudiantil no solo refiere al logro de los objetivos educativos o la culminación de los estudios, sino que implica la satisfacción personal con la experiencia educativa, el desarrollo de competencias, la integración académica y social (Tinto, 2012) y el empoderamiento (Johnston, 2013; Gidley *et al.*, 2010).

Para comprender el proceso de éxito estudiantil, el modelo analítico (figura 1) se inspira en el modelo de Tinto (1975) retomando la influencia de factores claves en dicho proceso. Los factores previos al ingreso incluyen variables socioeconómicas, culturales y académicas, así como metas y objetivos personales que tienen influencia en la trayectoria escolar. Los institucionales refieren al compromiso de la universidad para favorecer el éxito estudiantil e incluyen el clima, los apoyos y la experiencia áulica concretada en la práctica docente.

### El caso de estudio

En 2015, la universidad de élite sin fines de lucro puso en marcha el Programa de inclusión *Si Quieres, ¡puedes!* (SQP), el cual consta de una beca que exonera entre el 80 y el 100 % del pago de colegiatura y de un estipendio mensual. Contempla también estrategias de acompañamiento como cursos propedéuticos en el primer año, tutorías con pares y con profesores, cursos de inglés y actividades deportivas, culturales y de acción social. Los requisitos de ingreso incluyen un bajo nivel socioeconómico y un alto promedio en educación media superior (alrededor de nueve sobre diez). Para mantenerse cada semestre exige un promedio de un punto por encima del promedio de calidad de cada carrera.

En la Generación 2015 se registraron 228 estudiantes en el programa SQP y en la Generación 2016 fueron 383. Este grupo pasó de representar el 2.1 % de la población total de licenciatura al 3.4 % y se fue incrementando de modo que para 2020 representaba el 6.3 %. El estudiantado se distribuye en

todas las carreras ofrecidas por la universidad con una mayor concentración en la División de Ciencias, Arte y Tecnología (50 %), seguida de la División de Estudios Sociales (30 %) y la División de Humanidades y Comunicación (20 %).

### Método

Se realizó un estudio de caso basado en métodos mixtos utilizando encuestas, grupos de enfoque y entrevistas en profundidad. Se trabajó con las dos primeras generaciones del Programa SQP (Gen2015 y Gen2016), para tener un espacio amplio de observación no limitado a la generación pionera. Se exploraron los procesos y resultados del estudiantado en su primer y segundo semestre.

En una primera etapa, se realizaron encuestas *online*, previamente piloteadas en una muestra, en el primer y el segundo semestre de las dos generaciones. Constaban de siete partes: a) características sociodemográficas y económicas; b) antecedentes académicos y apoyo familiar; c) motivaciones y expectativas académicas y laborales; d) condiciones de estudio, e) integración académica y social; f) autovaloración de desempeño; g) aprovechamiento de apoyos SQP. En la segunda etapa, se realizaron cuatro entrevistas con el profesorado (dos impartían cursos propedéuticos y dos coordinadores de carrera) para conocer sus valoraciones sobre el desempeño del estudiantado y del programa SQP. En la tercera, y última, fase se llevaron a cabo siete grupos de enfoque con estudiantes para conocer sus experiencias de integración académica, social y de empoderamiento, así como la valoración de SQP.

Las respuestas de los cuestionarios fueron vaciadas en bases de datos en Excel y analizadas con perspectiva descriptiva. Las grabaciones de audio de grupos de enfoque y de entrevistas fueron transcritas y toda la información fue revisada, descrita y analizada con los programas de *software* libre Jamovi y QDA Miner.



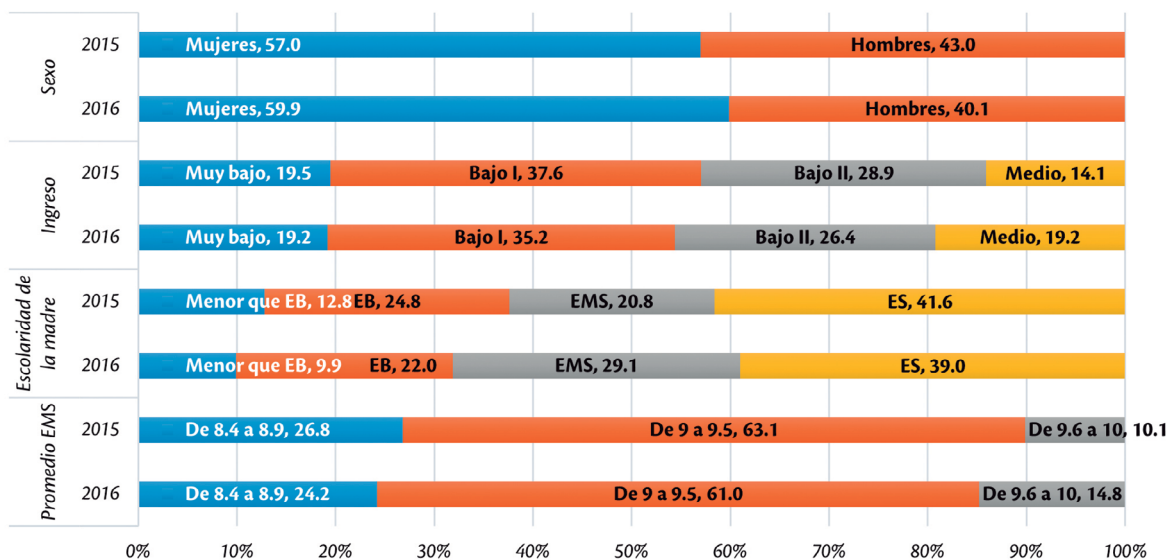
Muestra

La encuesta fue aplicada a 212 estudiantes de la Gen2015 y 314 de la Gen2016, lo que representa tasas de respuesta de 93 % y 82 % respectivamente.

En la gráfica 1, se aprecia que la composición sociocultural y contextual fue similar en las generaciones 2015 y 2016: mayoría de mujeres, con una edad promedio de 18 años y un nivel socioeconómico bajo —con

mediana de ingreso familiar de \$ 8,300, ubicado en el decil cinco. En ambas generaciones, la mayoría de las madres (60 %) no contaba con estudios de nivel superior. La mayor parte del estudiantado no contribuía al ingreso familiar, ya que en la Gen2015 solo trabajaba el 12 % y en la Gen2016 el 4.6 %. Si embargo, estas proporciones aumentaron en el segundo semestre a 22 % y 12.7 % respectivamente.

Gráfica 1. Composición sociocultural y contextual del estudiantado participante



Fuente: encuesta aplicada.

Resultados

Influencia de los factores previos al ingreso y de los factores institucionales en la experiencia del primer año y el éxito estudiantil

Los factores previos al ingreso (socioculturales, contextuales y escolares)

La situación económica familiar era difícil. Con frecuencia, se les complicaba pagar transporte, comida y materiales escolares. Asistir a la universidad implicaba un significativo costo de oportunidad “hay problemas económicos en casa, muchas deudas, y podría apoyar trabajando para que mis hermanos

continúen sus estudios” (2015-1-F56). Esto explicaría, en parte, el porqué, para el segundo semestre, se incrementó en ambas generaciones la proporción de jóvenes que trabajaba. Por lo tanto, se deduce que para hacer frente a las barreras económicas este grupo debió modificar sus situaciones previas al ingreso.

La condición socioeconómica de los estudiantes desafiaba constantemente su proceso de transición e influía en la presión que sentían para cumplir con el promedio necesario para no perder la beca y en la dificultad para dedicarse exclusivamente a estudiar. El siguiente testimonio ejemplifica la situación:



Mi mamá ya no podía pagar ni siquiera los camiones, pues tuve que pedir apoyo [...] venía a clases, me aguantaba el hambre, regresaba y me atascaba [...] yo estudiaba, trabajaba en un negocio, trabajaba en un proyecto de investigación, y mantenía la beca, era como muy estresante; si me veías, se me veía como muerto (2016-1-F183).

Respecto de los antecedentes escolares, ambas generaciones tuvieron alto rendimiento en la educación media superior (9.3/10 puntos). No obstante, el examen diagnóstico aplicado por el Programa SQP reveló lagunas en su formación previa. Algunos profesores señalaron carencias en los conocimientos esperados para el nivel. También el estudiando percibía deficiencias al compararse con sus pares: “Me faltan conocimientos, o sea, a comparación de mis compañeros, ellos saben un buen de cosas [...] yo siento que el nivel académico que traigo es muy bajo y que es lo que me está perjudicando” (G2-RI-IMP-E4).

Este estudiantado se formó en instituciones y modelos educativos diversos —bachilleratos de artes, de deportes, generales, tecnológicos, indígenas, etcétera—, algunos orientados al desarrollo de la autonomía para el aprendizaje y con altas expectativas de logro, pero otros con sistemas más laxos. Estas experiencias configuraron diferencias entre estudiantes en términos de disposiciones y formas de involucrarse en los procesos de aprendizaje, que el profesorado reconoce en el aula:

Yo creo que uno va entendiendo la manera de trabajar de distintos alumnos, distintas escuelas y en distintas clases [...] Los perfiles por escuela van variando, los perfiles por clase van siendo diferentes, y yo creo que la experiencia en distintos lugares permite a lo mejor comprender lo que está pasando en el salón (E4-UIA-M-PSQP-CM).

Estos datos combinados con la escasa experiencia de estudios superiores en la familia permiten derivar que las desventajas en el capital familiar y escolar de estos jóvenes levantaban barreras académicas en el primer año universitario.

En cuanto a los *objetivos educativos y profesionales*, la encuesta reveló que aproximadamente el 90 % de ambas generaciones tiene como objetivo inmediato al egresar, conseguir empleo y realizar estudios de posgrado al mismo tiempo. La meta común más compartida fue tener logros laborales como: “un empleo estable” (2015-1-F110), “un salario justo” (2016-1-F104), o “encontrar medios de trabajo satisfactorios o crearlos” (2016-1-F41). También, tener un impacto positivo en la comunidad, como: “instruir, enseñar o ayudar a otros” (2015-1-F116).

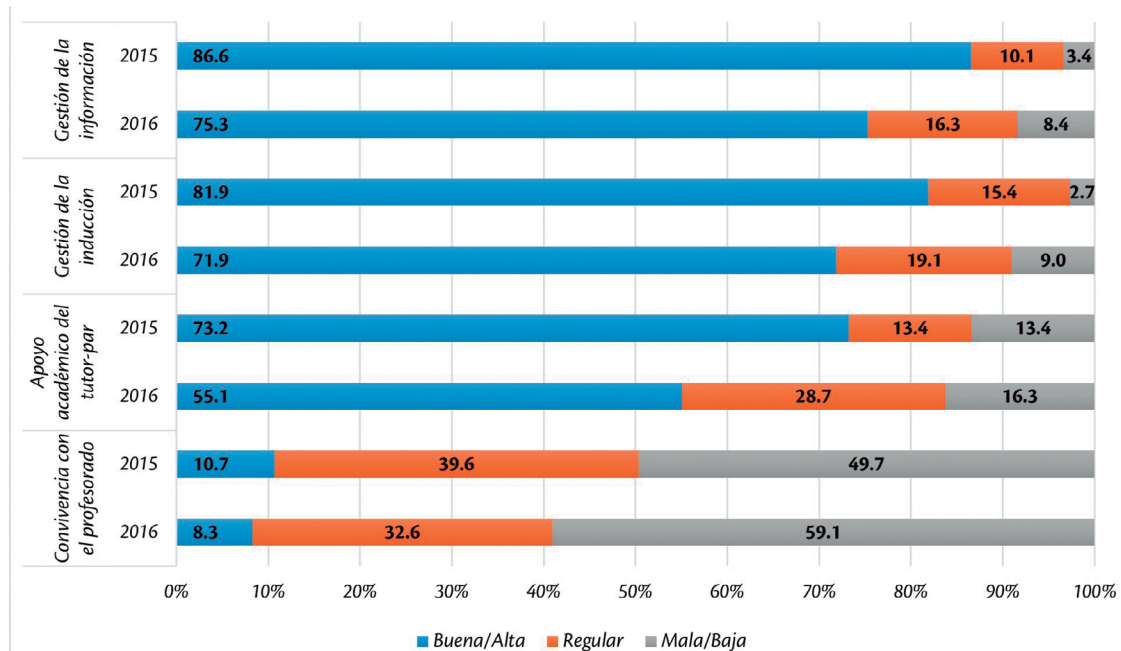
### **Factores institucionales: condiciones que influyen en el éxito estudiantil**

Nos preguntamos cómo la institución implementó el programa SQP para favorecer la equidad, sobre todo tomando en cuenta la importancia de los factores previos. Para atender las limitaciones económicas enfrentadas en el primer semestre por la Gen2015, la institución estableció una comisión conformada por representantes de diferentes áreas (SQP, finanzas, planeación, patronato) para reforzar las estrategias de apoyo. Así, a la exoneración de colegiaturas se sumaron un estipendio mensual, apoyos para transporte, alimentación y recursos informáticos, y cursos propedéuticos. Esto da cuenta de un diseño e implementación flexibles para compensar, mediante la dotación equitativa de insumos, las desigualdades socioeconómicas y su marcada influencia en la transición universitaria.

Para adentrarnos en el compromiso de la institución, exploramos cómo vive el estudiantado el clima institucional (ver gráfica 2).



Gráfica 2. Valoración del clima institucional



Fuente: encuesta aplicada.

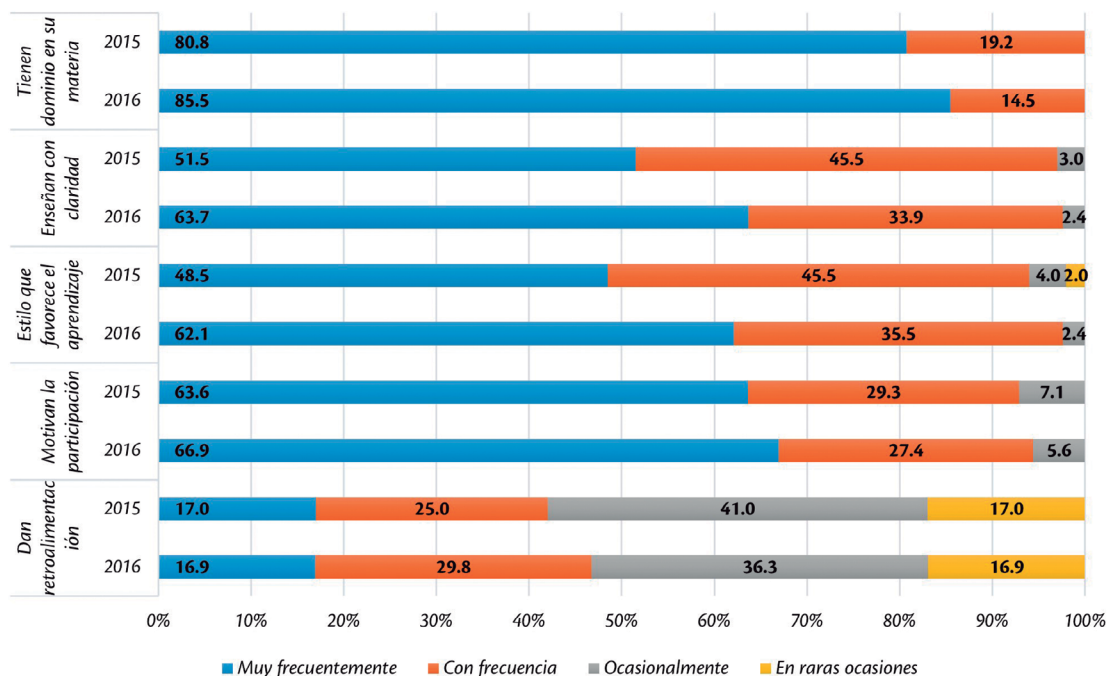
En términos generales y cómo se observa en la gráfica 2, ambas generaciones lo juzgaban positivamente. La atención en las instancias a cargo del Programa SQP se valoró con altos porcentajes de “buena/alta”. Sobre la inducción se reconoció su importancia en el establecimiento de vínculos iniciales “gracias al curso de inducción me empecé a llevar con personas de muchísimas carreras diferentes, entonces hacer amigos no fue como que se me haya complicado” (G4-IIND-CM-E3). El apoyo académico del tutor-par fue importante particularmente en la Gen2015, pues contribuyó a entender la “manera en que se maneja la universidad” (2015-1-F76), a realizar trámites, a compartir técnicas de estudio y organización, favoreciendo “la adaptación a la vida universitaria” (2015-1-F34).

La convivencia fuera del aula con el profesorado parece más difícil de garantizar institucionalmente. Un alto porcentaje del estudiantado la calificó como “baja/mala” 49.7 % Gen2015 y 59.1 % Gen2016, señalando que se limitaban a cumplir con sus labores académicas. Pero también había experiencias

positivas y, probablemente excepcionales, que demostraban que la convivencia con el profesorado se suma a redes de apoyo. Un estudiante afirmó que su profesor es “muy buena onda, todos nos llevamos bien con él [...] él nos apoya a todos. Más que un profesor es un amigo, es muy abierto y se pone a platicar bien y todo, después de clase y donde uno se lo encuentre” (G4-IQ-CM-E1). Las limitaciones a la convivencia pueden deberse a que solo el 40 % del profesorado tiene jornada de tiempo completo y el profesorado por asignatura no cuenta con el suficiente tiempo para la convivencia social. Aquí se abre un área de oportunidad para la universidad cuando se toma en cuenta su influencia en la integración académica del estudiantado.

Como se apuntó, otro factor institucional clave es la práctica docente, que es fundamental para fomentar la motivación, el compromiso y el aprendizaje necesarios para el éxito académico. Analizamos cinco rasgos de la práctica docente a partir de la frecuencia con la que el estudiantado identificaba características de docencia de excelencia (gráfica 3).

Gráfica 3. Valoración de la práctica docente



Fuente: encuesta aplicada.

Rasgos relativos a la claridad en las explicaciones y al estilo de enseñanza que favorece el aprendizaje parecen ser menos frecuentes (las respuestas “ocasionalmente” o “en raras ocasiones” oscilan entre 35 % y 36 %). Una docente compartió su percepción al respecto: “A mí me ha tocado ver compañeros que... me parece son muy buenos, pero llegan y dan su clase y, si le entendiste, bien, y si no, es tu responsabilidad como estudiante” (E1-Doc). Aquí parecen combinarse desafortunadamente las necesidades particulares de este estudiantado con la falta de capacitación del profesorado para reconocer y atender sus déficits.

Vale la pena señalar que, sobre estos rasgos, existen puntos de vista polarizados y se asocian con las disciplinas de cada carrera. En el área de humanidades había una mayor flexibilidad para atender diversas necesidades del estudiantado (cambiar lecturas, dar mayor tiempo de tolerancia para llegar a las clases o entregar trabajos, dar asesorías). En carreras como derecho, arquitectura y algunas ingenierías el estilo docente era más estricto.

Un problema general parece hallarse en la retroalimentación al trabajo escolar. En ambas generaciones, más del 50 % consideró que se daba “ocasionalmente” o “en raras ocasiones”: “Algunos maestros [...] no se prestan a muchas de las dudas que a veces tienes o cosas así, entonces, pues tus trabajos no pueden mejorar porque no te dicen en qué lo puedes hacer y pues eso afecta demasiado” (G2-CGE-IMP-E6).

En síntesis, este apartado revela que algunos factores previos —nivel socioeconómico y antecedentes escolares— derivaron en barreras económicas y académicas al interactuar con las exigencias del primer año en un entorno institucional de élite. Al mismo tiempo, el análisis de factores institucionales indica que los dispositivos (económicos y pedagógicos) creados específicamente para el programa SQP contribuyeron a facilitar la transición del estudiantado SQP a la vida universitaria. Sin embargo, un factor institucional clave como lo es el acompañamiento docente al estudiantado presenta áreas de oportunidad.



En la interacción de los factores previos con los institucionales durante el periodo de transición, parecía imponerse la motivación inicial que revelaba esperanzas puestas en la ES como motor de movilidad social, y más aún en una universidad de élite. Muestra de ello es que el 93 % de la Gen2015 y el 96 % de la Gen2016 concluyeron satisfactoriamente el primer semestre (DAIA, 2022).

### Integración académica, integración social y el empoderamiento estudiantil

#### La integración académica: involucramiento y participación en la vida académica

Ingresar a la universidad implicó adentrarse en un nuevo sistema, con una organización desconocida y donde todo era diferente “desde las formas de las clases, los trabajos y proyectos, las actividades” (G1-ANI-IPM-E2). Como se apuntó, las dificultades ligadas a su capital cultural escolar contrastaban con sus pares: “Ellos han leído muchas cosas que yo en la prepa nunca leí... entonces como que te cuesta un poquito más integrarte y ser más participativo” (G2-LILAT-IPM-E5).

Se encontraron con mayor exigencia académica, con contenidos de mayor complejidad, altas expectativas sobre su desempeño, mayor carga de trabajo y de lecturas, además del reto de avanzar en el desarrollo

de sus habilidades cognitivas de orden superior: “A mí se me estaba dificultando filosofía porque son textos que hay que leer, reflexionar y entender. Es lo que me falta a mí, saber la idea principal de un texto, más razonamiento analítico” (G2-PSIC-IPM-E2). Una gran dificultad experimentada tenía que ver con la organización personal para poner balance entre lo que se desea hacer y lo que se conseguía.

Yo agregaría de mi parte también bastante falta de organización personal. Es diferente la organización que tenía en el bachillerato, ya que, tenía medido todo y aquí en la universidad. . . son muy diferentes, a veces clase en la mañana y otras en la tarde; aparte de la organización personal tanto para entregar trabajos como para estudio (G1-PSIC-IPM-E3).

El cuadro 1 muestra algunos indicadores de integración académica, recabados en la encuesta de estudiantes, y su evolución en el primer año. Sobre el logro académico (promedio del semestre, autoevaluación del rendimiento y participación en clase) ambas generaciones presentan altos valores y se observan mejorías importantes en el segundo semestre. La asistencia a eventos académicos tuvo tasas bastante altas en ambas generaciones, si bien solo se observa mejora en la Gen16.

Cuadro 1. Indicadores de integración académica

Generación por semestre	Promedio del semestre (10 puntos)	Autovaloración de rendimiento (promedio sobre 10 puntos)	Participa en clase (porcentaje)	Asiste a eventos académicos (porcentaje)	Ha considerado abandonar sus estudios (porcentaje)
2015-1er sem	8.3	8.2	67.1 %	85.5 %	12.0 %
2015-2do sem	8.8	8.5	76.8 %	80.2 %	15.6 %
2016-1er sem	8.5	8.2	68.5 %	69.8 %	26.7 %
2016-2do sem	8.9	8.5	73.8 %	77.8 %	15.9 %

Fuente: encuesta aplicada.

La mayoría mostró un fuerte deseo por completar sus estudios y persistir. Lo hacían por la convicción personal de concluir sus estudios (“mi más grande sueño se está cumpliendo, nunca lo dejaría”, F77), el gusto por su carrera, su percepción de autoeficacia (“se me ha facilitado y creo que tengo cualidades para seguir”, F122), la satisfacción con la universidad (“me agrada demasiado la universidad ya que cumple con mis expectativas”, F15), las expectativas de beneficios futuros o al interés por aprovechar una gran oportunidad, entre otras razones de índole institucional o familiar.

El porcentaje de jóvenes que había considerado el abandono presentó una tendencia variable entre semestres. En la Gen2015, el porcentaje aumentó para el segundo semestre; mientras que, en la Gen2016, disminuyó de manera importante. Alimentaban esta idea, su condición socioeconómica y su educación previa (“a veces me desespero por no entender ciertos temas tan rápido como mis compañeros”, F36), la convivencia (“no me gusta mucho el ambiente de la escuela”, F29), una limitada percepción de autoeficacia (“siento que no estoy al nivel o no he podido cumplir las exigencias”, F34) y dificultades con

la transición (“son muy difíciles los cambios que he pasado”, F42), entre otras.

La idea de abandonar comenzó a materializarse muy pronto para proporciones considerables de ambas generaciones, como lo revelaron las estadísticas institucionales (DAIA, 2022). Por ejemplo, en el segundo semestre el 18.7 % de la Gen2015 se había dado de baja temporal, para el cuarto semestre el 18 % había abandonado definitivamente y, al final del periodo ideal de egreso (ocho semestres), este porcentaje alcanzó el 27.3 %. En el caso de la Gen2016, el 19.5 % había abandonado para el final del período ideal. Estas tasas de abandono son más altas que las registradas en población total para esas cohortes (17 %).

Al analizar el compromiso institucional para la integración académica emergen algunas barreras asociadas a la administración escolar. Alrededor de la cuarta parte de ambas generaciones debió pedir un indulto por no cumplir con el promedio de calidad para continuar al segundo semestre. En dicho periodo, el 20 % de la Gen2015 abandonó por no alcanzar el promedio, esto sucedió solo en el 4 % de la Gen2016 (ver cuadro 2).

**Cuadro 2. Estadísticas de primer semestre de estudiantes SQP (Generaciones 2015 y 2016)**

<i>Estatus en la trayectoria</i>	<b>G2015</b>	<b>G2016</b>
Baja antes de concluir el semestre	7 %	4 %
Concluye el semestre	93 %	96 %
Obtiene promedio de beca (PERSISTENCIA)	46 %	68 %
No obtiene promedio de calidad (INDULTO)	27 %	24 %
No obtiene promedio de calidad en 2do semestre (ABANDONO)	20 %	4 %

Fuente: Coordinación de Atención Estudiantil Universitaria.



La regla del indulto se aplica a todo el estudiantado como una medida para mantener la calidad académica. Sin embargo, denota una rigidez de la administración escolar que se aleja de la equidad —atención proporcional a la necesidades— para alcanzar la inclusión social basada en una combinación virtuosa del esfuerzo individual y el institucional.

La preocupación del estudiantado por mantener el promedio marcaba fuertemente su experiencia universitaria más allá del disfrute del aprendizaje y de nuevas experiencias. Las y los estudiantes de SQP invertían mucha energía para tener un comportamiento estratégico que les permitiera mantenerse en el Programa SQP cada semestre.

La integración social: congruencia percibida entre la persona y el entorno universitario

Los grupos de enfoque arrojaron luz sobre distintos aspectos que incidían en la integración social del estudiantado de SQP. La conciencia de su diferente situación económica con el resto de las compañeras y compañeros generó preconcepciones de no aceptación que fueron cambiando con la experiencia del día a día en la universidad:

Yo tenía una idea diferente de lo que es una escuela privada [...] por la diferencia social, pensé antes de

entrar “ojalá y no hagan feo” o algo así, dije “puede que suceda por la gran diferencia socioeconómica”, pero no, hasta eso creo que me he podido adaptar bien, las personas son muy amenas, es un empaque cultural muy grande aquí (G4-ITC-CM-E5).

Mi mamá cuando le dije que quería estar aquí me dijo que no porque las personas de aquí van a ser muy groseras [...] pero ya estando aquí, me doy cuenta de que no son así. Situaciones económicas puede haber muchas, pero siguen siendo personas entonces realmente no me ha costado trabajo, así como socializar (G2-AE-IPM-E1).

Estas opiniones son consistentes con las respuestas observadas en la encuesta (ver cuadro 3).

No reportaron gran dificultad para “acostumbrarse a las nuevas formas de convivencia”, ni para “hacer nuevas amistades” y tampoco para “para sentirse parte de la generación”. Ambas generaciones reportaron mejoría —menor dificultad— en el segundo semestre. En conjunto, esto sugiere un avance en el reconocimiento de las y los estudiantes como parte de un grupo de pares con condiciones e historias diversas, pero con objetivos similares.

Sin embargo, no puede perderse de vista la diferencia en las historias, realidades cotidianas, horizontes de vida, referentes y preferencias entre los

Cuadro 3. Indicadores de integración social

Table with 5 columns: Generación por semestre, Dificultad para acostumbrarse a nuevas formas de convivencia, Dificultad para hacer nuevas amistades, Dificultad para asistir a reuniones, Dificultad para sentirse parte de la generación. Rows include 2015-1er sem, 2015-2do sem, 2016-1er sem, 2016-2do sem.

Fuente: encuesta aplicada.

estudiantes con beca SQP y sin beca, ésta se hacía presente con frecuencia.

La escuela es muy incluyente y en mi carrera hay más chicos con beca y también otros que no lo son y son de un estado socioeconómico alto. Me he integrado con personas de otras carreras, Filosofía e Historia del Arte, y sus pláticas son un poquito, más bien, fuera de lo común para mi perspectiva, por ejemplo “mañana me voy a España” (G4-ITC-CM-E5).

Por ello, se identificó la tendencia a convivir dentro y fuera del aula en pequeños grupos, generalmente, de la misma carrera, y una dinámica particular de estudiantes becados, centrada en la consecución de un alto desempeño y marcada por escasos recursos y largos desplazamientos diarios entre casa y escuela, que puede dificultar la convivencia informal y el establecimiento de vínculos más estrechos: “[no voy a fiestas] por la distancia, porque viven un poco lejos, entonces, pues, aunque me inviten no voy” (G2-CGE-IMP-E6).

Es preciso agregar que no detectamos predominio de actitudes de rechazo o discriminación que obstaculizaran la convivencia con diversos grupos en actividades variadas:

No nos discriminan, no me siento excluido por el grueso de la población estudiantil, sí existe ese tipo de estudiantes, pero la verdad ni te hablan, pero son así con casi la mayoría seas o no becado (refiriéndose a los estudiantes con niveles económicos muy elevados) (G3-IMP-CM-E6).

En cuanto a la oferta institucional que fomenta la integración social, se observó que la “asistencia a eventos culturales”, cuya oferta es amplia en la universidad, registra valores aceptables de participación (oscila entre 17 % y 39 %). La “participación

en equipos culturales o deportivos” fue más baja en ambos semestres para las dos generaciones (oscila entre 8 % y 12 %). Algunas actividades extracurriculares presentaban oportunidades para conocer a pares con diversos perfiles: “tengo más amigos [...] pero son más de los que he conocido, por decir, en el gimnasio o en otras actividades que no hago en el grupo” (G2-IQ-IPM-E3). Todo ello refleja un elemento positivo de apropiación de espacios.

Sin embargo, la exigencia de sostener el promedio los llevaba a configurar una lógica particular en la que prevalece el esfuerzo para la integración académica antes que la social:

Realmente yo me mantenía como bastante concentrado en lo que hago regularmente y no, casi no salía [...] no me tenía que distraer tanto en eso porque mi meta era, pues si bajas de promedio pues te sacan [...] Ya después podía relajarme un poco, pero no tanto para poder hacer más amistades y demás (E2).

### El empoderamiento estudiantil: capacidad y condiciones para lograr sus objetivos

Consideramos tres indicadores para explorar el *empoderamiento estudiantil* (ver cuadro 4). En lo relativo al *control sobre el propio proceso de aprendizaje*, la Gen2015 mostró mayor control que la Gen2016, pero ésta última mejoró del primer al segundo semestre. El segundo indicador, *sentirse parte de la comunidad universitaria*, mejoró en ambas generaciones de un semestre al siguiente, aunque en menor medida en la segunda generación. Finalmente, el *entusiasmo por la experiencia universitaria* recibió valoraciones muy altas, esto es notorio en la Gen2015, tanto en el primer semestre como en el segundo. En la Gen2016, aunque también destaca su entusiasmo, los valores fueron ligeramente más bajos. Estas percepciones sugieren que el primer semestre constituyó una etapa de transición favorable.



**Cuadro 4. Indicadores de empoderamiento estudiantil**

<b>Generación por semestre</b>	<b>Control sobre el propio aprendizaje*</b>	<b>Sentirse parte de la comunidad universitaria*</b>	<b>Entusiasmo por experiencia universitaria*</b>
2015-1er sem	7.6	7.4	9.2
2015-2do sem	7.6	8.0	9.2
2016-1er sem	6.8	6.5	8.9
2016-2do sem	7.3	6.8	8.7

Fuente: encuesta aplicada.

\* La calificación surge de la escala de respuesta de 1 a 10 para los diferentes ítems, 10 es el máximo valor positivo.

Los resultados en estos indicadores muestran un gran entusiasmo de estas y estos jóvenes. Había deseo, disposición y compromiso para estar en la universidad.

La verdad, estoy muy contenta con todo, en general, con las materias que llevo, los compañeros, las instalaciones. Desde que llegué me he sentido muy cómoda en la escuela y me gusta mucho, cada vez me gusta más mi carrera, yo creo como todos es lo que me motiva a seguir y a mantener el promedio (G3-IIND-CM-E5).

El sentido de pertenencia a la universidad mejoró del primer al segundo semestre. Las pocas dificultades para desenvolverse en el contexto dan cuenta de ello. Sin embargo, notamos que a pesar de que el sentido de pertenencia era más fuerte en la Gen2015 esto no se refleja en una menor tasa de abandono, lo que genera preguntas futuras sobre la magnitud de su impacto en el éxito.

Parte del empoderamiento se sustenta en el esfuerzo que hicieron grandes proporciones de ambas generaciones para aumentar su rendimiento de un semestre a otro y mantener el entusiasmo en un contexto de altas exigencias. Se revela crucial la autonomía para reconocer y abordar las necesidades y para desarrollar trabajo autodidacta:

Si tú no te quieres quedar con lo que te están enseñando en las materias, pues tienes que hacer algo por tu cuenta [...] porque no funciona que te quedes con lo de la clase y hagas tu tarea y ya, tienes que ser autodidacta y empezar a agarrar libros, y empezar a estudiar por tu cuenta porque si no, no lo vas a hacer (G3-IF-CM-E3).

También, se reveló como importante conocer los recursos disponibles y aprovecharlos.

Pues a diferencia del semestre pasado, [me ha ido] bien. Por decir, al principio tenía muchas dudas y ahora como que mis bases se ampliaron y, ya es como más sencillo. Sé mejor consultar libros y todo lo demás, como que se me da organizarme mejor y eso si me está ayudando bastante (G2-IQ-IPM-E3).

Además del control sobre el aprendizaje, importa el reforzamiento de la confianza y la satisfacción para participar plenamente en la vida universitaria. Existe evidencia de estudiantes que participaron activamente en sociedades de alumnos y equipos deportivos representativos de la universidad. Resultan notorias las experiencias de seis estudiantes que realizaron estancias en el Centro Europeo para la Investigación Nuclear y en Silicon Valley. La combinación



de altos niveles de autoeficacia, sentido de pertenencia a la comunidad universitaria y entusiasmo con los estudios universitarios fueron claves para la satisfacción y aprovechamiento de tales experiencias.

En síntesis, el análisis del éxito del estudiantado SQP en el primer año, revela que enfrentan más dificultades para la integración académica que para la social y que el empoderamiento cobra especial importancia para enfrentar las barreras que se erigen en un entorno institucional que se propone ser incluyente, pero que no logra transformar por completo su estructura, organización escolar y *ethos* académico para favorecer la inclusión.

Un dato revelador es que el 73 % de la Gen2015 y el 80 % de la Gen2016 culminaron sus estudios universitarios en el periodo ideal. Si bien constituye un logro notable, no puede dejar de señalarse que esta tasa de egreso se halla por debajo de la que tiene la población total que no padece la presión por el promedio.

### Discusión y conclusiones

La implementación de programas de equidad e inclusión social en instituciones de élite requiere de un cuidadoso diseño para que las iniciativas alcancen los resultados esperados (Agurto *et al.*, 2019). En el caso estudiado, encontramos que el diseño e implementación del programa SQP atendía las principales recomendaciones de la literatura especializada. Los ajustes hechos al diseño inicial del programa contribuyeron a que la segunda generación mejorara sus índices de culminación del primer semestre y de titulación. En su escala micro, constatamos un esfuerzo institucional por evitar los impactos negativos de enfoques fragmentarios y limitados de la equidad efectiva (Yuni *et al.*, 2014; Silva, 2020).

SQP fue un programa que cimbró procesos dentro de la universidad, no solo por la atención de la diversidad socioeconómica y cultural de los grupos en el aula (especialmente), sino también por las modificaciones en procesos administrativos, financieros y

académicos para favorecer el éxito en toda la trayectoria escolar. Varios de sus dispositivos de equidad fueron eficaces para atender proporcionalmente las necesidades del estudiantado: exoneración de colegiaturas, estipendio mensual, apoyos de movilidad nacional e internacional (CERN, Silicon Valley); apoyo de tutores académicos y de pares, atención prioritaria en centros de atención socioemocional; medidas académicas remediales, cursos propedéuticos.

Desde el punto de vista de la equidad, estas estrategias contribuyeron a compensar las desventajas que acumularon estos y estas jóvenes. Sin embargo, es preciso preguntarse si es suficiente para lograr la inclusión social y cuánto contribuyó la universidad para propiciar la participación plena y su éxito estudiantil.

La inclusión social, además del acceso, exige la participación plena en la vida universitaria y el éxito entendido no solo como culminación de estudios, sino como aprendizajes, satisfacción e integración universitaria. Con el programa SQP la universidad apuesta por asemejarse más a la sociedad mexicana y alejarse de la metáfora de la burbuja. La universidad abrió las puertas de una educación de alta calidad a grupos socialmente desfavorecidos, contribuyendo a expandir sus opciones de desarrollo profesional. Es innegable que el 80 % que terminó sus estudios a tiempo obtuvo el éxito buscado, la pregunta es cómo y a qué costo.

En el día a día, su filosofía humanista y su consigna de excelencia educativa impregnan los diferentes espacios universitarios, pero entran en tensión cuando de inclusión social se trata. La oferta generosa de la universidad no logra derribar totalmente las barreras socioeconómicas y académicas, así como la ansiedad y el estrés que vive el estudiantado para mantenerse en el programa y lograr sus objetivos.

El estudiantado SQP se afirma en sus características personales como motivación, confianza y autoeficacia para moderar los efectos de sus características sociodemográficas. Así, lograron gestionar



las potenciales barreras sociales y culturales que podrían hacerlos sentir alienados o desclasados; las barreras psicológicas como estrés y ansiedad por no sentirse capaces de responder a las exigencias de la universidad y las barreras académicas derivadas de la preparación previa insuficiente. Este hallazgo confirma algunos aportes de la literatura especializada (Reay *et al.*, 2009; Rorison *et al.*, 2017), acerca del esfuerzo extraordinario que debe realizar este estudiantado para persistir.

El estudiantado SQP vive una tensión entre integración académica y social. La exigencia académica lo sobrepasó y lo limitó para ampliar sus relaciones sociales y disfrutar diversos espacios de convivencia: “o me voy al cubo a platicar o me voy a la biblioteca a estudiar para mi examen y no bajar mi promedio”, “o me voy a comer con mis compañeros a los restaurantes de enfrente o pago toda la comida de la semana y los pasajes”. Esta experiencia desafiante lleva al estudiantado a privilegiar la integración académica, sacrificando el disfrute social y, de todas maneras, buscar el éxito. La evidencia nos aleja del modelo de Tinto. La integración social no fue un factor decisivo para el éxito.

Esta limitación no obedeció a actitudes o prácticas deliberadas de exclusión o discriminación. El *ethos* académico institucional tensionó el objetivo de propiciar una intensa interacción pluriclasista que permitiera el reconocimiento y aprecio de la diversidad sociocultural mexicana. Aunque se registraron relaciones cordiales entre diversos grupos, también se observó una mayor convivencia endogámica entre estudiantes con beca SQP.

Observamos también que el gran esfuerzo del estudiantado no es proporcional al que hacen las diversas áreas de la universidad para generar empatía en sus áreas administrativas y académicas. Si bien se reconocen pasos a favor del involucramiento de distintas áreas administrativas no ocurre lo mismo con el profesorado. Se requiere el compromiso institucional de asignar para el primer año a profesoras y

profesores con las condiciones necesarias para acompañar al estudiantado en los desafíos que presenta este tramo crítico. Aquí se dibuja un área de oportunidad crucial que coincide con estudios previos sobre la importancia del profesorado en el primer año (Jonhston, 2013). Además, el Programa *Si Quieres, ¡puedes!* está radicado en un área de servicio para un determinado grupo de estudiantes y aún no goza del reconocimiento de toda la comunidad universitaria. Se requiere su instauración transversal y el trabajo en equipo para potenciar los resultados esperados.

En la cotidianidad la inclusión social en esta institución estaba siempre condicionada a mantener un rendimiento que alimentara la consigna institucional de excelencia académica. El nombre mismo del programa entraba en contradicción con experiencias que desbordaban las energías para afrontar los costos en inversión económica, tiempo y procesos cognitivos. Una estudiante expresó “la verdad es que Sí quiero, pero no Puedo”.

El presente estudio evidencia la complejidad de construir una institución educativa verdaderamente inclusiva. Si bien debe valorarse el camino recorrido por esta universidad, el desafío sigue siendo emprender iniciativas donde el derecho a la educación no sufra severos condicionamientos. En el caso estudiado, el reto es lograr un balance entre los objetivos de *favorecer la inclusión social con miras a contribuir en la construcción de una sociedad más justa y reclutar a los mejores estudiantes para robustecerse como universidad élite*.

Se requieren acciones afirmativas más radicales para balancear el costo excesivo que recae sobre el estudiante y su familia. Es preciso avanzar en el diseño e implementación de políticas de admisión y retención más flexibles, programas de apoyo académico y financiero que fomenten el desarrollo académico, pero también el disfrute pleno de la vida universitaria, programas de convivencia y de aprecio a la diversidad sociocultural. La agenda de desarrollo institucional debe priorizar el objetivo de promover una cultura comunitaria inclusiva.

Finalmente, es importante señalar que el estudio presentó como principales limitaciones la falta de comparabilidad con otras generaciones y la ausencia de hipótesis contrastadas mediante pruebas estadísticas acerca de la relación entre los factores previos, los factores internos y las dimensiones del éxito estudiantil. Por ello, para investigaciones futuras en la

materia, se reconoce la necesidad de complementar con trabajo inferencial, así como realizar seguimientos longitudinales que, más allá del tramo crítico del primer año, permitan reconocer lo que sucede a lo largo de distintos momentos de la trayectoria universitaria de los estudiantes que persisten, así como explorar los cursos de vida de quienes abandonan. ■

## Referencias

- Agurto, Marcos, Hugo Fiestas, Wenceslao Nuñez, Valeria Quevedo y Susana Vegas (2019), "Study-group diversity and early college academic outcomes: Experimental evidence from a higher education inclusion program in Peru", *Economics of Education Review*, vol. 72(C), pp. 131-146, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.008>.
- Al-Sheeb, Bothaina, Mahmoud Abdulwahed y Abdel Hamouda (2017), "Impact of first-year seminar on student engagement, awareness, and general attitudes toward higher education", *Journal of Applied Research in Higher Education*, vol. 10, núm. 1, pp. 15-30. DOI: <https://doi.org/10.1108/JARHE-01-2017-0006>.
- Bargman, Carina, Lisa Thiele y Simone Kauffeld (2021), "Motivation matters: Predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education", *Higher Education*, vol. 83, pp. 845-861, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>.
- Cabir, Tugrul y Sona Mardikyan (2021), "The interplay between institutional integration and self-efficacy in the academic performance of first-year university students: A multigroup approach", *The International Journal of Management Education*, vol. 19, núm. 1, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100430>.
- Cabrera, Iván (2019), "Estudiantes de 'Si quieres, ¡puedes!' benefician con su presencia", <<https://ibero.mx/prensa/estudiantes-de-si-quieres-puedes-benefician-con-su-presencia-la-ibero-rector>> [Consulta: enero de 2020].
- Chiroleu, Adriana (2018), "Democratización e inclusión en la Universidad Argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015)", *Educação em Revista*, vol. 34, DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>.
- Dirección de Análisis e Información Académica (DAIA) (2022), *Informe anual*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.
- Gidley, Jennifer, Gary Hampson y Leone Wheeler (2010), "From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Higher Education Informed by Social Inclusion Theory and Practice", *Higher Education Policy*, vol. 23, pp. 123-147, DOI: <https://doi.org/10.1057/hep.2009.24>.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (2020), *Programa Líderes del Mañana*, <<https://lideresdelmanana.itesm.mx/alumnos>>, [Consulta: enero de 2020].
- Johnston, Bill (2013), *El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición*, Madrid, Narcea.



- Levy, Daniel (1986), *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lingard, Bob, Sam Sellar y Glenn Savage (2014), “Re-articulating social justice as equity in schooling policy: The effects of testing and data infrastructures”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 35, núm. 5, pp. 710-730.
- López, Andrés (2023), *Quinto Informe de Gobierno 2022-2023*, Gobierno de México, <<https://www.gob.mx/presidencia>>, [Consulta: febrero de 2024].
- Marginson, Simon (2011), “Equity, status and freedom: A note on higher education”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 41, núm. 1, pp. 23-36, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.549456>.
- Meer, Jaques van der, Stephen Scott y Keryn Pratt (2018), “First semester academic performance: The importance of early indicators of non-engagement”, *Student Success*, vol. 9, núm. 4, pp. 1-12, DOI: <https://doi.org/10.5204/ssj.v9i4.652>.
- Neira, Angie, Fernando Reyes y Bernardo Riffo (2015), “Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año”, *Literatura y Lingüística*, núm. 31, pp. 221-244, DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>.
- Nora, Amaury y Alberto Cabrera (1996), “The Role of Perceptions of Prejudice and Discrimination on the Adjustment of Minority Students to College”, *The Journal of Higher Education*, vol. 67, núm. 2, pp. 119, DOI: <https://doi.org/10.2307/2943977>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019), *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*, OCDE, París, DOI: <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>.
- Piepenburg, Joachim y Janina Beckmann (2021), “The relevance of social and academic integration for students’ dropout decisions. Evidence from a factorial survey in Germany”, *European Journal of Higher Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-22, DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1930089>.
- Pyne, Kimberly y Darris Means, (2013), “Underrepresented and in/visible: A Hispanic first-generation student’s narratives of college”, *Journal of Diversity in Higher Education*, vol. 6, núm. 3, pp. 186-198, DOI: <https://doi.org/10.1037/a0034115>.
- Reay, Diane, Gill Crozier y John Clayton (2009), ““Strangers in Paradise”?: Working-class Students in Elite Universities”, *Sociology*, vol. 43, núm. 6, pp. 1103-1121, DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>.
- Respondek, Lisa, Tina Seufert, Robert Stupnisky y Ulrike Nett (2017), “Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement”, *Frontiers in Psychology*, vol. 8, pp. 1-18, DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>.
- Rorison, Jamey, Mamie Voight y Alain Poutré (2017), “Exploring the Role of Affordability in First-Year Student Access and Persistence”, en Robert Feldman (ed.), *The First Year of College: Research, Theory, and Practice on Improving the Student Experience and Increasing Retention*, Cambridge, University Press, pp. 3-31, DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316811764.002>.
- Silva, Marisol (2020), “La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 46, DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>.
- Silva, Marisol (2011), “El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 3A, pp. 102-114, <<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>> [Consulta: enero de 2024].
- Silva, Marisol y Adriana Rodríguez (2012), *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: Un asunto de equidad*, ANUIES.
- Tinto, Vincent (2017), “Reflections on Student Persistence”, *Student Success*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-8, DOI: <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>.
- Tinto, Vincent (2012), *Completing College: Rethinking Institutional Action*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (2006), “Research and Practice of Student Retention: What’s next?”, *Journal College Student Retention*,

vol. 8, núm. 1, pp. 1-19.

Tinto, Vincent (1993), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd edition)*, Illinois, University of Chicago Press.

Tinto, Vincent (1975), “Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent literature”, *A Review of Educational Research*, vol. 45, pp. 89-125.

Upcraft, Lee, John Gardner y Betsy Barefoot (eds.) (2005), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass.

Villa Lever, Lorenza, Alejandro Canales y Mery Hamui (2017), *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*, Ciudad de México, UNAM, IIS, CONACYT, <<https://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/5290>> [Consulta: febrero de 2024].

Yuni, José Alberto, Cecilia Melendez y Ana Diaz (2014), “Equidad y políticas universitarias: Perspectivas desde Latinoamérica”, *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 2, pp. 41-60, DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5639>.

**Cómo citar este artículo:**

Silva-Laya, Marisol (2025), “Inclusión social en una universidad de élite: voces de estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. xvi, núm. 45, pp. 19-39, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.45.1971>.