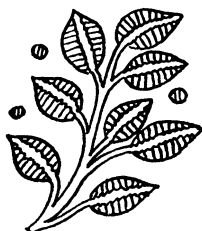


Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior

ANA MARÍA EZCURRA*



Este artículo reporta algunos resultados de una investigación empírica, predominantemente cualitativa, sobre las principales dificultades de los alumnos de primer ingreso en una universidad estatal de Argentina.

El estudio corrobora que el primer año de la educación superior es un tramo que acarrea dificultades considerables. El artículo subraya tanto los desafíos planteados por tal tipo de población cuanto la responsabilidad institucional en la materia. En definitiva, destaca la importancia de que las universidades den alta prioridad al primer año y que, en ese marco, realcen el desarrollo de esfuerzos activos para ayudar a los estudiantes en la transición.

This article presents some of the results of an empirical, predominantly qualitative research about the main difficulties experienced by students who have just begun their studies in an Argentinian government university. This study proves that the first year of the undergraduate studies turns out to be a really complicated part of their university course. The article highlights not only the challenges faced by this sector of society, but also the institutional responsibility related to this matter. In short, the author emphasizes how necessary it is for the universities to pay more attention to the first year of the studies and, within this context, to carry out active efforts to help the students achieving the transition to higher education.

Educación superior/ Alumnos de primer ingreso/ Dificultades académicas/
Perfil socioeconómico/ Perfil cognitivo / Fallas de enseñanza

Higher education/ First year students/ Academic problems/ Socioeconomic profile/ Cognitive profile/ Teaching errors

Recibido: 16 de marzo de 2004

Aprobado: 26 de octubre de 2004

INTRODUCCIÓN

Este artículo expone algunos resultados de una investigación institucional desarrollada durante 2003 bajo la dirección de la autora en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), de Argentina. Se trata de un diagnóstico preliminar de las principales dificultades de los alumnos que ingresan a la educación superior, un campo de problemática jerarquizado por la institución. En la UNGS hay preocupación por el fracaso académico de los estudiantes en el primer año y, más en general, por sus problemas de adaptación al trabajo universitario en ese periodo de transición.

Cabe adelantar que en ese complejo campo de problemática es factible delimitar un espectro relativamente amplio de objetos susceptibles de indagación. Una opción es considerar las representaciones de los actores y, en particular, la opinión de los alumnos, alternativa adoptada por la investigación aquí reportada. Ésta, además, tuvo un corte predominantemente cualitativo y, en ese contexto, acudió a entrevistas grupales abiertas con estudiantes.

Por otro lado, y como muestra la literatura especializada, esa jerarquización ya tiene una tradición considerable en algunos países y, en especial, en Estados Unidos. Al respecto, M. Lee Upcraft y John N. Gardner (1989, p. 1) subrayan que habría una “evidencia abrumadora” de

que el éxito de los alumnos en la universidad está en buena medida determinado por las experiencias del primer año. Por lo regular, tales experiencias serían difíciles por sí mismas. En efecto, los alumnos de primer ingreso son novatos (Dwyer, 1989, p. 26) que, usualmente, tienen poca idea de qué esperar y escasa comprensión sobre cómo puede afectar a sus vidas el ambiente universitario (Banning, 1989, p. 53). Por ello, se configuraría una transición, un proceso y un periodo de ajuste, pero a un mundo universitario nuevo y en ocasiones por completo desconocido que suele acarrear dificultades muy grandes (Tinto, 1992).

UNA POBLACIÓN QUE CONCITA INTERÉS CRECIENTE

La jerarquización de la que se ha hablado parece intensificarse en los últimos años. Diversas instituciones universitarias comienzan a prestar mayor atención a la población estudiantil de primer ingreso —interés que en el caso latinoamericano sería relativamente reciente y, por ende, emergente.

Este interés se detectó mediante un estado del arte efectuado por la investigación que nos ocupa, relativo al campo de problemática implicado (Amago, 2004), y conforma un avance muy preliminar que ha de ser continuado y completado.

Posiblemente ese interés esté condicionado por la presencia e, incluso, la expansión de ciertos problemas críticos en el primer año del grado. Tales problemas usualmente se diagnostican a partir de indicadores cuantitativos referidos a fenómenos como la deserción, la reprobación y el ritmo de avance.

En definitiva, se trata de un tramo que registra problemas severos y bastante ge-

* Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento, San Miguel, Argentina. Se especializa en el análisis del discurso político en el desarrollo de las relaciones internacionales, así como en evaluación de la educación superior. Entre sus publicaciones está *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*, Buenos Aires, Lugar Editorial-IDEAS, 1998. Correo: anaecurra@ciudad.com.ar

neralizados —que, por otra parte, deben diagnosticarse mejor—. Al respecto, puede decirse que ello no sólo deriva de un cambio de ambiente, es decir, de la inmersión de los estudiantes en un escenario desconocido que los ubica como principiantes —factores subrayados por la literatura estadounidense, como ya se anotó.

En efecto, y a modo de hipótesis general, cabe proponer que también operan transformaciones significativas en la composición y perfil del alumnado. Ello provendría, por un lado, de una evolución de alcance planetario, reiteradamente señalada en la literatura. Así, desde la década de los años cincuenta ha tenido lugar un crecimiento notable, continuo y sin precedentes, de la matrícula en educación superior (ES). Esta tendencia mundial masificó la ES y comportó el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas,¹ tránsito que por otra parte tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores previa y tradicionalmente excluidos (Chirroleu, 1998, p. 4).

Además, desde los noventa la inclusión supuso en Argentina, y posiblemente en otros países de América Latina, la entrada de contingentes con un estatus socioeconómico desfavorable y con un capital cultural deficitario (Ezcurra, 1999).

El déficit resultante proviene en buena medida de un intenso deterioro del sistema preuniversitario —notable en el caso argentino—,² a su vez provocado por todo un paquete de políticas de alcance global: el programa neoliberal. Este programa excede por supuesto el ámbito educativo y se refiere a un modelo de sociedad integral. No obstante, aquel deterioro no sólo es corolario del paquete como tal —por ejemplo, mediante una severa pauperización de vastas capas de la población y,

por lo tanto, del alumnado, con repercusiones en una extensa gama de factores críticos, como la nutrición—; también proviene, más directamente, de ciertos componentes del programa. Sobre todo, es producto del régimen neoliberal de políticas sociales y, en particular, de las denominadas “reformas” educativas —un conjunto de políticas impulsado a partir de los noventa por el Banco Mundial, que desde entonces adoptó un fuerte liderazgo en el rubro (Ezcurra, 1998a).

Corresponde señalar que la cuestión del régimen neoliberal de políticas sociales y de su agenda educativa constituye un tema complejo que, por ende, no puede ser abordado aquí. En cambio, cabe apuntar que ese régimen no excluye la problemática de la distribución. La incluye, pero su estrategia distributiva omite el circuito capital/trabajo, pues procura coartar o minimizar las transferencias desde el capital hacia el trabajo, supresión inherente a una política nodal y continua que identifica a dicho régimen como neoliberal: la demolición del estado de bienestar. En consecuencia, y como alternativa, se estimula otro foco distributivo: la reasignación entre trabajadores y, en ese marco, la educación como canal de reparto primordial (Ezcurra, 2001).

Por su parte, aquella inclusión tuvo impactos. En efecto, en varios países latinoamericanos ésta se asoció con el impulso de políticas de admisión o selección “explícita”³ aún más restrictivas (García Guadilla, 1986). Avanzó, entonces, una estrategia de limitación del ingreso, vigorosamente impelida por el Banco Mundial dentro de una agenda neoliberal específica para la ES (Ezcurra, 1998a, pp. 144-157).

Empero, y a pesar de ello, sí ha ocurrido un acceso de población con tal déficit

cultural, incorporación que habría agravado y expandido los problemas académicos del tramo inicial, entre éstos, la deserción o selección “implícita” diferida.

Respecto de Argentina, cabe consignar que en 1995 se dictó una ley de Educación Superior, actualmente vigente, que delega en cada institución singular la definición del régimen de admisión, una de las atribuciones que esa norma considera inherente a la autonomía universitaria. En ese contexto, y hasta el momento, en el país predomina el sistema de ingreso irrestricto —si se cuenta con el título secundario o equivalente como única exigencia.

Sin embargo, en los últimos años numerosas universidades nacionales incorporaron diversas actividades preuniversitarias, selectivas o no, dirigidas a regular la matrícula o a encarar la problemática planteada por aquel déficit. Conviene aclarar que las denominadas universidades nacionales son instituciones públicas, de dependencia federal y que, por el momento, suman 36 en todo el territorio. Es el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), de creación relativamente reciente (1993), situada en la conurbación de la ciudad de Buenos Aires, más bien pequeña y que, desde su fundación, incluye un tramo de pregrado: el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), que pretende desarrollar ciertos conocimientos y competencias cognitivas (en lectoescritura y matemáticas), si bien posee carácter obligatorio⁴ y eliminatorio. Asimismo, cabe indicar que, por su lado, la estructura curricular de la licenciatura se organiza en ciclos, una opción muy innovadora en la enseñanza universitaria argentina.⁵

En suma, y también a modo de hipótesis, puede conjeturarse que desde los

noventa en Argentina, y posiblemente en otros países de América Latina, se profundizó la selectividad académica en el sistema universitario, antes y después del ingreso (sobre todo, en el primer tramo). Tal selectividad académica respondería a patrones de selectividad social. En otros términos, la selectividad académica supondría dispositivos de exclusión social: según nivel socioeconómico y, en algunos países, con la intervención de factores como la etnia, el sexo y la región de origen.

En definitiva, el origen social comportaría oportunidades disímiles durante los estudios de grado; en particular, al inicio, aunque también en la admisión (cuando privan regímenes selectivos, eliminatorios). Esta tesis general trasciende el caso latinoamericano y también ha sido explorada por diversos investigadores estadounidenses. Entre ellos, Alberto Cabrera y Steven La Nasa (2000) agregan que el alumnado afectado por un estatus socioeconómico adverso constituye una población en riesgo especial —que, como tal, amerita una atención diferencial.

Al respecto, y por último, cabe subrayar que éste es el caso, precisamente, de los estudiantes de la UNGS quienes, en su mayoría, padecen un estatus socioeconómico peculiarmente desfavorable. Por lo regular ellos provienen de localidades cercanas que, a su turno, integran una de las zonas aledañas a Buenos Aires con más altos índices de pobreza, pauperización, desempleo y subocupación.

Cabe añadir que ese estatus ha sido ratificado por otro estudio especial que, además del estado de la cuestión, ya mencionado, formó parte de la investigación que nos ocupa (Gentile y Merlinsky, 2003a). Por ejemplo, corroboró el muy bajo nivel educativo de ambos padres, significativamente inferior al registrado

en el conjunto de las universidades nacionales, situación que ya había sido constatada por ciertos estudios institucionales previos. En efecto, en dicho conjunto la proporción de padres y madres que sólo accedió a educación primaria (incompleta o completa), más aquella que no terminó el ciclo secundario, es apreciable (45.1% y 44.7%, respectivamente), pero mucho menor que la constatada entre los alumnos de primer ingreso a la UNGS (74.0% y 72.9%). Por otro lado, y como veremos más adelante, la propia investigación cualitativa no sólo reafirmó el predominio de aquel estatus sino que, sobre todo, mostró algunos de sus impactos —por ejemplo, y en un segmento de la población, la reprobación familiar de los estudios universitarios emprendidos por los alumnos.

ACERCA DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Ésta es una investigación: *a)* de tipo exploratorio que pretendió arribar a ciertas hipótesis descriptivas y explicativas, las cuales darán lugar a estudios empíricos ulteriores, *b)* que tomó como población a la cohorte 2003, y *c)* sobre la muestra constituida por los becarios que participan en el Programa de Tutorías Grupales (Secretaría Académica).⁶ Por lo tanto, las entrevistas se efectuaron en los grupos (16) conformados para el desarrollo de dicho Programa⁷ —incluyendo un estudio piloto de tres entrevistas que permitió, centralmente, ajustar la técnica y, también, el marco analítico.

En la etapa de planeación, y dadas esas decisiones de diseño, se formuló una pregunta: si el hecho de que la muestra estuviera integrada por los becarios implicaba o no algún tipo de sesgo respecto de la

población. Tal interrogante se transformó en un problema a investigar. Así pues, se resolvió llevar adelante un estudio complementario, con un objetivo central: diagnosticar si se verificaban o no diferencias significativas entre la muestra y el universo —en materia del perfil socioeconómico y sociodemográfico—. ⁸ Al respecto, cabe apuntar que sí se constataron ciertas disparidades que, por supuesto, fueron tomadas en cuenta para la interpretación de los resultados.⁹

OBJETIVO, OBJETO Y MARCO ANALÍTICO

La investigación se propuso como objetivo general identificar, jerarquizar y describir las principales dificultades de los alumnos durante el primer semestre del grado, así como algunos factores condicionantes e impactos, desde la perspectiva de los estudiantes.

El objetivo, entonces, delimitó un qué indagar: dificultades, causas y efectos, todo lo cual, a su turno, fue abordado por un marco analítico oportuno que constituyó el producto de un proceso. En efecto, en la etapa de planeación se elaboró un esquema general fundado, centralmente, en resultados de investigación provistos por dos fuentes: *a)* ciertos estudios en ES aportados, aunque parcialmente, por el estado de la cuestión, y *b)* algunas indagaciones institucionales previas, llevadas a cabo en la UNGS bajo la dirección de la autora (*p.ej.*, Ezcurra, 1997, 1998b; Scaglia, 2000). Posteriormente, ese esquema inicial fue completado y ajustado en contacto con el *corpus* —sobre todo, aunque no sólo, en el estudio piloto.

Por otra parte, y en términos de contenidos, aquel marco deslinda dos tipos de factores: *a)* propios de la institución y *b)*

del perfil del alumnado. A la vez, éstos se organizan y desagregan en “dimensiones” de análisis que se descomponen en “subdimensiones” y éstas, por lo regular, en “variables”. El conjunto resultante se plasmó en hojas de sistematización, aplicadas a cada protocolo (entrevista grupal).

Por ejemplo, y dentro de los factores institucionales, se subrayan dos “dimensiones” que, además, son realizadas por la literatura especializada como cruciales para la transición: las prácticas docentes (en especial, la interacción de los profesores con los estudiantes, aunque también aspectos didácticos y de programación de la enseñanza), y el compromiso de la institución con los alumnos (grado de satisfacción, tipo de trato, servicios al estudiante, ambiente físico).

Por su parte, el perfil del alumnado comprende, entre otras, las siguientes dimensiones: perfil cognitivo (en particular, conocimientos previos, habilidades para aprender); estrategias de aprendizaje (organización del tiempo y las actividades, dedicación al estudio); el grupo de pares (su papel en el ajuste social y académico, estudio en pequeños grupos); creencias e imágenes (creencias previas, imagen de sí mismos, imágenes sobre el tipo de resultados educativos a alcanzar, imágenes sobre los resultados alcanzados); actitudes y valores (ante la permanencia, aspiraciones educativas y ocupacionales); perfil socioeconómico (apoyo familiar, condiciones de estudio en la casa, ingreso monetario, tiempo de estudio disponible).

Por último, cabe agregar que, en materia de objeto, queda una tarea pendiente: interrogar al *corpus* desde un objeto más general, el de “formación discursiva”, cuya construcción provisoria comenzó a ser estudiada en la etapa de planeamiento y dentro de un marco teórico más amplio

—esbozado y aplicado en investigaciones empíricas previas, llevadas a cabo en otros contextos institucionales (*p.ej.*, De Lella y Ezcurra, 1984). La noción alude, centralmente, a una hipótesis teórica: que en las representaciones (en este caso, de los alumnos) quizá operen significados colectivos. Esas configuraciones de sentido a la vez serían eficaces, es decir, provocarían “efectos” también colectivos y estarían “más allá” de los individuos porque serían resultado de condiciones sociales de producción —institucionales, extrainstitucionales—. Tales “formaciones”, por definición colectivas y con componentes no-conscientes, no podrían ser aprehendidas por instrumentos que se limitan a operar sobre los individuos y la consciencia. En cambio, resultaría necesario apelar a un tipo de técnica que permita a los participantes una organización grupal activa del discurso; de ahí el uso de entrevistas grupales abiertas.

LOS RESULTADOS. PROBLEMAS PREDOMINANTES

Un espectro amplio de obstáculos

La investigación muestra que buena parte de los estudiantes identifica una dificultad central: la distancia académica entre el grado, por un lado, y las experiencias educativas previas, por otro. En efecto, habría una “gran diferencia”, un cambio muy fuerte, una exigencia mucho mayor. Por eso, y en materia de impactos, los alumnos expresan que el ingreso al grado “cuesta mucho”, es decir que tiene lugar una transición muy difícil, un ajuste académico costoso. En parte se debe a que los estudiantes usualmente aprenden a recorrer la transición por sí mismos, en virtud de la experiencia.

En definitiva, se dan dificultades muy considerables y variadas. Por lo regular se registra un espectro de problemas amplio que puede ser organizado en dos ámbitos, uno relativo al perfil del alumnado, corolario de un estatus socioeconómico muy desfavorable, y otro referido a variables institucionales.

Ante ello ¿qué hacer? Como política general una opción es, por un lado, jerarquizar el primer año del grado, es decir, otorgarle una alta prioridad en la estrategia institucional. Por otra parte, y en ese marco, se trataría de desarrollar esfuerzos activos por ayudar a los estudiantes en la transición. Tal aproximación ha sido enérgicamente alentada por M. Lee Upcraft y John N. Gardner (1989), quienes recalcan el valor de un primer año centrado en los alumnos, si bien apuntan que no todos coinciden con esta visión que, para algunos, podría comprometer los estándares académicos.

Los alumnos realzan las dificultades por desconocimiento

En materia de perfil, los estudiantes identifican y jerarquizan un tipo de escollo preponderante, aunque no único, que catalogaremos como dificultades por desconocimiento, esto es, deficiencias intensas en saberes peculiarmente relevantes para la transición, que podemos dividir en: *a)* ciertas informaciones críticas, y *b)* en el perfil cognitivo.

Más allá de esta distinción, que trataremos poco más adelante, es factible un interrogante: ante tal déficit, ¿cómo aprenden los alumnos? Según los emergentes grupales, y como ya se apuntó, habitualmente aprenden solos, a partir de la práctica, por ensayo y error, sin ayuda institucional. Entonces ¿qué hacer? Esos

aprendizajes son susceptibles de enseñanza, concluyente en poblaciones afectadas por ese estatus. En otros términos, pueden ser institucionalmente asistidos. En definitiva, y en términos de qué hacer, una alternativa es enseñar.

La información como área vital

Por un lado, y como ya se anotó, los alumnos circunscriben y realzan una traba: la ausencia de ciertas informaciones críticas. En particular, subrayan dos áreas.

En primer término se encuentran las demandas de tiempo, o tiempo de dedicación requerido. Así, los estudiantes recalcan que la exigencia al respecto es muy alta; para algunos, incluso abrumadora. Esa exigencia, además, sería inesperada, lo cual revela la presencia de un sistema de creencias previas inadecuadas, de carácter colectivo y, por ende, un déficit de información. Este déficit complica la transición, ya que comporta varios impactos adversos —por ejemplo, muchos se inscriben en más asignaturas de las que pueden atender.

En segundo lugar está la organización del tiempo y las actividades. En efecto, los alumnos refieren un desconocimiento inicial muy considerable. Es decir, no saben cómo organizarse (“cuesta”, “cuesta mucho organizarse”, “al principio no sabía cómo estudiar tantas cosas”). Y cabe señalar que se trata de una competencia relevante cuya falta o debilidad puede ocasionar efectos nocivos, también en el rendimiento (reprobación), entorpeciendo así la transición académica. Entonces, ¿cómo desarrollan esa competencia? En otros términos ¿cómo aprenden? Generalmente, y como ya se consignó, sólo por experiencia, a partir de la práctica. ¿Qué se aprende? Al respecto, los alumnos sub-

rayan, sobre todo, la importancia de “estar al día”, de no retrasarse, de estudiar desde el inicio y “seguir el ritmo”. Además, aluden a la distribución del tiempo entre las diversas materias: cómo repartir el tiempo disponible, cómo organizar días y horarios —otro proceso que puede resultar dificultoso.

Así pues, ¿qué hacer? Muchos estudiantes hacen hincapié en cuánto hubiera ayudado contar con información adecuada y oportuna. Entonces, y en materia de políticas generales, una opción es: *a)* acentuar el papel de la información como crucial para el éxito de la transición; *b)* en ese marco, jerarquizar el desarrollo sistemático de actividades de orientación académica, y *c)* proveer informaciones críticas, pero en un contexto de enseñanza; es decir, que no se constriñan a una matriz de transmisión sino que promuevan aprendizajes significativos (de tales informaciones).

Un obstáculo clave: las deficiencias en el perfil cognitivo

Junto al terreno informativo, los alumnos demarcan y enfatizan deficiencias en el perfil cognitivo. Así, y además de conocimientos disciplinarios insuficientes, delimitan una dificultad primordial: no “saber estudiar”, no “saber aprender”.

El anterior es otro déficit, ahora en el terreno de las habilidades de aprendizaje. Entre ellas se localizan dos tipos centrales: *a)* competencias para pensar y comprender *vs.* repetir, memorizar en las diversas disciplinas, y *b)* el conocimiento de técnicas de estudio; sobre todo, apuntan a cómo estudiar mucha bibliografía y comprenderla —y, en especial, al manejo de técnicas para lidiar con esos contenidos cuantiosos (por ejemplo, resumir).

En suma, emerge el desafío de aprender a aprender. Ante ello, una posibilidad es enseñar a aprender, es decir, brindar asistencia institucional y, así, superar un tipo de aprendizaje sin ayuda, limitado sólo a la experiencia, al ensayo y error. Por ende, y otra vez en el campo de las políticas generales, una opción es: *a)* subrayar el papel de las habilidades de aprendizaje y, también, la importancia de su desarrollo como objetivo prioritario de enseñanza, y *b)* en ese contexto, jerarquizar el montaje de actividades de apoyo académico, que pueden desenvolverse en las asignaturas, así como en el ámbito institucional, y articuladas o no con iniciativas de orientación, antes aludidas.

El perfil socioeconómico tiene efectos adicionales

Entre los estudiantes hay una situación generalizada: un déficit severo en el ingreso familiar, una fuerte “presión económica” reportada tanto por desempleados como por empleados. Tal “presión”, en ambos segmentos y a pesar de la beca, haríase difícil afrontar los costos monetarios directos del estudio: viajes a la Universidad para asistir a clases, exámenes, consultas, entrega de trabajos; compra de materiales (como fotocopias); comer fuera de casa. Algunos “se las arreglan”, otros no.

Al respecto, y en el caso de los jóvenes que aún viven con el núcleo familiar original, se da una preocupación generalizada muy extendida: no ser una “carga”, un “peso” para los padres; no originar gastos y, si es posible, contribuir económicamente. Muchos son desempleados que buscan trabajo, por lo regular infructuosamente, aunque algunos logran ocupaciones temporales —41.0% de la cohorte

padece desempleo, proporción que se intensifica fuertemente en la muestra (69.9 por ciento).

Otros, en cambio, trabajan. Entonces, al déficit de ingresos usualmente se agregan escollos adicionales que estorban el proceso de aprendizaje: poco tiempo disponible para el estudio, agotamiento. Al respecto, cabe anotar que 44.5% de la cohorte trabajan, y que los ocupados suelen tener un tiempo de dedicación muy alto: 38.7% trabajan más de 45 horas semanales, y 70.7%, 35 horas o más.

Por añadidura, según los alumnos esa “presión económica” “preocupa” y, por ello, obstruye el estudio, “afecta la concentración”; es decir que también conlleva otro tipo de efectos perniciosos para el aprendizaje.

En suma, al estrés de la transición, que algunos autores estiman inherente al primer año universitario, se añaden otras fuentes de tensión muy potentes. En particular, el déficit de ingresos monetarios y, en ocasiones, el trabajo, tienen impactos perjudiciales en el bienestar emocional y el aprendizaje, lo que sin duda es otro obstáculo para aquel proceso de ajuste.

UN FACTOR DECISIVO: EL APOYO FAMILIAR

Diversos autores catalogan el apoyo familiar —y en los estudiantes más jóvenes, el de los padres— como un factor decisivo para el desarrollo y mantenimiento de aspiraciones educativas y ocupacionales y, por ende, de una motivación sostenida. Podríamos añadir que ese respaldo también incide en las actitudes y posibilidades de los alumnos para enfrentar las dificultades del periodo de transición.

Al respecto, en nuestra población se observa una situación heterogénea, con

dos subgrupos bien diferenciados. Por un lado están quienes gozan de un considerable respaldo familiar —por parte de padres, hermanos, maridos, novios, hijos, según corresponda—. En ese marco, resalta el caso de los padres de exiguo nivel educativo que, a la vez, ven en los estudios universitarios un camino de movilidad social para sus hijos.

Por otro lado hay un segmento de alumnos que carecen de ese apoyo y, peor aún, que sufren una desaprobación, explícita o implícita: *a)* hacia el estudio universitario como tal (la familia no cree que deban emprenderlo), y *b)* hacia el tiempo dedicado al estudio (“para ellos es una pérdida de tiempo”, es “hacer nada”). Además, no se comprendería el esfuerzo que la universidad requiere (“piensan que es fácil, [que] te sentás un rato y listo”); una situación que, incluso, a veces se constataría en contextos de respaldo (“me apoyan y todo, pero no entienden el esfuerzo”).

Asimismo, y según esos estudiantes, aquella desaprobación suele provenir de mandatos familiares, expresos o latentes: *a)* en especial, trabajar, generar ingresos (“quieren que me consiga un trabajo y que no estudie”), y *b)* colaborar en las tareas de la casa. Ello induciría impactos muy negativos, sobre todo de tipo afectivo: un fuerte malestar psíquico, atravesado por sensaciones de “presión”, de sufrimiento (“tensión”, “te afecta”, “te mata”, “te hace mal”, “me siento mal”, “molesta mucho”) y, en ocasiones, de culpa (descuido o abandono de obligaciones familiares, transgresión de mandatos), depresivas (“entonces empiezan los bajones, las depresiones”) y de soledad. Tal malestar, a su turno, podría desencadenar daños en el campo de las actitudes, alentando ideas de deserción, y en el aprendizaje, perturbando la concentración.

En síntesis, se expresan dos situaciones bien diferenciadas y contrarias. En primer lugar, la de los alumnos que cuentan con respaldo familiar, factor muy benéfico que podría contrarrestar, al menos parcialmente, la presencia de un espectro de obstáculos considerablemente amplio. En segundo término, la de los estudiantes que soportan falta de apoyo y desaprobación familiar. Así, opera otra fuente de tensión que genera un estrés incrementado, fuente, por añadidura, de alto impacto emocional que, además, suele converger con otros escollos a los que puede potenciar. De ahí que estos alumnos tiendan a constituir un grupo de riesgo especialmente crítico.

Las condiciones inapropiadas de estudio en la casa refuerzan la importancia del ambiente institucional

Aquí se verifica un escenario algo heterogéneo. Por un lado están los alumnos que en el hogar poseen condiciones de estudio adecuadas: un espacio físico privado, con relativo aislamiento, silencio y poca o nula interrupción (mientras estudian, por parte de la familia).

Por otro lado están quienes, por el contrario, experimentan circunstancias bastante o altamente inapropiadas —situación aparentemente predominante—: carecen de ámbitos privados para estudiar, y soportan un entorno familiar adverso: ruidos y movimiento de gente, demandas expresas e interrupciones en horarios de estudio, atención a o colaboración con tareas del hogar, cuidado de miembros de la familia (como hijos y hermanos).

A la vez, esos ambientes poco propicios trastornan la organización del tiempo y las actividades. Así, algunos alumnos, a pesar

de todo, estudian en la casa, pero de noche o de madrugada, cuando hay silencio. Otros buscan lugares alternativos, como casas de compañeros o de familiares, muy especialmente, la propia Universidad. En efecto, se utilizan instalaciones como aulas vacías, sitios al aire libre, el bar. En particular, los alumnos resaltan el valor de la biblioteca: *a)* como espacio de estudio (“muy tranquila”, “no hay nada que te disperse”, “a mí, medio que se me complica mucho en casa, por eso trato de venir acá y estudiar en la biblioteca”), y *b)* por el aporte de libros que representa (“ayudan mucho”).

En suma, buena parte de la población sobrelleva un estatus socioeconómico muy adverso y, por eso, muchos viven condiciones de estudio inadecuadas en sus casas. Por ello, y cuando predomina este perfil del alumnado, el medio ambiente institucional resulta primordial y, de hecho, es muy apreciado. En ese marco, la biblioteca adquiere un papel crucial. En otros términos, constituye un apoyo sustancial para ese tipo de población. De ahí que sus servicios ameriten robustecimiento y difusión amplia entre los alumnos de primer ingreso.

La institución es crucial para el éxito de la transición

Entonces, y en síntesis, la investigación que nos ocupa corrobora que el primer año del grado y, en particular, el semestre inicial, es un trecho que exhibe problemas estudiantiles serios. Igualmente, confirma que ello no sólo deriva de un cambio de ambiente, sino que además intervienen factores propios del perfil del alumnado y, en especial, un estatus socioeconómico muy desfavorable.

Adicionalmente, muestra que ese estatus entaña escollos intensos y diversos. A

la vez, ratifica tanto la presencia como el peso de un déficit de capital cultural que se expresa, sobre todo (aunque no sólo), en dificultades por desconocimiento: en particular, deficiencias en el perfil cognitivo, aunque también en ciertas informaciones críticas.

Asimismo, el estudio no sólo evidencia que dicho espectro es amplio, sino que ilumina su composición —al menos parcialmente—. Al respecto, por un lado se advierten situaciones muy generalizadas, como carencias en el grado educativo de los padres (muy bajo), en los ingresos (un déficit severo), en las condiciones de estudio en el hogar (inapropiadas) y, también, en la educación media —con impactos nocivos en materia de conocimientos, creencias previas y habilidades de aprendizaje, entre otros. Además, y por otra parte, se observan disparidades, es decir, circunstancias diferenciadas dentro de aquel estatus, pero que sólo involucran segmentos de la población. Es el caso de la condición de actividad (desempleados, ocupados) y, además, del apoyo familiar a los estudios universitarios.

Entonces, y en palabras de Alberto Cabrera y Steven La Nasa (2000), antes citadas, se trata de una población que en virtud de dicho estatus se encuentra en riesgo especial y amerita una atención diferencial. Por ello, los factores institucionales resultan críticos; en otros términos, son concluyentes para el éxito o fracaso de la transición.

Las prácticas de enseñanza conforman la variable institucional de mayor trascendencia para el desarrollo estudiantil

Por su parte, diversas investigaciones en ES aseguran que la interacción de los docen-

tes con los estudiantes constituye un factor vital. En ese marco, tanto Alexander Astin (1993) como Lee Upcraft y John Gardner (1989) remarcan, en particular, el papel del compromiso de los profesores con los alumnos, que califican como esencial para el desarrollo estudiantil. Aún más, Astin puntualiza que tal compromiso —o en otros términos, una orientación hacia el alumno con fuerte interés y foco en su desarrollo— tiene un efecto sustancial en los resultados estudiantiles, mayor que cualquier otra variable institucional.

Al respecto, nuestros alumnos formulan diagnósticos algo disímiles, disparidad que reflejaría experiencias heterogéneas. Así, por un lado algunos expresan juicios notablemente positivos sobre los docentes en su conjunto, cuyo desempeño es muy apreciado. En efecto, manifiestan que los profesores tienen muy buen trato, que facilitan las preguntas y, en general, la participación, que enseñan bien, que se ocupan del aprendizaje.

Empero, también emergen problemas. Hay por ejemplo observaciones críticas sobre ciertas asignaturas. En especial, irrumpe una misma queja: “no se entiende”. En esos casos ¿por qué no se comprende?

a) Problemas didácticos. Sobre todo los hay porque las clases involucradas serían muy expositivas, poco claras, con escaso espacio para preguntas, en particular, en algunos cursos teóricos (“De los teóricos, no entiendo nada [...] Vas al teórico y te dan conferencias; dos o tres horas del profesor pontificando como si entendieras. Hablan para ellos mismos; no se dan cuenta de que es un primer año, de que no sabemos nada [...] En vez de ayudarte, te embarullan”). Por lo tanto, se daría una interacción docente-alumno muy baja y,

por ende, un déficit serio en un factor vital. En definitiva, se identifican fallas didácticas. Ante ello, la demanda (explícita o implícita) es una mayor preocupación docente por el aprendizaje de los alumnos (“A mí me gustaría decir que los profesores traten de expresarse mejor, para que nosotros les podamos entender [...] Que no importe si llegamos con el tema o no, que les preocupe [si] aprendemos”).

b) Problemas de programación. Adicionalmente, en ciertas asignaturas se objeta el ritmo de enseñanza como demasiado “acelerado”. Muchos juzgan que se ofrecen contenidos excesivos en poco tiempo. Es decir, se pasaría de un tema a otro muy rápidamente. Así pues, aquí los estudiantes deslindan un problema de planeamiento, propio de los programas de enseñanza, que tendría el mismo impacto cognitivo: cuesta entender.

c) Otros problemas de interacción. Además, los alumnos informan sobre docentes que estrechan el espacio para preguntas: tienden a molestarse (contestan “mal”) o, peor aún, desautorizan la pregunta por considerarla inapropiada, una expresión inaceptable de desconocimiento (“He hecho preguntas y me responde: ‘¿Cómo puede ser que no sepas esto?!’. Y no era uno, sino varios, los que no entendíamos”).

Ello suele ser vivido como maltrato, descalificación, falta de respeto, y tendría diversos impactos, sobre todo afectivos. Podría suscitar temor (daría miedo preguntar) o enojo, emociones que, a su turno, repercutirían en las prácticas. Según los estudiantes, ya no se pregunta, o les “cuesta” aún más. Se estructura un desempeño de papel pasivo y una baja interacción docente-

alumno. Se reitera, pues, ese serio déficit en un factor vital.

d) Problemas en la evaluación de los aprendizajes. Como habitualmente ocurre en el sistema educativo, buena parte de la población experimenta una intensa presión por aprobar. Entonces, la aprobación tiende a ser percibida como el resultado académico central. Por eso, los alumnos suelen interpretar la reprobación como fracaso y, por ende, entrañar secuelas negativas.

Empero, cabe consignar que el sentido atribuido a la reprobación resulta hondamente condicionado por el propio sistema y, también, por las instituciones educativas y las prácticas docentes; es decir, que no depende sólo ni principalmente de los estudiantes.

En efecto, en los ámbitos escolarizados la evaluación de los aprendizajes usualmente se equipara con acreditación y, por lo tanto, equivale a calificación (Palou de Maté, 1998). Entonces, por lo regular la modalidad de evaluación dominante, el examen, concluye en calificaciones que, como tales y en palabras de Susana Celman (1998), conforman un signo opaco. En algunos casos tal señal puede indicar “que algo no anda bien”, pero generalmente no dice “qué y por qué no anda bien”, ni “qué debería ser modificado”.

Así pues, habitualmente las evaluaciones del aprendizaje no constituyen una herramienta de conocimiento y condicionan en los alumnos una actitud de estudiar, sobre todo, para aprobar. En cambio, cuando el error es una oportunidad real para aprender, en un diálogo docente-alumno, se abren condiciones de posibilidad para que la reprobación no porte significados tan negativos. Es decir, para

que en el imaginario de los estudiantes y en las prácticas educativas el yerro connota más ocasión para mejorar que fracaso.

Sin embargo, y como ya se anotó, éste no es el sentido predominante. Tampoco en nuestros alumnos y, por eso, la reprobación suscita, por lo regular, repercusiones muy desfavorables.

- a) En efecto, y en primer término, la desaprobación incide, con frecuencia, en la imagen que los estudiantes de primer ingreso tienen de sí mismos. Entonces, brotan dudas sobre las propias capacidades, con sensaciones de impotencia: “no voy a poder”, y tendencias a la autodevaluación.
- b) Adicionalmente, y en ocasiones, inspira ideas de deserción. Según los alumnos involucrados, que obviamente son quienes aún permanecían en la institución al momento de las entrevistas, se trata de ocurrencias relativamente incidentales y pasajeras, aunque se esbozan grados diversos de fugacidad o permanencia (“Se me cruzó dejar [...]”. “Incluso [hubo] momentos en que dudé de mi propia capacidad y pensé hasta en dejar [...] Así que a lo mejor yo no tendría que estar acá. Pero bueno, voy a intentarlo un semestre más, a ver qué pasa”). Ideas que, a veces, serían contrarrestadas por experiencias de aprobación. Tales ideas, además, resultan sobredeterminadas, como la propia deserción. Es decir que, usualmente, son producto de condicionamientos convergentes. En efecto, y siempre en el caso de nuestros alumnos, se insinúan otros factores: déficit de apoyo familiar, exigencias laborales o de atención a la familia, falta de dinero.
- c) Por otra parte, la reprobación conlleva comúnmente impactos emocionales en

ocasiones muy intensos. Así, pueden despuntar sensaciones de depresión y desaliento, pero también de enojo que, por lo general, emergen cuando la responsabilidad de la desaprobación es atribuida, centralmente, a variables institucionales —a las asignaturas, por defectos adjudicados a la enseñanza y/o a los propios exámenes—. En este caso, suele prevalecer la idea de que los resultados obtenidos no corresponden a los esfuerzos realizados —mucho esfuerzo, malos resultados—. Así, los alumnos identifican y realzan ciertas deficiencias. En particular, reportan problemas en el campo de la información. Es decir, habría una información previa (a los exámenes) inadecuada, insuficiente. En efecto, algunos profesores no anticiparían (o no lo harían claramente) características relevantes como qué se espera de los estudiantes, el tipo de evaluación, los criterios de corrección, el sistema de calificación. De ahí que, a veces, tenga lugar una reprobación inesperada (“creí que sabía”). También se señalan otros problemas, por ejemplo, cuando la materia deja poco tiempo para el examen.

Entonces ¿qué hacer? Dada su importancia, cabe reiterar que diversos estudios en ES hacen hincapié en que el ejercicio docente configura el factor institucional más prominente en materia de resultados estudiantiles. Por eso, es fundamental que las prácticas de enseñanza durante el primer año sean motivo de especial cuidado institucional para fortalecer aciertos, superar dificultades. Se trata, pues, de impulsar una docencia con orientación hacia el alumno, con un firme interés en su desarrollo. Por ende, con un sólido foco en su aprendizaje.

El compromiso de la institución con los estudiantes es otro factor de gran importancia

A pesar de las dificultades, bastantes alumnos expresan un alto grado de satisfacción con la UNGS (“Me siento muy conforme...”. “...En relación a otras instituciones, me gusta ésta”). ¿Por qué? De acuerdo con los estudiantes, porque la Universidad “apoya”, “ayuda”. Y según esa visión, ¿cómo ayuda?

- Al respecto, una idea medular es que la UNGS “da”, ofrece mucho. Los participantes aluden, sobre todo, a ciertos servicios centrales. Así mencionan, en particular, a la biblioteca, las becas, las tutorías grupales y el acceso a internet, entre otros.
- La Universidad proveería servicios, pero además un tipo de trato. En efecto, algunos destacan que existe un ambiente “humano” en el que importan las personas —*vs.* lo anónimo y masivo—. Es éste un tipo de vínculo muy apreciado, que los haría sentir “bien”.
- Adicionalmente, muchos resaltan el ámbito físico del campus, que “gusta”, ofrecería posibilidades, sería “tranquilo”, cómodo, limpio.

Entonces, esos servicios y espacios, así como aquel trato, connotan un sentido extra sumamente relevante. En efecto, suelen ser leídos como signo de una preocupación de la Universidad por los estudiantes. En otros términos, expresarían un compromiso de la institución con los alumnos.

Ahora bien, aunque muchos exhiben esa satisfacción, es posible que los entrevistados, por ser becarios, vivan las ayudas institucionales con más intensidad. Por lo

tanto, es factible que en el resto de la cohorte se dé una insatisfacción mayor. A pesar de ello, aquel beneplácito resulta revelador. Así, muestra que el apoyo y ambiente institucional no sólo son vitales por sus aportes directos a la transición, sino que además connotan un compromiso del establecimiento con los alumnos, compromiso con repercusiones relevantes. En efecto, favorecería: *a)* procesos de afiliación y pertenencia y, por lo tanto, de ajuste social, y *b)* el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje, una variable que la literatura reporta como capital para la transición académica.

Según lo expuesto, y para concluir, la jerarquización del primer año del grado demanda, por un lado, el montaje de actividades dirigidas al alumnado y, en particular, programas de orientación y apoyo académicos. No obstante, también requiere otras mejoras institucionales y, sobre todo, una revisión de la enseñanza y, en ese marco, de las prácticas docentes. Se trata, pues, de un objeto complejo que, como tal y a nuestro juicio, necesita la producción de conocimiento institucional (Ezcurra, 2000). En otros términos, precisa dispositivos de investigación institucional que, además, nutran procesos sistemáticos de autoexamen que, a su vez, favorezcan el tránsito hacia universidades efectivamente autorreguladas.

NOTAS

1. Por lo regular, se distinguen tres “modelos de acceso”: *1)* de élite (cuando el grado absorbe menos de 15% del grupo de edad correspondiente); *2)* de acceso de masas (entre 15% y 35%), y *3)* de acceso universal (más de 35%). El tema se puede consultar en Carmen García Guadilla (1996). Al respecto, se puede agregar que, según puntualiza Victor Sigal (1995), Estados Unidos alcanzó el modelo de masas en los sesenta; Europa, en los setenta, y más de la mitad de los países de América Latina, en los ochenta.

2. Cabe anotar, aunque en términos muy generales, cuál es la organización del ámbito preuniversitario en Argentina. Éste tiene 12 años de duración (sin contar el preescolar). Tradicionalmente se dividió en dos ciclos: primario, de 7 años; y secundario, de 5 años –con algunas excepciones, ya que ciertas modalidades técnicas suponen un año adicional. Sin embargo, en 1993 se dictó una Ley Federal de Educación que reformó los tramos en: a) Educación General Básica (EGB), de 9 años y dividida en tres ciclos, y b) Educación Polimodal, de 3 años como mínimo.
3. Carmen García Guadilla (1996) distingue dos tipos de selección en la ES. Por un lado, identifica dispositivos de admisión explícitos que conllevan procedimientos y criterios expresos y definidos, ya sea en el ámbito nacional o de cada institución particular. Por otra parte, deslinda mecanismos “implícitos”, “ocultos”, que tendrían especial vigencia en el caso del ingreso directo, es decir, constituirían restricciones posteriores al ingreso que se expresarían, sobre todo, en la deserción “paulatina” y “costosa” de gran número de estudiantes.
4. Excepto para quienes tienen título de grado universitario o estudios terciarios de cuatro o cinco años de duración.
5. En efecto, el grado comienza con un Primer Ciclo Universitario (PCU) que tiene una duración de cinco semestres, otorga un Diploma Universitario de Estudios Generales y se organiza en menciones (ciencias exactas, tecnología industrial, ciencias sociales, administración, y ciencias humanas). Luego sigue un Segundo Ciclo Universitario, que posee duraciones diversas (cinco semestres en el caso de la oferta de licenciaturas y de ingeniería; y tres en los Profesorados Universitarios). Cabe añadir que esta estructura permite que los egresados de cada mención del PCU puedan acceder a varias alternativas de formación en el Segundo Ciclo.
6. Se trata de 173 alumnos becados, sobre un total de 1082 inscritos en el primer semestre, y de 851 reinscritos en el segundo, periodo en el que se efectuó el trabajo de campo. Corresponde añadir que, de hecho, en las entrevistas participaron 113 becarios.
7. Se aplicó una entrevista por cada grupo, de alrededor de dos horas de duración. Cabe agregar que las entrevistas tuvieron la conducción de un coordinador, miembro del equipo (Fernando Gasalla) y que fueron grabadas, que luego se realizó su transcripción escrita y que los protocolos resultantes constituyeron el *corpus* de sistematización y análisis.
8. El estudio, con la dirección de la autora, estuvo a cargo de M. Florencia Gentile y M. Gabriela Merlinsky, y culminó en un “Informe especial” (2003b). Cabe aclarar que el trabajo debía tomar como fuente la base de datos institucional y, en particular, la información allí disponible derivada de dos formularios, uno de “Inscripción inicial”, y otro de “Actualización de datos censales”. Por un lado, ello limitó la selección de variables. Por otra parte, abrió la posibilidad de elaborar otro subproducto, orientado a describir de manera inicial el perfil de la cohorte 2003, tarea que se encaró al inicio, en una primera etapa, y que dio lugar a otro “Informe”, ya citado (2003a).

9. Así, los resultados de la investigación fueron expuestos por la autora con mayor detalle en “Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso. Informe de resultados” (noviembre de 2003). En él, se consignan expresamente las principales diferencias muestra/universo y sus posibles impactos, desarrollos que no han sido retomados aquí por razones de espacio.

REFERENCIAS

- AMAGO, Lidia (2004), “Principales dificultades de los alumnos que ingresan a la universidad. Estudio preliminar sobre el estado del conocimiento”, mimeo., Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, con la dirección de Ana María Ezcurra.
- ASTIN, A. W. (1993), “What matters in college”, en *Liberal Education*, vol. 79, núm. 4.
- BANNING, James (1989), “Impact of college environments on freshman students”, en M. Lee Upcraft, John N. Gardner *et al.*, *The freshman year experience*, San Francisco, Jossey-Bass.
- CABRERA, Alberto y Steven La Nasa (2000), *On the path to college: three critical tasks facing America's disadvantaged*, Penn State University, Center for the Study of Higher Education.
- CELMAN, Susana (1998), “¿Es posible mejorar la evaluación?”, en Alicia Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós Educador.
- CHIROLEU, Adriana (1998), “Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias”, en *Pensamiento Universitario*, año 6, núm. 7.
- DE LELLA, Cayetano y Ana María Ezcurra (1984), “El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 46, núm. 1.
- DWYER, John (1989), “A historical look at the freshman year experience”, en M. Lee Upcraft, John Gardner *et al.*, *The freshman year experience*, San Francisco, Jossey-Bass.
- EZCURRA, Ana María (1997), “Problemas críticos y principales aciertos del Primer Ciclo Universitario”, mimeo., Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (1998a), *¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*, Buenos Aires, Lugar Editorial/ Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS).
- (1998b), “Ritmo de avance. Algunos factores condicionantes de retraso”, mimeo., Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (1999), “Políticas de admisión a nivel universitario. Notas preliminares”, mimeo., Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2000), “Investigación institucional y evaluación académica. Principales políticas y dispositivos”, en *Comunicación y formación. Primera Jornada Anual de Investigación*, Buenos Aires, UNGS, San Miguel, vol. 3.
- (2001), “Los organismos internacionales prescriben una política. Las “reformas de segunda generación”, mimeo.,

- Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS).
- GARCÍA GUADILLA, Carmen (1996), "Modelos de acceso y políticas de ingreso", en *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, Caracas, CENDES/Nueva Sociedad.
- (1986), "El acceso a la enseñanza superior desde la perspectiva de los estudiantes", en Juan Carlos Tedesco y Hans R. Blumenthal (comps.), *La juventud universitaria en América Latina*, Caracas, CENDES/ Nueva Sociedad.
- GENTILE, M. Florencia y M. Gabriela Merlinsky (2003a), "Perfil de los ingresantes al Primer Ciclo Universitario. Cohorte 2003. Estudio complementario de la investigación Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado. Primera etapa", mimeo., Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, con la dirección de Ana María Ezcurra.
- (2003b), "Perfil de los ingresantes al Primer Ciclo Universitario. Cohorte 2003. Estudio complementario de la investigación Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado. Segunda etapa", mimeo., Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, con la dirección de Ana María Ezcurra.
- PALOU DE MATÉ, María del Carmen (1998), "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación", en Alicia Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós Educador.
- SCAGLIA, Héctor (2000), "Factores condicionantes del ritmo de avance. Segmento de alumnos más adelantados", mimeo., Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, con la dirección de Ana María Ezcurra.
- SIGAL, Víctor (1995), *El acceso a la educación superior*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación (Serie Estudios y Propuestas).
- TINTO, Vincent (1992), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva sobre las causas del abandono y su tratamiento*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- UPCRAFT, M. Lee y John N. Gardner (1989), "A comprehensive approach to enhancing freshman success", en M. Lee Upcraft, John N. Gardner *et al.*, *The freshman year experience*, San Francisco, Jossey-Bass.