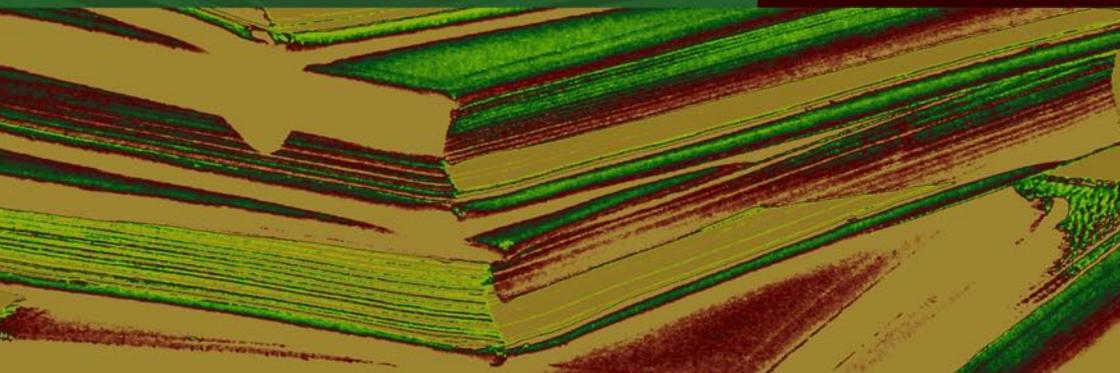


cadernos de
PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA

2



**Los estudiantes
de nuevo ingreso:**
democratización y responsabilidad
de las instituciones universitarias

Ana María Ezcurra

*Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina*



Pró-Reitoria
de Graduação

CADERNOS
**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**
USP

Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias

Ana María Ezcurra
*Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina*



NOVEMBRO 2007



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitora:

Suely Vilela

Vice-Reitor:

Franco Maria Lajolo



PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Pró-Reitora:

Selma Garrido Pimenta

Assessoria:

Profa. Dra. Maria Amélia de Campos Oliveira

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Secretaria:

Angelina Martha Chopard Gerhard

Nanci Del Giudice Pinheiro

Diretoria Administrativa:

Débora de Oliveira Martinez

Diretoria Acadêmica:

Cássia de Souza Lopes Sampaio

Projeto gráfico e diagramação:

Thais Helena dos Santos

Divisão de Marketing - Coordenadoria de Comunicação Social - USP

Informações:

Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo

Rua da Reitoria, 109 - Térreo

Telefone: 3091-3069 / 3091-3290 / 3091-3577

Fax: 3812-9562

E-mail: prg@usp.br

Site: <http://www.usp.br/prg>

Editado em Novembro/2007

A pedagogia universitária na Universidade de São Paulo

É crescente a demanda por inovações pedagógicas em todos os níveis de ensino e a Universidade de São Paulo tem procurado corresponder a essa expectativa da sociedade contemporânea. Orientada por diretrizes que buscam a valorização do ensino de graduação, a Pró-Reitoria de Graduação vem desenvolvendo ações que buscam investir nos professores enquanto sujeitos do trabalho de formação, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica.

A realização do ciclo “*Seminários Pedagogia Universitária*” é parte de uma política institucional voltada para a melhora qualitativa do ensino e para o desenvolvimento profissional docente. Os seminários serão acompanhados dos “*Cadernos Pedagogia Universitária*”, que trarão a publicação de textos orientadores das abordagens desenvolvidas por profissionais brasileiros e estrangeiros, de grande presença no campo das pesquisas e da produção de conhecimentos a respeito da docência universitária.

Com essas iniciativas a Pró-Reitoria de Graduação disponibiliza aos professores da Universidade de São Paulo a discussão dos múltiplos aspectos políticos, teóricos e metodológicos orientadores da docência, bem como das condições que permeiam a sua realização, com a esperança de contribuir com a necessária mudança paradigmática do ensino universitário.

Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias

Ana María Ezcurra

*Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina*

*Apresentação realizada no 2º Seminário de Pedagogia
Universitária da Universidade de São Paulo,
em 29 de novembro de 2007,
organizado pela Pró-Reitoria de Graduação da USP*

*Presentado en el Coloquio "La situación de los estudiantes
de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI"
(México, abril de 2007)*

ÍNDICE

1.	El campo de problemática. Una desigualdad cultural socialmente condicionada	11
2.	El primer año del grado en Estados Unidos, un movimiento consolidado. Algunos aportes	17
2.1	<i>Los orígenes. Cambios en la composición del alumnado y papel de la deserción</i>	<i>17</i>
2.2	<i>Un principio rector crucial: el foco en las instituciones</i>	<i>20</i>
2.3	<i>Un movimiento integral: algunas líneas de intervención e investigación. Hacia una caracterización muy preliminar y parcial.....</i>	<i>22</i>
3.	El panorama en América Latina a fines del siglo XX e inicios del XXI. Expansión del acceso y una reproducción ampliada de la desigualdad	27
4.	El capital cultural y qué se enseña en la universidad	33
5.	Hacia una renovación educativa	37
5.1	<i>Límites de las intervenciones que no involucran la experiencia académica.....</i>	<i>37</i>
5.2	<i>El rol del aula. La enseñanza universitaria, algunos problemas</i>	<i>38</i>
5.3	<i>Los docentes. La variable institucional más importante</i>	<i>41</i>
5.4	<i>Notas finales. Sobre el compromiso de las universidades con el aprendizaje estudiantil</i>	<i>44</i>
6.	A modo de conclusión. Algunas políticas adicionales	46
	Bibliografía	49

1 El campo de problemática. Una desigualdad cultural socialmente condicionada

Por lo regular, la cuestión de los alumnos de nuevo ingreso remite al primer año del grado como una unidad de intervención y análisis. Un período que concita creciente atención a escala mundial (Tinto, V., 2006b). Una atención que en Estados Unidos ya tiene una tradición prolongada, de aproximadamente veinte años. En cambio, en América Latina es muy incipiente y, por ende, apenas emergente.

Entonces, un interés en alza y en expansión. ¿Por qué? Es que usualmente la cuestión se inscribe en un campo de problemática más amplio –que ahora adelantamos y enunciamos en términos muy generales.

Así, y por un lado, irrumpen dificultades en el desempeño de los alumnos, bastante generalizadas -sobre todo académicas, aunque no sólo¹. A su turno, ello suele acarrear impactos adversos, a veces severos, como tasas elevadas de desgranamiento, reprobación y rezago, entre otros.

A la vez, esas dificultades se asocian con cambios en el perfil del alum-

1 El campo de la educación y, en general, de lo social, exhibe un estatus teórico relativamente precario. De ahí que muchas nociones sean polisémicas; es decir, poseen pluralidad de significados, a veces imprecisos. En ese marco, y dados los alcances de este trabajo, no es factible encarar aquí definiciones conceptuales. Es el caso de la noción de desempeño, entre otras.

nado. En el caso de América Latina, y en los últimos años, se da un mayor acceso de clases sociales desfavorecidas, que padecen un déficit de capital. Capital económico, sí, pero también cultural. Entonces, un capital cultural bajo respecto de la cultura académica predominante, producto de una mayor desigualdad -fruto de la consolidación del paradigma neoliberal en los '90s, como se verá luego. Así, la composición de la población estudiantil surge como un factor condicionante crucial, de orden causal.

Sin embargo, hay otro factor: las propias universidades –en el marco de los sistemas de Educación Superior. Sobre todo, sus prácticas educativas. Un factor, pues, que incide en dicho desempeño. Una cuestión, entonces, es si las instituciones toman en cuenta ese perfil, o si hay una brecha entre el alumno real y el esperado –un ideal institucional habitualmente implícito². Una brecha que puede obstaculizar el ajuste académico (de) o excluir a estudiantes sin el capital cultural “correcto” (Berger, J., 2000)³.

Por lo tanto, desde un punto de vista teórico, y respecto de esa problemática, aquí se subraya la noción de capital cultural⁴, que Pierre Bourdieu (2005) cataloga como un principio de diferenciación poderoso -como el capital económico. O sea, un vector crítico, que se encuentra distribuido desigualmente según clases sociales y que, en consecuencia, resulta central en el proceso de reproducción social.

Asimismo, y también con P. Bourdieu, se remarca que el sistema educativo, en su recorrido, usualmente contribuye a reproducir esa distribución desigual de capital cultural. No obstante, ello no involucra una relación necesaria, un determinismo inexorable ni, por ende, fatalismo alguno. Por consiguiente, hay una función democratizadora posible –de dicho sistema.

2 Una latencia colectiva, configuraciones de sentido implícitas, con niveles variables de homogeneidad / heterogeneidad institucional.

3 En suma, hemos delimitado una problemática con tres campos de conocimiento: dificultades estudiantiles, sus factores condicionantes (perfil del alumnado, institucionales) e impactos. Una problemática que requiere diagnósticos empíricos, a nivel de cada institución y de orden agregado.

4 El concepto se retoma más adelante.

Entonces, una cuestión nodal es si las universidades ignoran o descuidan ese déficit de capital y, así, siguen una lógica de reproducción de la desigualdad. O si, en cambio, intentan minimizar u ocultar tal acción reproductora. Y ello refiere, en buena medida, a las prácticas educativas. En esa línea, y en su lenguaje, P. Bourdieu (2003) reclama una “pedagogía racional”, una enseñanza que tome en cuenta dicha desigualdad cultural socialmente condicionada. Una “pedagogía” fundada en una sociología de las desigualdades culturales.

Al respecto, Joseph Berger (2000), de la Universidad de Massachussets, en una revisión relativamente reciente sobre modelos teóricos acerca de la deserción estudiantil universitaria realizada en Estados Unidos, afirma que diversas investigaciones sugieren que el capital cultural posee un rol decisivo en las chances de éxito que los estudiantes tienen en el grado, así como en la permanencia o el abandono. Por lo tanto, operaría una lógica de reproducción.

Además, cabe recordar que por lo regular esa lógica es opaca, permanece oculta. Es decir, las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales; o sea, como desigualdades naturales. El privilegio es convertido en mérito. Una “ideología carismática”, que valoriza la “gracia” y el “talento” (Bourdieu, P., 2003), y que también penetra a alumnos de clases desfavorecidas que, ante dificultades académicas, suelen inculparse a sí mismos⁵. En esa línea, P. Bourdieu agrega que, por ello, esos estudiantes se consideran “un simple producto de lo que son y el presentimiento de su destino oscuro no hace más que reforzar las posibilidades de fracaso, según la lógica de la profecía que contribuye a su propio cumplimiento”. En definitiva, una “ideología” que robustece la opacidad y, posiblemente, la eficacia del proceso reproductor⁶.

5 Otra latencia colectiva o configuración de sentido implícita.

6 Se trata de prenociones que, como suele ocurrir con las “ideas previas” o preconstruidos, oscurecen lo real, conforman un serio obstáculo para su comprensión. De ahí la importancia de intervenciones ad hoc, que auspicien una reflexión grupal de los estudiantes sobre sus dificultades y los factores que las condicionan; por ejemplo, en el marco de tutorías grupales durante el primer año del grado –un tipo de dispositivo que

En suma, la cuestión de la reproducción social y, en particular, del capital cultural y sus impactos, sobre todo en la enseñanza, provee una contribución teórica para la comprensión de la problemática anotada –una tesis compartida por Joseph Berger, antes citado, aunque circunscribe ese aporte al tema de la persistencia y la deserción. No obstante, se trata de una cuestión poco conocida y estudiada, que requiere mucho más trabajo teórico e investigación empírica.

A la vez, cabe consignar que aquellas dificultades se asocian con la irrupción de una transición, pero la trascienden. En efecto, desde la perspectiva de la transición las experiencias del primer año suelen resultar difíciles *per se*, si bien en grados diversos, cualquiera sea el perfil de los alumnos. ¿Por qué? Es que se trata de novatos (Dwyer, J., 1989), inexpertos, que con frecuencia tienen poca idea de qué esperar y una escasa comprensión sobre cómo el ambiente académico puede afectar sus vidas (Banning, J., 1989), y que por añadidura deben enfrentar una autodirección considerable, generalmente sin antecedentes.

Por ello, se configura una transición, un proceso de ajuste a un mundo universitario nuevo y, en ocasiones, completamente desconocido que, por eso, suele acarrear dificultades e incluso un *stress* de transición⁷. Un ajuste académico, pero también social. Un ajuste social ya que, por lo regular, los alumnos enfrentan cierto aislamiento inicial. En ese marco, la interacción de los alumnos con otros, como docentes y compañeros, resulta crucial –también para el ajuste académico⁸. Un ajuste académico que es más difícil

se aplica y explora en la Universidad Nacional de General Sarmiento, de Argentina; cfr. Gasalla, Fernando (2007).

- 7 La cuestión de la transición en el primer año del grado ha sido estudiada por diversos autores. Entre otros, por Vincent Tinto, que en el marco de un trabajo sobre deserción, y basado en los estudios del antropólogo holandés Arnold Van Gennep sobre los ritos de transición en las sociedades tribales, propuso la presencia de tres etapas de transición en el estudiante universitario: de abandono (de grupos sociales previos), de cambio y de integración (Tinto, V., 1993).
- 8 En esa línea, M. Lee Upcraft y John Gardner (1989) sostienen que “los estudiantes que encuentran otros que se interesan por ellos tendrán éxito”. Al respecto, diversos investigadores destacan fuertemente el rol del grupo de pares, que Alexander Astin (1993b) pondera como el factor singular más poderoso en su impacto sobre el desarrollo académico y personal de los alumnos.

cuanto mayor es la brecha entre el primer año del grado y las experiencias educativas previas⁹, entre el perfil real de los alumnos de nuevo ingreso y el perfil esperado, entre el capital cultural de esos estudiantes y la cultura académica dominante.

Entonces, dichas dificultades se ligan con la presencia de una transición, sí, pero una transición específica, atravesada por esa cuestión central: si la institución, y en particular la enseñanza, toma en cuenta ese déficit de capital -tal desigualdad cultural socialmente condicionada.

9 Una investigación realizada en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina, mostró el peso decisivo de esta variable: la brecha entre el grado y las experiencias educativas previas, en el proceso de ajuste académico de los alumnos de nuevo ingreso (Ezcurra, A., 2005, 2003).

2 El primer año del grado en Estados Unidos, un movimiento consolidado. Algunos aportes

2.1 Los orígenes. Cambios en la composición del alumnado y papel de la deserción

Como ya se anotó, en EE.UU. la atención al primer año del grado conforma un movimiento maduro, que surge en los 1980s. Un movimiento de alcance nacional, prolífico y afianzado. En su origen, una reacción a un proceso previo, que inicia en los '60s, con una notable expansión del acceso a los *colleges*¹⁰ y universidades. Más aún, y según Vincent Tinto (2004), de la Universidad de Siracusa, ello también fue corolario de políticas públicas, ya que desde fines de los '50s un objetivo primario a nivel federal habría sido precisamente aumentar ese acceso, sobre todo en el caso de franjas sociales de menores recursos.

En rigor, ello se inscribe en un fenómeno más amplio, de alcance planetario –aunque dispar. En efecto, desde los '50s ha tenido lugar un alza continua, notable y sin precedentes de la matrícula en la Educación Superior, que provocó una suba aguda en la tasa bruta de escolaridad postse-

10 Por lo general, en Estados Unidos el término *college* se aplica a instituciones que usualmente son más pequeñas que las universidades y que sólo ofrecen diplomas de grado (y no de postgrado).

cundaria¹¹. Así pues, se produjo una masificación, reiteradamente señalada en la literatura, que comportó el tránsito desde una universidad de elite a un modelo de acceso de masas¹² –que en EE.UU. se alcanzó ya en los ‘60s. A su turno, ello facilitó la incorporación de sectores previamente excluidos y, por lo tanto, la configuración de clientelas heterogéneas en su formación académica.

También en EE.UU. Es decir, y como ya se sugirió, sobrevino un cambio en la composición del alumnado –perfil que, por otra parte, debería ser un área de investigación institucional central y recurrente en los establecimientos universitarios¹³. O sea, se desdibujó el predominio del alumno tradicional, blanco, de tiempo completo, que no trabaja, vive en la *campus* y posee poca o ninguna responsabilidad familiar. Así, comenzó el ingreso de estudiantes de mayor edad, de menor estatus socioeconómico y preparación académica, ocupados y con tiempo de dedicación parcial al estudio, que viven en sus hogares, obligados por mayores compromisos familiares, que son universitarios de primera generación –ninguno de los padres logró más que un diploma de educación media- y miembros de minorías (negros, hispánicos, otros).

A la vez, ello se asoció con la irrupción de problemas en el desempeño académico –y así plasma la problemática que nos ocupa, ya anotada. En ese marco, realza un impacto: la deserción, que sobre todo tiene lugar durante el primer año (Crissman, J. y M. Upcraft, 2005). Un tópico que suscitó gran preocupación y alto interés, al punto que se convirtió en eje del movimiento¹⁴. Como corolario, la dupla persistencia / deserción es una de las

11 La matrícula sobre el grupo de edad correspondiente.

12 Por lo regular, se distinguen tres “modelos de acceso”: a) de elite (cuando la enseñanza superior absorbe menos del 15% del grupo de edad correspondiente); b) de acceso de masas (entre el 15% y el 35%); c) y de acceso universal (más del 35%); cfr. García Guadilla, Carmen (1996). Al respecto, cabe consignar que según puntualiza Victor Sigal (1995), EE.UU. alcanzó el modelo de masas en los ‘60s; Europa, en los ‘70s; y más de la mitad de los países de América Latina, en los ‘80s.

13 Un diagnóstico integral que, como tal, aborde diversas dimensiones, como el perfil demográfico y socioeconómico, pero también el capital cultural, entre otras.

14 Una prioridad motivada por diversos factores, aunque el económico es preponderante: cuando las instituciones pierden estudiantes, también declinan sus recursos (Crissman, J. y M. Upcraft, 2005).

áreas más estudiadas en la Educación Superior estadounidense.

Así, y por un lado, se dio una producción teórica de envergadura. Al respecto, y entre otros, resalta el trabajo de Vincent Tinto (1993), que propuso uno de los modelos teóricos más influyentes en Estados Unidos y a nivel internacional sobre deserción estudiantil en la universidad, con acento en los conceptos de integración académica y social. Sin embargo, desde fines de los '90s se constata un fuerte debate y una revisión intensa del modelo, que incluso ha sido ajustado por el propio autor –como comentaremos luego¹⁵.

Por lo tanto, tuvo lugar una producción teórica de fuste, que prosigue y se renueva, y además un cuerpo enorme de investigación empírica¹⁶.

En suma, la masificación de la Educación Superior en EE.UU. trajo consigo el ingreso de sectores tradicionalmente excluidos y problemas de desempeño académico.

En tal contexto, se prestó alta atención a un impacto: la deserción. O sea, la motivación primaria de la mayoría de las instituciones fue fortalecer la retención de sus estudiantes (Barefoot, B., *et al*, 2005), un énfasis que empieza a menguar -un cambio muy relevante, que analizaremos posteriormente.

Por último, cabe consignar que en un trabajo reciente (Upcraft, M. L. *et al*, 2005) se anota la aparición de otro problema: alumnos con un alto grado de desenganche (“disengagement”), o bajo compromiso, que plasma en aburrimiento, ausentismo y copia, corolario de un desafío académico insuficiente, menor que el esperado por los estudiantes de nuevo ingreso. Por eso, los autores postulan un “tema primordial” para la educación durante

15 John Braxton, de la Universidad de Vanderbilt, publicó una compilación de trabajos que plasman dicho debate y esa revisión, con la participación del propio Vincent Tinto (Braxton, J., editor, 2000).

16 También hay una revista periódica ad hoc, el *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, publicada por el Center for the Study of College Student Retention.

el primer año en EE.UU., que según comentan ya fue sugerido por Nevitt Sanford en su obra *The American College*, de 1962: un balance adecuado entre desafío académico y apoyo. Entonces, un desafío excesivo, y poco apoyo, darían lugar a alumnos abrumados, desalentados. En cambio, un desafío escaso, como el comentado, desencadenaría desinterés en el aprendizaje, entre otros efectos.

2.2 Un principio rector crucial: el foco en las instituciones

A la vez, recién en los 1980s se lanzan cambios institucionales, en los *colleges* y universidades, que intentan dar cuenta de esa transformación en la matrícula. Además, en 1981 se fundó el *National Resource Center for The First Year Experience and Students in Transition*, en la Universidad de Carolina del Sur, con el impulso de John Gardner, uno de los expertos más destacados en la cuestión. Se trata de un *think tank* de alcance nacional, que perdura hasta la actualidad y que ayudó a concentrar la atención en el asunto. Más adelante, en 1989, se publicó el primer manual (“handbook”) *ad hoc*, una compilación de artículos que subrayó la prioridad de la temática, sistematizó los principales tipos de programas y servicios desarrollados en esos años y, también, recalcó el papel nuclear de los establecimientos para un desempeño estudiantil adecuado (Upcraft, M. L. *et al*, 1989).

En efecto, un principio rector y por eso organizador, que inspira centralmente al movimiento, es su foco en las instituciones. En términos de balance, un aporte decisivo.

Así, y en materia de políticas, se afirma que los establecimientos son responsables de asegurar que los alumnos de nuevo ingreso tengan la oportunidad de desarrollar los conocimientos y habilidades suficientes para las demandas académicas de la institución. En otros términos, que son responsables del éxito estudiantil durante el pri-

mer año –o corresponsables¹⁷.

Ello comporta una ruptura explícita con la aproximación “hundirse o nadar” (“sink or swim”), usualmente dominante en la cultura académica, y generalmente implícita, que atribuye a los alumnos la responsabilidad primordial, si no exclusiva, de su desempeño (Barefoot, B. *et al*, 2005). Por consiguiente, un principio organizador opuesto¹⁸.

En una línea similar, y en la esfera de la retención, Vincent Tinto (2005) comenta que en EE.UU., y hasta los ‘70s, primó una perspectiva causal centrada en los alumnos. O sea, la permanencia y la deserción reflejarían atributos individuales, habilidades y motivaciones personales. Fallaban los estudiantes, no las instituciones. Se culpaba a la víctima.

Una visión luego refutada. En particular, por el modelo teórico, antes mencionado, que V. Tinto ya delineó en 1975¹⁹, basado en William Spady²⁰, que realzó el papel causal de los establecimientos, de su sistema académico y social, sobre todo en el primer año y en los alumnos de ingresos y preparación académica menores –entre los que se registran tasas de deserción superiores, con diferencias dramáticas (Tinto, V., 2004). Así pues, y ya desde los ‘70s, la persistencia y la deserción son conceptualizadas, primariamente, como eventos institucionales.

Entonces, aquella visión política, que proclama la responsabilidad de los establecimientos, conlleva una óptica teórica, que recorta a las instituciones como un factor condicionante básico del desem-

17 Últimamente, la noción de “éxito” estudiantil en el primer año del grado está siendo revisada explícitamente. Al respecto, M. Lee Upcraft, John Gardner y Betsy Barefoot (2005) argumentan que probablemente hay tantas definiciones en la materia como instituciones de Educación Superior. Una perspectiva estrecha restringiría el concepto a aprobar los cursos y persistir. En cambio, los autores alientan una definición más amplia, que incluya otras dimensiones; por ejemplo, el desarrollo de competencias intelectuales, relaciones interpersonales y responsabilidad cívica, entre otras.

18 Así pues, otra latencia colectiva, como el alumno ideal y la “ideología carismática”.

19 Tinto, V. (1975), “Dropouts from higher education: a theoretical synthesis of recent research”, en *Review of Educational Research*.

20 Spady, W. (1970), “Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis”, en *Interchange*.

peño estudiantil. Un condicionante poderoso, concluyente para la transición, más crítico aún en clases sociales desfavorecidas –aunque las instituciones también son socialmente condicionadas²¹.

En ese marco, teórico y político, hay una noción central: el compromiso de la institución con los alumnos, un concepto que remite, sobre todo, a las percepciones del alumnado, a la imagen del establecimiento entre los estudiantes. Es decir, si sienten que la universidad se preocupa por ellos²². Un factor que resulta especialmente benéfico para la transición, ya que favorece los procesos de afiliación y, por ende, de ajuste social, y también el compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje y, por lo tanto, el ajuste académico.

2.3 Un movimiento integral: algunas líneas de intervención e investigación. Hacia una caracterización muy preliminar y parcial

El movimiento en torno al primer año del grado es, además, integral. O sea, abarca políticas y prácticas y, también, estudios e investigaciones. Al respecto, cabe señalar que en 2005 se publicó un segundo manual, que expone un estado de la cuestión actualizado en ambos ámbitos (Upcraft, M. L. *et al*, 2005).

En efecto, y por un lado, hay dispositivos educativos *ad hoc*, generalizados y diseñados para el primer año (Cols, E., 2007²³). Así, y según el *Ameri-*

21 Ello remite al debate acerca del poder educativo del sistema escolar y, más en general, a su capacidad para contrarrestar desigualdades sociales. Una cuestión muy relevante, que excede los alcances de este trabajo.

22 La investigación antes citada, llevada adelante en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, también mostró la gravitación de este factor en el proceso de ajuste de los alumnos de nuevo ingreso (Ezcurra, A., 2005, 2003). Además, se identificaron algunas dimensiones componentes. Es decir, cómo se manifestaría dicho compromiso institucional; por ejemplo, en ciertos programas y servicios (como biblioteca, becas y tutorías, entre otros), en un tipo de trato (un ambiente humano, en el que importan las personas vs. lo anónimo y masivo), en el ambiente físico (agradable, limpio, amplio).

23 Este estudio, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, presenta un estado de la

can Council on Education, ya en 1995 el 82% de los *colleges* y universidades implementaban iniciativas deliberadas para mejorar el tramo –mientras que en 1987, sólo lo hacía un 37% (Barefoot, B., 2005).

Al respecto, el dispositivo más frecuente, y extraordinariamente extendido, son los llamados Seminarios de Primer Año. Según una encuesta de alcance nacional, administrada en 2002, el 94.1% de las 1.000 instituciones participantes los ofrecía (PCFYC, 2002). Hay muchas variantes. Empero, exhiben ciertos rasgos comunes.

Así, los Seminarios, en su abrumadora mayoría, forman parte del currículo del primer año. En efecto, y según otra encuesta nacional sobre el tema a cargo del *National Resource Center* (2003), antes citado, el 89.3% de los 771 establecimientos otorga créditos académicos. Además, y como todo seminario, congregan a grupos pequeños, favorecen una participación activa de los alumnos y se estructuran en torno a debates (Stuart, M. y C. Linder, 2005)²⁴. Por otra parte, y en materia de contenidos, predominan los Seminarios de Orientación²⁵ –el 65.2% de las instituciones- que apuntan, sobre todo, a desarrollar habilidades académicas y a proveer información sobre recursos y servicios del *college* o universidad. Por eso, prevalecen ciertos tópicos, como habilidades de estudio (62.8%), recursos y servicios (61.5%), manejo del tiempo (59.7%), planificación académica (58.1%) y desarrollo del pensamiento crítico (52.3%). Por último, en el grueso de los Seminarios participan docentes de la institución (89.9%), además de personal de asuntos estudiantiles (45.2%), que suelen recibir una formación *ad hoc* para el desempeño del rol.

A la vez, hay dispositivos adicionales, como las tutorías y la denominada instrucción suplementaria, entre otros (Cols, E., 2007). También las Comunidades de Aprendizaje, últimamente muy realizadas como pieza

cuestión preliminar de mayor alcance, ya que abarca a Estados Unidos, sí, pero también aborda a otros países que, no obstante, hasta ahora han logrado un desarrollo mucho menor –es el caso de Australia, Reino Unido y Canadá, entre otros.

24 15 estudiantes o menos, el 18.3% de las instituciones; 16 a 20, el 36.1%; 21 a 25, el 33.7% (NRC, 2003).

25 Hay otras variantes, mucho menos frecuentes; por ejemplo, de tipo “académico”, sobre ciertos tópicos (27.4%).

central de un movimiento más vasto hacia una renovación educativa sistémica –que abordaremos luego.

Por añadidura, existe una producción de estudios e investigaciones vasta, aunque con un claro predominio del paradigma positivista y cuantitativo que, por otra parte, es preponderante en el conjunto de los análisis acerca del impacto de los *colleges* y universidades en los estudiantes (Pascarella E. y P. Terenzini, 2005). Esa producción resulta favorecida por un contexto institucional sólido, con cuatro centros de envergadura que efectúan indagaciones de alcance nacional, muy amplias, sobre todo en base a diversos Cuestionarios y que, además, tienen publicaciones y montan congresos.

Por una parte, el *National Resource Center*, el más antiguo y ya mencionado, se especializa en la organización de Conferencias periódicas sobre el primer año del grado, una nacional (anual) y otra internacional²⁶. También publica libros, monografías, *The First Year Experience Newsletter* y el *Journal of the First Year & Students in Transition*. Además, de modo regular hace una encuesta de orden nacional acerca de los Seminarios de Primer Año: el *National Survey of First Year Seminars* –en 2003 llevó a cabo la sexta y por ahora última aplicación.

Hay otro *think tank* específico, que sólo se aboca al primer año y relativamente reciente: el *Policy Center on the First Year of College*, creado en 1999 por John Gardner, su Director Ejecutivo, en el Brevard College, de Carolina del Norte. Fue fundado con una misión, que le da identidad: promover y realizar estudios sobre el tramo. Por eso, diseñó, administra, sistematiza y analiza varias encuestas de alcance nacional. Entre ellas, una apunta a conocer las prácticas institucionales llevadas adelante en el primer año: el *National Survey of First Year Curricular and Co-Curricular Practices*²⁷.

26 La Annual Conference on the First Year Experience, que en febrero de 2008 tendrá su edición N° 27; y la International Conference on the First Year Experience, que en julio de 2007 llevará adelante en Hawai su encuentro N° 20.

27 En el año 2000, se aplicaron dos encuestas diversas; una, para prácticas curriculares; y otra, para las co-curriculares. En cambio, en 2002 se administró sólo una: el National

Además, y en colaboración con un tercer centro, el *Higher Education Research Institute* (HERI), de la Universidad de California, en Los Ángeles, creado en 1973, el *Policy Center* delineó un cuestionario para estudiantes: *Your First Year College*, el único nacional diseñado para evaluar el desarrollo académico y personal de los alumnos durante el primer año. Ese trabajo conjunto, entre ambas instituciones, tiene una razón. Es que el HERI se hizo cargo de otra técnica *ad hoc*: el *Freshman Survey*, generada en 1966 por el *American Council on Education*, que se aplica al momento del ingreso y constituye el estudio empírico más antiguo y vasto en Educación Superior. Por lo tanto, la existencia de dos instrumentos, uno para el inicio y otro para el fin del primer año, permite un seguimiento y análisis comparado –dado que además poseen algunos ítems compartidos–, tanto a nivel institucional cuanto agregado.

Por último, el *National Center for Postsecondary Research*, de la Universidad de Indiana, forjó varios cuestionarios, algunos para estudiantes, que se pueden aplicar en primer año –si bien no fueron elaborados para el período²⁸.

En síntesis, en nuestra visión, y en consonancia con el movimiento estadounidense en torno al tema, un principio rector de la atención a los alumnos de nuevo ingreso es el foco en las propias universidades, y en particular, aunque no sólo, en sus prácticas educativas. Un factor condicionante poderoso del desempeño estudiantil, de su ajuste académico –y social–, más decisivo aún en clases desfavorecidas.

En definitiva, las instituciones son responsables de desarrollar una enseñanza crítica, que parta de la existencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada. En otros términos, son responsables de atenuar u obturar la brecha entre el capital cultural de los alumnos y las demandas académicas del establecimiento.

Para ello, aquel movimiento puede contribuir con otros aportes. Es el

Survey of First Year Academic Practices.

28 Es el caso del College Student Experiences Questionnaire (CSEQ), del College Student Expectations Questionnaire y del National Survey of Student Engagement.

caso de la iniciativa de montar dispositivos *ad hoc*, especialmente dispuestos para el tramo -como los Seminarios de Primer Año, entre otros. Y el impulso de estudios e investigaciones, de alcance institucional y agregado, con fuerte énfasis en las perspectivas y experiencias estudiantiles.

3

El panorama en América Latina a fines del siglo XX e inicios del XXI.

Expansión del acceso y una reproducción ampliada de la desigualdad

El *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, publicado en 2006 por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, UNESCO), subraya que en la Educación Superior de la región suben la deserción, la repitencia y el rezago, situación que levanta un interés alto y en alza (González Fiegehen, L., 2006).

Además, el Informe alude a la existencia de un déficit de información elevado en la materia. Y efectivamente es así. Hay dificultades severas, de disponibilidad y calidad, a escala institucional y nacional. Por ejemplo, es el caso de la deserción, en ocasiones mal medida. En efecto, los cálculos sobre su magnitud suelen padecer problemas de validez. O sea, errores bastante generalizados en términos de objeto, que conducen a un abultamiento del fenómeno²⁹. A ello se añaden investigaciones empíricas sistemáticas escasas.

En ese marco, y en dicho Informe, Claudio Rama (2006) apunta que

29 Por ejemplo, José Landi y Roberto Giuliadori (2001) anotan que en Argentina se catalogan como deserción fenómenos que no lo son. Es decir, se confunden problemas. Por ejemplo, son registrados como desertores alumnos “fantasmas” (que han tenido nula o muy escasa actividad académica), estudiantes que abandonan temporalmente, o que extienden sus estudios por plazos prolongados o que cambian de carrera dentro de una misma universidad.

desde fines de los '80s el ascenso en la matrícula de Educación Superior recrudesció, un proceso que se agudizó aún más a mediados de los '90s. Así, entre 1994 y 2003 se produjo una subida enorme, del 83.6% (de 7.494.000 alumnos a 13.758.300), con una mayor gravitación del sector privado y del terciario no universitario –y un gran peso de Brasil, México y Argentina (con el 28%, el 17% y el 14% del total, respectivamente). Entonces, tuvo lugar una multiplicación de la cobertura, una masificación, con una demanda en suba –una tendencia que se espera que persista.

A la vez, ello se dio junto con restricciones al financiamiento público. En efecto, coexistió con la propagación y consolidación del paradigma neoliberal a escala planetaria y en la región (Ezcurra, A., 1998). Un paradigma que entrañó y conlleva el impulso de políticas globales: los “ajustes estructurales”, que desde los '80s fueron instigados y condicionados, sobre todo, por la banca multilateral. Políticas que engloban “reformas estructurales”, en pro del mercado. Entre ellas, reformas educativas y, en su seno, de la Educación Superior –con un fuerte protagonismo del Banco Mundial, que diseñó una agenda de reformas del sector.

No es posible abordar aquí el tema. En cambio, cabe señalar que la dupla explosión de la matrícula / merma financiera desencadenó un desplome marcado del gasto por estudiante y políticas de admisión más restrictivas –vigorosamente alentadas en tal agenda, que propicia una limitación del ingreso, sobre todo en las universidades públicas. Hubo otros impactos. En particular, un ensanchamiento del sector privado. Según Claudio Rama (2006), también una mayor segmentación, con el robustecimiento de circuitos diferenciados de calidad, por clase social. Así, y de acuerdo a ese autor, se habría instaurado un complejo modelo binario público / privado, alta / baja calidad, universitario / no universitario.

Por otro lado, y como ya se consignó, dicha masificación supuso cambios en la composición del alumnado, con la entrada de clases sociales desfavorecidas –además de otros sectores, como indígenas y personas del medio rural, entre otros (Rama, C., 2006b). Un diagnóstico objetado por el Banco Mundial. Así, en *Higher Education in Latin America* (2004) insiste

en una tesis cardinal y tradicional de su agenda: que la Educación Superior en América Latina es “elitista”, ya que predominarían los “segmentos más ricos de la sociedad”. A la vez, recalca aquel incremento de la matrícula, así como la presencia de altas tasas de deserción, repetición, rezago y baja graduación. Entonces, falencias agudas en un sistema para ricos. Por lo tanto, reafirma su “inequidad”, una postura clásica del Banco Mundial en los ‘90s (Ezcurra, A., 1989)³⁰.

En definitiva, una masificación extraordinaria. ¿Por qué? En parte, ello deviene de ciertos avances en la educación media durante los ‘90s y comienzos del siglo XXI. En efecto, hubo un alza en la tasa de egreso. Así, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en su *Panorama Social de América Latina 2004*, observa que en 1990-2002 se registró un ascenso palpable de la población que completó la secundaria –en los 11 países estudiados al respecto, en base a encuestas de hogares.

Evolución de la población que completó la educación media, 1990-2002 (En %)

Grupo de edad	1990	2002
20 a 24 años	25.8	34.8
25 a 29 años	27.7	32.6
30 a 59 años	18.2	24.5

Además, la CEPAL hizo hallazgos similares en un trabajo previo: *Panorama Social de América Latina 2001-2002*, en el que efectuó estimaciones sobre deserción en base a encuestas de hogares en 18 países de la región. En efecto, el estudio revela que las tasas de abandono en la escuela media decrecieron, aunque subieron en los estratos de ingresos más bajos. Así, y entre los jóvenes de 15 a 19 años, los desertores del ciclo secundario que

30 Un trabajo que expone estos argumentos para el caso argentino, país en el que el Banco Mundial –con el argumento de la inequidad- presiona por el arancelamiento de las universidades públicas, es el desarrollado por Becerra, Marcelo et al (2003).

pertenece al cuartil 1³¹ de la distribución del ingreso agrandaron su participación sobre el total de estudiantes que abandonaron: del 29% en 1990 al 36% en 1999.

Entonces, menguó la deserción promedio y mejoró la tasa de egreso, pero persisten dificultades de retención que lesionan, sobre todo, a las clases más desfavorecidas, cuya situación incluso empeoró. Es decir, exclusión educativa, selección social.

En ese marco, y a la vez, se afianzó la segmentación del sistema educativo; en particular, del ciclo secundario. Así, se reforzó un sistema de circuitos de calidad muy dispar, según clase social (CEPAL, 2002). Circuitos por los que transitan alumnos de distintas clases sociales. O sea, segmentación educativa, segmentación social. Una diferenciación vertical, pues, un sistema de jerarquías, agudizado.

En Argentina, por ejemplo, y desde mediados de los '80s, diversas investigaciones mostraron una creciente segmentación; sobre todo, a nivel medio. Un proceso que se agravó en los 1990s. Por ello, en virtud de ese recrudescimiento, agudo, Guillermina Tiramonti (2004) juzga que el concepto de segmentación resulta inadecuado y propone el de fragmentación³². Por su lado, Gabriel Kessler (2002), en una investigación cualitativa con alumnos y docentes de establecimientos secundarios, remarca la progresiva heterogeneidad de las experiencias educativas según estrato social, así como el abandono que las franjas más altas hicieron y hacen de la escuela pública –concomitante con un aumento exponencial de la oferta privada. Agrega que los estudiantes, tanto de colegios públicos como privados, piensan que si bien en teoría todos tienen derecho a recibir una educación de calidad, en la Argentina actual sólo la relación de mercado da garantía de que ello efectivamente ocurra. En ese marco, añade que así comienzan a cristalizar-

31 Se refiere al 25% de hogares más pobres ordenados de acuerdo a su ingreso per capita.

32 Así, la noción de segmento supondría la existencia de un campo o todo integrado, pero diferenciado jerárquicamente en relación al origen social de sus miembros. En cambio, los fragmentos carecerían de referencia a una totalidad común o un centro que los coordine.

se pares dicotómicos entre educación pública / menor calidad y educación privada / mayor calidad.

En síntesis, desde mediados de los '90s en América Latina se da un alza notable del acceso a la Educación Superior, con cambios en la composición de la matrícula y una mayor gravitación de alumnos de clases subalternas. Ello deriva de ciertos avances en el ciclo secundario, con mayores tasas de egreso –junto con una exclusión aún más intensa de las franjas más pobres por ingresos.

A la vez, la segmentación del ciclo, según clase social, se profundizó. Entonces, clases en desventaja acceden (a) y completan ese tramo en circuitos educativos también en desventaja, de menor y baja calidad.

Ello tiene impactos adversos y serios en términos de preparación académica y, en general, de capital cultural. Es decir, ocurre una reproducción ampliada de la desigualdad cultural socialmente condicionada³³.

A su turno, y como ya se mencionó, el capital cultural desempeña un rol crucial para las oportunidades de los estudiantes cuando ingresan al grado. Por eso, los alumnos de clases populares sufren mayores dificultades académicas y sus impactos, como el rezago y la deserción. En esa línea, Vincent Tinto (2005) asienta que en EE.UU. para muchos estudiantes de bajos ingresos la universidad se ha convertido en una puerta giratoria: así como entran, salen. Una vez más, exclusión educativa, selección social. La universidad como reproductora de la desigualdad. También resultan críticos los sistemas de admisión³⁴.

En suma, y ante tal reproducción ampliada de la desigualdad cultural

33 Según la CEPAL (2004), ello revela que América Latina soporta un alto grado de reproducción social, una estructura social notablemente rígida.

34 No es factible abordar aquí el tema. En cambio, sí cabe señalar que existen evidencias de que los dispositivos de selección académica en Educación Superior, de restricción del acceso, tienden a reproducir el proceso de selección social. De ahí que el ingreso selectivo no sea un mero problema técnico, sino uno de orden social. Por eso, la UNESCO (1998) ha sostenido que el objetivo de “equidad” constituye el “primer principio” que debe regir el acceso a la enseñanza superior. O sea, políticas de admisión activas orientadas a la corrección de desigualdades.

socialmente condicionada, palpable en el ciclo secundario, un proceso que distingue a América Latina a fines del siglo XX e inicios del XXI, resalta aún más la responsabilidad de las instituciones universitarias para obstruir esa lógica de reproducción.

4

El capital cultural y qué se enseña en la universidad

El concepto de capital cultural aún requiere construcción, trabajo teórico e investigación empírica, con el aporte de diversas disciplinas.

En ese marco algo precario, y en la cuestión que nos ocupa, los alumnos de nuevo ingreso, la noción de capital cultural remite a “saberes” -aunque no sólo. Al respecto, una investigación cualitativa en primer año del grado, con estudiantes, mostró el peso de algunas “dificultades por desconocimiento”³⁵. O sea, un déficit en cuerpos de saber que usualmente se dan por sentados en las demandas académicas.

Entonces, se trata del perfil cognitivo del alumnado. Un perfil que abarca, por un lado, conocimientos. Además, engloba habilidades cognitivas³⁶. Según esos estudiantes, ello involucra:

- **Saber pensar** (pensar, entender vs. repetir, memorizar); y
- **saber aprender, saber estudiar**; por ejemplo, tomar apuntes en clase, cómo estudiar mucha bibliografía y comprenderla, cómo organizar el tiempo y las actividades, cómo preparar exámenes.

35 Ezcurra, A. (2005, 2003).

36 La cuestión de la continuidad y distinción entre los conceptos de conocimiento y habilidad excede los alcances de este trabajo. Para mayor desarrollo, véase Ezcurra, Ana María et al, 1996.

Un conjunto que Pierre Bourdieu (2005) llama “técnicas de trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje”. Esas habilidades ¿cómo se aprenden? Es frecuente que los alumnos de primer ingreso aprendan solos, en la práctica, por ensayo y error. O sea, y por lo regular, dichas habilidades no son objeto de enseñanza. Se las presupone³⁷ y, por ende, se abre una grieta entre el alumno ideal y el real, entre las demandas académicas y el capital cultural de los estudiantes. Así pues, una enseñanza usualmente omitida –en los planes de estudio, los programas de las asignaturas, los dispositivos educativos, las prácticas docentes. En esa línea, y respecto de los alumnos de clases populares, P. Bourdieu (2005) acota que “hay que velar porque la enseñanza no deje lagunas inadmisibles. Se dan por conocidos saberes que sólo algunos dominan. Por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, saber hacer una ficha (...) la creación de un índice, el uso de una biblioteca o de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas”.

Por lo tanto, una educación crítica, que parta de aquella desigualdad cultural socialmente condicionada, debe incorporar una enseñanza sistemática, metódica, dirigida al desarrollo progresivo de esas habilidades.

En definitiva, se trata de enseñar a aprender y de enseñar a pensar. Sin embargo, estas nociones, así como el concepto más general de habilidades cognitivas (o equivalentes), también remiten a un contexto teórico algo frágil. En efecto, las teorías cognitivas están en construcción y se da una considerable diversidad de enfoques³⁸.

37 Por lo tanto, otra latencia colectiva.

38 Incluso, en la literatura especializada se suelen emplear términos diversos, como habilidades, competencias y procedimientos. En una investigación empírica, que diagnosticó el punto de partida de los alumnos de nuevo ingreso en habilidades de lecto-escritura y matemática, se hizo una revisión preliminar de esas nociones y una propuesta conceptual, también inicial (Ezcurra, A. et al, 1996). Por ejemplo, y entre otros, se abordan asuntos como: a) la existencia de diversos niveles de generalidad, que permitiría diferenciar ciertas habilidades generales de otras específicas, aunque el tema suscita debates que el estudio repasa; b) y la habilidad como un objeto complejo, que podría desagregarse en habilidades componentes.

Entonces, se perfila una problemática, de orden cognitivo, que exhibe precariedad conceptual y que a la vez resulta central. De ahí la importancia de producción teórica y de investigación empírica en el rubro, asociadas con la noción de capital cultural –más general e igualmente primordial.

Por último, cabe consignar que el enseñar a aprender y a pensar también comprende habilidades específicas, propias de campos particulares. Al respecto, y entre otras, destacan la comprensión lectora y la expresión escrita, un área prioritaria que, por ello, amerita dispositivos *ad hoc*³⁹ -como talleres, y dentro de cursos regulares del plan de estudios⁴⁰. Además, es el caso del razonamiento matemático, cuya enseñanza también ha de tomar en cuenta ese punto de partida⁴¹.

39 En Estados Unidos existe un importante movimiento en torno a la enseñanza de la escritura en la universidad y, también, en primer año (Cols, E., 2007).

40 Por ejemplo, la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, tiene desde su fundación un Taller de Lecto-Escritura (Moyano, E., 2007) en su Curso de Aprestamiento Universitario, un tramo preuniversitario, que continúa con otro Taller en primer año –ambos forman parte del currículo. Más recientemente, y con un fuerte impulso de investigadores-docentes del rubro, se han incorporado actividades sistemáticas al respecto en diversas asignaturas, aunque no todavía en las de primer año (Moyano, E., 2004; Moyano, E. y L. Natale, 2006).

41 Algunas propuestas innovadoras, con respaldo teórico y de investigación empírica, se pueden consultar en Carnelli, Gustavo et al (2007, 2007b). También aluden a una asignatura del Curso de Aprestamiento Universitario mencionado -en este caso, Matemática.

5 **Hacia una renovación educativa**

5.1 Límites de las intervenciones que no involucran la experiencia académica

En Estados Unidos, y últimamente, diversos autores efectúan un balance de los dispositivos propios del primer año que han predominado en el país desde los '80s, y en ese marco señalan algunos límites. Así, Vincent Tinto, entre otros, advierte que las intervenciones preponderantes, muy concentradas en la retención, han tenido un impacto reducido. En esa línea, argumenta que aunque algunas instituciones han logrado mejoras en sus tasas de persistencia y graduación, muchas no lo consiguieron. Y que las tasas agregadas, a nivel nacional, muestran muy poco cambio (Tinto, V., 2005).

¿Qué ocurrió? Es que los dispositivos se concentraron en funciones de información, orientación y apoyo académico –como Seminarios de Primer Año, tutorías, instrucción suplementaria. Es decir, actividades añadidas a las asignaturas regulares y dirigidas a los alumnos, que no cambian la experiencia académica cotidiana, en las aulas.

En el mismo sentido, Betsy Barefoot (*et al.*, 2005) subraya que la mayoría de los esfuerzos transcurre en los márgenes de la vida institucional y que, por lo tanto, no ocupa un lugar central en esa experiencia académica, en su núcleo. Así pues, innovación marginal y no transformación sustancial.

Ante ello, se reclama un giro. Un viraje de políticas. Así, habría que apuntar a otro objetivo: una mejor educación –y ya no a amenguar u obstar la deserción. O sea, la retención no debería ser un propósito, sino un resultado (Crissman, J. y M. Upcraft, 2005). En otros términos, una mejor educación daría la llave de la persistencia. Por eso, V. Tinto (2006b) arguye que los programas de retención exitosos se enfocan invariablemente, primero y antes que nada, en la educación de los alumnos, sobre todo durante el primer año.

En suma, se postula un cambio de rumbo, una nueva dirección. Una renovación educativa. Una renovación sustancial, que desplace las innovaciones de orden marginal al núcleo de la experiencia académica cotidiana, con eje en el primer año del grado. Por ello el foco se traslada al aula y a los docentes. También al aprendizaje, más que a la enseñanza. Entonces, no sólo se trata de enseñar lo omitido, sino de renovar lo enseñado.

Una perspectiva opuesta, usual en los profesores, en su discurso dominante, mira a los alumnos y sienta queja. Al respecto, Bette LaSere y Diane Strommer (2005) anotan que si se pregunta a los docentes veteranos cuáles son los desafíos de enseñar en los cursos de primer año, lo más probable es que señalen a los estudiantes y, en ocasiones, a su diferencia con otros de algún mítico tiempo pasado. Así, se lamentarán de que los alumnos no son tan “buenos”, tan bien preparados como alguna vez lo fueron.

5.2 El rol del aula. La enseñanza universitaria, algunos problemas

Desde los ‘70s, y en Estados Unidos, diversos teóricos propusieron y resaltaron la noción de involucimiento estudiantil (“involvement”), que

luego dio lugar a la de compromiso o implicación (“engagement”), cada vez más usada. Noción que habitualmente alude al tiempo y a la energía que los alumnos dedican a la experiencia académica –según George Kuh (2005), de la Universidad de Indiana, un cuerpo de investigación ya voluminoso muestra que tal compromiso conforma el mejor predictor singular del aprendizaje y desarrollo estudiantil. Entre aquellos teóricos, destacan Alexander Astin (Universidad de California), Ernest Pascarella (Universidad de Iowa) y Patrick Terenzini (Universidad Estatal de Pensilvania).

Al respecto, y en consonancia con esa tradición, últimamente se reafirma que la implicación estudiantil importa, y mucho, y que sobre todo importa durante el crítico primer año (Tinto, V., 2005). Una cuestión nodal, pues, pero a la vez difícil. En particular, en alumnos que trabajan, de tiempo parcial, que tienen responsabilidades familiares y poco tiempo disponible para el estudio. Para ellos, el aula es casi el único lugar donde se encuentran entre sí, con pares, y con los docentes. Por lo tanto, se concluye que el aula resulta decisiva.

Entonces, irrumpe una perspectiva teórica adicional, que coloca al aula como un factor condicionante fundamental del desempeño estudiantil, más central aún en clases sociales desfavorecidas –así como antes se había demarcado el papel concluyente de la institución.

Sin embargo, buena parte de las aulas universitarias no animarían ese compromiso (Tinto, V., 2000). En efecto, habitualmente la experiencia dominante sería la de aprendices:

- relativamente aislados unos de otros,
- con frecuencia pasivos,
- que toman cursos separados, individuales, disociados en contenido y respecto del grupo de pares.

Por lo tanto, suele primar una fragmentación, académica y social, más o menos intensa. Cuestión que remite a la universidad como organiza-

ción⁴². Entonces, y en materia de enseñanza, despuntan obstáculos adicionales, que se agregan a la aproximación “hundirse o nadar” y a las brechas entre alumnado ideal y real.

Más aún, a veces cristalizan otras deficiencias:

- en los planes de estudio y los programas de enseñanza; por ejemplo, un acento en la acumulación de conocimientos, con una cantidad de cursos y de contenidos excesiva que puede acarrear ritmos de enseñanza inadecuados, demasiado acelerados; o
- problemas didácticos; por ejemplo, una baja interacción de los docentes con los estudiantes en las aulas, o la ausencia de una retroalimentación (“feed back”) temprana y frecuente a los alumnos sobre su desempeño (qué se aprende y qué no); o
- “filtros”, asignaturas de alto riesgo, con niveles de fracaso estudiantil altos e inadmisibles.

Así pues, se requiere reestructurar la experiencia académica en las aulas. No obstante, ello no se reduce, ni mucho menos, al desempeño docente, aunque éste sea primordial. En efecto, las prácticas del aula son influidas por la institución, que conforma un factor condicionante básico. En particular, por lo que podríamos denominar, de modo provisorio, como paradigmas educativos, institucionales y latentes⁴³.

Por último, cabe consignar que la revalorización del aula también des-
punta en los modelos teóricos sobre deserción. En efecto, y según V. Tinto (2005), los estudios tempranos en el rubro, de los ‘70s y ‘80s, carecían de

42 En particular, refiere a la idea de la universidad como una institución con “acoplamiento laxo” que, como tal, facilita la autonomía de las unidades o elementos componentes, así como una baja propensión al cambio global –los cambios serían localizados, con escasa capacidad de difusión (Krotsch, C. P., 1994). Una cuestión que, como buena parte de las aquí planteadas, demanda diagnósticos más precisos.

43 Paradigmas que, según lo expuesto y entre otras dimensiones, abarcarían tres duplas, ya aludidas: cultura académica / capital cultural de los alumnos, responsabilidad institucional / “hundirse o nadar” como principios organizadores, fragmentación / articulación académica y social.

complejidad. Así, el grueso recortaba como objeto y se limitaba a las grandes universidades residenciales y a estudiantes tradicionales.

Luego, hubo una ampliación hacia un espectro más vasto de instituciones y de alumnos, entre otros cambios y revisiones. Agrega que a pesar de ello, y en gran medida, la experiencia del aula ha permanecido ausente en los trabajos sobre persistencia y ha sido virtualmente ignorada en las teorías sobre deserción. Por eso, concluye que resulta preciso reconstruir los modelos teóricos en el rubro para incluir al aula, sí, pero también a los docentes y la pedagogía.

5.3 Los docentes. La variable institucional más importante

Desde inicios de los '90s, diversas investigaciones mostraron que los profesores en el aula constituyen la variable institucional más relevante en el desempeño estudiantil, tan decisiva que su incidencia es mayor que cualquier otro factor del establecimiento (Astin, A., 1993; Evenbeck, S. y B. Jackson, 2005).

Ello fue corroborado en la esfera de la persistencia. Así, una investigación sobre comunidades de aprendizaje, a cargo de V. Tinto (1997), estableció la idea de que las prácticas docentes en el aula son una llave cardinal para los esfuerzos por fortalecer la retención estudiantil.

Por eso, es sorprendente y preocupa que numerosas instituciones sigan asignando profesores poco experimentados, y a veces peor pagados, a los cursos de primer año (Tinto, V., 2005). Y ello a pesar de que la investigación ratifica que se trata de un período crítico, con altos índices de abandono. Incluso, los datos usuales subestiman el impacto completo del tramo en la materia, ya que hay muchos alumnos cuya deserción en el segundo o tercer año tiene sus raíces en las experiencias del primero (Tinto, V., 2006b). O probablemente y en algunos casos, en el plan de estudios de primer año y en las prácticas docentes propias de las asignaturas correspondientes –en-

tonces, no sólo en el primer año lectivo, al inicio de una cohorte, sino en el primer año del currículo.

En ese marco, hay otra noción central: el compromiso de los profesores con los alumnos, catalogado como esencial para el desarrollo y éxito estudiantil⁴⁴ (Upcraft, M. y J. Garner, 1989; Astin, A., 1993). Un concepto que alude a una orientación hacia los alumnos, con un fuerte interés y foco en su desarrollo, y que conlleva una interacción intensa de los docentes con sus estudiantes⁴⁵.

En suma, y desde una perspectiva teórica, los docentes y el aula aparecen como el condicionante primordial de la experiencia de los alumnos de nuevo ingreso. De ahí el efecto limitado que poseen *per se* las actividades de información, orientación y apoyo que no comprometen las prácticas académicas en su cotidianeidad.

Sin embargo, y como es sabido, normalmente los profesores universitarios son los únicos del sistema educativo que no han tenido una formación sistemática para el ejercicio de la docencia. Por eso, el oficio se estructura, con más intensidad aún que en otros niveles, en base a un saber práctico. Es decir, por lo regular no se edifica a partir de conocimientos profesionales especializados (Gimeno Sacristán, J., 1997). Por eso, cobran especial gravitación las plataformas implícitas⁴⁶. Entonces, se combina:

- el peso de los profesores en el aula como variable básica, y
- la índole de sus prácticas, con frecuencia sin formación *ad hoc*, plenas de latencias y también condicionadas –en particular, aunque no sólo,

44 Ello no implica sostener una concepción lineal, unidireccional, en la que las prácticas docentes sean concebidas como factor condicionante exclusivo del desempeño estudiantil. También intervienen los alumnos y, muy especialmente, la propia institución –sobre todo, aunque no sólo, como condicionante de esas prácticas.

45 Con frecuencia, los sistemas instituidos de prestigio y recompensas, incluso financieras, se ligan más con la investigación que con la docencia y, por eso, desalientan de hecho ese compromiso.

46 Una noción central, pero todavía ambigua, que precisa de mayor construcción. Alude a supuestos pedagógicos e ideológicos, formaciones psicosociales. Otra latencia colectiva, pues, ahora asociada directamente con el desempeño docente.

por la propia institución, con sus paradigmas educativos, planes de estudios y condiciones de trabajo, entre otros factores.

De ahí el relieve del desarrollo profesional de los docentes como tales, una tarea de los establecimientos -dentro de una política de mejora educativa en primer año. Ello remite a la formación de profesores, y al valor de una estrategia institucional *ad hoc*. Una formación que repercute en el desempeño docente, en su cotidianeidad. México tiene una larga y rica tradición en el rubro. Al respecto, cabe realzar el poder transformador de enfoques que ubican a la reflexión e investigación colectivas de las propias prácticas, y de problemas universitarios primordiales, como núcleo organizador (Ezcurra, A. *et al*, 1992). Un enfoque que parte de la opacidad de lo social –para Pierre Bourdieu (1993), el principio de no conciencia⁴⁷. O sea, que toma a dichas plataformas implícitas, y a las determinaciones que operan sobre esa práctica, como objeto de análisis⁴⁸.

En definitiva, ningún esfuerzo en torno a los alumnos de primer ingreso puede tener impactos relevantes, y menos a largo plazo, sin el compromiso de los profesores (Siegel, B., 2005). Sin él, aquellas estrategias de desarrollo profesional y formación carecen de cimientos y viabilidad. Por ende, la cuestión docente resulta decisiva en cualquier intento de renovación educativa del primer año.

Por último, cabe recordar que la dupla entre enseñanza, por un lado, y persistencia vs. deserción por otro, configura un área que despierta creciente interés, sí, pero que permanece en buena medida vacante. En efecto, hay investigación, pero exigua, acerca de la influencia al respecto del aula

47 En Pierre Bourdieu, el principio de no conciencia alude a la constitución de lo social como “realidad objetiva” que está más allá de la conciencia de los agentes. Es decir, las relaciones sociales no podrían reducirse a relaciones entre “subjetividades” concientes, animadas de intenciones, porque ellas se entablarían entre posiciones sociales.

48 Según Daniel Feldman (1999), la idea de la reflexión e investigación de las propias prácticas, incluyendo una revisión de sus supuestos, ha ganado tal aceptación que conforma un “nuevo programa” de formación y trabajo con los docentes del sistema educativo en general, importante para la promoción de una práctica más conciente y autónoma.

y los docentes⁴⁹. Se requiere mucho más. Por ejemplo, Cara Lundquist, Rebecca Spalding y R. Eric Landrum (2002) diseñaron un cuestionario *ad hoc* para alumnos, un inventario de ciertas actitudes y conductas de los profesores y su impacto en las ideas de deserción; o sea, si el estudiante pensó en dejar a propósito de esas actitudes y conductas⁵⁰.

5.4 Notas finales. Sobre el compromiso de las universidades con el aprendizaje estudiantil

Así pues, el foco se mueve al aula y a los docentes. También al aprendizaje. Ello entraña la mudanza desde un paradigma educativo centrado en la enseñanza, por lo regular muy arraigado en las instituciones, a otro con eje en el aprendizaje (Barr, R. y J. Tagg, 1995). Un paradigma cuyo principio rector es que la misión de las universidades es producir aprendizajes –y la enseñanza, sólo un medio. Un paradigma, entonces, que acepta la responsabilidad de los establecimientos y los profesores en el aprendizaje estudiantil. Al respecto, cabe anotar que George Kuh (*et al*, 2005), de la Universidad de Indiana, lideró una investigación en veinte *colleges* y universidades de Estados Unidos sobre políticas y prácticas asociadas con un buen desempeño de los alumnos. Y el estudio encontró que un rasgo fundamental es, precisamente, la vigencia de un compromiso institucional serio, fuerte y real, no sólo declarado, con el aprendizaje estudiantil, que se liga con el recurso a las denominadas pedagogías activas y en colaboración.

49 En la Universidad Nacional de General Sarmiento se esta llevando adelante un estudio empírico y cualitativo sobre la intervención de variables institucionales, y en particular académicas, en el desgranamiento durante el primer año del grado –entre otros factores (Amago, L., 2007).

50 Otras investigaciones al respecto en Estados Unidos se pueden consultar, por ejemplo, en Umbach, P. y M. Wawrzynski (2005), “The rol of college faculty in student learning and engagement”, en *Research in Higher Education*; Braxton, J., J. Miles y A. Sullivan (2000), “The influence of active learning on the college student departure process”, en *The Journal of Higher Education*; Braxton, J., N. Bray y J. Berger (2000), “Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process”, en *The Journal of Higher Education*.

En ese marco, se ahonda el interés por las llamadas Comunidades de Aprendizaje, sobre todo en primer año, que típicamente afronta cursos numerosos, y en estudiantes trabajadores y de tiempo parcial. Es el caso de Estados Unidos. Así, una encuesta de alcance nacional, llevada adelante por el *Policy Center on the First Year of College*, reveló una penetración muy alta de esas Comunidades en la Educación Superior del país –un 62% de las instituciones participantes.

Hay distintos modelos (MacGregor, J., *et al*, 2000; Cols, E., 2007). En su forma más básica, supone un co-registro. Es decir, un grupo de estudiantes toma los mismos cursos, desde un mínimo de dos hasta todos los de un período dado. No obstante, hay modalidades más complejas y, a la vez, más frecuentes. En ellas, y al igual que en la variante previa, un grupo de alumnos asiste a un conjunto idéntico de materias, sí, pero aglutinadas alrededor de un tema común que, entonces, es abordado de modo interdisciplinario –ya sea que un pequeño círculo de estudiantes se inserte en cursos más amplios, o que todos los alumnos de las asignaturas pertenezcan a la Comunidad.

Por ende, un principio rector es revertir aquella fragmentación académica y social. En otros términos, se busca crear comunidad. Por un lado, entre estudiantes (Levine Laufgraben, J., 2005). Así, se forjan grupos de pares, pequeños, que brinden apoyo académico y social dentro y fuera del aula –por lo que las Comunidades de Aprendizaje suponen el aliento de pedagogías en colaboración. Por otra parte, comunidad entre cursos y disciplinas, con una mejor coordinación o integración curricular –sobre todo, en torno a dichos temas en común. Se pretende, pues, que los alumnos vivan el currículo como un cuerpo de experiencias coligadas, más que como la suma de cursos atomizados, aislados. Entonces, también se apunta a reestructurar y así fortalecer el currículo. Adicionalmente, se anima comunidad entre los profesores y los estudiantes, con una mayor interacción en el aula y una participación más activa de los alumnos en su aprendizaje –por lo que encierran el auspicio de pedagogías activas. Finalmente, comunidad entre docentes, con trabajo conjunto y cooperación –en particular, respecto de esos temas compartidos. Por último, cabe consignar que

más recientemente diversas instituciones en Estados Unidos colocan a las Comunidades de Aprendizaje en el núcleo de la estructura y experiencia del primer año, con frecuencia enlazadas con Seminarios *ad hoc* (Levine Laufgraben, J., 2005b).

En suma, y en el marco de una estrategia encaminada a una renovación educativa sistémica, con foco en los docentes y el aula, despunta un paradigma educativo centrado en el aprendizaje. En ese contexto, se exploran opciones curriculares que rebasen la fragmentación académica y social prevaeciente. Es el caso de las Comunidades de Aprendizaje, peculiarmente provechosas en primer año del grado, ya que facilitan la transición. Sobre todo, y aparentemente, en alumnos trabajadores de tiempo parcial y, en general, en población estudiantil en desventaja –una hipótesis que precisa de mayor examen. Una alternativa que aquí sólo se esbozó, que requiere estudios más detenidos y que incluso amerita un estado de la cuestión *ad hoc*, al igual que los Seminarios de Primer Año.

6. A modo de conclusión. Algunas políticas adicionales

Por último, en materia de políticas y a modo de conclusión, cabe consignar algunos aportes adicionales y recientes del movimiento estadounidense en el rubro. Así, a fines de 2001 el *Policy Center on the First Year of College* inició un proyecto de investigación de dos años denominado *Institutions of Excellence in the First College Year*. Se trata de una indagación que buscó identificar y seleccionar *colleges* y universidades con programas destacados en primer año del grado –y describirlos. Finalmente, se llevaron adelante trece estudios de caso, en instituciones de tipos y tamaños diversos, públicas y privadas, grandes y pequeñas. Hubo varios criterios de selección. Entre otros, que el establecimiento hubiera trascendido el desarrollo de programas más o menos aislados y en los márgenes. En ese marco, el estudio detectó ciertos rasgos compartidos, comunes al conjunto

de los *colleges* y universidades analizados –que se enuncian a continuación, aunque parcialmente.

- I. En primer término, las instituciones dan una alta prioridad al primer año, y se atribuyen una responsabilidad significativa en los logros de los estudiantes de nuevo ingreso. Ello trasciende las declaraciones y plasma en una asignación sustancial de recursos, humanos y financieros.
- II. Además, se alienta una cultura institucional que favorece la generación de ideas, la experimentación, los proyectos piloto. En definitiva, la búsqueda de alternativas, aunque en el marco de diseños cuidados y de una evaluación sistemática de las experiencias.
- III. Por otra parte, los esfuerzos se dirigen a todos los alumnos de primer ingreso o a una masa crítica de ellos. Por ende, no focalizan a estudiantes catalogados como en riesgo de fracaso académico o abandono, una opción frecuente en los *colleges* y universidades.
- IV. Adicionalmente, los estudios institucionales (“assessment”), continuos, orientados al mejoramiento, constituyen un componente esencial del primer año. O sea, predomina una mirada interna, el autoexamen, sí, pero sistemático, fundado en indagaciones empíricas rigurosas.
- V. Por otro lado, existe un compromiso con los estudiantes de nuevo ingreso tal como son, incluso con los de más alto riesgo. En otros términos, hay un compromiso con el alumnado real, más que un lamento por sus carencias o por su distancia con un ideal, más o menos implícito, con mejor dotación académica.
- VI. Asimismo, el currículo de primer año es comprendido como una unidad, y se incluyen estructuras de orientación y apoyo académico. Entonces, un foco central es determinar qué y cómo los estudiantes deberían aprender en el tramo –como un todo.

También, y en consonancia con la búsqueda de una renovación educativa a fondo, ya aludida, se constata un compromiso vigoroso de los docentes, que exhiben un rol central -por lo regular desde el inicio de las inicia-

tivas en cuestión; o sea, desde la fase de diseño. Y una intensa atención al aula, a las experiencias académicas cotidianas.

En suma, se trata de poner el eje en las universidades, en los paradigmas y prácticas educativos, más que en los estudiantes. En qué hacer de modo intencional para estructurar y fortalecer las experiencias académicas y sociales de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Amago, Lidia (2007), “Desgranamiento temprano en la universidad”, en Coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI*, México D.F.

Astin, Alexander W. (1993), “What matters in college?”, en *Liberal Education*, Vol. 79, N° 4.

----- (1993b), *What matters in college? Four critical years revisited*, Jossey-Bass, San Francisco.

----- (1984), “Student involvement: a developmental theory for higher education”, en *Journal of College Student Development*.

Banco Mundial (2004), *Higher Education in Latin America*, San Pablo.

Banning, James (1989), “Impact of college environments on freshman students”, en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner & Associates, *The freshman year experience*, Jossey-Bass, San Francisco.

Barefoot, Betsy O. (2005), “Current institutional practices in the first college year”, en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates, *Challenging & supporting the first year student. A handbook for improving the first year in college*, Jossey-Bass, San Francisco.

Barefoot, Betsy O., John N. Gardner *et al* (2005), *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*, Jossey-Bass, San Francisco.

Barr, Robert y John Tagg (1995), “From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education”, en *Change*, N° 27.

Becerra, Marcelo *et al* (2003), “El gasto universitario en la Argentina”, *Documento de Trabajo*, N° 8, Banco Mundial, Buenos Aires.

- Belcheir, Marcia (1997), *An evaluation of the early impacts of the cluster program and first year experience seminar on new freshmen*, Boise State University, Estados Unidos.
- Berger, Joseph B. (2000), "Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence", en Braxton, John M. (editor).
- Bourdieu, Pierre (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI Editores, Argentina.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI Editores, Argentina.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1993), *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, España.
- Braslavsky, Cecilia (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*, FLACSO, Buenos Aires.
- Braxton, John M., editor (2000), *Reworking the student departure puzzle*, Vanderbilt University Press, Estados Unidos.
- Cabrera, Alberto y Steven La Nasa (2002), *Classroom teaching practices: ten lessons learned*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
- (2000), *Camino a la Universidad: tres tareas críticas que enfrentan los estudiantes de menores recursos. El caso de Estados Unidos*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
- Cabrera, Alberto, Carol Colbeck y Patrick Terenzini (1993), "College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention", en *The Journal of Higher Education*, Vol. 64 (2).
- Carnelli, Gustavo, Marcela Falsetti, Alberto Formica y Mabel Rodríguez (2007), "Matemática en el aprestamiento universitario: el diseño de una propuesta pedagógico-didáctica", en Coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI*, México D.F.

- Carnelli, Gustavo, Alberto Formica y Mabel Rodríguez (2007), “Una propuesta de apoyo a estudiantes preuniversitarios con dificultades de aprendizaje”, en Coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI*, México D.F.
- Cols, Estela (2007), *El primer año del grado: estrategias y dispositivos de apoyo y mejora*, mimeo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
- (2007), *El primer año en la universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica*, en Coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI*, México D.F.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2005), *Panorama social de América Latina 2004*, CEPAL, Chile.
- (2002), *Panorama social de América Latina 2001-2002*, CEPAL, Chile.
- Crissman, Jennifer y M. Lee Upcraft (2005), “The keys to first-year student persistence”, en Upcraft M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.
- Chireleu, Adriana (1998), “Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias”, en *Pensamiento Universitario*, año 6, N° 7.
- Díaz Barriga, Ángel (2006), “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, N° 111.
- Dwyer, John (1989), “A historical look of the freshman year experience”, en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner & Associates.
- Evenbeck, Scott E. y Barbara Jackson (2005), “Faculty development and the first year”, en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.
- Ezcurra, Ana María (2005), “Diagnóstico preliminar de las dificultades de

- los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXVII, N° 107.
- (2003), *Principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado*, mimeo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
- (1998), *Qué es el neoliberalismo. Evolución y límites de un modelo excluyente*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Ezcurra, Ana María (dir.), Sylvia Nogueira, Cecilia Pereyra y Gustavo Zorzoli (1996), *Habilidades de pensamiento de los alumnos de primer ingreso*, mimeo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.
- Ezcurra, Ana María, Cayetano De Lella y Pedro Krotsch (1992), *Formación docente e innovación educativa*, REI / IDEAS / Aique, Buenos Aires.
- Feldman, Daniel (1999), *Ayudar a enseñar*, Aique, Buenos Aires.
- García Guadilla, Carmen (1996), “Modelos de acceso y políticas de ingreso”, en *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*, CENDES / Nueva Sociedad, Venezuela.
- Gasalla, Fernando (2007), “Experiencia de tutoría y asesoramiento a estudiantes en la universidad”, en Coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI*, México D.F.
- Gimeno Sacristán, José (1997), *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Lugar Editorial / IDEAS, Buenos Aires.
- González Fiegehen, Luis Eduardo (2006), “Repitencia y deserción universitaria en América Latina”, en Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC (2006), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Edu-*

cación Superior, IESALC, Venezuela.

Johnson, David W., Roger T. Johnson y Karl A. Smith (1998), "Cooperative learning returns to college: what evidence is there that it works?", en *Change*, julio-agosto.

Kessler, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO), Buenos Aires.

Krotsch, Carlos P. (1994), "Organización, gobierno y evaluación universitaria", en Puiggrós, Adriana y Carlos P. Krotsch (comp.), *Universidad y evaluación. Estado del debate*, REI / IDEAS / Aique, Buenos Aires.

Kuh, George (2005), "Student engagement in the first year of college", en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

Kuh, George *et al* (2005), *Student success in college. Creating conditions that matter*, Jossey-Bass, San Francisco.

Landi, José y Roberto Giuliodori (2001), "Graduación y deserción en las universidades nacionales", en Jozami, Aníbal y Eduardo Sánchez Martínez (comp.), *Estudiantes y profesionales en la Argentina. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

LaSere Erickson, Bette y Diane W. Strommer (2005), "Inside the first-year classroom: challenges and constraints", en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

Levine Laufgraben, Jodi (2005), "Learning communities", en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

----- (2005b), "Building learning communities for first-year students", en Feldman, Robert (editor), *Improving the First Year of College*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.

López, Néstor (2005), *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Instituto Interna-

cional de Planeamiento de la Educación / UNESCO, Buenos Aires.

Lundquist, Cara, Rebecca Spalding y R. Eric Landrum (2002), "College student's thoughts about leaving the university: the impact of faculty attitudes and behaviors", en *Journal of College Student Retention*, Vol. 4 (2).

MacGregor, Jean, Roberta Matthews, Barbara Smith y Faith Gabelnick (2000), *Learning community models*, Evergreen College, Washington.

Maitland Schilling, Karen y Karl L. Schilling (2005), "Expectations and performance", en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

Marchese, Theodore (1997), "The new conversations about learning: insights from neuro-science and anthropology, cognitive science and work-place studies", en *Assessing impact: evidence and action*, American Association for Higher Education, Washington D.C.

Moyano, Estela (2007), "Evolución de las habilidades de lectura y escritura de estudiantes de nuevo ingreso: análisis de un caso", en Coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la Universidad del siglo XXI*, México D.F.

----- (2004), "La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la curricula universitaria", en *Revista Texturas*, Año 4, N° 4.

Moyano, Estela y Lucía Natale (2006), "Enseñanza de la lectura y escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: una investigación-acción", en Primer Congreso Nacional *Leer, escribir y hablar hoy*, Tandil, Argentina.

National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition, NRC (2003), *Summary of results from the 2003 National Survey on First-Year Seminars*, Universidad de Carolina del Sur.

Nora, Amaury (2001), "The depiction of significant others in Tinto's 'rites of passage': a reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process", en *Journal of College Student Re-*

tention, Vol. N° 3 (1).

Pascarella Ernest T. y Patrick T. Terenzini (2005), *How college affects students. A third decade of research*, Jossey-Bass, San Francisco.

Policy Center on the First Year of College, PCFYC (2002), *National Survey of First Year Academic Practices*, Carolina del Norte, Estados Unidos.

Rama, Claudio (2006), “La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”, en Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

----- (2006b), *Los nuevos estudiantes*, UDUAL / Universidad de Campinas / ANDIFES / IESALC.

Rhem, James (1995), “Deep/surface approaches to learning: an introduction”, en *Forum*, Vol. 5, N° 1.

Siegel, Betty (2005), “Inviting first-year student success: a president’s perspective”, en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

Sigal, Víctor (2003), *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*, Documentos de Trabajo N° 113, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.

----- (1995) *El acceso a la Educación Superior*, Serie Estudios y Propuestas, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Stuart Hunter, Mary y Carrie W. Linder (2005), “First-year seminars”, en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

Tenti Fanfani, Emilio (1994), “La educación como violencia simbólica: Pierre Bourdieu y J. C. Passeron”, en Torres, Carlos y Guillermo González Rivera (comp.), *Sociología de la educación. Corrientes con-*

temporáneas, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Tinto, Vincent (2006), *Promoting student retention and success: lessons learned*, Higher Education Academy Conference on Innovations in Student Success, Londres.

----- (2006b), *Educational communities and student success in the first year of university*, Monash University, Australia.

----- (s/f), *Rethinking the first year of college*, Universidad de Siracusa.

----- (2005), *Research and practice of student retention: what next?*, Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Washington.

----- (2004), *Student retention and graduation. Facing the truth, living with the consequences*, Occasional Paper, Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Washington.

----- (2000), "Linking learning and leaving. Exploring the rol of the college classroom in student departure", en Braxton, John M. (editor).

----- (1997), "Colleges as communities: exploring the educational character of student persistence", en *Journal of Higher Education*.

----- (1993), *Leaving collage: rethinking the causes and cures of student attrition*, University of Chicago Press, Chicago.

Tiramonti, Guillermina (2004), "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación", en Tiramonti, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.

UNESCO (1998), *Hacia un programa 21 para la Educación Superior. Documento de trabajo*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París.

Upcraft, M. Lee, John N. Gardner y Betsy O. Barefoot (2005), "Introduction: the first year of college revisited", en Upcraft, M. Lee, John N.

Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

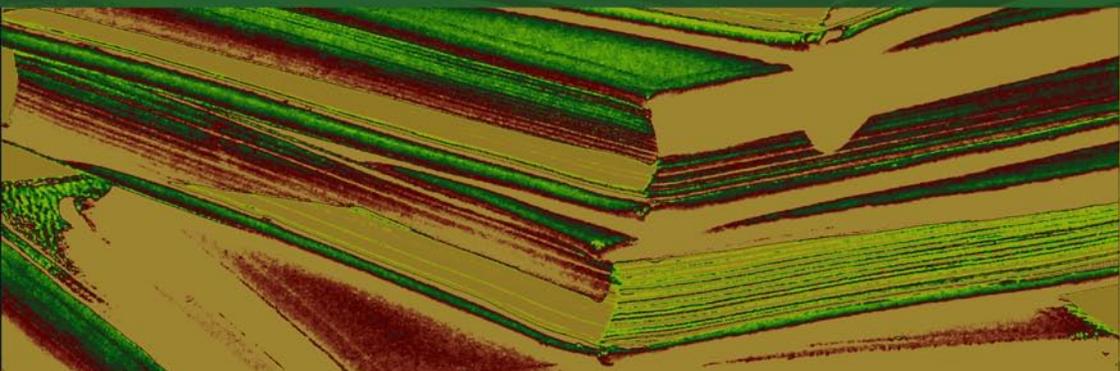
----- (2005b), "Principles of good practice for the first college year and summary of recommendations", en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

Upcraft, M. Lee (2005), "Assessing the first year of college", en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

Upcraft, M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates (2005), *Challenging & supporting the first year student. A handbook for improving the first year in college*, Jossey-Bass, San Francisco.

Upcraft, M. Lee y John N. Gardner (1989), "A comprehensive approach to enhancing freshman success", en Upcraft, M. Lee, John N. Gardner & Associates.

Upcraft, M. Lee, John N. Gardner & Associates (1989), *The freshman year experience*, Jossey-Bass, San Francisco.



A Pró-Reitoria de Graduação e o GAP - Grupo de Apoio Pedagógico elaboraram os cadernos “Seminário de Pedagogia Universitária” com o objetivo de colocar em discussão possibilidades para a formulação pedagógica dos docentes da USP e debater experiências de formação implementadas em outros contextos institucionais. Nesta segunda edição, o texto da professora Ana María Ezcurra, da Universidad Nacional de General Sarmiento, na Argentina, aborda o compromisso das universidades com a aprendizagem estudantil.